

# STUDIUM

Cornelia Maier-Gutheil | Kira Nierobisch

## Beratungswissen für die Erwachsenenbildung

» STUDIEN-  
TEXTE FÜR  
ERWACHSE-  
NENBILDUNG  
«



Cornelia Maier-Gutheil | Kira Nierobisch  
Beratungswissen für die Erwachsenenbildung

## Studientexte für Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Bei der gelben Reihe des DIE handelt es sich um didaktisch strukturierte Bestandsaufnahmen zu Kernthemen der Erwachsenenbildung. Die Studientexte vermitteln fachliches Begründungswissen vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Forschungsstands und einer reflektierten Praxis. Sie eignen sich als Begleitmaterial in Fortbildungen und als Ausbildungsliteratur im Studium. Die Studientexte sind als Selbstlernmaterialien konzipiert und ermöglichen Neueinsteiger/innen im Handlungsfeld, erfahrenen Fachkräften und Studierenden die selbständige Erschließung des Themas.

**Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE:** Theresa Maas

### Bisher in der Reihe Studientexte für Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Bernhard Schmidt-Hertha

**Kompetenzerwerb und Lernen im Alter**

Bielefeld 2014, ISBN 978-3-7639-5401-8

Claudia de Witt, Thomas Czerwionka

**Mediendidaktik**

2. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2014, ISBN 978-3-7639-5315-8

Ekkehard Nuissl

**Evaluation in der Erwachsenenbildung**

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5266-3

Karin Dollhausen, Regine Mickler

**Kooperationsmanagement in der Weiterbildung**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5060-7

Svenja Möller

**Marketing in der Erwachsenenbildung**

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4902-1

Horst Siebert

**Theorien für die Praxis**

3. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4266-4

Stefanie Hartz, Klaus Meisel

**Qualitätsmanagement**

3. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4248-0

Susanne Lattke, Ekkehard Nuissl, Henning Pätzold

**Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung**

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4248-0

Ekkehard Nuissl

**Empirisch forschen in der Weiterbildung**

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4246-6

Dieter Gnahn

**Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente**

2. akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-4244-2

Stefan Hummelsheim

**Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland**

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1976-5

Steffen Kleint

**Funktionaler Analphabetismus –**

**Forschungsperspektiven und Diskurslinien**

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1975-8

Mona Pielorz

**Personalentwicklung und Mitarbeiterführung**

**in Weiterbildungseinrichtungen**

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1965-9

Wiltrud Gieseke

**Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der**

**Erwachsenenbildung**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1955-0

Weitere Informationen zur Reihe unter  
[www.die-bonn.de/st](http://www.die-bonn.de/st)

Bestellungen unter  
[wbv.de](http://wbv.de)

Studientexte für Erwachsenenbildung

Cornelia Maier-Gutheil | Kira Nierobisch

**Beratungswissen für  
die Erwachsenenbildung**

### **Herausgebende Institution**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Theresa Maas

Korrektorat: Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter [www.die-bonn.de](http://www.die-bonn.de) ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **42/0040** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

Internet: [wbv.de](http://wbv.de)

**Bestell-Nr.: 42/0040**

© 2015 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5652-4 (Print)

ISBN 978-3-7639-5653-1 (E-Book)



# Inhalt

<b>Vorbemerkungen</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Einführung</b> .....	<b>9</b>
<b>2. Beratung: Genese und Handlungsfeld</b> .....	<b>11</b>
2.1 Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und Beratung .....	11
2.2 Beraten als pädagogische Handlungsform .....	14
2.3 Beratung in der Erwachsenenbildung .....	21
<b>3. Differenzierungen, theoretische Ansätze und Systematisierungsmodelle</b> .....	<b>30</b>
3.1 Differenzierungen zwischen Person und Organisation .....	30
3.2 Differenzierungen zwischen Beratung und Therapie .....	33
3.3 Psychologische Theorieansätze .....	36
3.4 Pädagogische Systematisierungsmodelle .....	40
<b>4. Interaktionsgeschehen in der Beratung</b> .....	<b>46</b>
4.1 Handlungsformen .....	47
4.2 Bedingungsfaktoren .....	49
4.3 Handlungsdimensionen .....	60
4.4 Konstitutionselemente .....	62
<b>5. Beratungsformate</b> .....	<b>70</b>
5.1 Grundlegende Beratungsformate .....	71
5.2 Besondere Beratungsformate .....	80
<b>6. Professionalisierung und Qualitätsentwicklung von Beratung</b> .....	<b>94</b>
6.1 Das Kompetenzprofil .....	94
6.2 Dokumentation und Evaluation .....	98
<b>7. Beratung als Steuerungsinstrument – ein kritischer Exkurs</b> .....	<b>106</b>
<b>8. Herausforderungen und Perspektiven der Beratung</b> .....	<b>112</b>
8.1 Praxis .....	112
8.2 Forschung .....	114
8.3 Akademische Professionalisierung .....	116
<b>Glossar</b> .....	<b>119</b>
<b>Literatur</b> .....	<b>125</b>
<b>Abbildungen und Tabellen</b> .....	<b>134</b>
<b>Autorinnen</b> .....	<b>135</b>
<b>Zusammenfassung/Abstract</b> .....	<b>136</b>



## Vorbemerkungen

In nahezu allen Hinsichten des beruflichen und privaten Lebens werden uns heute potenziell folgenreiche Entscheidungen abverlangt, die ihrerseits wohlüberlegt sein wollen – auch dann, wenn die dazu erforderlichen Wissens- und Orientierungsgrundlagen unzureichend sind oder fehlen. Hier gewinnt die Beratung als Orientierungs-, Planungs- und Entscheidungshilfe an Bedeutung. So ist die Beratung auch in der institutionalisierten und organisierten Erwachsenen- und Weiterbildung zu einer unverzichtbaren Größe im professionellen Aufgabenspektrum avanciert. Insbesondere im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Durchsetzung der Erwartung, dass Erwachsene ihre persönlichen Entwicklungsziele formulieren sowie ihre Berufs- und Beschäftigungsbioografie eigenverantwortlich planen und gestalten und hierzu ihre Teilnahme an Lern- und Bildungsprozessen selbst steuern, wird die lern- und bildungsbezogene Beratung unverzichtbar. Allerdings gehen sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung bis heute die Meinungen darüber auseinander, *wie* eine solche Beratung zu verstehen ist und welche interaktiven Handlungsformen und Angebotsformate den Ratsuchenden eine effektive Unterstützung und mithin Entscheidungshilfe bieten können. Der vorliegende Studientext von Cornelia Maier-Gutheil und Kira Nierobisch fokussiert hierzu relevante Hintergründe und stellt wichtige theoretisch begründete Systematisierungen, erfahrungsbasierte Erkenntnisse zur Beratung sowie weiterführende Überlegungen zur Professionalisierung und Qualitätsentwicklung von Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung zusammen. Damit liefert die Publikation Studierenden einen strukturierten Zugang zur Thematik.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) befasst sich mit dem Thema „Beratung“ seit knapp drei Jahrzehnten. So wurden Ende der 1980er Jahre – damals noch als Pädagogische Arbeitsstelle des DVV – erste Informationen zum Thema Lernberatung publiziert. Eine erste Einzelveröffentlichung zum Themenkomplex „Lernberatung – Fortbildung – Supervision“ wurde 1991 von Elisabeth Fuchs-Brüninghoff herausgegeben. Seit Beginn der 2000er Jahre widmeten sich mehrere, in der Reihe *Perspektive Praxis* erschienene Bände dem Thema, darunter die Monografie von Jörg Knoll zur „Lern- und Bildungsberatung“ (2008) sowie der Band von Peter Schlögl und Frank Schröder zur „Weiterbildungsberatung“ (2014). Ebenso sind in der Reihe *Theorie und Praxis* forschungsbasierte Publikationen zur Thematik verwirklicht worden, so der Band von Peter Faulstich, Hermann J. Forneck, Petra Grell, Katrin Häßner, Jörg Knoll und Angela Springer zum Thema „Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung“ (2005) und der von Joachim Ludwig herausgegebene Band „Lernen und Lernberatung“ (2012). Ebenso widmete der vormalige *REPORT*, seit 2015 *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, mehrere Ausgaben der Beratungsthematik, darunter erst jüngst die Ausgabe 2/2015 zum Thema „Beratung und Regulation“.



Die Erwachsenen- und Weiterbildung hat sich dem Thema Beratung über lange Zeit entweder mit Blick auf spezifische, insbesondere benachteiligte Zielgruppen (z.B. im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung) genähert oder aber mit Blick auf die veränderte Rolle von Lehrenden im Zusammenhang mit der Entwicklung „neuer Lernkulturen“, die das medienunterstützte, selbstgesteuerte Lernen Erwachsener in den Mittelpunkt stellen. Cornelia Maier-Gutheil und Kira Nierobisch betonen hingegen die Notwendigkeit, Beratung als ein pädagogisches Angebot in der Erwachsenen- und Weiterbildung und als professionelle Kernaufgabe gleichberechtigt neben der Planungs- und Vermittlungsarbeit anzuerkennen. Dazu passt, dass die Autorinnen die Relevanz der Beratung aus einem lern- und bildungsbezogenen Beratungsbedarf heraus begründen, der seinerseits aus der Entwicklungs- und Veränderungsdynamik der gegenwärtigen Gesellschaft heraus erwächst. Gleichzeitig betonen die Autorinnen das Erfordernis, die Beratung als *pädagogische* Handlungsform ernst zu nehmen, was eine theoretisch-konzeptionell begründete und praktisch-professionell wirkende sensible Abgrenzung der pädagogischen Beratungsarbeit gegenüber naheliegenden anderen Beratungsformen und -angeboten, wie etwa Sozialberatung und Therapie, bedeutet. Mit ihren, in diesem Zusammenhang durchgeführten sorgfältigen Aufarbeitungen und differenzierten Darstellungen von psychologischen und pädagogischen Beratungskonzepten tragen die Autorinnen wesentlich zur Bearbeitung des bisherigen Desiderats einer Klärung des spezifischen Professionalitäts- und Leistungsanspruchs der pädagogischen Beratung im Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich bei. Zum Studientext sind didaktisch aufbereitete Lernmaterialien im Internet-Angebot des DIE ([www.die-bonn.de](http://www.die-bonn.de)) und auf der Website des W. Bertelsmann Verlags ([wbv.de/artikel/42---0040](http://wbv.de/artikel/42---0040)) zu finden.

*Karin Dollhausen*

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

# 1. Einführung

Beratung ist in den vergangenen Jahren vermehrt zu einer Schlüsselfunktion geworden – nicht nur im erziehungswissenschaftlichen Kontext, in Feldern der Sozialen Arbeit oder Sozialpädagogik, sondern auch im Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsbereich und damit auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie außerschulischen Jugendbildung. Dabei kommt der Beratungsbegriff auch im Alltagssprachlichen Gebrauch fast inflationär zum Einsatz. So sind viele Lebensbereiche mittlerweile mit Beratungsangeboten durchzogen, deren Präsenz noch vor wenigen Jahren zu Irritationen geführt hätte, sei es von der Stilberaterin bis hin zum Biografiecoach, sei es von der Bewerbungstrainerin bis hin zum Mediator.

Mit Blick auf die wachsende Bedeutung von Beratung für die Erwachsenen- und Weiterbildung gilt es jedoch zu fragen, wie Beratung in der heutigen Gesellschaft mit deren stetigen Veränderungen verankert ist (Kapitel 2). Dazu werden einerseits aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und Phänomene analysiert (Kapitel 2.1), um dann mit einem erziehungswissenschaftlichen Blick Beratung als originär pädagogische Handlungsform zu begründen (Kapitel 2.2). Damit Beratung in der Erwachsenenbildung verortet werden kann, ist es unerlässlich, auf Konzepte des Lernens und Theorien der Bildung zurückzugreifen sowie die Zielgruppen der Erwachsenenbildung zu durchleuchten (Kapitel 2.3). Diese Betrachtung wird ergänzt durch einen kurzen theoretischen Exkurs, der zwei verschiedene Beratungsrichtungen (rekonstruktive und kommunikative) miteinander vergleicht. Als Versuch, die heterogenen Beratungsrichtungen und Angebote zu systematisieren, finden sich im dritten Kapitel verschiedene Differenzierungen und Systematisierungen: einerseits zwischen Person und Organisation (Kapitel 3.1), andererseits zwischen Beratung und Therapie (Kapitel 3.2). Um die Schnittstellen zur Therapie besser verstehen zu können, werden psychologische Theorieansätze pointiert präsentiert (Kapitel 3.3), gefolgt von den pädagogischen Systematisierungsmodellen (Kapitel 3.4). Das eigentliche Beratungshandeln, das Interaktionsgeschehen<sup>1</sup> selbst, ist Gegenstand des vierten Kapitels. Hier werden zunächst Teilaktivitäten von Beratung betrachtet (Kapitel 4.1), gefolgt von den Bedingungsfaktoren gelingender Beratung (Kapitel 4.2), bevor dann verschiedene Zieldimensionen innerhalb der Beratungsinteraktion entfaltet (Kapitel 4.3) und abschließend linguistische Erkenntnisse zu Konstitutionselementen der Beratung, nämlich ein zentrales Kernhandlungsschema und eine Merkmalsmatrix für Beratungsgespräche, vorgestellt werden (Kapitel 4.4). Die Vielseitigkeit von (Weiter-)Bildungsberatung aufgreifend, widmet sich das fünfte

---

1 Es sei darauf verwiesen, dass im Rahmen dieses Studentextes „Aktivitäten“ und „Handlungsformen“ begrifflich synonym verwendet werden.

Kapitel grundlegenden Beratungsformaten, wie Lernberatung, Kursberatung, Studienberatung und Karriereberatung (Kapitel 5.1), bevor sich besondere Beratungsformate (Kollegiale Beratung, Mediation, Coaching, Supervision und Mentoring) anschließen (Kapitel 5.2). Aktuelle Debatten zur Professionalisierung im Beratungskontext werden im sechsten Kapitel dargelegt und auf die Themenfelder Kompetenzprofil (Kapitel 6.1) sowie Dokumentation und Evaluation (Kapitel 6.2) heruntergebrochen. Zur kritischen Auseinandersetzung der gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung dient das siebte Kapitel, das explizit zur eigenen Meinungsbildung auffordert. Es hinterfragt erstens über Konzepte der sogenannten regulativen Beratung nicht nur die Funktion von Beratung an sich, sondern auch die damit verbundenen Konsequenzen für die Beraterinnen und Berater. Zweitens widmet es sich der Frage, inwieweit Beratung als Steuerungsinstrument fungiert und was dies für den pädagogischen Kontext heißt. Das letzte, sprich achte Kapitel, zieht ein Fazit, indem es auf aktuelle Herausforderungen und Perspektiven der Beratung abzielt und dies auf den Ebenen der Praxis, der Forschung und der akademischen Professionalisierung auffächert.

*Ziel* des Studentextes ist es somit, einen umfassenden Überblick über das weite Feld der Beratung im erwachsenenpädagogischen Kontext zu geben, zentrale Diskurse, Theorien und Entwicklungslinien zu präsentieren, aber gleichzeitig Beratung auch immer im gesellschaftlichen Kontext zu verankern und zum kritischen Nachfragen und Diskutieren einzuladen. Dazu bieten die zahlreichen Literaturtipps und Reflexionsfragen ausreichend Gelegenheit.

## 2. Beratung: Genese und Handlungsfeld

Einleitend geht es in den nächsten Abschnitten darum, Beratung als pädagogische Handlungsform und institutionelles Angebot – auch im Feld Erwachsenen- und Weiterbildung – kennenzulernen. Hierfür ist es wichtig, die institutionelle Entwicklung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts zu verstehen und verorten zu können (→ Kapitel 2.1). Die Rekonstruktion der unterschiedlichen, auch historischen Diskurse zur Spezifik von Beratung als pädagogisches Phänomen schließt sich an. Hierzu gehört auch ein theoretischer Exkurs zur Differenz kommunikativer und rekonstruktiver Beratungsansätze, der – je nach Interesse – zu einer vertiefenden Auseinandersetzung einlädt (→ Kapitel 2.2). Anschließend geht es konkret um Beratung im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung. Hier werden die Phasen ihrer Institutionalisierung nachgezeichnet und es wird aufgezeigt, wie heterogen sich das Feld darstellt. Darüber hinaus werden die Bezüge zu den zentralen pädagogischen Begriffen „Lernen“ und „Bildung“ geklärt (→ Kapitel 2.3).

### 2.1 Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und Beratung

Nur wenige pädagogische Handlungsfelder erfahren zurzeit eine solche große öffentliche Aufmerksamkeit, wie sie aktuell der Beratung zukommt. Bereits 2001 rief das Forum Beratung in der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie (DGVT) im Rahmen der ersten Frankfurter Erklärung zu einem neuen Diskurs über Beratung auf. Aus interdisziplinärer Perspektive – psychologisches, pädagogisches und soziologisches Wissen vereinigend – forderten sie, den Begriff „Beratung“ nicht nur auszudifferenzieren, sondern ihn im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse zu reflektieren und weiterzuentwickeln:

Unsere Lebens- und Arbeitswelten verändern sich gegenwärtig in dramatischer Form. Bisher tragfähige Normalitäten und Identitäten verlieren im globalisierten Kapitalismus ihre Passform und wir alle sehen uns mit der Erwartung konfrontiert, uns flexibel und offen auf veränderte Bedingungen einzulassen. Unsere Alltage werden riskanter und unvorhersehbarer, Gemeinsamkeiten scheinen weniger selbstverständlich. Identitäten und Zukunftsentwürfe werden brüchig, müssen immer wieder erarbeitet und neu ausgerichtet werden. Persönliche Lebenspläne, Vorstellungen von sich selbst und der eigenen Lebenswelt verlangen kontinuierliche Reflexion und Überprüfung. Soziale Zugehörigkeit und Anerkennung erfordern immer neue Anstrengungen der Ausbalancierung von

Integration, Bezogenheit und Autonomie. Planungen finden in zunehmend unsicheren Planungsumfeldern statt. Entscheidungen müssen trotz fehlender Entscheidungsgrundlagen getroffen werden. Orientierung muss auch in zunehmender Unübersichtlichkeit stattfinden (Forum Beratung/DGVT, 2001).

Die DGVT verweist damit auf die komplexen gesellschaftlichen Umbrüche, mit denen sich Individuen konfrontiert sehen. Insbesondere die zunehmenden Anforderungen der Arbeitswelt, wie grenzenlose Flexibilität, Arbeitsplatzunsicherheit, Technisierung und permanente Konkurrenz bedingen Lebensentwürfe, die von großen Unsicherheiten gekennzeichnet sind. Eingebettet in gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, wie Globalisierung, Virtualisierung, ständige Beschleunigung und Pluralisierung, ist jedes Subjekt aufgefordert, Entscheidungen der persönlichen Lebensführung und Berufswahl immer wieder zu hinterfragen und gegebenenfalls neu zu treffen. Tradierte Rollenkonzepte und Identitätsentwürfe, aber auch gesellschaftliche Normen und Werte werden gleichermaßen zunehmend infrage gestellt, verändern sich oder lösen sich auf:

In einer neuen Unübersichtlichkeit (Habermas) wachsender Komplexität und steigender Abstraktion verliert die Bewältigung des Alltags zunehmend an Selbstverständlichkeit und die Unangemessenheit überkommener Handlungs- und Deutungsmuster und Steuerungsmodelle macht es immer schwieriger, soziales Handeln selbstverständlich zu organisieren (Dewe & Schwarz, 2013, S. 20f.).

In diesem Szenario der Pluralitäten, der Unsicherheiten und des ständigen Wandels gilt es jedoch, langfristige, persönliche und berufliche Entscheidungen zu treffen – dies reicht von der Berufswahl bis zur Partnerwahl, von Fragen zur eigenen Identität bis hin zum individuell passenden Sportangebot. In Phasen persönlicher Verunsicherung bietet Beratung, neben informellen Settings wie zum Beispiel Gespräche mit Freundinnen und Freunden oder im Familienkreis sowie virtuelle Kontakt- und Austauschforen, wichtige Unterstützung und gewährt in Zeiten latenter oder offensichtlicher Überforderung sowohl „Orientierungs-, Planungs- als auch Entscheidungshilfe“ (ebd., S. 21).

#### DEFINITION

##### **Beratung**

Beratung umfasst sowohl heterogene Handlungsformen in eher informellen Kontexten als auch Dienstleistungen, die ein professionelles Beratungsgeschehen zwischen Beratenden und Ratsuchenden beinhalten. Neben der Differenzierung zwischen den informellen und formalen Formaten, also zum Beispiel das Gespräch im Freundeskreis versus der Beratung in einer psychosozialen Beratungseinrichtung, umfasst der Beratungsbegriff sowohl die Aufgabe als auch die Bewältigung dieser Aufgabe.

Beratungsmöglichkeiten und Beratungsangebote existieren in fast jedem Lebensbereich und differieren je nach Thematik, Klientel oder Handlungsfeld. Dabei ist Beratung offenkundig in vielen Bereichen der Gesellschaft sichtbar, sei es in Feldern der Sozialen Arbeit, der Politik, der Familiensysteme oder der Unternehmen (Dewe & Schwarz, 2013, S. 22). So konstatieren Dewe und Schwarz, dass Beratung sich durch *Vielfalt*, *Uneinheitlichkeit* und *Multiplexität* (i. S. von einer Komplexität, bei der unterschiedliche Ebenen des Beratungsgeschehens gleichzeitig betrachtet werden) auszeichnet (ebd.).

Ausgangspunkt, sich auf eine Beratungssituation einzulassen, ist in der Regel „ein Handlungs-, Entscheidungs- oder Problemdruck“ (Dewe & Schwarz, 2012, S. 324f.) seitens der Ratsuchenden. Im Vordergrund der Beratung steht die Kommunikation, der Informationsaustausch und die Interaktion zwischen den ratgebenden und ratsuchenden Personen (Lenzen, 1996) mit dem Ziel, dass der oder die Ratsuchende sich wieder als entscheidungs- und handlungskompetent wahrnehmen kann. Dewe betont, dass es dabei immer

um den Transfer und in der Folge um die Transformation von Deutungsmustern (geht), immer kommt es mit der Intervention des Beraters zu kommunikativen Feldern der Interaktion und der Interferenz, also des Austauschs und der Überschneidung von Bewertungsgrundlagen, Erwartungen und Sinnhorizonten (Dewe, 2002, S. 119, zit. in Dewe & Schwarz, 2013, S. 23).

Diese werden im gemeinsamen Gespräch und im Laufe des Beratungsprozesses miteinander ausgehandelt und abgeglichen.

*Ziel der Beratung* ist es, dass das Besprochene objektivierend betrachtet werden und die bzw. der Ratsuchende auf diese Weise ein rationales Verhältnis zu sich selbst und zu den Bedingungen der eigenen Existenz entwickeln kann (Mollenhauer, 1965, S. 32). Dieses rationale Verhältnis kann jedoch nur gelingen, wenn ein zeitlicher Abstand zur handlungs- oder entscheidungsbelastenden Situation geschaffen wird. Erst in der Distanz zum Problem und im Aufschub des Handelns wird es möglich, einen potenziellen Reflexionsprozess anzustoßen. Dieser ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass die Frage oder das Problem mit verschiedenen Perspektiven und Deutungsmustern betrachtet und analysiert werden kann, bevor alternative Handlungsoptionen in Betracht gezogen und entwickelt werden.

**ZUSAMMENFASSUNG****Wesentliche Aspekte von Beratung**

- Beratung zeichnet sich durch kommunikatives Handeln aus; dies umfasst Kommunikation im Sinne von Informationsvermittlung, Austausch und Interaktion.
- Kommunikatives Handeln im Sinne einer intervenierenden Interaktion umfasst Deutungen, Empfehlungen und/oder Entscheidungen, die als mögliche Optionen vermittelt werden; dies geschieht weniger direktiv, sondern eher reflexiv intendiert.
- Zur Bewältigung der Frage oder des Problems ist das Informieren über Sachverhalte und Aneignen von Wissen unerlässlich.
- Beratung dient den Ratsuchenden als kommunikative Steuerung zu ihrer Orientierung im Entscheidungs- und Handlungsprozess; Beratung hat somit die Aufgabe einer Orientierungs-, Planungs- und Entscheidungshilfe (Dewe & Schwarz, 2013, S. 37).

## 2.2 Beraten als pädagogische Handlungsform

Immer wieder gilt es zu fragen, wie Pädagogik und Beratung zusammenhängen. Diese Frage kann sich dabei *erstens* auf die verschiedenen Anwendungskontexte beziehen, *zweitens* Beraten als originär pädagogische Handlungsform aufgreifen oder *drittens* Beraten im Kontext von Lernen und Bildung thematisieren. Um sich den aktuellen Diskursen anzunähern, wie Beraten als pädagogisches Phänomen zu verstehen ist, wird zunächst ein Blick auf die historische Entwicklung geworfen.

Gröning skizziert zwei jeweils eigenständige Entwicklungslinien, welche die deutsche Beratungslandschaft bis circa 1965 kennzeichnen:

1. Beratung wird eher im Kontext von Kontrolle und Autorität verortet.
2. Beratung wird in ihren demokratischen und emanzipatorischen Ansprüchen betrachtet

(Gröning, 2011, S. 21ff.).

Der *ersten Entwicklungslinie* folgend errichtete der Kriminalpsychiater W. Cimbal 1903 die erste heilpädagogische Beratungsstelle, die als Vorläuferin der Erziehungsberatung gilt (ebd., S. 24). Die Arbeit dieser Einrichtung, der schon bald viele weitere folgten, fußte in den Bereichen der Jugendfürsorge, Sonder- und Heilpädagogik, Entwicklungsmedizin der Kinder- und Jugendpsychologie sowie der Psychoanalyse. Jene Beratungsstellen, die häufig den örtlichen Kinder- und Jugendpsychiatrien wie auch den Gesundheitsämtern angeschlossen waren, zeichneten sich durch die sogenannte Konstitutionsforschung aus, das heißt durch erbhygienische und sozialhygienische Konzepte.

Dementsprechend mündete die Beratung „zumeist in bewahrende und später auch selektierende Maßnahmen“ (Blandow 1989, zit. in Gröning, 2011, S. 25).

Wenngleich die ersten Berufsberatungen durchaus demokratische Tendenzen aufwiesen, änderte sich dies jedoch mit zunehmender Institutionalisierung, zu der das 1922 erlassene Reichsarbeitsnachweisgesetz gehörte. Ihm folgte 1927 das Gesetz über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung, über das eine quasi einheitliche, staatliche Berufsberatung implementiert wurde. Ähnlich regulierend wie die Erziehungsberatungsstellen wirkten auch die sexualpädagogischen Beratungsstellen, die den Gesundheitsämtern unterstanden und in deren Fokus die Feststellung der sogenannten „Ehetauglichkeit“ stand.

Allen drei Beratungsfeldern – Ehe(fähigkeits)beratung, Erziehungsberatung und Berufsberatung – war gemein, dass

Beratung im Sinne eines hermeneutischen Gesprächs oder im Sinne von Informationen und Aufklärung in diesem Sinne nicht statt [fand]. In der Erziehungs- und Eheberatung stand die medizinische Untersuchung, in der Berufsberatung die psychotechnische Eignung im Vordergrund (Gröning, 2011, S. 27).

Dazu gehörte auch das Verwalten der Ratsuchenden, die Zentralisierung der Beratungsinstitutionen und der große Erfassungs- und Dokumentationsaufwand. Gröning attestiert dieser Beratungsform das enge Verwobensein mit gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen, aber auch Ideologien, die wenige Jahre später im Nationalsozialismus ihren fatalen und menschenverachtenden Höhepunkt fanden.

Parallel zu diesen Beratungsströmungen existierten als *zweite Entwicklungslinie* allerdings seit der Weimarer Republik auch Beratungen, die demokratische und emanzipatorische Ansprüche vertraten. Mit dem Beginn des Nationalsozialismus und dem Zweiten Weltkrieg verebten diese liberal-demokratischen Entwicklungen jedoch. Dies betraf unter anderem:

- die psychoanalytisch ausgerichteten Erziehungsberatungen nach August Aichhorn,
- die Einrichtungen der Deutschen Gesellschaft für Sexualreform,
- die Beratungsstellen des Bundes für Mutterschutz und Sexualreform sowie
- die Beratungsstellen des Bundes Deutscher Frauenverein, zu denen die Auskunftsstellen für Frauenberufe und die Rechtsschutzstellen der Frauenstimmrechtsbewegung gehörten

(Gröning, 2010, Hinweis in dies., 2011, S. 28).

Seit Mitte der 1960er Jahre wird von einer Neuformulierung, aber auch Neuformierung der Beratung gesprochen. Zum einen erfolgte eine Reaktivierung psychoanalytischer Theorietraditionen. Darüber hinaus wurden eigenständige humanistische Perspektiven



entwickelt. Zum anderen wurden Beratungsorganisationen aufgebaut und entsprechende Stellen gegründet (v.a. im Feld der Erziehungsberatung). Daraus resultierend zeigt sich eine bis heute nicht abgeschlossene Generierung neuer Beratungsansätze, eine Ausdifferenzierung von Techniken und Methoden, aber auch eine – aus pädagogischer Perspektive nicht unproblematische (Maier-Gutheil, 2015) – Zunahme von Verfahren der Diagnose und Testierung.

Für die Erziehungswissenschaften stellte sich indes die Frage, wie sich eine pädagogisch fundierte Beratung von medizinischen, psychologischen oder psycho-sozialen Beratungsformen unterscheidet. Dieser Frage widmeten sich unter anderem Klaus Mollenhauer, Hans Thiersch und Frank Nestmann für die Sozialpädagogik und Walter Hornstein und Kurt Aurin für die Beratung im Kontext von Schule (Gröning, 2011, S. 31). Gerade Mollenhauer und Hornstein prägten dabei ein Beratungsverständnis, das Beraten als kommunikatives Verstehen definierte und es an bildungstheoretische Theorien und Gedanken anschloss.

#### **Das pädagogische Phänomen Beratung nach Mollenhauer**

Als Meilenstein gilt Mollenhauers 1965 verfasster Aufsatz zum pädagogischen Phänomen Beratung. So bezeichnet er Beratung als ein „am Rande des Erziehungsfeldes gelegenes, aufklärendes Verfahren“ (ebd., S. 4). Dabei versteht er Beratung als hermeneutische und demokratische Kommunikation und konstatiert, dass Beratung „kein auf Institutionen beschränktes Phänomen (sei), sondern ein pädagogischer Vorgang, der auch außerhalb der Beratungsstellen Bedeutung gewinne“ (Gröning, 2011, S. 34). Demgegenüber ist die institutionalisierte Beratungstätigkeit seiner Meinung nach ein Sonderfall eines allgemeinen pädagogischen Phänomens. Er fordert eine Beratung, die sich durch eine demokratische und anerkennende Kommunikation auszeichnet. Damit wendet er sich gegen eine Beratung, die sich autoritär und direktiv zeigt; stattdessen verweist er auf die Relevanz eines verstehenden Gespräches, das Reflexion ermöglicht. Beratung selbst dient „als fruchtbarer Moment im Erziehungsprozess“ (Mollenhauer, 1965, S. 35), gleichzeitig als ein Moment, in dem „Probleme verdichtet, artikuliert und formuliert werden“ (Mollenhauer, 1965, S. 30, zit. in Dewe & Schwarz, 2013, S. 135). Beraten als Bestandteil von Erziehungsprozessen soll, so Mollenhauer, sich weniger auf Führung als vielmehr auf Unterstützung, Korrektur und Hilfe beziehen (ebd.). Basierend auf einem demokratischen Beratungsverständnis, das die Ratsuchenden in ihrer Mündigkeit wahrnimmt, liegt der pädagogische Sinn der Beratungssituation für Mollenhauer darin, „dass sie die Selbständigkeit, Produktivität, die Phantasie des Ratsuchenden anspricht und erregt, dass sie ihn instand setzt, selbst auf einen Ausweg zu verfallen bzw. die erteilte Antwort nun als gleichsam selbst vollzogene zu akzeptieren oder auch sie zu verwerfen“ (Mollenhauer, 1965, S. 3). Damit platziert er Beratung in die Funktion einer kritischen Aufklärung, die dem Ziel der Mündigkeit der Ratsuchenden dient. Dies geschieht über die Kommunikation sowie den Austausch von Informationen und Wissensbeständen. Sie werden im Laufe des Beratungsprozesses reflexiv in ein kritisches Selbst- und Weltverständnis gebracht, das es dem einzelnen Subjekt erlaubt, die eigene Situation zu hinterfragen sowie gegebenenfalls auch Abstand von Normen und Konformitätszwängen zu nehmen und zu neuen Deutungs-, Handlungs- und Entscheidungsmustern zu gelangen. Dabei sind die Beratenden dazu angehalten, „die Möglichkeiten zur Distanz und zur objektivierenden Betrachtung des Selbst herzustellen“ (Mollenhauer, 1965, S. 30).

Beratung nach Mollenhauer soll somit zusammenfassend

- ein fruchtbares Moment im Erziehungsprozess sein,
- Menschen mehr Selbstständigkeit und Selbstbestimmung ermöglichen,
- die individuelle Selbsttätigkeit anregen,
- über Informationen der Erweiterung des Wissens über sich selbst und die Welt dienen sowie
- kritische Aufklärung sein und darüber die Emanzipation befördern  
(Dewe & Schwarz, 2013, S. 138).

Aktuelle Diskussionen zur Beratung als Grundform pädagogischen Handelns greifen unter anderem auf Prozesse des Lernens als Argumentationsgrundlage zurück. Sie explorieren, dass pädagogisches Handeln ein professionelles Handeln ist, welches auf der Förderung des Lernens und der persönlichen Entwicklung (Selbstständigkeit/Mündigkeit) beruht, wobei die Ratsuchenden das Lernziel selbst setzen. Dabei vollzieht sich das pädagogische Handeln in einem zeitlich definierten Prozess und beinhaltet eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den Beteiligten. Es hat zum Ziel, „einen Persönlichkeitszustand zu erwirken, der den Einzelnen befähigt, sein Handeln auf Einsicht und Sachkompetenz zu gründen und es kritisch prüfend unter dem Prinzip der Selbstbestimmung zu verankern“ (ebd., S. 139). Laut Giesecke lassen sich für Beratung als Grundform pädagogischen Handelns folgende Kennzeichen formulieren:

- Beratung ist eine eigene Form pädagogischen Handelns, in dessen Mittelpunkt Lernprozesse stehen.
- Dementsprechend sollen beim Beraten Lernhilfen zur Verfügung gestellt werden.
- Pädagogisches Handeln impliziert spezifische Lernarrangements.
- Der Pädagoge und die Pädagogin fungieren in ihren Rollen als Lernhelfer bzw. -helferin  
(Giesecke, 1992).

Im Rückbezug auf Rogers betont auch Kraft, dass Beratungssituationen immer Lernsituationen sind (Kraft, 2011, S. 160). Jedoch gehe es weniger um den Erwerb von Fähigkeiten oder Wissen; vielmehr solle in Beratungen etwas gelernt werden, das für den eigenen Lebensentwurf notwendig sei. Somit sind Beratungssituationen „in besonderer Weise autobiographisch bestimmt, weil in ihnen das Lernen buchstäblich (wenn auch in gradueller Abstufung) von existentieller Bedeutung ist“ (ebd.). Rogers prägte für diese Art des Lernens den Begriff des „Signifikanten Lernens“.

## DEFINITION

**Signifikantes Lernen**

Der Begriff „Signifikantes Lernen“ bezeichnet einen Lernprozess, der auf die Person in ihrer Gesamtheit, ihre Empfindungen und kognitiven Aspekte bezogen ist und damit eine persönliche Beteiligung der Lernenden unerlässlich macht. Dabei ist das Lernen „selbstinitiiert (...) und allumfassend. Es beeinflusst das Verhalten, die Einstellungen, unter Umständen sogar die Persönlichkeit des Lernenden. (...) Er weiß, ob es seinen Bedürfnissen entspricht, ob es das bringt, was er wissen möchte. Der Ort der Bewertung (...) liegt eindeutig im Lernenden“ (Rogers, 1984, S. 22f., zit. in Kraft, 2011, S. 160).

Krause erweitert das Verständnis der pädagogischen Beratung, indem sie *erstens* neben der Gestaltung von Lernprozessen auch den Beratungsbedarf in einem erzieherischen Handlungsfeld einbezieht (z.B. im Kontext von Berufsberatung, Ehe-/Familienberatung oder Gesundheitsberatung). Ähnlich wie Giesecke knüpft sie *zweitens* den Beratungsbegriff an Prozesse des Lernens, wobei sie hier nicht nur Individuen, sondern auch Organisationen mitdenkt (Krause, 2003, S. 24). Mit ihrem ressourcenorientierten Ansatz verweist sie *drittens* auf ein Beratungsverständnis, das nicht die Defizite der Ratsuchenden fokussiert, sondern an deren Ressourcen und Stärken anknüpft und diese zu aktivieren, zu unterstützen und weiterzuentwickeln versucht. *Viertens* geht es um pädagogische Beratung, wenn das Umfeld, beziehungsweise die bedeutsamen Elemente des Systems, in dem die Ratsuchenden und Beratenden agieren, in den Mittelpunkt rücken sollen (ebd., S. 27). Pädagogische Beratung zielt sowohl auf die Veränderung der Person als auch auf die Veränderung ihres sozialen Lebensraums ab.

In Anlehnung an Krause lassen sich die folgenden pädagogischen Merkmale von Beratung festhalten:

- Hilfe zur Selbsthilfe,
- das eigene Problem bestimmen können,
- erreichbare Ziele definieren können,
- reflektierte Entscheidungen treffen können,
- Handlungspläne entwerfen können,
- Ressourcen entdecken und nutzen können und
- die selbst eingeleiteten Handlungen auf ihre Effektivität hin überprüfen können (Krause, 2003, S. 28).

Dabei gilt es unter Wahrung der Nicht-Bevormundung einen Konsens über potenzielle Handlungen herbeizuführen. Der Beratungsprozess soll im pädagogischen Sinne zu einem Veränderungs- sprich Transformationsprozess anregen (Dewe, 2010).

*Theoretischer Exkurs – rekonstruktiv vs. kommunikativ orientierte Beratungsansätze*

Den Ausgangspunkt einer möglichen Systematisierung von Bildungsberatung bildet bei Ludwig ein Beratungsverständnis, das Beratung als Frage nach den Entscheidungsproblemen und Sachverhalten versteht, die der oder die Ratsuchende mit einbringt und das gleichzeitig die Frage nach den eigenen Lösungsmöglichkeiten im Sinne einer kritischen Aufklärung beinhaltet (Ludwig, 2014, S. 553). Somit ist pädagogische Beratung

die multiperspektivische Reflexion lebensweltlich gerahmter und problematisch gewordener Handlungs- und Lebenssituationen mit dem Ziel, bestehende Deutungsmuster mit Blick auf diese Situation so zu verändern, dass die Ratsuchenden im Kontext ihrer Möglichkeiten wieder entscheidungs- und handlungsfähig werden (Ludwig, 2014, S. 553).

Das gelingt über das gemeinsame Gespräch und auch die Interpretationsleistung von Berater und Beraterin, damit sich den Ratsuchenden neue Situationsdeutungen erschließen können. Deutlich wird darin sowohl die Relevanz des kommunikativen Prozesses, des Beziehungs- und Interaktionsgeschehens zwischen Beratenden und Ratsuchenden als auch die Wichtigkeit der Rekonstruktion von individuellen und zugleich gesellschaftlichen Bedeutungen, Strukturen und Zuschreibungen. Diese rahmen und beeinflussen das Interpretieren und Bewerten der eigenen, aktuellen Lebenssituation beziehungsweise des Beratungsanliegens seitens der Ratsuchenden wie auch seitens der Beratenden (Ludwig, 2015, S. 298).

Historisch haben sich verschiedene Beratungslogiken im Kontext pädagogischer Beratung etabliert, die sich, nach Ludwig, idealtypisch in zwei Richtungen ausdifferenzieren lassen:

1. kommunikative Beratungslogiken und
  2. rekonstruktive Beratungslogiken
- (Ludwig, 2014, S. 557).

*Kommunikativ* betonte Ansätze konzentrieren sich darauf, über spezifische Kommunikationsweisen (z.B. aktives Zuhören, Paraphrasieren, Spiegeln; → Kapitel 4.1) eine besondere Beratungsbeziehung aufzubauen, wozu sie auf Ansätze aus der psychologischen Beratung und Therapie zurückgreifen (z.B. behavioristische und humanistische) wie auch aktuell auf systemtheoretisch-konstruktivistische Ansätze. Im Vordergrund steht die Gestaltung der Beratungsbeziehung zwischen Ratsuchenden und Beratenden, indem unter anderem die Persönlichkeit von Ratsuchendem und Ratsuchender kommunikativ fokussiert wird. Diese Art der Kommunikation zielt dabei auf den Aufbau von Vertrauen und eine reziproke Gesprächsführung (ebd., S. 559). Mit dieser Akzentuierung, die den Beziehungsaspekt anstelle der konkre-

ten Bearbeitung einer sachlichen Fragestellung fokussiert, ist unter Umständen die Gefahr verbunden, den Sachaspekt als gleichermaßen bedeutsamen Gegenstand der Beratung zu vernachlässigen, denn „Beziehungen lassen sich nicht verselbständigt reflektieren, sondern sind immer mit einem Gegenstand verbunden, auf den sich die Beziehung richtet“ (ebd.).

Kontrastiv zur kommunikativen Beratungslogik setzt die *rekonstruktive* Beratungslogik auf die Reflexion, Rationalisierung und Innovation der den Ratsuchenden jeweils zur Verfügung stehenden Ressourcen. Dazu gehört im Besonderen das Herausarbeiten impliziten Wissens. Hierfür bedarf es der Rekonstruktion der individuellen und ebenso auch der gesellschaftlichen Bedeutungen, Zuschreibungen und Strukturen:

Rekonstruktive Ansätze pädagogischer Beratung (strukturalistische und subjektwissenschaftliche) sind dadurch charakterisiert, dass sie das Verhältnis von gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen einerseits und subjektiven Begründungen andererseits als Zusammenhang reflektieren und in ihrem manifesten und latenten Charakter transparent zu machen versuchen (Ludwig, 2015, S. 299).

Das Zusammenspiel von besonderer, individueller Handlungsbegründung und gesellschaftlichen Strukturen gilt es zu erkennen und zu reflektieren, um darauf aufbauend neue Deutungs- und Handlungsmuster zu entwickeln. „Rekonstruktiv“ ist dieser Beratungstyp, da die Beratung darauf abzielt, die latent vorhandenen Bedeutungsbegründungszusammenhänge im Handeln der jeweiligen Ratsuchenden gemeinsam zu entschlüsseln. Erst wenn diese rekonstruiert und verbalisiert wurden, kann in der Beratung reflexiv auf sie Bezug genommen werden (Dewe, 2012, S. 16f., Verweis in Ludwig, 2015, S. 298).

In der Genese der verschiedenen rekonstruktiven Ansätze lassen sich drei Entwicklungslinien herauskristallisieren (Ludwig, 2014, S. 561). Der *erste* Strang verweist mit dem Blick des symbolischen Interaktionismus auf einen wissenssoziologischen Zugang zur pädagogischen Beratung. Hier steht der Austausch der unterschiedlichen Deutungen von Beratenden und Ratsuchenden im Fokus. Besonders Mader füllt diese Richtung. Er verweist auf die Notwendigkeit des Deutungsbegriffs für den Beratungskontext (Mader, 1976). Dewe greift diesen Fokus auf und erweitert ihn strukturtheoretisch, indem er im Rückgriff auf Oevermann extrapoliert, dass Beratung professionelles Handeln und strukturkonstruktive Fallinterpretation sei (Dewe, 1996, S. 42ff.). Die *zweite* Richtung, vertreten unter anderem durch Geißler und Kade, nutzt als rekonstruktiven Zugang einen Supervisionsansatz für ihre Praxis und Fallberatung im Rahmen pädagogischer Weiterbildung wie auch im Rahmen von Gruppenberatung (Ludwig, 2014, S. 561). Mit Blick auf die pädagogische Handlungspraxis der an der Praxis teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen steht die Rekonstruktion und Reflexion der Praxissituation im Vordergrund, die in ihren Interaktionsstrukturen in der Supervision erfasst wird. Dabei

zeigen sich, über das gemeinsame Bearbeiten und auch das Vergleichen mit ähnlichen Fällen aus der Supervisionspraxis der Teilnehmenden, die allgemein zugrunde liegenden Reproduktionsmuster. Die *dritte* Richtung rekurriert auf das Konzept der einzelfallbasierten Fallarbeit im Bereich der Weiterbildung von Müller (Müller, 2010, 1998). Er bezieht sich sowohl auf handlungstheoretische als auch hermeneutische Ansätze. Dabei werden die Kernthemen der Beratung extrahiert; diese charakterisieren den besonderen Fall in seiner Allgemeinheit (Ludwig, 2014, S. 562). In Kooperation mit Müller entwickelte Ludwig dieses Konzept weiter und erweiterte es um den lerntheoretischen Bezug aus subjektwissenschaftlicher Perspektive (exemplarisch Ludwig & Müller, 2004). Dazu greifen sie auf die subjektwissenschaftlich begründete Lerntheorie von Holzkamp zurück.

Allen drei Richtungen ist ein Prozess pädagogischer Beratung eigen, der sich in vier Ablaufphasen gliedert (Ludwig, 2015, S. 300f.):

1. die Darstellung der Handlungsproblematik,
2. der verstehende Zugang zum Fall, zu seinen Bedeutungs-Begründungszusammenhängen und Strukturen,
3. die Rekonstruktion latenter Bedeutungs-Begründungszusammenhänge und Strukturen sowie
4. die Entwicklung von Handlungsoptionen.

## 2.3 Beratung in der Erwachsenenbildung

Exemplarisch für das heterogene Feld der pädagogischen Beratungen nennen Bauer, Gröning, Hoffmann und Kunstmann (2012, S. 84ff.) sieben Themenfelder. Dazu gehören:

1. sozialpädagogische Beratung,
2. Schul- und Bildungsberatung im Jugendalter,
3. Berufsberatung im Kontext der schulischen Berufsorientierung,
4. allgemeine Weiterbildungsberatung im Zusammenhang des lebenslangen Lernens,
5. Familienberatung,
6. verschiedenen Praxen feministisch orientierter Frauenberatungen (z.B. Notrufe bei Gewalt und sexueller Belästigung) sowie
7. Beratung pflegender Angehöriger.

Ähnlich systematisiert auch Lenzen (1996), der Beratung an formalen Übergängen, wie z.B. Ausbildungseinstieg, Schulwechsel oder Weiterqualifizierung, verortet. Dementsprechend unterscheidet er

- Formate der Bildungsberatung, z.B. Schullaufbahnberatung, individualpsychologische Beratung und Systemberatung,

- Studienberatung,
- Berufsberatung,
- aber auch auf Formate der Jugendberatung, die er eher im sozialpädagogischen Bereich ansiedelt.

Letztere sind häufig an Wohlfahrtsverbände, freie Initiativen oder Gemeinden angegliedert und befassen sich zum Beispiel mit Fragen zu Themen wie Drogen, Schulden, Identitätsbildung oder Probleme im Elternhaus.

Allerdings fehlt es, trotz der Bemühungen, wie sie im vorherigen Kapitel beschrieben wurden, an einer konsistenten Theorie (pädagogischer) Beratung (Dewe & Schwarz, 2013, S. 31). Während Giesecke (1996) Beratung als eine von fünf Grundformen pädagogischen Handelns bezeichnet, sehen Dewe und Schwarz Beratung als einen Lernprozess, der zur Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit anregen möchte. Dazu greife Beratung in einem Modus des nachvollziehenden Verstehens, sprich retrospektiv, auf zugrunde liegende biografische Wissens- und Könnenselemente der Ratsuchenden zurück. Gleichzeitig erschließe sie mit dem Ziel, zukünftig adäquater handeln und entscheiden zu können, prospektiv ebenfalls neues Wissen und Können (Dewe & Schwarz, 2013, S. 31). In dieser Gleichzeitigkeit von Retrospektive und Prospektive oszilliert Beratung als ständiger Lernprozess.

#### **Grundformen pädagogischen Handelns**

Giesecke definiert Beratung als Lernhilfe und sortiert Beraten den von ihm systematisierten fünf Grundformen pädagogischen Handelns zu. Diese sind, neben dem Beraten, das Unterrichten, Informieren, Arrangieren und Animieren. Dadurch wird die Stellung von Beratung deutlich aufgewertet (Giesecke, 1992).

Wird theoretisch auf Beratung aus einer erwachsenenbildnerischen Perspektive Bezug genommen, erfolgt dies entweder, indem an den Begriff des *Lernens* oder an den Begriff der *Bildung* angeschlossen wird. In jedem Fall ist es erforderlich zu prüfen, an welchen der Begriffe und damit einhergehend welche spezifischen Theorien die Diskussion anknüpft. Schließlich macht es einen Unterschied, ob Beratung im Anschluss an einen humanistischen oder kritischen Bildungsbegriff entfaltet wird. Gleiches gilt für den Lernbegriff und damit potenziell unterschiedlich zu verbindende Lerntheorien (Nolda, 2012).

Im hier entfalteteten Verständnis wird Beratung in dreierlei Weise an den Bildungsbegriff angeschlossen. *Erstens* ist der Bildungsgehalt – im Sinne einer Orientierung an Mündigkeit und Aufklärung – von Beratung gemeint, der sich im Verstehen von Selbst und Welt mithilfe von Beratung entfaltet und dieses dialektische Verhältnis als *conditio sine qua non* zum Dreh- und Angelpunkt des eigenen, reflexiven Verstehens nimmt.

*Zweitens* bezieht sich pädagogisch verstandene Beratung auf ein Bildungsverständnis, das im Sinne einer kritischen Erwachsenenbildung darauf verweist, dass Bildung als grundlegende, aber auch politische Gestaltungskraft die Selbstermächtigung des einzelnen Subjekts zum Ziel hat (Bernhard, 2001, S. 64). Gebunden an die jeweiligen aktuellen, aber auch historischen, gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Bedingungen ermöglicht sie nicht nur ein rationales Erschließen der Welt, sondern auch Selbstbestimmung und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Dabei dient sie sowohl der Vorbereitung auf das berufliche Leben als auch der (reflexiven) Selbstermächtigung. Sie fungiert somit als emanzipatorische Kraft und gleichzeitig als Instrument der Selektion, das über Bildungsteilhabe Menschen ein- oder ausschließt.

*Drittens* offenbart sich insbesondere mit den Konzepten zum Lebenslangen Lernen der Bezug zu einem Bildungsverständnis, das den beruflichen Fokus in den Blick nimmt und an Formate der Weiterbildung anbindet. Hier offenbart sich auch die enge Verzahnung mit aktuellen bildungspolitischen Konzepten und gesellschaftlichen Fragestellungen, wie zum Beispiel Hochschulberatung (Bologna-Prozess), Berufsberatung (demografischer Wandel, Technisierung, Virtualisierung von Arbeitswelten etc.), Schule (PISA und die Folgen) oder Programme des Lebenslangen Lernens und ihre Implikationen für die Weiterbildungen (Nierobisch, 2014).

Der zentrale Stellenwert von Weiterbildungsberatung für die Teilhabe am „Lebensbegleitenden Lernen“ ist mittlerweile unumstritten (Faulstich & Zeuner, 2008, S. 94) – gerade dann, wenn es gilt, sowohl eine sinnvolle und individuelle Weiterbildungsbeziehung zu ermöglichen als auch eine stärkere Systematisierung der Marktgängigkeit von Weiterbildung voranzutreiben. Darüber hinaus kommt Bildungsberatung immer dann ins Spiel, wenn Reformen im Bildungswesen anstehen oder umgesetzt werden sollen (Faulstich & Zeuner, 2008). So identifiziert Sauer-Schiffer für die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Beratung sechs Phasen (2004a, S. 16ff.; → Abbildung 1).

#### *Phase 1: Ursprung*

Bereits Mitte bzw. Ende der 1960er Jahre entwickelt sich – im Rückgriff auf Mollenhauer (→ Kapitel 2.2) – Beratung als eigenständige pädagogische Handlungsform. Mit dem Entstehen der ersten Diplomstudiengänge für Pädagogik wird Beraten als zentraler Studieninhalt integriert, neben Handlungsformen wie Erziehen, Helfen, Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln, Organisieren, Verwalten und Planen.

#### *Phase 2: Erweiterung I*

Die zweite Phase, die bis zum Ende der 1970er Jahre dauert, ist geprägt vom Strukturplan des Deutschen Bildungsrates, der 1970 fordert:



Individualisierung und Differenzierung im Bildungswesen machen es notwendig, dem Lernenden durch sachkundige Beratung zu helfen, damit er die Bildungsangebote und Lernmöglichkeiten wählen kann, die die Entfaltung seiner Persönlichkeit fördern und ihm gleichzeitig berufliche und gesellschaftliche Chancen bieten (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 91).

Die verschiedenen Beratungsfelder werden nun zunächst grob in Schule, Berufsbildung und Weiterbildung aufgeteilt. Letztere wird noch einmal in berufliche Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung ausdifferenziert. Damit geht eine zunehmende Institutionalisierung in Form der Gründung verschiedener Beratungseinrichtungen und damit korrespondierender Beratungsangebote einher. Diese damit verbundenen ersten Professionalisierungsversuche betreffen ausdrücklich die Fort- und Weiterbildungen der dort Tätigen.

### *Phase 3: Erweiterung II*

Die dritte Phase, die auch gekennzeichnet ist von den Auswirkungen der „Reflexiven Wende“ in der Erwachsenenbildung, nimmt besonders die Rolle der lernenden Subjekte in den Blick und betont, dass „Bildung auf die Individuen, auf den Menschen Bezug nehmen“ muss (Sauer-Schiffer, 2004a, S. 20). Dies beinhaltet Konzepte zur Teilnehmerorientierung, Zielgruppenarbeit oder auch Alltagsorientierung. Damit verbunden ist eine institutionelle Ausdifferenzierung der verschiedenen Beratungsangebote und es kommen neue Angebote, wie z.B. Lernberatung, Bildungslaufbahnberatung oder Zielgruppenberatung (z.B. Wiedereinsteigerinnen, Bildungsbenachteiligte etc.), hinzu. Theoriebasiert wird diese Phase getragen von Diskussionen um Schnittmengen und Unterschiedlichkeiten von Beratung und Therapie (→ Kapitel 3.1) sowie die Differenzen zwischen pädagogischen und psychologischen Hintergrundmodellen.

Aurin schließlich ist es, der Beratung definiert als „Hilfe zur Selbsthilfe“ und damit auf die Selbstbehauptungskräfte der einzelnen Person, ihre Fähigkeit zur Selbsteinsicht und das Aktivieren eigenständiger Lösungsmöglichkeiten verweist (Aurin, 1984, S. 18, Verweis in Sauer-Schiffer, 2004a, S. 22).

#### **„Reflexive Wende“**

Die sogenannte „reflexive Wende“ beschreibt die Rückbesinnung innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft auf ihre Traditionen, jenseits beruflicher Verwertungs- und Nutzenperspektiven einen Ort bereitzustellen für die Reflexion der Subjekte. Damit konnte das zuvor wirksame Spannungsfeld aufgehoben werden, das zwischen dem Anspruch einer Emanzipierung von Teilnehmenden einerseits und der zentralen, lediglich auf den Erwerb von brauchbaren Qualifikationen ausgerichteten Angebote andererseits bestand (Meilhammer, o. J.).

Beratung in der Weiterbildung und Außerschulischen Jugendbildung					
„Ursprung“	Erweiterung I	Erweiterung II	Ausbau	Differenzierung & Boom	Beratung zwischen Allheilmittel und Verberuflichung
1. Phase	2. Phase	3. Phase	4. Phase	5. Phase	6. Phase
Mitte der 60er bis Anfang der 70er Jahre	Anfang bis Ende der 70er Jahre	Anfang bis Mitte der 80er Jahre	Mitte der 80er bis Mitte der 90er Jahre	Mitte/Ende der 90er Jahre	Anfang 2000ff.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lebenslanges Lernen</li> <li>Emanzipation als Leitidee</li> <li>Professionalisierung pädagogischer Berufe</li> </ul>	1970 Strukturplan für das Bildungswesen: „Beratung als Strukturelement des Bildungswesens“	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bildung muss auf den Menschen Bezug nehmen</li> <li>Entwicklung didaktischer Konzepte</li> </ul>	Beratung als integraler Bestandteil und Entscheidungshilfe	<ul style="list-style-type: none"> <li>personen- und institutsbezogene Beratung</li> <li>Lernberatung</li> <li>Bildungsberatung</li> <li>Qualifizierungsberatung</li> <li>Qualitätsentwicklungsberatung</li> <li>Organisationsberatung</li> <li>Supervision</li> <li>Coaching</li> <li>Beratung als Instrument der Personalentwicklung</li> <li>zunehmende Einbindung psychotherapeutischer Techniken als Beratungsgrundlagen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Beratung als Kernelement</li> <li>Beratung als Element moderner Supportstrukturen</li> </ul>
Beratung als eigenständige pädagogische Handlungsform	beginnende Institutionalisierung der Beratung	vereinzelte Initiativen und Modellprojekte			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lebenslanges Lernen</li> <li>Professionalisierung pädagogischer Berufe</li> </ul>	1970 Strukturplan für das Bildungswesen: „Beratung als Strukturelement des Bildungswesens“	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bildung muss auf den Menschen Bezug nehmen</li> <li>Entwicklung didaktischer Konzepte</li> </ul>	Bildung zwischen Qualifikation und Aufklärung und als Instrument der Arbeitsmarktpolitik	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualitätssicherung</li> <li>Internationalisierung</li> <li>neue Lernkulturen</li> <li>selbstgesteuertes Lernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lebenslanges selbstgesteuertes Lernen</li> <li>Ökonomisierung</li> </ul>

Abbildung 1: Überblick über die Phasen der Beratung in der Erwachsenenbildung/Außerschulischen Jugendbildung (Quelle: Sauer-Schiffer, 2004a, S. 17)

#### *Phase 4: Ausbau*

Die Dekade Mitte der 1980er bis Mitte der 1990er Jahre ist in Deutschland zunächst geprägt durch den Mauerfall und damit einhergehend – vor allem in den östlichen Bundesländern – zunehmender Arbeitslosigkeit. Damit verbunden sind wachsende Anforderungen an Individuen, sich für die neuen Bedingungen zu qualifizieren, um individuell, aber auch institutionell (arbeits-)marktfähig zu sein. Flankiert werden diese Prozesse von der rasanten Entwicklung im Bereich neuer Technologien und einer fortschreitenden Ökonomisierung der Bildung sowie wachsendem Konkurrenzdruck. Dies wirkt sich auf die Professionalisierung arbeitsweltbezogener Beratung aus. Zudem gewinnen aber auch besondere Formate der Beratung, wie beispielsweise Supervision, Coaching oder Organisationsberatung, an Bedeutung und werden weiterentwickelt.

#### *Phase 5: Differenzierung und Boom*

Die 1990er Jahre, welche die fünfte Phase in der Historie erwachsenenpädagogischer Beratungsangebote bilden, sind verbunden mit Schlagworten wie Qualitätssicherung, Internationalisierung, neue Lernkulturen, selbstgesteuertes Lernen und Kompetenzentwicklung. Es dominieren weniger theoretische Konzepte und wissenschaftliche Theorien als vielmehr neue personen- oder organisationsbezogene Ansätze, etwa Formen kollegialer Beratung, Mentoringkonzepte oder Mediation. Jetzt wird es selbstverständlich, ursprünglich psychotherapeutische Techniken in die neu entwickelten Beratungsformate zu integrieren.

#### *Phase 6: Beratung zwischen Allheilmittel und Verberuflichung*

Die letzte und aktuelle Phase verortet Beratung zunehmend selbstverständlich im Alltag der verschiedenen Zielgruppen. Das reicht von

- der Lernberatung an Schulen
- bis zur Berufsberatung vor und während des Erwerbslebens,
- der Kurs- und Weiterbildungsberatung in der beruflichen, aber auch allgemeinen Erwachsenenbildung,
- Konzepten der Hochschul- und Studienberatung
- bis hin zur Karriereberatung.

Sichtbar wird eine zunehmende Verschmelzung nicht nur verschiedener Handlungsfelder der Erwachsenenbildung mit unterschiedlichen Themenbereichen (z.B. Gesundheitsberatung, Sprachberatung oder Lernberatung), sondern potenziell in alle Lebensbereiche hinein. Dies wird unter anderem sichtbar an der Ausprägung institutioneller Beratungsangebote über den Lebensverlauf hinweg, der bereits vor der Geburt beginnt und mit dem Tod endet (z.B. pränatale Beratung, Erziehungsberatung, Studienberatung, Coaching, Rentenberatung, Sterbebegleitungsberatung). Aus einer erziehungswis-

senschaftlichen Perspektive hat Kade für solche Prozesse den Begriff der Universalisierung und Entgrenzung des Pädagogischen (1989) in die Diskussion eingebracht.

Grunert und Krüger pointieren diese Prozesse ebenfalls als Entgrenzungen und verstehen darunter

nicht nur die Ausdifferenzierungsprozesse pädagogischer Institutionen, Arbeitsfelder und Klientengruppen (...), sondern auch die Tatsache, dass fast alle Bereiche des öffentlichen Lebens mit Momenten pädagogischen Denkens und Handelns durchsetzt sind (Grunert & Krüger, 2004, S. 309).

Dies gilt im besonderen Maße für die Beratung und das Beraten.

Im Blick auf aktuelle Lernkonzepte und bildungspolitische Fragestellungen hebt auch Arnold die Relevanz von Beratung als integralem Bestandteil des lebenslangen Lernens hervor (2010, S. 34). Beratung fungiert demnach als *allseitige Lebensbegleitung*, die sich insbesondere in individuellen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen zeigt. Dabei kommt sie im Kontext der Erwachsenenbildung explizit in den Formaten der (Weiter-)Bildungs- oder Lernberatung zur Geltung.

#### DEFINITION

##### **Bildungs- und Lernberatung**

Bildungsberatung dient der Unterstützung in berufsbiografischen Fragestellungen, aber auch der praktischen Hilfe, zum Beispiel beim Herausfiltern geeigneter Weiterbildungsangebote.

Lernberatung besteht in der pädagogischen Begleitung von Lernprozessen und kann beispielsweise lernungeübten Teilnehmenden bei der Bewältigung von Lernschwierigkeiten innerhalb oder flankierend zu einer Bildungsmaßnahme dienen (ebd., S. 35).

Im Strategiepapier zur sogenannten „Lebensbegleitenden Beratung“ des *European Lifelong Guidance Network* (ELGPN) findet sich ein Verständnis dieses Begriffs, das die Bürgerinnen und Bürger zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens dazu befähigen möchte,

ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu erkennen, sinnvolle Bildungs-, Berufsbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen und ihren persönlichen Lebensweg im Bildungsbereich, im Beruf und in anderen Umfeldern, in denen diese Fähigkeiten und Kompetenzen erworben oder angewendet werden, zu gestalten (ELGPN, 2012, S. 15).

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, soll Beratung in den unterschiedlichen Lebensumfeldern präsent sein: im Bildungsbereich, Berufsbildungsbereich, in der Arbeitswelt wie auch im Gemeinwesen und privat.

Ziel der lebensbegleitenden Beratung ist es einerseits, die Adressatinnen und Adressaten über Bildung zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe und Partizipation zu befähigen. Andererseits steht die berufliche Weiterqualifizierung im Vordergrund, die neben einer verstärkten Qualifizierung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer auch organisationsbezogene Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung beinhaltet. Besondere Aufmerksamkeit gilt dem Zugang zu passenden Beratungsangeboten, insbesondere für Zielgruppen mit erhöhtem Beratungsbedarf, wie Schulabbrecher, Arbeitslose und von sozialer Ausgrenzung, Sprachbarrieren und Behinderung(en) betroffene Personen (ebd., S. 20). Der Innovationskreis Weiterbildung verweist auf die Relevanz, die das Lebenslange Lernen für den und die Einzelne, die Gesellschaft und vor allem die Wirtschaft hat. Unmissverständlich verortet er das Lernen im Kontext von ökonomischem Gewinn und Nutzenorientierung (BMBF, 2008, S. 7ff.). In diesem Zusammenhang vollzieht sich die Implementierung eines flächendeckenden Angebots an Beratungseinrichtungen, die themenübergreifend und zu jeder Zeit lebensbegleitend zur Verfügung stehen. Gleichzeitig verlagert die bildungspolitische Strategie des Lebenslangen Lernens aber auch die Verantwortlichkeiten für die Lern- und Beratungsprozesse zunehmend hin auf das Individuum. Diesem obliegt es daran anschließend nun selbst, die eigene, vor allem berufliche Qualifizierung stetig voranzutreiben, um konkurrenz- und arbeits(markt)fähig zu bleiben (Heimann, 2012, S. 135).

### **Beratungsverständnis vom Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb)**

Das 2006 gegründete nfb ist ein Zusammenschluss von Praktikerinnen und Praktikern aus der Bildungsberatung, aber auch Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft, Wirtschaft, Gewerkschaft und Bildungspolitik. Es bietet in seinem Verständnis von Bildungsberatung eine Konklusion arbeitsmarktaffiner Interessen, persönlichkeitsbildender Motive und einem kritischem Bildungsbegriff, der die Mündigkeit des und der Einzelnen betont und gesellschaftliche Partizipation ermöglichen möchte. In Kooperation mit der Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft (IBW) der Universität Heidelberg wurde von 2009 bis 2012 der „Offene Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung“ initiiert und in einem Folgeprojekt (2012–2015) weiterentwickelt (→ Kapitel 6). Dem Projekt lag ein Beratungsverständnis zugrunde, das folgende Ziele umfasst:

- *Auf individueller Ebene* zielt Beratung darauf ab, die bildungs- und berufsbiografische Gestaltungskompetenz zu erhöhen: Beratung soll Individuen in allen Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsphasen ihres Lebens darin unterstützen, ihre Interessen und Kompetenzen zu erkennen, Handlungsproblematiken zu bearbeiten und Entscheidungen zu treffen, um ihre Bildungs- und Berufsbiografien eigenverantwortlich zu gestalten.

- *Auf bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Ebene* verfolgt Beratung das Ziel, die Effektivität und Effizienz des Bildungssystems zu erhöhen und die Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarktes durch die Bereitstellung eines optimal qualifizierten Arbeitskräftepotenzials zu verbessern.
- *Auf gesellschaftspolitischer Ebene* soll Beratung darüber hinaus die Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe erhöhen und die soziale Integration tendenziell ausgegrenzter Gruppen fördern (nfb, 2014a).

← ZUR REFLEXION →

- Wie begründet sich, gesellschaftlich gesehen, der zunehmende Beratungsbedarf? Lässt sich – aus Ihrer eigenen biografischen Erfahrung – dieser These zustimmen?
- Skizzieren Sie, inwiefern sich die beiden Beratungslinien bis zum Zweiten Weltkrieg unterscheiden.
- Halten Sie in eigenen Worten die verschiedenen Ansätze zum Pädagogischen in der Beratung fest und vergleichen Sie die Ansätze.
- Was denken Sie: Wie unterscheiden sich (idealtypisch gedacht) psychologische, medizinische und pädagogische Beratungen voneinander?
- Diskutieren Sie anhand des Textes kritisch den Führungsanspruch von Mollenhauer. Wie ist er im Kontext von Erziehung und Beratung zu verstehen? Wie positionieren Sie sich selbst dazu? Nehmen Sie dazu auch seine Originalschrift zur Hilfe.
- Vergleichen Sie die Forderungen des Deutschen Bildungsrates von 1970 mit der Beratungsdefinition des nfb. Wo finden Sie Übereinstimmungen, wo Unterschiede?



### Literaturtipps

- Dewe, B., & Schwarz, M. P. (2013). *Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen* (2., überarb. und akt. Aufl.). Hamburg: Dr. Kovač.
- Gröning, K. (2011). *Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen* (2., akt. und überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen Beratung. In K. Mollenhauer, & C. W. Müller, *Führung und Beratung in pädagogischer Sicht*. (S. 25–87). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.). (2004b). *Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung?* Münster: Waxmann.

### **3. Differenzierungen, theoretische Ansätze und Systematisierungsmodelle**

Beratung ist ein komplexes Phänomen, das in vielfältiger Form sowie in unterschiedlichen Praxiskontexten – und nicht nur in explizit pädagogischen – vorkommt. Dementsprechend sind auch die theoretischen Konzeptualisierungen und empirischen Erkenntnisse unterschiedlich disziplinär verortet. Im Folgenden werden solche Differenzierungen, Ansätze und Modelle vorgestellt, denen vor allem im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung – aber auch darüber hinaus (→ Kapitel 3.2 und 3.3) – eine gewisse Bedeutung zukommt. Dabei handelt es sich bei den Differenzierungen um grundlegende Unterscheidungsmerkmale, mit denen das Feld der Beratung zum einen geordnet werden kann (Differenzierung zwischen Person und Organisation) (→ Kapitel 3.1). Zum anderen geht es um Differenzierungen, die helfen, das Phänomen in Abgrenzung zu anderen Interventionsformen zu spezifizieren (Differenzierung zwischen Beratung und Therapie) (→ Kapitel 3.2).

Mit den hier (→ Kapitel 3.3) vorgestellten Ansätzen werden jene Perspektiven erläutert, die für viele konkrete Beratungsansätze (z.B. lösungsorientierte Kurzzeitberatung; kooperative Beratung) die theoretische Grundlage wie auch handlungspraktische Basis darstellen und deshalb bekannt sein sollten.

Schließlich werden mit den pädagogischen Systematisierungsmodellen zwei explizit aus dem erwachsenenbildnerischen Kontext stammende Beispiele vorgestellt, die im Anschluss an Forschungsarbeiten zur Bildungsberatung bzw. Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung generiert wurden und den Blick auf das Beratungsgeschehen (→ Kapitel 3.4.1) und darüber hinaus (→ Kapitel 3.4.2) richten.

#### **3.1 Differenzierungen zwischen Person und Organisation**

Trotz des großen Bedeutungszuwachses, den die (Weiter-)Bildungsberatung durch das Konzept des lebenslangen Lernens erfährt, steht eine Systematisierung des Feldes nach wie vor aus. Stattdessen existiert eine große Heterogenität und mitunter Unübersichtlichkeit, die sich in der Fülle der Anbieter, Beratungsformate und zielgruppenspezifischen Angebote ebenso zeigt, wie in – flächendeckend betrachtet immer noch – wenig einheitlichen Qualitätsstandards und Kompetenzprofilen von Beraterinnen und Beratern (Heimann, 2012, S. 135). So wurde im deutschen Beratungssystem lange Zeit unterschieden zwischen Bildungs- und Weiterbildungsberatung in den Institutionen des Bildungswesens auf der einen Seite und zwischen der Berufsberatung im Kontext von

Berufsausbildung, Beruf und Arbeitsmarkt auf der anderen Seite. Zugunsten einer zunehmend integrativen, lebensbegleitenden und bereichsübergreifenden Beratung verliert diese strikte Trennung jedoch an Bedeutung (ebd., S. 136).

Schiersmann und Thiel konstatieren, dass die Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsmarktes sowie die notwendige Aushandlung von Bildungsbedarfen und Arbeitsmarktanforderungen, aber auch der Umgang mit mittlerweile hochspezialisierten und individualisierten Lebensläufen, unterschiedliche Beratungsbedarfe und -zugänge nach sich ziehen. Dies wird noch verstärkt durch eine notwendige persönliche Begleitung in Formaten des selbstorganisierten Lernens sowie Lernformen, die ergebnisoffen konzipiert sind (Schiersmann & Thiel, 2007, S. 892).

Für die (Weiter-)Bildungsberatung bietet sich eine Differenzierung in personenbezogene und organisationsbezogene Beratungsformen an (ebd.).

- Zur *personenbezogenen* Beratung gehören unter anderem die Lernberatung sowie die Bildungslaufbahn- oder Kompetenzentwicklungsberatung.
- Die *organisationsbezogenen* Beratungsformate umfassen Organisationsberatung, Qualifizierungsberatung für Betriebe sowie Qualitätsentwicklungsberatung.

Die *Lernberatung* richtet sich an Personen, die sich bereits in einer konkreten Lernsituation befinden oder unmittelbar davor stehen, wie etwa einem Einstufungstest im Sprachbereich (Schiersmann, Bachmann, Dauner, & Weber, 2008, S. 14). Dabei kann es sich entweder um eine spontane, situative Lernberatung handeln oder um eine prozessbegleitende Beratung, wie sie von Arndt, Auerlich, Behlke und Gruber beschrieben wird (2005, S. 13, Verweis in Heimann, 2012, S. 137). Hier bieten der Berater oder die Beraterin Lernräume und -methoden an und gestalten mit den Lernenden selbstreflexive Lernprozesse.

In der *Bildungslaufbahnberatung* steht die Begleitung von Orientierungs- und Entscheidungsprozessen im Vordergrund, beispielsweise bei der Wahl individuell passender Weiterbildungsangebote.

Die *Kompetenzentwicklungsberatung* unterstützt Personen darin, ihre vorhandenen Kompetenzen zu erkennen, zu erfassen und gegebenenfalls Strategien zur Weiterentwicklung zu identifizieren. Dazu wird der Fokus insbesondere auf informell oder non-formal erworbene Kompetenzen gelegt. Dieser Bereich der Bildungsberatung ergibt sich aus aktuellen Arbeitsmarktentwicklungen im Zusammenhang mit der Globalisierung und Flexibilisierung und damit dem Ruf nach internationalen Konzepten zur Vergleichbarkeit von Kompetenzen (Schiersmann et al., 2008, S. 13f.). In allen drei Formaten der personenbezogenen Bildungsberatung dominieren Beratungsansätze, die biografische, interaktionsbezogene Beratungselemente mit einer direkten Informations- und Wissensvermittlung kombinieren. Dies umfasst zum Beispiel Fragen nach den Kosten von Weiterbildungen, den rechtlichen Rahmungen, Zugangsvoraussetzungen, Lernanforderungen oder Transfermöglichkeiten. Schiersmann und Thiel akzentu-



ieren, dass sich „Weiterbildungsberatung an der Schnittstelle zwischen psychosozialer Beratung und nicht-psychologischem Sachwissen“ aufspannt (2007, S. 899).

Schäffter konstatiert, dass *Organisationsberatung* sich nicht an Einzellernende oder Lerngruppen innerhalb einer Organisation richtet, sondern an die Organisation an sich. Darunter versteht er – abstrakt formuliert – nicht nur die Organisation als Einrichtung, sondern auch die darin wirkenden jeweiligen kollektiven Handlungs- und Sinnkontexte des sozialen Systems „Organisation“, die auch den Umgang mit sozialen Beziehungen umfasst (Schäffter, 2000, S. 53). Organisationsberatung ist dabei als Oberbegriff zu sehen, der die beiden folgenden Beratungsangebote überspannt.)

Die *Qualifizierungsberatung von Betrieben* dient in der Regel klein- und mittelständischen Firmen bei der Analyse und Umsetzung von Qualifizierungsstrategien, die sich beispielsweise aus dem Einsatz innovativer Technologien oder der Übernahme neuer Aufgabengebiete ergeben. Diese Beratungen, die meist seitens der Kammern (Handwerkskammer, Industrie- und Handelskammer u.a.) übernommen werden, zielen auf passgenaue Weiterbildungsangebote ab. Sie umfassen nicht nur praxis- und handlungsorientierte Formate, sondern beinhalten zudem arbeitsplatznahes Lernen, Selbstlernphasen und Transfer der Weiterbildungsinhalte auf modifizierte Anforderungen im Kontext der Organisation (Schiersmann, 2000, S. 23, Verweis in Heimann, 2012, S. 138). Die Bildungs- und Beratungsorganisationen, aber auch Bildungsverbände oder -projekte, wie etwa „Lernende Regionen“, sind selbst zunehmend von steigender Konkurrenz unter den Weiterbildungsanbietern, gewandelten Arbeitsmarktkulturen und öffentlichen Einsparungen betroffen.

Auf diese Veränderungen kann unter Zuhilfenahme von spezifischer *Qualitätsentwicklungsberatung* reagiert werden. Hier zählen neue Konzepte der Effizienzsteigerung und der betriebswirtschaftlichen Steuerung, aber auch die Reflexion der Institutionskultur und das Erstellen individueller Qualitätsstandards zu den Inhalten der Beratung (Schiersmann & Thiel, 2007, S. 898).

Schiersmann et al. (2008) ordnen den beschriebenen personenbezogenen und organisationsbezogenen Beratungsformen verschiedene Aufgaben und Anbieter zu, die sich idealtypisch wie in Tabelle 1 darstellen lassen. Einschränkend sei auf die in der Praxis gängigen Mischformen, Übergänge und fließenden Überschneidungen verwiesen.

<b>Personenbezogene Beratung</b>	
<b>Zielgruppen/Anwendungsbereiche</b>	<b>Anbieter</b>
<b>Bildungslaufbahnberatung</b>	(Beratungs-)Lehrkräfte, Studienberatungsabteilungen/-zentren
<b>Ausbildungsberatung</b> Schüler/innen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung bzw. den Arbeitsmarkt	Agenturen für Arbeit, Berufsinformationszentren, Berufsinformationszentren der Agenturen für Arbeit, Schulen
<b>Studienberatung</b> Studienwahlberatung studienbegleitende Beratung Beratung beim Übergang in den Arbeitsmarkt	Lehrende der Hochschulen, Studienberatungsstellen der Hochschulen, Hochschulteams der Agenturen für Arbeit, branchenbezogene Anbieter, Career-Center der Hochschulen
<b>Beratung für Erwerbspersonen</b>	
berufliche Entwicklungsberatung	kommunale Stellen, Weiterbildungseinrichtungen, Industrie- und Handels- sowie Handwerkskammern, Personalentwicklungsabteilungen in Betrieben, Gewerkschaften/Betriebsräte, zielgruppenspezifisch orientierte Beratungsstellen
Kompetenzbilanzierung	Jobcenter der Bundesagentur für Arbeit, Kommunen, ARGEn, Arbeitslosenprojekte, private Arbeitsvermittlungen/Personalvermittlungen, Personalentwicklungsabteilungen in Betrieben
karriereorientierte Erwerbspersonen (Karriereberatung)	private Karriereberatungsanbieter, Coaching-Anbieter
Existenzgründer/innen/Existenzgründungsberatung	Industrie- und Handels- sowie Handwerkskammern, Agenturen der Wirtschaftsförderung, Existenzgründungsprogramme/-projekte
<b>Organisationsbezogene Beratung</b>	
<b>Zielgruppen/Anwendungsbereiche</b>	<b>Anbieter</b>
kleine und mittlere Unternehmen (Schwerpunkt: Qualifizierungsfragen) Personalentwicklung in Betrieben Bildungs- und Beratungsorganisationen Lernende Regionen/Verbünde/Netzwerke	Personalentwicklungsabteilungen in Betrieben, Unternehmensberatungsgesellschaften, Anbieter von Organisationsberatung, Industrie- und Handels- sowie Handwerkskammern, branchenspezifische Organisationen, Bundesagentur für Arbeit, Projekte und Verbünde für betriebliche Personalentwicklung, teilweise auch Weiterbildungseinrichtungen

Tabelle 1: Zielgruppen/Anwendungsbereiche und Anbieter personen- und organisationsbezogener Beratung im Feld von Bildung, Beruf und Beschäftigung (Quelle: Schiersmann et al., 2008, S. 12, H.i.O.)

### 3.2 Differenzierungen zwischen Beratung und Therapie

In der gegenwärtigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird bis heute die Differenz zwischen Beratung und Therapie diskutiert. Dies ist anscheinend vor allem dem Ringen unterschiedlicher Berufsgruppen um Arbeitsplätze und Marktansprüche geschuldet (z.B. Pädagogen und Pädagoginnen vs. Psychologen und Psychologinnen). Im Folgenden wird das Verhältnis zwischen den beiden genannten Interventionsangeboten skizziert, um anschließend ihre Besonderheiten gegenüberzustellen. Allerdings handelt es sich dabei um eine idealtypische Abgrenzung, da eine tatsächliche Differenz lediglich retrospektiv und aus einer Forschungsperspektive zu bestimmen ist (→ Kapitel 4.3).

## **Verhältnis von Therapie und Beratung**

Auf den ersten Blick scheint eine Differenzierung zwischen Beratung und Therapie mehr Schnittmengen als Unterschiede zu offenbaren. Umso wichtiger ist es, hier möglichst trennscharf (z.B. in Bezug auf Ausbildung und Intentionen der professionell Beteiligten) zu unterscheiden, um Grenzen und Differenzen zwischen beratendem und therapierendem Handeln zu verdeutlichen. Dazu dient nicht nur die Analyse des Beratungsanliegens und der Rolle der Beraterin oder des Beraters, sondern auch des Interaktionsgeschehens. Gemein ist Therapie und Beratung, dass sie die Biografie und Lebensumstände der Klientinnen und Klienten analysieren und berücksichtigen sowie Raum für Klärung, Lösungsstrategien und Veränderung schaffen (Knoll, 2008, S. 68f.). Ebenso unterstützen beide Interventionsformen die freie Entfaltung individueller Kräfte und fördern die Wahrnehmung und Reflexion des eigenen Verhaltens. Dies geschieht jedoch insofern verschieden motiviert, als dass die Beratenden bzw. Therapierenden unterschiedliche (Veränderungs-)Intentionen verfolgen, wenn sie konkret Interventionen und Techniken einsetzen (→Kapitel 4.1).

## **Beratung**

Schnebel betont, dass Beratung in erster Linie präventiv sei, da sie die Klientin oder den Klienten befähigen soll, die erarbeiteten Handlungsstrategien auf andere Situationen zu transferieren und umzusetzen, um somit vorbeugend auf potenzielle, neue Unsicherheiten einzuwirken (Schnebel, 2007, S.17). Dabei setzt sie an den Entwicklungsmöglichkeiten und Ressourcen einer Person an. Je nach spezifischem Beratungsansatz (z.B. personenzentrierte oder kooperative Beratung) bedient sie sich dazu entsprechender Methoden. Diese können von Techniken der Gesprächsführung, Interventionen aus einer systemischen Perspektive bis hin zu lösungsorientierten Methoden reichen. Daneben ist die Beratungskommunikation zeitlich begrenzt und umfasst in der Regel nur einen sehr begrenzten zeitlichen Rahmen, häufig sind im Schnitt nicht mehr als fünf Sitzungen möglich. Im Fokus der Angebote steht zumeist, die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit der Ratsuchenden wiederherzustellen, um alltagspraktische Probleme zu lösen. Beratung konzentriert sich hier auf die Fragestellung der jeweiligen Ratsuchenden im Sinne eines Fall- und Sachbezugs. Die erarbeiteten Optionen und Lösungen sind primär handlungspragmatisch und dienen der zeitnahen Problemlösung. Beratung knüpft somit an Sinn- und Orientierungskrisen an,

deren Erzeugungszusammenhang in gesellschaftlichen Transformationsprozessen zu suchen ist, durch die die materiellen und kulturellen Bedingungen einer individuellen Lebenspraxis in einer Weise verändert werden, die nicht durch einen Rückgriff auf tradierte Deutungs- und Handlungsmuster des sozialen Milieus bewältigt werden können (Dewe, 2010, S. 135).

## Therapie

Im Kontrast zur Beratung zielt die Psychotherapie (griech.: *Heilen der Seele*) auf die Behandlung psychischer und psychosomatischer Krankheiten, von Leidenszuständen oder Verhaltensstörungen ab. Dazu bedient sie sich in der Regel einer normativen Vorstellung von normalem und deviantem Verhalten. Basis ihrer Arbeit ist eine medizinisch-psychologische *Diagnose*, die auf Defizite und Störungen mit Krankheitswert verweist (DeLoie, 2011, S. 99). So erfolgt der Zugang zur Therapie über ein Gutachten zur Therapiebedürftigkeit, welches von den Krankenkassen genehmigt werden muss (Boeger, 2009, S. 14), die etwa auch die Kosten für die kassenärztlich zugelassenen Therapieverfahren übernehmen. Die gesetzlichen Krankenkassen bezahlen allerdings nur Behandlungen nach den derzeit anerkannten „Richtlinienverfahren“. Dazu gehören aktuell die Verhaltenstherapie, die tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie und die analytische Psychotherapie („Psychoanalyse“). Zwar gelten auch die psychotherapeutischen Verfahren der Systemischen Therapie und der Gesprächstherapie für Erwachsene in Deutschland als wissenschaftlich anerkannt – allerdings sind sie bisher noch nicht als „erstattungsfähig“ eingestuft worden und können daher nicht mit den gesetzlichen Krankenkassen abgerechnet werden. Viele private Krankenkassen übernehmen auch die Kosten dieser Verfahren.<sup>2</sup> In der Therapie steht das Verstehen lebensgeschichtlicher Ursachen der diagnostizierten und analysierten *Defizite* im Vordergrund. Dazu bedient sie sich einer Kommunikation, die eher tiefgehend-verstehend ist. Diffuse Problemlagen bei der Klientin oder dem Klienten bedingen mitunter zeitlich sehr lange und intensive Therapieverläufe, die sich über mehrere Jahre strecken oder immer wieder temporär weitergeführt werden. Hier dominiert die Rekonstruktion von individueller und sozialer Identität.

Idealtypisch lassen sich die Unterschiede wie in Tabelle 2 gegenüberstellen, wobei deutlich auf Übergänge und Gemeinsamkeiten verwiesen sei.

Beratung	Therapie
stärker präventiv	stärker kurativ
setzt an Entwicklungsmöglichkeiten und Ressourcen einer Person an	fokussiert Defizite und Störungen mit Krankheitswert
Erarbeiten von Handlungsstrategien	Verstehen lebensgeschichtlicher Ursachen der festgestellten Defizite
Kommunikation ist fall- und sachbezogen	Kommunikation ist eher tiefgehend-verstehend
handlungspragmatische Probleme	häufig diffuse Problemlagen
Herstellung der Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit	Rekonstruktion von individueller und sozialer Identität

Tabelle 2: Vergleich der Interventionsformen

2 Vgl. dazu: [www.therapie.de/psyche/info](http://www.therapie.de/psyche/info)

### 3.3 Psychologische Theorieansätze

Viele prominente Beratungsansätze, die auch im Rahmen der Erwachsenen- und Weiterbildung eingesetzt werden (z.B. systemische, lösungsorientierte Beratung), greifen auf psychologische Theorien zurück, übertragen sie auf Beratungskontexte – und entwickeln sie bisweilen auch weiter. Die gängigsten vier Theorieansätze werden im Folgenden vorgestellt.

1. das psychoanalytische Hintergrundmodell
2. das Hintergrundmodell der Gesprächspsychotherapie
3. das Hintergrundmodell der systemischen Therapie
4. das verhaltenstherapeutische Hintergrundmodell

Über diese theoretische, idealtypische Systematisierung erklären sich später (→ Kapitel 4) nicht nur beraterische Bedingungsfaktoren, wie etwa eine spezifische Grundhaltung, Settings und Ablaufmodelle, sondern auch der gezielte Einsatz von Beratungstechniken (→ Kapitel 4.1).

#### 3.3.1 Das psychoanalytische Hintergrundmodell

Viele der heutigen Beratungsverfahren greifen in ihren Ursprüngen auf die Gedanken von Sigmund Freud (1859–1939), dem Begründer der Psychoanalyse zurück. Gängige Vorstellungen wie Unter- oder Unbewusstes oder auch von Kräften, die noch im Verborgenen liegen und innere Möglichkeiten darstellen („Ressourcen“), sind durch ihn bekannt geworden. Dabei differenziert Mitscherlich den Begriff der Psychoanalyse in drei Ebenen aus, nämlich

- *erstens* als ein Verfahren zur Untersuchung seelischer Vorgänge, die sonst kaum zugänglich sind,
- *zweitens* als eine Behandlungsmethode neurotischer Störungen, die auf dieser Untersuchung gründet und
- *drittens* als eine Reihe von psychologischen Einsichten, welche die auf diesem Wege gewonnenen Einblicke zu einer neuen Disziplin zusammenführen (Mitscherlich, 1997, S. 19, zit. in Knoll, 2008, S. 75).

Damit steht die Aufklärung des Unbewussten im Seelenleben im Vordergrund. Bekannt ist das sogenannte „Instanzenmodell“, bestehend aus den drei Dimensionen der Psyche – Es, Ich und Über-Ich –, die als eine Art Orientierungssysteme der Psyche zu verstehen sind und in gegenseitiger Beziehung zueinanderstehen.

Das *Es* ist der chronologisch älteste Anteil, der alles enthält „was bei Geburt mitgebracht, konstitutionell festgelegt ist, vor allem also die aus der Körperorganisation stammenden Triebe“ (Freud, 2001, S. 9, zit. in Knoll, 2008, S. 75).

Im *Über-Ich* zeigt sich, fast als eine Art Gegenspieler zum Es, der Triebverzicht. Als „Niederschlag der langen Kindheitsperiode“ (Knoll, 2008, S. 75) setzt sich hier die Autorität der Eltern fort. Darüber werden auch zentrale kulturelle Werte und Normen übernommen und im Selbst manifestiert.

Das *Ich* versucht zwischen Es und *Über-Ich* zu vermitteln. Sehr verkürzt dargestellt, zeigt sich dies im sogenannten „Realitätsprinzip“, dessen Funktion darin besteht, die Außenwelt und ihre Anforderungen wahrzunehmen sowie das Lustprinzip (die Anforderungen des Es) dementsprechend zu modifizieren (ebd.).

Mit Blick auf Mechanismen wie Verdrängung oder Wahrnehmung innerer Konflikte wird die Wichtigkeit um das Wissen des Freud'schen Instanzenmodells – gerade auch in Beratungskontexten – deutlich. Knoll verweist auf die verschiedenen, sich aus der Verdrängung ergebenden psychischen Phänomene (S. 78f.), wie

- *Projektion*  
eigene Anschauungen oder Verhaltensweisen werden auf das Gegenüber übertragen;
- *Introjektion*  
fremde Anschauungen oder Verhaltensweisen werden als das Eigene übernommen;
- *Rationalisierung*  
Befindlichkeiten oder Handlungen werden kognitiv rationalisiert und theoretisiert und bieten damit dem *Über-Ich* eine plausible Begründung;
- *Regression*  
Rückfall in frühere Verhaltensweisen;
- *Konversion*  
Umwandlung psychischer Spannungen in körperliche Symptome.

Diese Phänomene können in der Begegnung mit anderen beispielsweise durch sogenannte „Übertragungsprozesse“ sichtbar werden. Gerade als Beraterin und Berater muss man sich dieser Prozesse bewusst sein, was allerdings einen hohen Grad an Selbstreflexionsfähigkeit voraussetzt, der üblicherweise nur durch eine entsprechende Ausbildung oder eigene therapeutische Erfahrungen sowie eine die tägliche professionelle Arbeit begleitende Supervision erreicht werden kann.

Für die Beratungsarbeit bietet sich das psychoanalytische Hintergrundmodell an, um zu erkennen, wie bedeutsam der Zugang zu den eigenen Gefühlen und Erfahrungen ist, um Verstrickungen oder Probleme, die im Unbewussten begründet sind, zu entdecken und gegebenenfalls zu lösen: Hierzu können dann explizit Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse genutzt werden.

## DEFINITION

**Übertragungsprozesse**

Übertragungen sind „Neuaufgaben von alten Gefühlen“ (Knoll, 2008, S. 98), das heißt, dass eine Person in einer aktuellen Situation oder Begegnung mit jemandem an frühere Gefühle und Erlebnisse erinnert wird und dementsprechend die Situation oder das Gegenüber wahrnimmt. Dabei ist jedoch dieses „Erinnern“ der wahrnehmenden Person nicht bewusst zugänglich, weil es sich in der Regel um unangenehme oder unausgelebte Gefühle handelt.

Freuds Ansatz wurde unter anderem nicht nur von Jung („analytische Psychologie“) und Adler („Individualpsychologie“) weiterentwickelt. So finden sich besonders nach 1945 fokussierende beziehungsweise lösungsorientierte Ansätze, die sich auf eine Vorgehensweise konzentrieren, welche die persönliche Weiterentwicklung und individuelle Lösungsorientierung fokussiert und weniger das Verstehen des Problems und dessen Analyse in den Vordergrund stellt. Pätzold extrahiert den Nutzen dieser Ansätze für die Beratungsarbeit:

- bewusste Fokussierung auf die zu bearbeitenden Fragen und Probleme sowohl für die Beratenden als auch für die Ratsuchenden;
- Erstellen von Teilschritten und Teilaufgaben zur Bearbeitung des Beratungsanliegens durch Beratende und Ratsuchende;
- Nutzen der Zeiten zwischen den einzelnen Beratungssitzungen zur (Selbst-)Wahrnehmung, Reflexion Erprobung und Übung seitens der Ratsuchenden;
- Reflexion der im Prozess getätigten Handlungsschritte unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen zur erfolgreichen Lösung des Problems;
- daraus resultierend unter Umständen eine Veränderung in der Beschreibung (und damit auch Wahrnehmung) des Ausgangsproblems (Pätzold, 2004, S. 70ff., zit. in Knoll, 2008, S. 83).

Auch die Gestalttherapie nach Fritz Perls (1974) rekurriert auf Freud, gerade dann, wenn sie sich auf Vorstellungen von Instanzen der Psyche, Abwehrmechanismen, unbewusste, krankmachende Personenanteile oder das sogenannte „Gegenwartsprinzip“ (→ Glossar) stützt, die jedoch mit anderen Termini bezeichnet werden. Es geht bei dieser Therapieform um die Beobachtung, therapeutische Bearbeitung und Verbindung von psychischen und physischen Aktivitäten, von Denken, Fühlen und Tun. Aus ihrer Sicht treten Störungen dann auf,

wenn die Ganzheit des Individuums, d.h. die Gestalt seiner verstandesmäßigen, gefühlhaften und körperlichen Dimensionen zerbrochen und das Gleichgewicht zwischen Kontakt zur Umwelt und Rückzug aus ihr nicht mehr in Balance ist (Perls, 1974, S. 40, zit. in Knoll, 2008, S. 84).

### 3.3.2 Das Hintergrundmodell der Gesprächspsychotherapie

Wohl am populärsten ist – zumindest im Kontext der Bildungsberatung – der Name Carl Rogers (1902–1987), mit dem die Gesprächspsychotherapie verbunden wird. Die Verknüpfung von Psychotherapie und Beratung und das breite Anwendungsspektrum in Feldern der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik bis hin zur Medizin haben den Ansatz weithin bekannt gemacht. Rogers betont, dass jeder Person gleichsam natürlich die Tendenz zur Selbstentfaltung inne sei (Knoll, 2008, S. 87). Das beraterische Gespräch dient als „Hilfe zur Selbsthilfe“ und wird getragen von einer entsprechenden Grundhaltung aus

- Empathie (Einfühlungsvermögen),
- Authentizität (Echtheit),
- Kongruenz (Stimmigkeit) und
- Wertschätzung gegenüber dem Klienten oder der Klientin.

Dabei wird auf eine nicht-direktive Gesprächsform zurückgegriffen, die sich auf das aufmerksame Zuhören, eine akzeptierende Haltung gegenüber den Ratsuchenden und ihren Fragen und Problemen wie auch die Ermutigung zur Selbstartikulation stützt. Über Techniken des aktiven Zuhörens (→ Kapitel 4.1), des Paraphrasierens (Wiedergeben des Gehörten in eigenen Worten) und des Spiegelns (Verbalisierung wahrgenommener Gefühle beim Erzählen), wird eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre aufgebaut, die es dem Klienten oder der Klientin erlaubt, sich zu entfalten und aus sich selbst heraus zu entwickeln. Dazu gehört seitens der Beratenden auch das wertfreie Annehmen potenzieller Rückschläge oder Fehler (Rogers, 1972).

### 3.3.3 Das Hintergrundmodell der systemischen Therapie

Im Unterschied zum bisher am Individuum orientierten Beratungsverständnis, richtet sich der Blick in der systemischen Therapie auf – wie der Name bereits vermuten lässt – Systeme. Ausgangspunkt des zu einem beträchtlichen Teil von Virginia Satir (1916–1988) entwickelten Beratungsverständnisses waren ursprünglich komplette Familien (Satir, 2007). Somit müssen Beratende auf ein

komplexes Ineinander aus Interaktionen, Konflikten, Koalitionen und Parteien, Erwartungen und Erwartungserwartungen, Tabus und Tabu-Brüche eingehen können – auf ein System also, das bekanntlich mehr ist als die Summe seiner Teile (Knoll, 2008, S. 90).

Grundgedanke ist, dass die Probleme des oder der Einzelnen nicht nur seine oder ihre individuelle Angelegenheit sind, sondern mit den anderen Familienangehörigen, den familiären Strukturen oder auch problematischen Bindungen und Verbundenheiten zusammenhängen. Gleichzeitig liegen in dem jeweiligen System alle Kräfte zur „Selbstheilung“,



auch wenn sie gerade nicht genutzt werden. Somit liegt die Kompetenz zur Veränderung im Klientensystem selbst. Basis der therapeutischen Arbeit ist die Frage nach dem Sinn, dem „Nutzen“ der problematischen Konstellation, der Störung oder der Symptome für das Gesamtsystem. Mithilfe dieser positiven Perspektive wird die Suche nach der Sinnhaftigkeit, der Funktion des „Problems“ angestoßen und daraus resultierend die Frage bearbeitet, welche Vorteile das Problem für den oder die Ratsuchende, sein oder ihr System hat. Um die „Kommunikation“ der verschiedenen Anteile im System zu fördern, wird unter anderem auf Techniken der Gestalttherapie nach Perls oder des Psychodramas nach Jacob Levy Moreno (1959) zurückgegriffen. Grundlagen dessen finden beispielsweise im methodischen Einsatz von Rollenspielen Eingang in die Beratung. Gerade im Kontext systemischer Ansätze wird es schwierig, zwischen Beratung und Therapie eine plausible Grenze zu ziehen (→ Kapitel 3.2). Die eingesetzten Fragetechniken, die Grundhaltung, die Interventionen sind in beiden Kontexten zu beobachten, so dass vielfach keine expliziten Unterschiede (mehr) gemacht werden können.

### **3.3.4 Das Hintergrundmodell der Verhaltenstherapie**

In der Verhaltenstherapie gilt, dass problematisches oder Leid verursachendes Verhalten als erlernt angesehen wird (Knoll, 2008, S. 93) und somit auch wieder verlernt werden kann. Im Gegensatz zu psychoanalytischen Ansätzen steht weniger die Herkunft des Problems oder das Verstehen unbewusster Prozesse, sondern vielmehr die Problemlösung über Verhaltensveränderungen im Zentrum. Dazu erfolgt eine differenzierte Wahrnehmung und Beschreibung des konkreten Verhaltens, einschließlich seiner Auslöser („Reize“), Kontextbedingungen und Konsequenzen (ebd.). Dies zusammen bildet die „Verhaltensanalyse“, aufgrund derer die individuelle Therapie mit ihren Zielen und den damit verbundenen Verhaltensweisen erarbeitet wird. Bekannte Verfahrensweisen sind hier etwa verschiedene Formen von Entspannungs- und Kommunikationstrainings, die Progressive Muskelentspannung, die systematische Desensibilisierung (z.B. bei Phobien) oder das Training sozialer Kompetenzen.

Für die Beratung kann dies zum Beispiel dann sinnvoll sein, wenn die eigenen Handlungsschritte analysiert und reflektiert wurden und es anschließend darum geht, das problematische Verhalten durch ein alternatives Verhalten zu ersetzen. Der Fokus liegt dabei auf dem Bewusstwerden der Sinnhaftigkeit des neuen Verhaltens und vor allem dem Üben desselben.

## **3.4 Pädagogische Systematisierungsmodelle**

Im vorherigen Abschnitt wird mit den psychologischen Theorieansätzen unterschiedlich begründet, welche Methoden, Verfahren und Herangehensweisen sich in Therapie be-

ziehungswise Beratungskontexten zur Bearbeitung und Lösungsentwicklung eignen. Bei den in diesem Abschnitt vorgestellten pädagogischen Modellen handelt es sich hingegen um auf empirischen Studien basierenden Systematisierungen, die unterschiedliche Aspekte des komplexen Phänomens Beratung in arbeitsweltlichen- und bildungsbezogenen Kontexten aus einer erwachsenenbildnerischen Perspektive betonen. Sie können als normative Rahmenmodelle verstanden werden (Stanik, 2014, S. 40), die relevante Gesichtspunkte und Elemente von Beratung in den Blick nehmen.

### 3.4.1 Strukturmodell für personenbezogene Bildungsberatung

Im Zentrum des sogenannten „Hamburger Strukturmodells“<sup>3</sup> (→ Abbildung 2) steht Bildungsberatung als ein interaktiver Prozess, der entlang von drei grundlegenden *Handlungsdimensionen* (Analyse, Konstruktion, Antizipation) und vier quer dazu liegenden – bezüglich des Ablaufs/Verlaufs chronologisch zu deutenden – *Funktionen* (Orientierung, Klärung, Entwicklung, Ausblick) systematisiert wird. Darüber hinaus wird anhand zweier *Ebenen* (material und formal) betont, dass es in Beratungsgesprächen immer einen inhaltlich zu spezifizierenden Gegenstand gibt (*was*), der in einer bestimmten Weise ermittelt und bearbeitet wird (*wie*). Schließlich wird Bildungsberatung als pädagogische Beratung charakterisiert und damit von anderen, nicht-pädagogischen Beratungen abgegrenzt, wozu ein zehntes Element (*Qualität*) das Strukturmodell komplettiert (de Cuvry, Kossack, & Zeuner, 2009, S. 135ff.).

Beratung wird hierbei als *nicht-linearer* und damit auch zugleich nicht standardisierbarer Vorgang konzeptualisiert, worauf die unterschiedlichen Prozesselemente der Dimensionen und Funktionen verweisen (→ Abbildung 3).

Die Besonderheit des Modells besteht darin, dass die genannten Prozessdimensionen und -funktionen gleichsam zentrale Handlungsaufgaben darstellen, die innerhalb von Beratungsgesprächen seitens der Beteiligten interaktiv bearbeitet werden (müssen). Es wird später gezeigt (→ Kapitel 4.2), dass es diesbezüglich aus der (Sozio-)Linguistik stammende Ansätze gibt, die das für alle Beratungsgespräche und nicht nur Bildungsberatungen präzisieren (Pick, 2015). Insbesondere die als Prozessdimensionen beschriebenen drei Aktivitäten kommen gleichzeitig und permanent im Gespräch zum Tragen (de Cuvry et al., 2009, S. 144). Dabei repräsentieren die Dimensionen jeweils dahinter stehende spezifische Fragen, die während des Beratungsprozesses von den beiden Beteiligten „beantwortet“ werden. Die Dimension *Analyse* beinhaltet Fragen danach, was die Spezifik des Falls ausmacht und welche Informationen zur Verfügung stehen oder noch benötigt werden. Demgegenüber geht es bei der Dimension *Konstruk-*

---

3 Dieses Modell wurde an der Bundeswehr-Universität Hamburg von einer Arbeitsgruppe um Christine Zeuner im Rahmen des Projekts „Bildungsberatung im Dialog“ entwickelt. An dem Forschungsprojekt waren des Weiteren die Universität Kaiserslautern (Rolf Arnold) und die Humboldt-Universität in Berlin (Wiltrud Gieseke) beteiligt (Arnold, Gieseke, & Zeuner, 2009).

tion darum, welche Bedeutung diesen Informationen im Prozess zukommt und wie sie zusammenhängen. Entsprechend verweist die Dimension *Antizipation* prospektiv darauf, was aus den mitgeteilten und eruierten Informationen folgt (ebd.). Aber auch die genannten Funktionen können entgegen einer Ablauflogik bedeutsam werden. Wenn sich beispielsweise im Verlauf eines Gesprächs das Anliegen verändert oder ein neues Anliegen ergibt, müssen Aktivitäten entfaltet werden, die der (Neu-)Orientierung mit den aktuellen Gegebenheiten zuträglich sind, etwa neue Ziele zu vereinbaren. Ebenso kann die Funktion *Klärung* jederzeit im Gespräch wesentlich werden, wenn es darum geht, den aktuellen Ist-Stand zu erfassen oder bestimmte Erfahrungen hinsichtlich ihrer vergangenen und zukünftigen Relevanzen für den Problemkontext abzuklopfen. Geht es eher darum, Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten, Maßnahmen zu planen oder die Konsequenzen der potenziellen Handlungsoptionen zu bewerten, handelt es sich um die Funktion *Entwicklung*. Selbst die Funktion *Abschluss* – üblicherweise eher am Gesprächsende erwartbar – könnte den Beginn eines Beratungsgesprächs einleiten, etwa wenn zum Gesprächseinstieg zwischenzeitlich erreichte Ergebnisse thematisiert werden und es im Gespräch dann darum geht, weitere (Folge-)Schritte zu besprechen und mögliche Bewertungsstrategien des Erfolgs festzuhalten (ebd., S. 151).

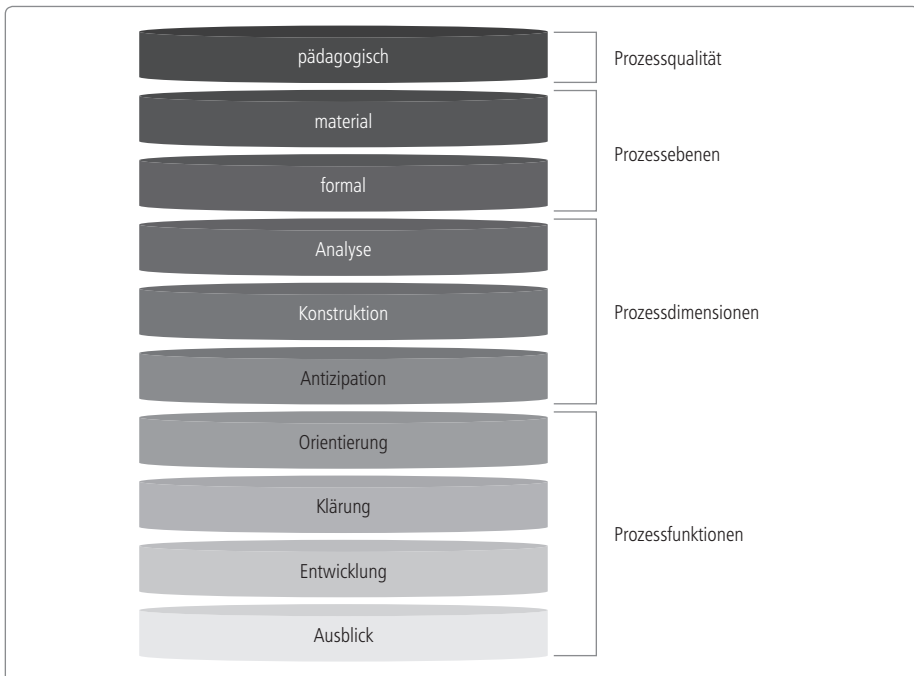


Abbildung 2: Hamburger Strukturmodell zur personenbezogenen Bildungsberatung (Quelle: de Cuvry et al., 2009, S. 157)

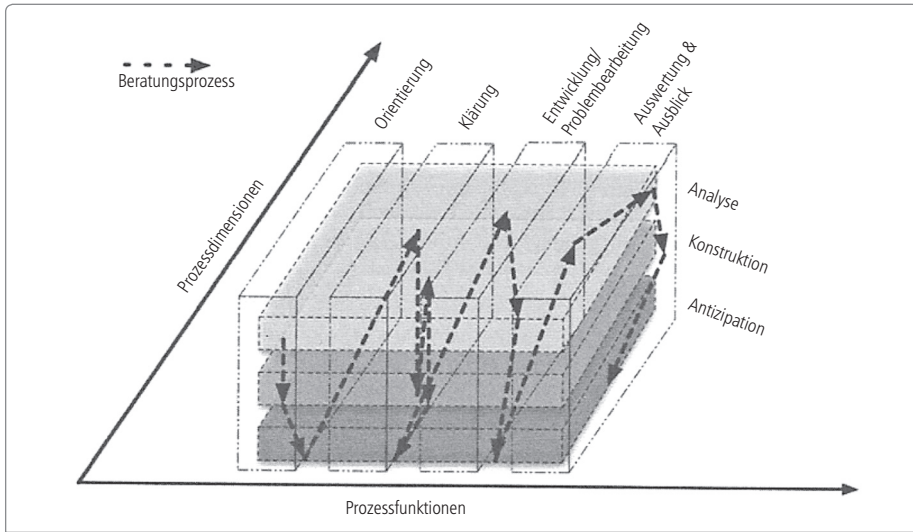


Abbildung 3: Beratung als nicht-linearer Vorgang (Quelle: de Cuvry et al., 2009, S. 152)

Das pädagogische Moment als die besondere *Qualität* in der Bildungsberatung zielt darauf ab, dass „die Ratsuchenden die Verfügung über den je eigenen Beratungsprozess erhalten“ (ebd., S. 155). Hier sind demnach Lernprozesse angesprochen, die im Rahmen von pädagogischer (Bildungs-)Beratung sich nicht nur auf die Beratungsinhalte beziehen (*materiale Ebene*), sondern vielmehr die Klientin oder den Klienten in die Lage versetzen, selbst handlungsfähig zu werden – es geht demnach auch auf der *formalen Ebene* darum, wie jemand in zukünftigen Situationen seine Anliegen selbst bearbeiten kann (Transfer). Nur auf diese Weise wird in einem Beratungsprozess, der sich nicht nur vollzieht, sondern zugleich reflexiv zugänglich gemacht werden kann, aus einer ratsuchenden Person jemand, der oder die keinen Rat mehr braucht.

### 3.4.2 Systemisches Modell arbeitsweltbezogener Beratung

Aus einer systemischen Perspektive konzentriert sich dieses Modell<sup>4</sup> auf die (Teil-)Systeme, die Beratung tangieren:

1. das Beratungssystem, das die Ratsuchenden, die Beratenden und den Beratungsprozess beinhaltet,
  2. den organisationalen Kontext und
  3. den gesellschaftlichen Kontext
- (Schiersmann et al., 2008, S. 16).

4 Dieses Modell wurde von einer Arbeitsgruppe um Christiane Schiersmann an der Universität Heidelberg im Kontext einer Expertise zur Qualität der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung entwickelt (Schiersmann et al., 2008; Schiersmann & Weber, 2013).

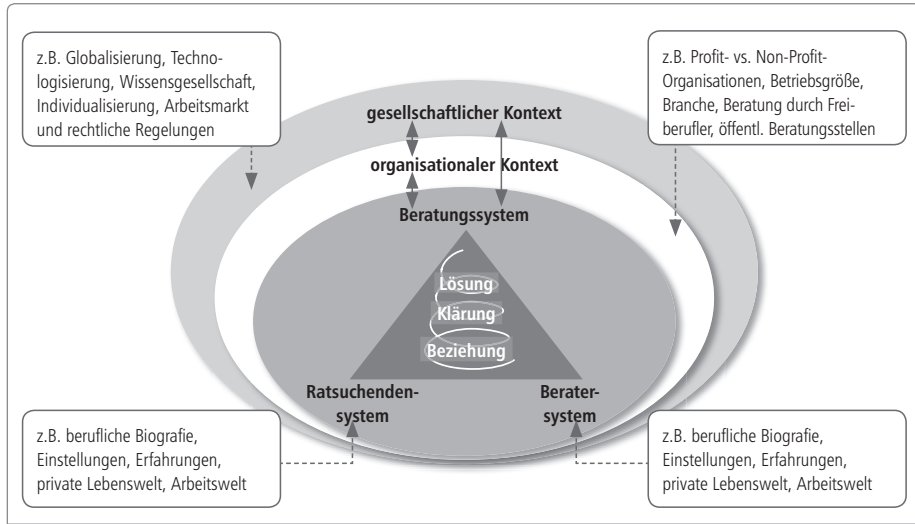


Abbildung 4: Systemisches Modell arbeitsweltbezogener Beratung (Quelle: Schiersmann, 2013, S. 16)

Ausgegangen wird mit Blick auf das Beratungssystem von den beteiligten Personen (Ratsuchenden und Beratenden), die mit ihren individuellen (berufs-)biografischen Erfahrungen, Qualifikationen, Vorstellungen und Deutungsmustern den Beratungsprozess beeinflussen. Dabei gehen auch diese Autorinnen und Autoren davon aus, dass Beratung kein linearer, sondern ein durch Sprünge und Brücken gekennzeichnete Prozess ist, für dessen Gestaltung die Aspekte

- Beziehung,
  - Klärung und
  - Lösung zentral sind
- (Schiersmann & Weber, 2013, S. 265).

Der Aspekt *Beziehung* betont die Gestaltung des Miteinanders als basale Grundlage für einen erfolgreichen Beratungsprozess. Der Aspekt *Klärung* verweist auf die Notwendigkeit bezüglich des Anliegens, der Situation sowie der verfügbaren Ressourcen weitere Informationen zu generieren, während der Aspekt *Lösung* die gemeinsame Arbeit an Handlungsperspektiven beinhaltet, zu deren Verantwortungsübernahme die bzw. der Ratsuchende explizit befähigt werden soll (ebd.). Damit werden ähnliche Aspekte wie bei dem Hamburger Strukturmodell hervorgehoben, obschon nicht in gleicher Detailliertheit hinsichtlich der Unterscheidung von Funktionen und Dimensionen. Der Nutzen dieses Modells besteht jedoch darin, dass es nicht bei der Betrachtung des Beratungssystems stehenbleibt, sondern systematisch aufzeigt, dass der Beratungsprozess und die daran Beteiligten zugleich von den organisationalen Kontexten sowie den

gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen beeinflusst werden, in die der Prozess eingebettet ist. Schließlich ist die Frage evident, ob eine Organisation ihren Beratenden etwa ausreichend Zeit für die Gespräche einräumt und darauf achtet, wie die Beschäftigten ausgebildet sind oder welche Sachmittel zur Verfügung gestellt werden. Aber auch die gesetzlichen Regelungen sowie Finanzierungsmodalitäten oder Veränderungen des Arbeitsmarktes wirken sich auf der gesellschaftlichen Ebene auf den Beratungsprozess aus (Schiersmann et al., 2008, S. 20ff.).

Wie sich die drei Systemebenen – Prozess, organisationaler und gesellschaftlicher Kontext – hinsichtlich der von der Arbeitsgruppe zusammengestellten Indikatoren jeweils zeigen, wird im Katalog der Qualitätsmerkmale ausführlich beschrieben, dessen Darstellung hier allerdings den Rahmen sprengen würde. So viel sei erwähnt, dass jedes Merkmal gemäß der Ebenen prozessbezogenen, organisationalen und politischen (gesellschaftlichen) Handelns über mehrere Indikatoren ausbuchstabiert wird (Schiersmann & Weber, 2013, S. 260 ff.).

#### ZUR REFLEXION

- Nennen Sie Beispiele für die verschiedenen Formate der personen- und organisationsbezogenen Beratung.
- Beschreiben Sie die Unterschiede der beiden Formate Therapie und Beratung und erläutern Sie, an welchen Stellen es Bezüge der Erwachsenenbildung zu Therapie und Beratung gibt.
- Fassen Sie die zentralen Kriterien der vier psychologischen Theorieansätze zusammen. Überlegen Sie sich zu jedem der Modelle ein passendes Beispiel, wie es Ihnen im Kontext der Erwachsenenbildung begegnen könnte.
- Vergleichen Sie die beiden pädagogischen Systematisierungsmodelle, indem Sie deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten. Versuchen Sie eine synthetisierende Visualisierung der Ihrer Meinung nach zentralen Aspekte beider Modelle.



#### Literaturtipps

- Ludwig, J. (2015). Beratung vom Subjektstandpunkt. In M. Allespach & J. Held (Hrsg.), *Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis* (S. 293–313). Frankfurt a. M.: Bund Verlag.
- Nestmann, F., Engel, F., & Sickendiek, U. (Hrsg.). (2014). *Das Handbuch der Beratung* (Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder, 3. Aufl.). Tübingen: DGVT.

## 4. Interaktionsgeschehen in der Beratung

Das komplexe Interaktionsgeschehen in der Beratung setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen. Dazu gehören als bedingende Faktoren

- die Beziehung zwischen Berater bzw. Beraterin sowie Klient bzw. Klientin,
- eine beraterische Grundhaltung, die sich wiederum durch drei Komponenten auszeichnet,
- Kenntnisse in Grundmodellen von Kommunikation,
- der bewusste Einsatz von Techniken und Methoden sowie
- spezifisches Fachwissen und das Wissen um den Ablauf von Beratungen.

Als Dimensionen auf der Handlungsebene gibt es mit den drei sogenannten „informativen, situativen und biografieorientierten Beratungstypen“ (Gieseke & Opelt, 2004, S. 16ff.) grundlegende Unterscheidungen, die an vorherige Erkenntnisse über Differenzierungsformen anschließen (→ Kapitel 3).

Konstituierende Elemente von Beratungsgesprächen sind demgegenüber skalierbare Merkmale, die sich in einer Merkmalsmatrix bündeln lassen:

- Freiwilligkeit,
  - Gesprächsrahmen,
  - Problemverortung,
  - Expertise,
  - Problemdefinition,
  - Redefinition des Problems,
  - Prozess,
  - Lösungsradius und
  - Lösungsrahmen
- (Pick, 2015, S. 70f.).

Demgemäß werden im folgenden Kapitel zunächst die theoretisch bestimmten Bedingungsfaktoren vorgestellt, gefolgt von den drei empirisch rekonstruierten Handlungstypen sowie den Konstitutionselementen, um Beratung als interaktives und gesprächsbasiertes Phänomen zu beschreiben. Zuvor werden noch einmal unterschiedliche Handlungsformen, die innerhalb der komplexen Beratungsinteraktion vorkommen können, abgebildet.

## 4.1 Handlungsformen

Mit Blick auf das Beraten als pädagogische Handlungsform verweist Knoll unter anderem auf drei verschiedene Anteile, die das Handeln im Kontext der Bildungsberatung bestimmen und je nach Beratungsanliegen und Beratungskontext verschieden stark akzentuieren (Knoll, 2008, S. 20).

- Informieren,
- Anleiten und
- Beraten.

Mit dem *Informieren* werden nötige Fakten und Informationen über Lerntechniken, -angebote oder auch Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten dargelegt.

Das *Anleiten* indes gibt im Sinne einer stärkeren Führung und Strukturierung Hinweise, wie zum Beispiel etwas zu machen ist, wer noch eine geeignete Ansprechpartnerin oder ein geeigneter Ansprechpartner wäre und was in welcher Reihenfolge erledigt werden könnte. Das kann vom Erklären eines Förderantrags bis hin zum Erstellen eines Lernplans reichen.

Das eigentliche *Beraten* jedoch beinhaltet Interventionen als Hilfe, „damit der oder die Ratsuchende durch eigenes Wahrnehmen und Erinnern, durch Nachdenken und Einfälle selbst zu Schlussfolgerungen, Zielvorstellungen, Lösungsideen und Entscheidungen kommt (ebd.).“

Hinsichtlich der unterscheidbaren Aktivitäten im Rahmen von Bildungsberatung differenziert Knoll nicht nur zwischen Informieren, Anleiten und Beraten, sondern – als weitere Beratungsanteile – zwischen

- Feedback geben,
- Coachen,
- Beurteilen/Bewerten,
- Beobachten,
- Interessenvertretung für das Beratungsanliegen und damit auch die ratsuchende Person, und
- Vermitteln im Sinne von Ausgleichen und Mediation.

Dabei kommen mit dem *Ziel*, der *Funktion* sowie der *leitenden Orientierung* drei Aspekte zum Tragen, hinsichtlich derer die einzelnen (Teil-)Aktivitäten unterschieden werden:



1. die Ziele aus Sicht der betroffenen Personen (Ratsuchende),
2. die Funktion aus Sicht der Struktur setzenden Person (das kann im Kontext der Beratung die Beraterin bzw. der Berater sein; im Rahmen didaktischer Szenarien wäre es z.B. die Kursleiterin oder der Kursleiter) und
3. die leitende Orientierung im Sinne des handlungsleitenden Prinzips (ebd., S. 22).

Im Abgleich der genannten drei Aspekte mit den unterschiedlichen Handlungsformen ergibt sich das Bild wie in Tabelle 3 dargestellt.

Form des Handelns	Ziel (aus Sicht der betroffenen Person)	Funktion (aus Sicht der Struktur setzenden Person)	Leitende Orientierung
<b>Informieren</b>	Kenntnis (von .../über ...) bekommen	Inhalte weitergeben	die Sache
<b>Anleiten</b>	eine (bereits definierte) Problemlösung bekommen	Problemlösung weitergeben	die Sache, der Handlungsablauf (Ergebnis und dessen Qualität)
<b>Beraten</b>	eine eigene Problemlösung finden, eigenen Weg zur Problemlösung entdecken/entwickeln; Entwicklung von Lebens- bzw. Alltagskompetenz	Hilfe anbieten, eine Problemlösung zu finden („Hilfe zur Selbsthilfe“)	der Prozess (Entwicklung eines individuellen Ergebnisses), die Person
<b>Begleiten</b>	die erarbeiteten Problemlösungen in den gesamten Lebenskontext und in eine längerfristige Perspektive einbinden	Hilfe geben, die Problemlösungen längerfristig zu verankern	die Person, der Kontext, der Prozess
<b>Feedback geben</b>	Mitteilung bekommen, wie Verhalten wahrgenommen, erlebt, verstanden wird	Wahrnehmungen mitteilen über das Verhalten des Gegenübers und über eigene innere Abläufe/Reaktionen; Selbstwahrnehmung bei Gegenüber und Verständnis für ausgelöste Reaktion fördern	die Sache/der Handlungsablauf/der Prozess/das Ergebnis in seiner Erscheinungsweise
<b>Coachen</b>	eigene Problemlösung für berufliche Situation finden, erproben, variieren; berufliche Kompetenz entwickeln	Unterstützung geben, eine Problemlösung für die berufliche Situation zu finden; Elemente von Problemlösung weitergeben; Transfer überprüfen, auswerten und optimieren	das Ergebnis und dessen Qualität (Handeln, Verhalten)
<b>Beurteilen/Beurteilen</b>	Bewertung bekommen	Bewertung vornehmen und mitteilen	der Prozess oder das Ergebnis in Bezug auf Maßstab/Kriterien
<b>Beobachten</b>		Verhaltensweisen (sprachliche und nicht-sprachliche) wahrnehmen	
<b>Interessen vertreten</b>	Zustimmung entwickeln	Zustimmung gewinnen, werben, durchsetzen	Übereinstimmung, Durchsetzung, Gewinnung
<b>Vermittlung (Ausgleich schaffen, Mediation)</b>	Ausgleich finden, „Recht“ bekommen	Perspektivwechsel, gegenseitiges Verstehen, Kompromiss fördern	Interessenausgleich, Kompromiss

Tabelle 3: Pädagogische Handlungsformen im Rahmen von Bildungsberatung (Quelle: Knoll, 2008, S. 22)

## 4.2 Bedingungsfaktoren

Im Folgenden werden grundlegende Faktoren benannt, die Beratung als Interaktionsgeschehen in unterschiedlicher Weise bedingen:

- die Beratungsbeziehung,
- die Grundhaltung,
- Kommunikations- und Ablaufmodelle sowie
- Techniken und Methoden.

### 4.2.1 Beratungsbeziehung

Wie bereits in den vorherigen Kapiteln dargelegt, ist die Gestaltung der Beratungsbeziehung essenzieller Bestandteil einer gelingenden Beratung. Sie basiert auf dem gegenseitigen Vertrauen zwischen Ratsuchenden und Beratenden. Fuhr verweist auf die zentralen Bestandteile *Vertrauen*, *Anerkennung*, *Takt* und *Distanz*, die für eine gewinnbringende Beratungssituation ausschlaggebend sind (Fuhr, 2003, S. 40). Dies zeigt sich in der Grundannahme, dass ein Mensch trotz seiner Ratbedürftigkeit mündig zu behandeln ist (ebd.). Seine oder ihre spezifische Lebenssituation gilt es zu erfassen und zu achten und den Ratsuchenden in ihrer problematischen Situation taktvoll zu begegnen, denn „in der Beratung überlässt der Klient sein Problem dem Berater, nicht aber seine Person, auch wenn das Gespräch mit dem Berater sehr persönlich sein kann“ (ebd.). Gleichzeitig gilt es aber auch, möglichen Schaden von der Klientin oder dem Klienten abzuwenden, zugefügt durch Dritte oder durch den oder die Ratsuchende/n selbst. Ethische Grundlage ist die Forderung, dass stets nach bestem Wissen und Gewissen beraten werden muss. Aufgabe der Beratenden ist es, die Ratsuchenden zu begleiten:

Dabei wird der Berater zum reflexiven Begleiter des Ratsuchenden wenn dieser seine innere Realität, seine Konstruktion von Lebenserfahrungen zu erfassen und sie in Bezug auf die Mitwelt und deren Herausforderungen zu bearbeiten sucht. Ratsuchende werden nicht „behandelt“, sondern die Haltung ihnen gegenüber ist davon geprägt, sie zu begleiten und sie so zu unterstützen, dass ihre persönlichen und sozialen Bewältigungsressourcen, ihr Wachstum und ihre Potenziale gefördert werden (Sanders, 2014, S. 799).

Mahoney attestiert einer optimalen Beratungsbeziehung Sicherheit, offene Entwicklungsmöglichkeiten und ein grundlegendes Interesse der Beratenden für das Anliegen von Klientin und Klient. Dadurch soll es ihr oder ihm ermöglicht werden, aktiv neue Handlungsoptionen zu entwickeln und auszuprobieren sowie auch neue Arten des Umgangs mit sich selbst und/oder mit anderen zu entdecken (Mahoney, 1991, Verweis in Nestmann, 2014, S. 794).

### Kriterien einer guten Beratungspraxis und -beziehung

- die Beschäftigung mit den zunächst dringendsten Fragestellungen für den Klienten oder die Klientin;
- die Bereitstellung einer angenehmen, ruhigen und Sicherheit vermittelnden Beratungsatmosphäre;
- das Verständnis von Beratung als individuellem Prozess, das heißt die Wahrnehmung des oder der Ratsuchenden in seiner oder ihrer Einzigartigkeit; dazu gehören beispielsweise die sexuelle Orientierung, Religion, das Geschlecht, die ethnische Zugehörigkeit, aber auch die unterschiedlichen sozio-ökonomischen, kulturellen, sozialen, zwischenmenschlichen oder ökologischen Zusammenhänge des Klienten oder der Klientin;
- Wahrnehmung, Respekt und Akzeptanz der Lebenswelten und Deutungswelten der Ratsuchenden;
- die Selbstsorge des Beraters oder der Beraterin; dies beinhaltet u.a. das Akzeptieren eigener Schwächen, das Reflektieren des Beratungsprozesses und der eigenen thematischen und persönlichen Involviertheiten;
- die Selbstexploration und das Zum-Ausdruck-Bringen aller möglichen Emotionen des Klienten oder der Klientin in einem Zusammenhang und einem Setting, das selbstbezogen (d.h. auf die Person der Ratsuchenden bezogen), aber sozial verantwortlich ist;
- die Förderung einer engen, jedoch professionellen Beziehung, die ein ausgewogenes Nähe-Distanz-Verhältnis voraussetzt; dazu gehört auch, dass die Bedürfnisse des Klienten oder der Klientin in der Regel vor jenen der Beratenden stehen  
(Mahoney, 1991).

Fuhr charakterisiert die Beratungsbeziehung als intensiv und vertrauensvoll, freiwillig und von beraterischem Einfühlen getragen. Dabei ist sie jedoch zeitlich festgelegt und durch eine klare Rollenzuweisung gekennzeichnet (Fuhr, 2003, S. 39). Zugleich ist sie in ihren Grundsätzen auch doppeldeutig: Einerseits begegnen sich Berater bzw. Beraterin und Klient bzw. Klientin als gleichberechtigte, sich achtende Personen auf Augenhöhe – also in einer *personalen Symmetrie*. Andererseits haben sie jedoch eine funktionale (d.h. auf den Beratungsgegenstand bezogene) Beziehung. Diese ist nicht nur durch die spezifische Rollenzuschreibung charakterisiert, sondern auch durch eine in der Regel ungleiche Kompetenzzuschreibung und Wissensbasis, aus der eine *funktionale Asymmetrie* resultiert, da der Berater oder die Beraterin über professionelle Wissensbestände bezogen auf den Beratungsgegenstand verfügt (ebd.). Auf der Ebene der Beratungsbeziehung heißt es somit immer wieder, für eine Balance bzw. einen transparenten Umgang mit funktionaler und personaler Beziehungsebene zu sorgen.

Fuhr extrahiert *vier verschiedene Niveaus von Berater-Klient-Beziehungen*, die sich hinsichtlich ihrer Intensität und dem Grad des Sich-Aufeinander-Einlassens unterscheiden (ebd., S. 42ff.): Sie reichen vom

- funktionalen Arbeitsbündnis über
- das Sich-Aufeinander-Einlassen und
- eine „normative-dialogische Beziehung“ bis hin zu

- einer integralen dialogischen Beziehung  
(Gremmler-Fuhr, 2001, S. 393ff., zit. in Fuhr, 2003, S. 42ff.).

Während das *Arbeitsbündnis* erst in der Beratung (bei sogenannten „Zwangsberatungen“ eher mühsam) hergestellt werden muss, ist die zweite Variante, das *Sich-Aufeinander-Einlassen* durch mehr Zugewandtheit gekennzeichnet, wobei auch hier der Berater oder die Beraterin in seiner oder ihrer Person außen vor bleibt und explizit in seinem oder ihrem Expertenstatus angesprochen wird. In der *normativen-dialogischen Beziehung* zeigt sich – etwa im Kontext der Klienten- bzw. personen-zentrierten Beratung nach Rogers – eine Beratungsbeziehung, die vertrauensvoll und gleichberechtigt ist. Die Beratenden begegnen den zu Beratenden in vorbehaltloser Zuwendung, Akzeptanz und Authentizität und versuchen darüber einen Beziehungsprozess zu initiieren (ebd., S. 44). Der *integrale Dialog*, den Fuhr als das wohl anspruchsvollste Beziehungskonzept im Kontext von Beratung wertet, beruht auf einem Präsent-Sein des Beraters bzw. der Beraterin als personales Gegenüber zum bzw. zur Ratsuchenden. Dies beinhaltet unter Umständen auch von den Ratsuchenden abweichende Einstellungen oder Sichtweisen, die gegenüber dem oder der zu Beratenden durchaus vertreten werden können.

Alltägliche Beratungsarbeit fordert somit von der Beraterin bzw. dem Berater, in der Kommunikation und Interaktion mit den Ratsuchenden ein angemessenes Maß an Nähe und Distanz auszubalancieren. Hechler hält fest:

So betrachtet lässt sich die Haltung des pädagogischen Beraters als eine „Pendelbewegung zwischen einfühler, identifikatorischer Nähe und distanzierend-reflektierendem und objektivierendem Erkennen“ (...) beschreiben (Hechler, 2010, S. 114).

#### 4.2.2 Grundhaltung in der Beratung

Als basale Bausteine für eine angemessene Haltung in Beratungsinteraktionen kann auf die von Rogers (1984) in die Diskussion eingebrachten drei zentralen Aspekte seitens der Beraterin oder des Beraters Bezug genommen werden:

1. Wertschätzung,
2. Empathie und
3. Kongruenz.

Die *Wertschätzung* der Ratsuchenden beinhaltet eine Anteilnahme an ihnen in all ihren jeweiligen Besonderheiten und Individualitäten. Diese vorbehaltlose Anerkennung zeichnet sich durch emotionale Wärme, Akzeptanz und Achtung aus (Bachmair et al., 2011, S. 30). Weinberger führt dazu aus:

Dieses uneingeschränkte Akzeptieren bedeutet nicht, dass der Berater allem zustimmen muss, was der Klient sagt oder tut. Er kann durchaus inhaltlich anderer Meinung sein als der Klient, doch muss dieser spüren, dass die Beziehung Berater-Klient nicht beeinträchtigt (ist) (...) Der Berater sollte versuchen, in seiner Stimme, Mimik, Gestik und Körperhaltung zum Ausdruck zu bringen, dass er den Klienten eine nicht an (...) Bedingungen gebundene Wertschätzung und Anteilnahme an seinen Problemen entgegenbringt (Weinberger, 1980, S. 31f.).

Mit der *Empathie*, dem einfühlenen Verstehen, drückt Rogers eine Haltung aus, die neben dem Gesagten die Gefühle betont. Aufgabe der Beratenden ist es, in einem Perspektivwechsel die Lebenssituation der Ratsuchenden zu verstehen. Dies beinhaltet auch die emotionale Konnotation des Gesagten: Welche Gefühle nimmt der oder die Beratende beim Gegenüber wahr? Was wird zwischen den Zeilen des Erzählten vermittelt? Rogers verweist auf die Relevanz des einfühlenen Zuhörens, des Verstehens als einer Kommunikationsform, die sich deutlich von der alltäglichen Kommunikation abhebt, da sie emotionale Wärme und sensibles Zuhören ausdrückt (Rogers, 1984, S. 68).

Als *Kongruenz* wird die Echtheit des Beraters beziehungsweise der Beraterin verstanden. So sollen zum Beispiel verbales und non-verbales Verhalten übereinstimmen. Die Beratenden werden somit für den Klienten oder die Klientin als ganze Person erfahrbar. Dies beinhaltet auch, sich der eigenen Gefühle und jeweiligen Rolle in der Beratung bewusst zu sein. Nur ein Berater oder eine Beraterin, der oder die authentisch ist, kann – so Rogers – eine verlässliche, durchschaubare und vertrauensvolle Beratungsbeziehung zum Klienten oder zur Klientin aufbauen (ebd., S. 67).

### 4.2.3 Kommunikation in der Beratung

In den vorherigen Kapiteln wurde bereits die Relevanz gelungener Kommunikation für den Beratungsprozess betont. Dazu muss allerdings geklärt werden, auf welche Vorstellung von Kommunikation, also welches Kommunikationsmodell, zurückgegriffen werden soll. So wird Kommunikation in den Naturwissenschaften eher als Informationsverarbeitung oder -verbreitung betrachtet, während die Sprachwissenschaften nach den sprachlichen Zeichen und ihrer Bedeutung in und für die Sprechhandlungen fragen, indes die Sozialwissenschaften Kommunikation als sozialen Prozess begreifen.

Ein Beispiel für ein technisch-mathematisches Kommunikationsmodell ist das *Kanal-Modell* von Shannon und Weaver (1949), das Kommunikation als Prozesse des Kodierens und Dekodierens versteht und die Ursache des Nicht-Verstehens durch Störungen (*noise*) analysiert. Kommunikation wird hier als linearer Vorgang charakterisiert. Demgegenüber konzentriert sich das *Organon-Modell* von Bühler (1965) auf die Beziehung von Sender und Empfänger zu den Sprachzeichen. Sprache weist nach Bühler drei Funktionen auf, nämlich eine Darstellungsfunktion, eine Ausdrucksfunktion und

eine Appellfunktion. Während die Darstellungsfunktion der Sprache jedoch Basis für das Erkennen von Welt ist, steht bei der Appell- und Ausdrucksfunktion die Beziehungsebene der Kommunikationspartner im Vordergrund – dies wurde von Watzlawick später weiterentwickelt.

Der wohl im Bereich der Beratung prominenteste Ansatz ist jener von Watzlawick, Beavin und Jackson (1974). Hier wird Kommunikation nicht nur mit menschlicher Interaktion gleichgesetzt, sondern die Beteiligten werden als jeweils individuelle Systeme verstanden – vergleichbar mit einem Regelkreislauf, in dem alle Anteile zusammenspielen:

Unsere These ist, dass zwischenmenschliche Systeme – also Gruppen, Ehepaare, Familien, psychotherapeutische oder selbst internationale Beziehungen usw. – als Rückkopplungskreise angesehen werden können, da in ihnen das Verhalten jedes einzelnen Individuums das jeder anderen Person bedingt und seinerseits von dem Verhalten aller anderen bedingt wird (Watzlawick et al., 1974, S. 32).

#### **Axiome der Kommunikation**

Watzlawick et al. formulieren fünf pragmatische Axiome, die bei einer erfolgreichen Kommunikation berücksichtigt werden müssen (1974, S. 50ff.):

1. Man kann nicht nicht kommunizieren.
2. Unterscheide den Inhalts- und den Beziehungsaspekt der Kommunikation.
3. Die Natur einer Beziehung ist durch Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt.
4. Menschliche Kommunikation geschieht digital und analog.
5. Zwischenmenschliche Kommunikation ist symmetrisch oder komplementär.

#### *1. Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren*

Jegliches Verhalten kann als Kommunikationsmittel bezeichnet werden, da es Mitteilungskarakter besitzt; dazu gehören gleichermaßen Mimik und Gestik wie auch der Tonfall oder die Redegeschwindigkeit der Gesprächspartnerinnen und -partner.

#### *2. Inhalts- und Beziehungsaspekte der Kommunikation*

Jede Mitteilung hat zwei Aspekte: einen auf den Inhalt bezogenen Aspekt und einen, der sich auf die Beziehung bezieht. Der *Inhaltsaspekt* vermittelt die sachlichen Daten, den Informationsgehalt der Nachricht. Der *Beziehungsaspekt* zeigt, wie der Sender oder die Senderin die Beziehung zu Empfänger oder Empfängerin sieht und gibt darüber Aufschluss, wie die übermittelten Daten aufzufassen sind. Hier sprechen Watzlawick et al. auch von „Metakommunikation“ (ebd., S. 54).

### 3. *Interpunktion der Kommunikationsabläufe*

Die Interpunktion verweist darauf, dass Kommunikationen zwar in der Zeit verlaufen, also Äußerungen sequenziell aufeinanderfolgen. Was jedoch jeweils als der Anfangspunkt eines typischen Musters oder als bestimmtes Verhalten einer Person X gedeutet wird, kann individuell unterschiedlich sein. Im problematischen Fall wird dann das eigene Verhalten als Reaktion auf das Verhalten anderer interpretiert – und eben nicht als etwas, das dem Verhalten des bzw. der anderen vorangegangen wäre. So kann es zu Missverständnissen kommen.

#### BEISPIEL

##### **Die Paarinteraktion**

Ein typisches Beispiel für Probleme hinsichtlich der Interpunktion ist eine Paarinteraktion, bei der die eine Person A der anderen Person B wiederholt vorwirft, sie würde schweigen und sich nicht äußern. Demgegenüber erklärt die Person B, danach gefragt, dass sie häufig schweigt, weil sie das ständige Genörgel von Person A nervt.

### 4. *Digitale und analoge Kommunikation*

Die Darstellung eines Objekts in der menschlichen Kommunikation erfolgt entweder digital oder analog. Unter *digital* wird die abstrakte Bezeichnung eines Objekts durch einen Namen verstanden. Aufgrund der Übereinkunft innerhalb einer Gemeinschaft verstehen die Beteiligten, wovon gesprochen wird. So haben z.B. alle Mitglieder eines Handballvereins eine Vorstellung davon, was sich hinter dem Begriff „sieben Meter“ verbirgt. Es gibt ein semantisches, d.h. sinngemäßes Übereinkommen zwischen Wort und Objekt und eine dazugehörige logische Syntax. *Analog* dagegen bedeutet, dass eine Ähnlichkeitsbeziehung zum Gegenstand vorhanden ist. Es existiert eine direkte Beziehung zum Objekt, beispielsweise eine Zeichnung oder Mimik und Gestik. Analoge Kommunikation bezieht sich nicht auf Dinge, sondern auf die Beziehung zwischen den Dingen. Der Inhaltsaspekt einer Mitteilung enthält primär digitale Kommunikation, er vermittelt die Daten. Der Beziehungsaspekt hingegen enthält die analogen Mitteilungen. Er geht über die reinen Daten hinaus, erklärt, wie diese aufzufassen sind. Deutlich wird, dass digitale und analoge Kommunikationsformen sich sinnvoll ergänzen. Kommt es hier zu Inkongruenzen, wird auch von „gestörter Kommunikation“ gesprochen.

### 5. *Symmetrische oder komplementäre Kommunikation*

Watzlawick et al. verwenden hier den Begriff der „Schismogenese“ (ebd., S. 68). Damit ist ein wechselseitiger Prozess gemeint, der zwischen Gesprächspartnerinnen und -partnern symmetrisch oder komplementär verlaufen kann. Symmetrie oder Komple-

mentarität sind jeweils abhängig von der Beziehungsgleichheit oder -unterschiedlichkeit der beteiligten Personen. Eine *komplementäre* Interaktion findet statt im Fall einer unterschiedlichen Stellung der Partner (z.B. Vater – Tochter; Chefin – Angestellter), eine *symmetrischen* Interaktion z.B. bei gleichen sozialen Positionen (z.B. Freunde und Freundinnen; Kolleginnen und Kollegen).

Aufbauend auf dem zuvor genannten Organon-Modell von Bühler und den Axiomen von Watzlawick et al. entwickelte Schulz von Thun (1981) das *Vier-Seiten-Modell einer Nachricht*. Dieses umfasst sowohl die Seite der Nachrichtensenderin als auch die Seite des Nachrichtempfängers. Jede Nachricht hat vier Aspekte, die der Sender oder die Senderin „schickt“ und die mit vier verschiedenen Ohren seitens des Empfängers oder der Empfängerin gehört werden kann (→ Abbildung 5).

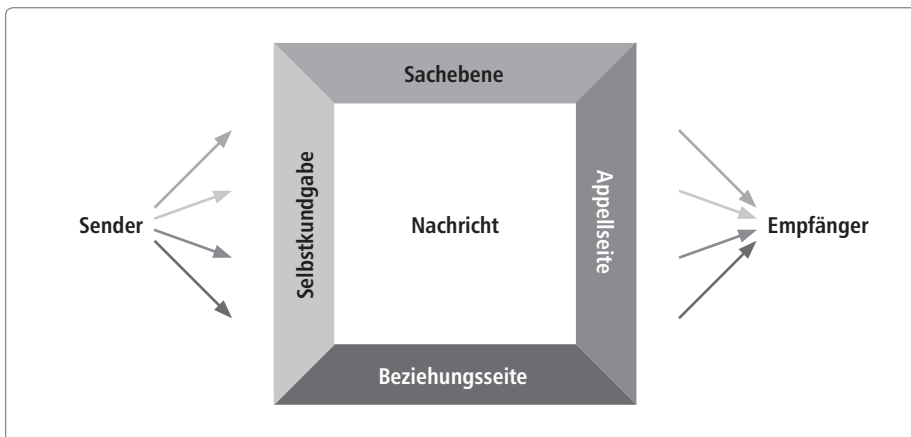


Abbildung 5: Vier-Seiten-Modell einer Nachricht

Der *Sachaspekt* gibt die schlichten, faktischen und thematischen Informationen eines Vorgangs wider. Der *Appellaspekt* fokussiert die bewussten oder auch weniger bewussten Absichten, Wünsche oder Erwartungen; mit dem *Selbstoffenbarungsaspekt* teilt der Sender oder die Senderin gewollt oder ungewollt etwas von sich selbst mit. Das können Gefühle, Gedanken, Bewertungen sein, aber ebenso auch nicht ausgesprochene Informationen (z.B. Befürchtungen, Ängste) über Mimik und Gestik. *Beziehungsaspekte* definieren, wie Sendende und Empfangende zueinander stehen.

Mit Blick auf die Beratungsarbeit gilt es insbesondere für die Beratenden, bestenfalls auch für die Ratsuchenden, die vier Seiten einer Nachricht in der gegenseitigen Kommunikation mit zu bedenken, um potenzielle Missverständnisse zu vermeiden bzw. sie zu enttarnen.



### Schlussfolgerungen für die Beratungsarbeit

- *auf der Sachebene*  
eindeutige, präzise Informationen geben;
- *auf der Beziehungsebene*  
zuhören; das Gegenüber annehmen; Gefühle klar formulieren, transparent machen und klären sowie ggf. Metakommunikation einsetzen;
- *auf der Selbstoffenbarungsebene*  
Ich-Botschaften senden; die eigene Meinung sagen; sich selbst immer wieder in der Grundhaltung überprüfen und das Beratungsgeschehen wie auch die eigene Person reflektieren;
- *auf der Appellebene*  
eigene Absichten und Bedürfnisse aufdecken und ggf. kommunizieren.

#### 4.2.4 Einsatz von Methoden

Zu einem gelungenen Beratungsprozess gehört unabdingbar, neben der Beratungsbeziehung, auch der gezielte Einsatz von Methoden. Dabei kann es jedoch nicht um ein beliebiges Anwenden von Techniken und Methoden gehen. Vielmehr beinhaltet dies eine präzise, punktuelle Unterstützung, die angemessen zur Beratungskonstellation, dem theoretischen Hintergrundmodell, den Beteiligten und dem jeweiligen Beratungsauftrag und seiner -umsetzung passen muss (Nestmann, 2014, S. 784). Während die meisten Methodendifferenzierungen nur zwischen direktiv-lenkenden und nicht-direktiv-unterstützenden Maßnahmen unterscheiden, legt Heron (1990) ein komplexes Kategoriensystem vor:

- *präskriptive Methoden*  
umfassen Ratschläge geben, anordnen oder Aufgaben stellen;
- *unterstützende Methoden*  
bestätigen die Ratsuchenden, unterstützen deren Vorgehen und drücken Wertschätzung aus;
- *informative Methoden*  
geben neue Hinweise, Informationen oder liefern Interpretationen;
- *konfrontative Methoden*  
erfolgen in Form von direkten Rückmeldungen, Konfrontation des Klienten oder der Klientin mit sich selbst oder seinen bzw. ihren u.U. widersprüchlichen Positionen;
- *kathartische Methoden*  
führen zu emotionaler Entlastung;
- *katalytische Verfahren*  
regen zu Reflexion und Nachdenken an.  
(Heron, 1990, zit. in Nestmann, 2014, S. 785).

Sinnvoll für eine gelungene Kommunikation sind darüber hinaus grundlegende *Techniken des aktiven Zuhörens*, unter die auch Paraphrasieren und Spiegeln fallen (Culley, 1996, S. 73ff.).

#### DEFINITION

##### Aktives Zuhören

Aktiv zuzuhören bedeutet, dem Gegenüber durch verbale und non-verbale Signale Aufmerksamkeit zu zeigen und durch eigene Wortbeiträge deutlich zu markieren, dass man der anderen Person zuhört (z.B. durch Nicken, Lächeln, Zugewandtheit in der Gestik und Mimik, redeunterstützende Hörsignale, wie „mhm“).

Dabei fasst das *Paraphrasieren* in eigenen Worten das Gehörte zusammen und ermöglicht es für Ratsuchende und Beratende, sich zu vergewissern, ob das Gehörte richtig verstanden wurde. Gleichzeitig eröffnen sich für den Klienten oder die Klientin durch das Wiedergeben des Erfahrenen neue Perspektiven oder Ideen durch „den Blick von außen“.

Das *Spiegeln* greift die inhärenten emotionalen Anteile im Gespräch auf, so zum Beispiel die wahrgenommenen, aber eventuell noch nicht formulierbaren oder formulierten Gefühle (Bachmair et al., 2011, S. 32ff.). Verschiedene Fragetechniken können – je nach Beratungsrichtung – die Kommunikation ergänzen.

#### BEISPIEL

##### Fragetechniken in der Beratung

Die Fragetechniken reichen u.a. von geschlossenen (ja-nein) hin zu offenen Fragen (sogenannte „W“-Fragen, also: wer, was, wann, wo, warum, wie etc.). Darüber hinaus gibt es Skalierungsfragen (besser-schlechter oder prozentuale Einschätzungen) und das Perspektivwechseln, also das Beschreibenlassen des Problems hypothetisch aus der Sicht von Dritten. Mit Blick auf eine potenzielle Lösung des Problems bieten sich auch Fragen zur Zukunft an („Was wäre, wenn Ihr Problem gelöst wäre?“; „Wie sieht Ihre Situation in einem halben Jahr aus?“) oder das Abklären von Ressourcen („Wer kann Sie unterstützen?“; „Wie sind Sie mit ähnlichen Problemen in der Vergangenheit umgegangen?“ etc.).

### 4.2.5 Phasen in der Beratung

Obwohl jede Beratung durch das Zusammenspiel von Beraterpersönlichkeit, der ratsuchenden Person, deren Problemlage und dem spezifischen Setting einzigartig ist, lässt sich doch eine Gesprächssystematik im Sinne von wiederkehrenden Ablaufschemata feststellen. So bezieht sich Thiel auf ein aus der empirisch fundierten Problemlöse- und Denkpsychologie stammendes Phasenkonzept (Thiel, 2003a, S. 75ff.). Dieses beruht auf *sieben verschiedenen Phasen*, die sich jeweils auf das Problem, die Beziehungsebene zwischen Beratenden und Ratsuchenden sowie die methodische Ebene konzentrieren.

Nach der Analyse der Ist-Situation (*Phase 1*) mit Problembeschreibung und -analyse, folgt die Zielklärung, unter Umständen auch die Klärung von Zwischenzielen, womit der angestrebte Soll-Zustand erfasst wird (*Phase 2*). Die *dritte Phase* umfasst das Festlegen der Maßnahmen zur Zielerreichung (Lösungs-Wege), bevor in der Entscheidungsphase (*Phase 4*) die Weg-Ziel-Relation bedacht wird, d.h. abgewogen wird, welche Wege als erfolgversprechend und realistisch für die Erreichung des Zieles einzustufen sind. Die Planung der Umsetzung (*Phase 5*) leitet die Beschreitung der vereinbarten Wege ein, die dann in der vorletzten Phase der Durchführung erfolgt (*Phase 6*). Der Prozess schließt mit der Erfolgsüberprüfung (*Phase 7*) ab, die der Sicherung des Erfolgs, der Ergebnisse und auch der Nebeneffekte dient (also z.B. weitere Themen, die sich im Beratungsverlauf gezeigt haben, aber auch gewonnene Ressourcen u.a.).

Dabei muss der Phasenverlauf als zyklisches Modell (→ Abbildung 6) verstanden werden, das nach der Kontrollphase mitunter wieder in einer neuen Problemanalyse münden kann. Gleichzeitig darf innerhalb der sieben Phasen nicht von einer unbedingten Linearität ausgegangen werden. So können Phasen auch mehrfach durchlaufen werden, oder es wird von einer vorherigen Phase wieder auf eine zurückliegende Phase zugegriffen.

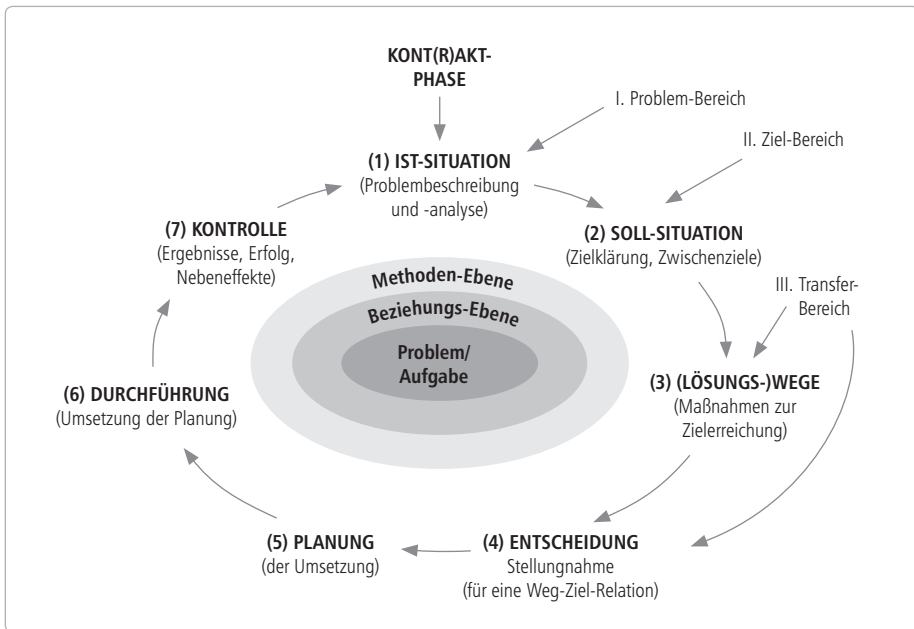


Abbildung 6: Phasen in der Beratung als Problemlöseprozess (Quelle: Thiel, 2003a, S. 75)

Ein für die Bildungsberatung zugängliches Modell bietet das *Tetradische Modell* nach Petzold (1993, S. 67ff.), das vier Phasen unterscheidet. Wichtig ist auch hier, festzu-

halten, dass es sich um ein idealtypisches Modell handelt. In der Praxis lassen sich die Phasen nicht immer eindeutig abgrenzen und es kann durchaus zur Vermischung verschiedener Phasen kommen.

Dieses Modell wird aufgrund seines handlungspragmatischen Bezugs und seiner konkreten Gestaltbarkeit im Folgenden näher präsentiert. Es gliedert sich in *vier Phasen*:

1. Eröffnungsphase
2. Bearbeitungsphase
3. Integrationsphase
4. Abschlussphase

Die *Eröffnungsphase* dient der Kontaktaufnahme, der Klärung der Beratungsstruktur und der Definition des Themas und des Ziels der Beratung. Über die Kontaktaufnahme wird dem Klienten oder der Klientin Sicherheit vermittelt. Dabei gilt es, den oder die Ratsuchende/n als „ganzen Menschen“, nicht nur als „Problem“ in den Blick zu nehmen, ein ruhiges Ankommen zu ermöglichen und Vertrauen aufzubauen. Mit der Klärung von Struktur und Beratungssituation werden organisatorische Fragen beantwortet (z.B. Dokumentationsmodalitäten, Vertraulichkeit, Umgang mit Daten, Finanzierung der Beratung, Dauer und Häufigkeit der Sitzungen, Arbeitsweise und Beratungstechniken etc.). Gemeinsam wird dann dem Beratungsthema Raum gegeben und das Ziel der Beratung geklärt. Trotz dieser ersten Klärung gilt es im Prozess, die Ergebnisoffenheit der Beratung im Blick zu haben, so dass neue Themen und Lösungswege entstehen können.

Die eigentliche *Bearbeitungsphase* dient dann dementsprechend der Entfaltung des Themas, der Vergewisserung seitens der Beraterin oder des Beraters, der Nachfrage, ob das Thema richtig verstanden wurde und schließlich der Auseinandersetzung mit dem Thema. Hier werden bisweilen neue Informationen benötigt oder es werden die rationalen und emotionalen Reaktionen der Ratsuchenden angesprochen und daran anschließend versucht, potenzielle Lösungswege zu entwickeln, die in konkreten Handlungen münden sollen.

Die dritte Phase, die *Integrationsphase*, fokussiert die Umsetzung der Lösungen. In dieser Phase gilt es, die anvisierten Lösungen zu konkretisieren und in ihren potenziellen Konsequenzen zu hinterfragen. Erst danach wird der eigentliche Maßnahmenplan Schritt für Schritt erstellt und eine Methodik für die Ergebnissicherung festgelegt. Um den oder die Ratsuchende in seiner oder ihrer Mündigkeit ernst zu nehmen und den Beratungsprozess auch in ihrer oder seiner Verantwortung zu belassen, soll er oder sie die Handlungsschritte in eigene Worten formulieren und fixieren.

In der *Abschluss- oder auch Verabschiedungsphase* wird der Beratungsprozess gemeinsam im Sinne eines Feedbacks ausgewertet. Die Verabschiedung endet mit einem positiven Ausblick auf das bereits Erreichte und nun zu Bearbeitende und eröffnet ggf. Optionen des Wiederkommens und der Rückmeldung.

### Ablaufphasen bei rekonstruktiven Beratungsansätzen

Ähnlich wie Petzold extrahiert auch Ludwig für die verschiedenen rekonstruktiven Ansätze von Beratung vier verschiedene Ablaufphasen für den Beratungsprozess:

1. die Darstellung der Handlungsproblematik;
2. der verstehende Zugang zum Fall, zu seinen Bedeutungs-Begründungszusammenhängen und Strukturen;
3. die Rekonstruktion latenter Bedeutungs-Begründungszusammenhänge und Strukturen;
4. die Entwicklung von Handlungsoptionen

(Ludwig 2015, S. 300f.)

Gemein ist den verschiedenen Zugängen die gründliche Analyse der Thematik, das Darstellen der Problemlage und das Extrahieren der relevanten Fragestellung. Erst dann werden in gegenseitiger Kommunikation und Interaktion Lösungen generiert und in handlungspragmatische Schritte überführt, deren Umsetzung und Überprüfung die Beratung abrunden.

## 4.3 Handlungsdimensionen

Es wurde bereits davon gesprochen, dass Beratung als aufklärerische Handlungspraxis den Austausch von Informationen und Wissen beinhaltet (→ Kapitel 2). Betrachtet man die Beratungsinteraktion näher, lassen sich weitere Differenzierungen finden. Diese beziehen sich darauf, mit welchem Ziel jemand eine (Bildungs-)Beratung nachfragt. Beispielsweise könnte ein Informationsinteresse im Vordergrund stehen oder die Frage, welche nächsten Handlungsschritte in einer aktuellen (Not-)Situation am geeignetsten wären. Grundlegend könnte aber auch der Wunsch, sich zu verändern, bzw. sich noch einmal neu zu orientieren, Auslöser für ein Beratungsgespräch sein. In der Regel geht es bei Beratungen im Kontext von Erwachsenen- und Weiterbildung also darum, eine individuell als ausreichend sicher empfundene Handlungsgrundlage zu schaffen, um anstehende Entscheidungen treffen, mit aktuell herausfordernden Situationen umgehen oder neue Impulse für das zukünftige Leben entwickeln zu können.

Gieseke hat mit ihren Mitarbeiterinnen diese unterschiedlichen Zielorientierungen in einer Dreier-Typisierung spezifiziert, indem sie authentische (Bildungs-)Beratungsgespräche analysiert und danach differenziert hat, ob es sich um

- informative,
- situative oder
- biografieorientierte Beratungen handelt.

Die *informative Beratung* soll dazu verhelfen, bestimmtes Wissen und bestimmte Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten zu bekommen und auszuwählen. In der *situativen Beratung* geht es darum, spezifische individuelle Problemlagen benennbar zu machen, alternative Entscheidungssituationen herauszuarbeiten, um dazu die passenden Weiterbildungsangebote herauszufinden. Ziel der *biographieorientierten Beratung* ist es, individuelle Klärungsprozesse zu unterstützen, wobei Weiterbildungsentscheidungen mit einer neuen Lebensgestaltung und neuen Zukunftsperspektiven verbunden werden (Gieseke & Opelt, 2004, S. 16, H. i. O.).

Allerdings können sich auch unterschiedliche Zielorientierungen in einem Gespräch zeigen, zum Beispiel, wenn jemand mehrere Anliegen hat.

Für die Beraterinnen und Berater sind mit dem jeweiligen Beratungstyp beziehungsweise der jeweiligen Zielorientierung seitens der Ratsuchenden unterschiedliche Anforderungen verbunden. Bei *informativen* Beratungen können die Ratsuchenden ihr Weiterbildungsinteresse artikulieren und befinden sich somit bereits im Entscheidungsprozess. Die Hauptaufgabe der Beratenden besteht darin, den Ratsuchenden die benötigten Informationen wie Ort, Zeit, Dauer, Inhalt, Abschluss und Kosten einer Maßnahme (ebd.) oder vergleichbare beziehungsweise besser passende (Kurs-)Angebote zugänglich zu machen. Dies sollte unter Berücksichtigung der jeweiligen individuellen und institutionellen Voraussetzungen geschehen, die gegebenenfalls – bei Nicht-Passung – thematisiert werden müssen.

#### **Bedeutung des Informierens**

Werden die Unterschiede zwischen informierenden und beratenden Aktivitäten betrachtet (Knoll, 2008), kommt dem Informieren vor dem Hintergrund der anfangs skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen einerseits und den vielfältigen und teils unübersichtlichen Beratungsangeboten andererseits durchaus eine wichtige Bedeutung im Beratungszusammenhang zu. Damit korrespondierend werden seit den 1990er Jahren zunehmend digitale Techniken genutzt, um Informationen, etwa in Form von teilweise öffentlich zugänglichen Datenbanken und medialen Plattformen, bereitzustellen (Gieseke & Opelt, 2004, S. 34). Aber auch das Telefon erfüllt nach wie vor eine zentrale Funktion, um Informationsbedarfe im Kontext von Weiterbildungswünschen und -bedarfen zu bedienen. Allerdings kann ein Gespräch, in dem lediglich informiert wird, nicht als Beratungsgespräch bezeichnet werden.

Wenn allerdings noch kein konkretes Bildungsangebot bestimmt werden kann, aber ein Veränderungsbedarf sowie der Wunsch nach einer Weiterbildungsmöglichkeit besteht, handelt es sich um eine *situative* Beratung (ebd., S. 39). Aufgabe der Beraterin bzw. des Beraters ist es hier, die ausschlaggebende Situation nachvollziehend zu verstehen und dabei zu helfen, den diffusen Weiterbildungswunsch zu konkretisieren. Es geht somit darum, den gewünschten Selbstklärungsprozess zu unterstützen, indem den Ratsuchen-

den ein „Sach- und Entscheidungsspielraum“ (ebd., S. 44) zur Verfügung gestellt sowie flankierende Interpretationen zur Situation angeboten werden.

Sind bei den beiden vorangegangenen Beratungstypen Situation und Ziele bzw. zumindest die Situation definiert, gilt für die *biografieorientierte* Beratung, dass sowohl die situative Problemlage als auch eine mögliche Zielsetzung diffus sind (ebd., S. 53). Kernaufgabe ist es demnach, Raum zu geben, damit die Ratsuchenden ihre Ängste und Unsicherheiten artikulieren können, auch wenn dies möglicherweise in widersprüchlicher Weise erfolgt. Das Ziel wäre es, die vorhandene Desorientierung und Unsicherheit der ratsuchenden Person zu verringern, indem versucht wird, Widersprüchliches zu klären, „nach verschütteten Weiterbildungsinteressen (...) auf die Suche zu gehen und darüber neue oder variierte Lebenslaufentwürfe (...) zu erschließen“ (ebd., S. 46).

## 4.4 Konstitutionselemente

Eine andere Perspektive auf Beratung als interaktive Praktik eröffnen gesprächsanalytische Studien. Dieser wissenschaftliche Ansatz der angewandten Gesprächsanalyse zeichnet sich dadurch aus, dass das reale Handeln in einem Gespräch als Forschungsgrundlage genutzt und folglich authentische Daten, d.h. Audioaufnahmen oder videografisches Material, analysiert werden. Im Ergebnis werden die für Beratungsgespräche konstitutiven Komponenten zugänglich, wobei hier zunächst mit dem Kernhandlungsschema von Beratung nach Kallmeyer (1985, 2000) ein basales Modell mit seinen grundlegenden Komponenten vorgestellt wird. Daran anknüpfend hat Pick (2015) in einer aktuellen Studie die besagten konstitutiven Komponenten unter anderem zu Merkmalen gebündelt (ebd., S. 70f.), die zwischen zwei Polen und dem jeweils dazwischen liegenden Kontinuum skalierbar sind. Diese Merkmale ermöglichen es, unterschiedliche Beratungsformate (→ Kapitel 5) zu verorten und somit aus einer Binnenperspektive unterscheidbar zu machen.

### DEFINITION

#### Handlungsschema

Ein Handlungsschema ist ein als Muster verdichteter und kulturell geteilter Zusammenhang komplexer Handlungsabläufe und besteht in der Regel aus einzelnen Schemakomponenten. Jedes Handlungsschema beinhaltet damit konstitutive Elemente, die mehr oder weniger bewusst den handlungsbeteiligten Personen zur Verfügung stehen und woran sie ihr Handeln ausrichten können (Nothdurft & Spranz-Fogasy, 1991, S. 223). Es kann zwischen alltagsweltlichen (z.B. eine Einladung aussprechen) und organisationalen (z.B. eine Weiterbildungsberatung durchführen) Handlungsschemata unterschieden werden (Kallmeyer & Schütze, 1976, S. 16f.).

#### 4.4.1 Kernhandlungsschema von Beratung

Kallmeyer hat auf der Basis authentischer Daten Beratungsgespräche analysiert und im Ergebnis grundlegende Komponenten von Beratungshandeln rekonstruiert, die sich in folgender Definition wiederfinden:

Eine Partei, der Ratsuchende (RS), hat ein Problem; RS veranlasst oder lässt zu, dass sich eine andere Partei, der Ratgeber (RG), mit seinem Problem oder in helfender Funktion beschäftigt; RG schlägt als Problemlösung ein zukünftiges Handeln von RS vor; RS entscheidet über die Annahme des Lösungsvorschlags, und die Realisierung der Lösung bleibt Aufgabe von RS (Kallmeyer, 2000, S. 228).

Diese Definition verweist bereits auf strukturelle Elemente, die ein Beratungsgeschehen mit Blick auf dessen interaktive Komponenten bestimmbar machen. Diese Komponenten lassen sich als *kommunikative Aufgaben* beschreiben, die von den Gesprächsbeteiligten (i.d.R. Ratsuchende/r und Berater/in) bearbeitet werden müssen, damit von einer Beratungsinteraktion gesprochen werden kann (→ Tabelle 4).

Aufgaben	Beteiligungsrollen
(1) Etablierung von Beratungsbedürftigkeit und Instanzeinsetzung	Ratsuchende/r (RS) + Ratgebende/r (RG)
(2) Problempäsentation	(RS)
(3) Entwicklung einer Problemsicht	(RG)
(4) Redefinition des Problems und Festlegung des Bearbeitungsgegenstands	(RG + RS)
(5) Lösungsentwicklung	(RG)
(6) Lösungsverarbeitung	(RS)
(7) Vorbereitung der Realisierung	(RS + RG)
(8) Entlastung und Honorierung	(RS)

Tabelle 4: Handlungsschema der Beratung (Quelle: eigene Darstellung nach Kallmeyer, 1985, S. 91; 2000, S. 237f.)

Allerdings sollte dieses Schema nicht als ein Ablaufschema missverstanden werden, das in dieser Reihenfolge abgearbeitet im Ergebnis eine Beratung produziert (vgl. hierzu die entsprechenden Modelle; → Kapitel 4.2.5). Es enthält aber mit den einzelnen Aufgaben Elemente, die für ein Beratungsgespräch konstitutiv sind.



Darüber hinaus beinhaltet die obige Definition bereits Hinweise darauf, dass es Unterschiede *zwischen* Beratungsgesprächen geben kann. Beispielsweise kann die Art der Beschäftigung mit dem Problem in einer Beratung in verschiedener Weise stattfinden: *problembezogen* oder *helfend* (Kallmeyer, 2000, S. 228). Diese Unterschiede sind u.a. auf diverse Aspekte zurückzuführen, die unabhängig von der konkreten Gesprächssituation existieren. Diese können differenziert werden in

- *personenbezogene Aspekte*  
z.B. biografische Erfahrungen oder aktuelle Gefühlslage der Beteiligten; Qualifikation der Beratenden;
- *organisationsbezogene Aspekte*  
z.B. spezifische institutionelle Rahmungen und Handlungsbedingungen, wie etwa die Frage, wie viel Zeit seitens der Organisation für ein Beratungsgespräch veranschlagt wird; ob und welches Leitbild existiert.

#### **4.4.2 Merkmalsmatrix für Beratungsgespräche**

Genau hier setzt Pick an, indem sie aus der besagten Definition von Kallmeyer (→ Kapitel 4.4.1) – und unter Rekurs auf vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse – neun Merkmale extrahiert, „die zusammengenommen für Beratung obligatorisch vorhanden sein müssen“ (Pick & Maier-Gutheil, 2015, S. 3) und in der Regel zwischen zwei Polen angesetzt sind (→ Abbildung 7).

Der Balken unterhalb des jeweiligen Merkmals verweist darauf, dass unterschiedliche Beratungsformate hier je spezifisch verortet (markiert) werden können. Beispielsweise könnte bezogen auf das Merkmal *Freiwilligkeit* eine Weiterbildungsberatung von einer Gutscheinberatung (Käpplinger, Klein, & Habertzeth, 2013) unterschieden werden, weil Letztere als Bedingung für eine mögliche Inanspruchnahme des Gutscheins die Beratung verpflichtend voraussetzt.

Aus Platzgründen können die einzelnen Merkmale hier zwar nicht detailliert beschrieben werden (Pick, 2015, S. 62ff.), jedoch werden sie zumindest kurz angerissen, um ihren Nutzen für eine Binnendifferenzierung aufzuzeigen.

Merkmalsmatrix Beratungsgespräche		
Kontinuum ←	Merkmal	→ Kontinuum
RS bestimmt RG selbst und damit Art der Intervention	Freiwilligkeit (RS) ←————→	Dritte bestimmen den RG für den RS und damit die Art der Intervention
Beratung kann in ein anderes Gespräch eingebettet sein	Gesprächsrahmen ←————→	Beratung kann nicht in ein anderes Gespräch eingebettet sein
Problem ist internalisiert; die Person steht im Zentrum	Problemverortung ←————→	Problem ist externalisiert; Problem steht im Zentrum
Laienwissen	Expertise (RG) Fachwissen über Beratungsgegenstand ←————→	Expertenwissen
	Expertise (RG) Prozessgestaltungswissen ←————→	
	Expertise (RG) Feldkompetenz in Branche RS ←————→	
Problem wird übernommen („Ratschlaggespräch“)	Problemdefinition ←————→	Problem wird herausgearbeitet („professionelle Beratung“)
Problemverständnis und -benennung wird ausgehandelt	Grad der Redefinition des Problems ←————→	Problem wird in professionelle Kategorien (re-)definiert
Schwerpunkt liegt auf Zieldefinition (Fokusverengung)	Prozess ←————→	Schwerpunkt liegt auf Lösungserarbeitung (Handlungsplanung)
Lösung liegt im Einflussbereich des RS	Lösungsradius ←————→	Lösung liegt im Einflussbereich des RG
Intervention ist auf die Dauer des Beratungsgesprächs beschränkt	Lösungsrahmen ←————→	Intervention geht über die Dauer des Beratungsgesprächs hinaus

Abbildung 7: Merkmalsmatrix Beratungsgespräche (RS = Ratsuchende bzw. Ratsuchender/  
RG = Ratgeberin bzw. Ratgeber; Quelle: Pick, 2015, S. 70f.)

### **Freiwilligkeit**

Dieses Merkmal kann sich sowohl auf Ratsuchende als auch auf Ratgebende beziehen. Wie eben schon angedeutet, gibt es Beratungsformate, die aufgrund bestimmter Vorgaben und zumeist rechtlicher Bestimmungen einen verpflichtenden Charakter haben (Göckler, 2013). Im Kontext der Erwachsenenbildung betrifft dies beispielsweise auch das Format Gründungsberatung (Maier-Gutheil, 2009). Es gibt jedoch auch Beratungsformate, bei denen RG verpflichtet werden, eine Beratung durchzuführen (z.B. im Bankenwesen; Pick, 2015, S. 68).

### **Gesprächsrahmen**

Dieses Merkmal verweist darauf, dass Beratungshandeln in andere Gesprächsformate eingebettet sein (z.B. Lernberatung im Rahmen eines VHS-Kurses) oder als ausgebautes Handlungsschema explizit institutionalisiert sein kann (z.B. Kurseinstufungsberatung als spezifisches Angebot vor einem Kursbesuch). Für die meisten Beratungsformate in pädagogischen Kontexten ist jedoch anzunehmen, dass sie sowohl als „eigenständiger Interaktionstyp“ als auch als „Bestandteil einer übergreifenden Interaktionssequenz“ (ebd.) vorkommen können (z.B. kann auch eine Lernberatung explizit und kursunabhängig durchgeführt werden).

Die Merkmale *Freiwilligkeit* und *Gesprächsrahmen* beziehen sich auf die Umstände des Zustandekommens einer Beratung (Pick, 2015, S. 72).

### **Problemverortung**

Dieses Merkmal bewegt sich zwischen den Polen der Externalisierung und Internalisierung (ebd., S. 64). Damit wird differenziert, ob eher die Person oder das Problem im Zentrum der Betrachtung steht. Im Extremfall wäre eine Beratung denkbar, die ohne anwesende ratsuchende Person und deren spezifisches Wissen durchgeführt werden kann, die jedoch für Beratung in pädagogischen Kontexten eher unwahrscheinlich anmutet. Spezifizieren könnte man hier möglicherweise Lernberatung als ein personenbezogenes Format im Unterschied zu einer Gutschein- oder Studienberatung, bei der etwa problembezogene Informationsvermittlung und Aufklärung stärker im Zentrum stehen (ebd.).

### **Expertise**

Hier sind die unterschiedlichen Rollen in Beratungsgesprächen (→ Kapitel 4.1) gemeint, wobei das Wissen von Ratgebenden – je nachdem, ob es sich eher um eine Experten- oder eher um eine Prozessberatung handelt – hinsichtlich unterschiedlicher Teilaspekte spezifiziert werden kann (ebd., S. 68). Diese Aspekte betreffen

- *das Fachwissen über den Beratungsgegenstand*

So sollte sich z.B. jemand, der eine Lernberatung im Zusammenhang mit Alphabetisierung durchführt, mit Diagnosemethoden und typischen Problemen sowie entsprechenden Bearbeitungsinstrumenten auskennen (Ludwig, 2012);

- *Prozessgestaltungswissen*  
Dieses ist insbesondere im Format Coaching bedeutsam (Graf, 2014);
- *die Feldkompetenz in der Branche von RS*  
Diese kann relevant werden in der Gründungsberatung (Maier-Gutheil, 2009) wie auch in Supervisionen (Aksu, 2015).

### **Problemdefinition**

Dieses Merkmal bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen den Polen der Problemübernahme und der (gemeinsamen) Herausarbeitung des Problems. Außerdem hängt es mit der Problemverortung und der Problemredefinition zusammen. Mitunter wird es genutzt, um sogenannte „Ratschlaggespräche“ (Boettcher, 1991, S. 245, Verweis in Pick, 2015, S. 65) und professionelle Gespräche zu unterscheiden, je nachdem, ob eine gemeinsame Definition des Anliegens erarbeitet wird oder es bei einer bloßen Übernahme dessen bleibt, was die Ratsuchenden als Problem benennen. Als kritischen Hinweis auf die Verortung als professionelle Beratung ist anzumerken, dass Beratende möglicherweise nur das als Problem erkennen, was sie kennen und benennen können.

### **Grad der Redefinition des Problems**

Dieses Merkmal hängt mit dem vorherigen und zudem mit der Problemverortung zusammen. Pick arbeitet heraus, dass es selbst in den Ratschlaggesprächen insofern zu einer Redefinition des Problems kommen kann, als dass auch hier die Beratenden auf der Basis vertrauter Kategorien eine eigene Einschätzung formulieren (ebd.). Plausibel erscheint darüber hinaus, dass sich Beratungsformate danach spezifizieren lassen, ob und inwiefern *professionelle*, also auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse gewonnene Problemkategorien existieren und in eine eigene Definition des Problems einfließen.

### **Prozess**

Dieses Merkmal beinhaltet den Weg vom Problem zur Lösung, der abhängig davon ist, ob „eine Zieldefinition erreicht werden soll oder ob die Handlungsplanung im Vordergrund steht“ (ebd., S. 67). Unter Bezug auf Rehbein wird hier zwischen einem Ratgeben und dem Vorschlagen strukturell unterschieden (ebd.). Es geht um die Differenz zwischen *Zielverengung* im Unterschied zur *Planbildung*. Eine verengende Fokussierung liegt vor, wenn die Ratgebenden nur die Handlungsalternativen der Ratsuchenden aufgreifen, die auf der Basis des eigenen Expertenwissens dem angenommenen präferiertem Ziel entsprechen (ebd.). Demgegenüber ist mit dem Vorschlagen die Entwicklung von Handlungsplänen verbunden, dass die Ratgebenden weitere Handlungsalternativen und Lösungsmöglichkeiten aufzeigen, ohne eine spezifische in den Vordergrund zu stellen.

Hier verbleiben Entscheidungsmacht und -pflicht aufseiten der Ratsuchenden. Diese Variante kommt dem sehr nahe, was an anderer Stelle als „spezifisch pädagogisches Beraten“ beschrieben wurde (→ Kapitel 2.2).

### **Lösungsradius**

Das Merkmal Lösungsradius ist verbunden mit dem Merkmal Lösungsrahmen, wenn es darum geht, eine Lösung zu erarbeiten. Der Begriff des „Radius“ verweist auf die Pole, ob die anzustrebende Lösung im Einflussbereich von Ratsuchenden oder von Ratgebenden liegt (ebd., S. 66). Hier geht es um das Unterscheidungsmerkmal, wer in welcher Weise eine Lösung herbeiführt bzw. herbeiführen kann – es geht also auch um die diesbezüglichen Verantwortlichkeiten und Machtpotenziale.

### **Lösungsrahmen**

Diese letzte Merkmal fokussiert noch einmal spezifisch dahingehend die Lösung, dass differenziert wird, inwieweit die ausgewählte bzw. infrage kommende Handlungsoption „auf das Beratungsgespräch beschränkt bleibt oder darüber hinausgeht“ (ebd., S. 67). Dies erscheint nachvollziehbar, wenn man sich beispielsweise Gründungsberatungen anschaut, deren Lösung oftmals über das jeweilige Gespräch hinausweist, weil bestimmte Aspekte erst dann – allein von RG – bearbeitet werden, wie zum Beispiel eine Rentabilitätsprüfung, die aber Teil der Lösungsentwicklung ist (Maier-Gutheil, 2009). Demgegenüber stehen neuere Formate wie Coaching oder Supervision, bei denen „die Lösung bereits allmählich im Prozess selbst stattfindet“ (Schwitalla, 1983, S. 343, zit. nach Pick, 2015, S. 67) und damit nicht über das eigentliche Gespräch hinausweist.

Mit der Gesamtheit der einzelnen, empirisch begründeten Merkmale wurde ein Instrumentarium geschaffen, das geeignet ist, unterschiedliche Beratungsformate auch innerhalb des pädagogischen Kontextes genauer zu beschreiben und damit klarer voneinander zu unterscheiden.

**ZUR REFLEXION**

- Fassen Sie die beraterische Grundhaltung (nach Rogers) zusammen und überlegen Sie, warum er gerade diese auswählt.
- Diskutieren Sie die Frage, was die fünf pragmatischen Axiome von Watzlawick et al. für die Beratungspraxis bedeuten.
- Bitte lesen Sie sich folgenden Fall aus der Studienberatung an einer Hochschule durch und diskutieren Sie, wie die einzelnen Phasen im Beratungsverlauf nach dem Modell von Petzold verlaufen würden. Was gälte es in den einzelnen Phasen seitens der Beratenden zu machen, was seitens der Ratsuchenden?

*Fallbeschreibung:* Martina Musterfrau studiert an der Universität Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und strebt einen Bachelorabschluss an. Sie ist mittlerweile im siebten Semester. Alle Prüfungsleistungen hat sie bestanden, dabei handelte es sich größtenteils um Referate in Seminaren, mündliche Prüfungen oder Sitzungsgestaltungen. Auch ihr Pflichtpraktikum hat sie bereits erfolgreich in einem Unternehmen in der Personalabteilung absolviert, was ihr auch Spaß gemacht hat. Allerdings ist sie sich sehr unsicher, ob dieses Berufsfeld das Richtige für sie ist oder ob sie nicht lieber noch ein zweites freiwilliges Praktikum im Kontext der außerschulischen Jugendbildung bei einer Einrichtung der internationalen Jugendarbeit machen sollte. Der Abschluss des Studiums macht ihr deshalb etwas Sorge und auch im Schreiben wissenschaftlicher Texte fühlt sie sich unsicher. So sucht sie die Fachstudienberatung auf und erhofft sich dort Hilfe.

**Literaturtipps**

- Bachmair, S., Faber, J., Hennig, C., Kolb, R., & Willig, W. (2011). *Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene* (11. Aufl.). Weinheim, Basel: Juventa.
- Thiel, H.-U. (2003a). Phasen des Beratungsprozesses. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr, & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung*. (S. 73–84). Paderborn: Schöningh.

## 5. Beratungsformate

Bereits zuvor (→Kapitel 2.3 und 3.1) wurde auf die Heterogenität von (Weiter-)Bildungsberatungen in der Erwachsenenbildung verwiesen. Die Unterschiedlichkeit der einzelnen Formate wird im vorliegenden Kapitel aufgegriffen und weiter ausgeführt.

Dazu werden in Kapitel 5.1 verschiedene Ausformungen von Bildungsberatung in ihren wesentlichen Aspekten präsentiert. Dies gilt exemplarisch für

- die Lernberatung,
- die Kursberatung,
- die Studienberatung und
- die Berufs-, Karriere und Laufbahnberatung.

Nachfolgend wird in Kapitel 5.2 auf besondere Beratungsformate im Kontext der Erwachsenenbildung und beruflichen Bildung verwiesen, wie zum Beispiel

- kollegiale Beratung,
- Mediation,
- Coaching,
- Supervision und
- Mentoring.

Zur Einführung in die Spezifika der verschiedenen Beratungsformate im Kontext Weiterbildung wird in Anlehnung an Faulstich und Zeuner „Weiterbildungsberatung“ als Oberbegriff verwendet. Ihm untergeordnet lässt sich „Weiterbildungsberatung“ bezogen auf ihre möglichen Funktionen in sechs verschiedene Gruppierungen ausdifferenzieren:

- *Lernberatung*  
Sie konzentriert sich auf individuelle Lernschwierigkeiten und vermittelt entsprechende Lernstrategien.
- *Kursberatung*  
Aus dem entsprechenden Angebot der Weiterbildungskurse werden im gemeinsamen Gespräch mit den Ratsuchenden die individuell passenden Kurse identifiziert.
- *Programmberatung*  
Für die Interessensschwerpunkte der Adressatinnen und Adressaten werden entsprechende Profile herausgearbeitet.
- *Bildungslaufbahnberatung*  
Mit Blick auf die individuellen Lebensentwürfe der Klientinnen und Klienten werden geeignete Weiterbildungsmaßnahmen extrahiert.

- *Institutionsberatung*  
Hinsichtlich der verschiedenen Weiterbildungsbedarfe der Beschäftigten werden entsprechende Angebote herausgefiltert und bei den Trägern identifiziert beziehungsweise gegebenenfalls initiiert.
- *Systemberatung*  
Entwicklungsmöglichkeiten „lernender Organisationen“ oder „lernender Regionen“ werden aufgedeckt, diskutiert und in Strategien umgesetzt (Faulstich & Zeuner, 2008, S. 96).

## 5.1 Grundlegende Beratungsformate

Im Folgenden werden vier Beratungsformate herausgegriffen und näher dargestellt, die zu den typischen Formaten im Feld der Erwachsenenbildung gehören.

### 5.1.1 Lernberatung

Der Begriff der Lernberatung wird in der Erwachsenenbildung verschiedentlich gefasst. So bezieht er sich zum einen auf ein didaktisches Konzept, das explizit Beratungsanteile vorsieht und zum anderen auf ein zusätzliches Angebot beraterischen Handelns, das einen – etwa in einem Kurs stattfindenden – Lernprozess begleitet (Manz, 2010, S. 73). Pätzold hält mit Blick auf das didaktische Handeln fest:

Lernberatung ist die beratende Unterstützung von Lernenden mit Bezug auf alle Phasen eines selbstgesteuerten Lernprozesses, insbesondere hinsichtlich der Diagnose von Lernbedürfnissen, der Formulierung von Lernzielen, der Bestimmung von Lernressourcen, der Wahl und Implementierung einer Lernstrategie und der Beurteilung von Lernergebnissen (Pätzold, 2004, S. 140).

So ist das vorrangige Ziel, den Lernenden im Laufe des Lernprozesses zunehmend mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu überlassen und ihn oder sie darin zu unterstützen und zu begleiten (Arnold, 2009, S. 17). Dabei wird die Lernberatung unterschieden in eine *explizite* und eine *implizite* Lernberatung (Häßner & Knoll, 2005, S. 209).

#### DEFINITION

##### Explizite Lernberatung

Als explizite Lernberatung wird eine Handlungsform außerhalb des unmittelbaren Lerngeschehens verstanden. Sie ist meist als eigenständiger Handlungsbereich in einer Einrichtung verankert und wird von den Lernenden selbst aufgesucht. Dieses Format findet sich etwa in Selbstlernzentren für Fremdsprachen oder Lern- und Laufbahnberatungen (ebd., S. 211).



## DEFINITION

**Implizite Lernberatung**

Die implizierte Lernberatung jedoch ist in das konkrete Lehr- und Lerngeschehen integriert. Hier kümmert sich in Kursen, Lehrgängen oder Seminaren in der Regel eine zuständige Person um die Lernberatung und berät die Teilnehmenden zu ihren Fragen hinsichtlich der Gestaltung des eigenen Lernprozesses, zu Lerntechniken, Material und Medien oder Lernzugängen. Die Handlungsform der Lernberatung umschließt demgemäß die Information, die Anleitung sowie die Beratung im eigentlichen Sinne (ebd., S. 210f.).

Klein betont den prozessualen Charakter der Lernberatung und verortet deren konzeptionelles Entstehen im Rahmen der Erwachsenen- und Weiterbildung in den Kontext des lebenslangen Lernens sowie des selbstorganisierten Lernens (Klein, 2006, S. 9). Tatsächlich finden sich erste Ansätze zur Lernberatung bereits in den 1970er/80er Jahren; diese dienten der Qualifizierung und besseren Integration von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in den Arbeitsmarkt (Dietrich, 2001, S. 124).

Die *pädagogische Grundhaltung* der Lernberatung zeigt sich – so Klein – in einer prozessorientierten Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen, die sowohl seitens der Lernenden als auch der Lernberatenden mitgetragen wird (Klein, 2006). Für eine pädagogische Grundhaltung innerhalb der Beratungsarbeit können die folgenden *acht handlungsleitenden Prinzipien* vorausgesetzt werden:

1. *Teilnehmerorientierung*  
Sowohl Lehrende als auch Lernende planen und gestalten den Lernprozess, für den sie zusammen verantwortlich sind, gemeinsam.
2. *Orientierung an Lerninteressen*  
In der Lernberatung Tätige orientieren sich an den Interessen, Zielen und Wünschen der Ratsuchenden.
3. *Kompetenzorientierung*  
Mit Blick auf die Kompetenzen der Ratsuchenden werden deren Möglichkeiten und Grenzen erarbeitet; Basis ist die beraterische Grundlage der Wertschätzung.
4. *Biografieorientierung*  
Biografische Lernerfahrungen werden bedacht, thematisiert und zum Ausgangspunkt des Lernprozesses genommen.
5. *Sicherung von lern- und lebensbiografischer Kontinuität*  
Unter der Maßgabe, an vorhandene Lernerfahrungen anzuknüpfen, werden in der Lernberatung mit professionellem Wissen verschiedene Möglichkeiten des Lernens vorgestellt und den Lernenden an die Hand gegeben.
6. *Reflexionsorientierung*  
In der Lernberatung wird die Verzahnung von Selbstreflexion und Lernreflexion angestrebt; diese geschieht sowohl individuell als auch in der Lerngruppe. Ziel ist ein realistisches Selbstbild und gleichzeitig der Ausbau sozialer Kompetenzen.

### 7. *Partizipationsorientierung*

Sie ist die Fortführung und praktische Umsetzung der Orientierung an den Lerninteressen; dazu bedarf es im Besonderen der Transparenz und Interaktion im Lerngeschehen.

### 8. *Prozessorientierung*

Sie dient der Offenheit im Lernprozess, bezogen auf sich verändernde Ziele und Interessen im Lehr-Lerngeschehen; gleichzeitig enthält sie auch das Zulassen von Unsicherheiten, neuen Zielen und untypischen Lernwegen (Klein, 2005, in Manz, 2010a, S. 74f.).

Der *Ablauf einer Lernberatung* gliedert sich, gleich den klassischen Beratungsphasen, in

1. die Analyse der Bedürfnisse und Ziele,
2. die Diagnose der aktuellen Situation und darauf aufbauend
3. die eigentliche Handlungsphase und
4. die Überprüfung und gegebenenfalls Modifikation von Zielen und/oder deren Umsetzung  
(Manz, 2010a, S. 75f.).

Aufgabe des Lernberaters oder der Lernberaterin ist es, sowohl über fachliche Kenntnisse zu verfügen und diese zu vermitteln, als auch, die Ratsuchenden persönlich zu begleiten. Das beinhaltet

- das Wissen um unterschiedliche Lernzugänge und -techniken,
- Einsatz von Materialien und Medien,
- aber auch beraterische Grundlagen der Kommunikation und Interaktion,
- soziale Kompetenzen und
- arbeitsfeldbezogenes sowie lebensweltbezogenes Wissen bezogen auf die jeweilige Zielgruppe der Lernberatung.

Manz verweist auf einige *Kernelemente der Beratung*, die dem Konzept eine Struktur geben und im weitesten Sinne auch methodische Gestaltungselemente sind (ebd., S. 76). Ziel der Kernelemente ist es, Kontinuität und Partizipation aller im Lernprozess zu ermöglichen, Orte des Austauschs zu bieten, Reflexion anzuregen und Verbindlichkeiten und Verantwortlichkeiten zu regeln. Dazu dienen – eingebettet in einen begleiteten Beratungsprozess – unter anderem folgende zentrale Elemente:

#### ○ *Lernberatungsgespräch*

Es stellt eine kompetenz-, lösungsweg- und lösungsorientierte Intervention dar und dient der Transparenz biografisch erworbener Lernkompetenzen. Diese gilt es, individuell und auch kollektiv im Lehr-Lernprozess weiterzuentwickeln.

- *Lerntagebuch*  
Als persönliches Instrument der Lernenden soll es der Reflexion, aber auch der Entwicklung von weiterführenden Fragen oder Zielen dienen. Dazu findet die Dokumentation von persönlichen Eindrücken, Fragen, Entwicklungen, Erfahrungen oder auch Irritationen statt.
- *Lernkonferenz*  
Sie ist ein Forum der kollektiven Reflexion und Beratung aller am Lernprozess Beteiligten. Dabei folgt sie einem schematischen Ablauf, der nach einer persönlichen Reflexion (z.B. durch Fragen oder über das Lerntagebuch) eine Phase der Mitteilung im Plenum beinhaltet. Diese wird moderiert und bisweilen visuell begleitet. Im Vordergrund werden Eckpunkte des aktuellen Standes oder aktuelle Themen der Beteiligten verdeutlicht. Zu gemeinsam ausgewählten Aspekten schließt sich eine Interaktionsphase und Gruppenreflexion an, die mit einem Feedback an die Moderatorinnen und Moderatoren der Lernkonferenz endet.
- *Fachreflexion und Feedback*  
Beide beziehen sich vordergründig auf die fachspezifischen Inhalte des Lernprojekts. Das umfasst methodische und didaktische Fragen sowie Fragen, die sich auf das Erreichen des Lernziels konzentrieren. Das Feedback indes blickt auf abgeschlossene Lerneinheiten, die seitens der Lehrenden und Lernenden gemeinsam reflektiert und gegenseitig rückgemeldet werden.
- *Lernquellenpool*  
Dieser umfasst alle für den Lernprozess und das Lernthema relevanten Materialien, Informationen und Medien. In Rückkoppelung an die individuellen Lernwege gilt es, im Beratungsprozess einen individuellen Zugang zum Lernquellenpool zu erarbeiten und zu begleiten (ebd.).

### 5.1.2 Kursberatung

Der Begriff „Kursberatung“ kann einerseits – so Justen (2010, S. 81) – *implizit* verstanden werden, wenn es darum geht, innerhalb einer allgemeinen Bildungsberatung zum Beispiel auf ein bestimmtes Kursangebot zu verweisen. *Explizit* ist das Format dann, wenn es etwa einer verpflichtenden Kursberatung bedarf, um an einem Bildungsangebot teilzunehmen, wie es beispielsweise im Bereich der Sprachförderung üblich ist. Dabei kann die Kursberatung trägerabhängig oder -unabhängig angesiedelt sein.

In *trägerunabhängigen* Kursberatungen ist die Beratungsstelle an keiner Bildungseinrichtung konkret angesiedelt und berät zu den verschiedenen örtlichen, zum Teil auch überregionalen Angeboten – eben unabhängig von diesen.

*Trägerabhängig* ist die Kursberatung dann, wenn sie sich auf das konkrete Angebot einer Einrichtung bezieht, in deren Rahmen die Beratung auch stattfindet (ebd.).

Generell geht es in der Beratung darum, die individuellen Bedürfnisse der Ratsuchenden, ihre Vorkenntnisse, finanziellen Möglichkeiten, Ressourcen und gegebenenfalls auch ihre regionale Gebundenheit mit zu berücksichtigen. So reicht die Zielgruppe von Berufstätigen sowie Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrern über Arbeitssuchende bis hin zu Ratsuchenden mit Migrationshintergrund, zum Beispiel im Kontext einer Sprachberatung.

Mehr noch als in anderen Formaten der Bildungsberatung dominiert in der Kursberatung der Anteil des Informierens. Die geschieht klassisch face-to-face oder telefonisch wie auch webbasiert über Chats, E-Mail oder webbasierte Informationssysteme. Den Aufgaben entsprechend benötigen die Beraterinnen und Berater neben den klassischen Beratungskompetenzen auch Fachwissen, das nicht nur die eigene Einrichtung und das Angebot betrifft, sondern auch bildungs- und arbeitsmarktpolitische Entscheidungen und Entwicklungen mit in den Blick nimmt und auf die jeweiligen Zielgruppen und ihre speziellen Lebenssituationen überträgt.

### 5.1.3 Studienberatung

Die Grundlage von Studienberatung wurde mit dem Hochschulrahmengesetz (1998) gesetzlich verankert:

Die Hochschule unterrichtet Studierende und Studienbewerber über die Studienmöglichkeiten und über Inhalte, Aufbau und Anforderungen eines Studiums. Während des gesamten Studiums unterstützt sie die Studierenden durch eine studienbegleitende fachliche Beratung. Sie orientiert sich bis zum Ende des ersten Jahres des Studiums über den bisherigen Studienverlauf, informiert die Studierenden und führt gegebenenfalls eine Studienberatung durch. Die Hochschule soll bei der Studienberatung insbesondere mit den für die Berufsberatung und den für die staatlichen Prüfungen zuständigen Stellen zusammenwirken (HRG, 1998, § 14).

Neben den Aufgaben der Information und Begleitung fällt vor allem der Passus der Überprüfung des Studienverlaufs nach dem ersten Jahr ins Auge. Damit obliegt der Studienberatung auch eine *Kontrollfunktion* der Studienleistungen. Primär ist sie jedoch für die Studieninformation und Studienorientierung zuständig, ebenso wie für die Beratung bei einem potenziellen Studienabbruch oder -fachwechsel (Stiehler, 2014, S. 878).

Bereits Mitte der 1960er Jahre entstanden – als Folge steigender Studierendenzahlen und damit verbundener Forderungen seitens studentischer Vertreterinnen und Vertreter nach mehr Unterstützung im Studium – die ersten Studienberatungen an den Hochschulen, die in der Regel psychologisch ausgerichtet waren. Sie konzentrierten sich auf Themen wie Leistungsdruck, Prüfungsangst, Lernschwierigkeiten und Kontaktschwierigkeiten (ebd.). In den 1970er Jahren erfolgte – bedingt durch die erstmalige Festschreibung der Beratungsaufgaben im Hochschulrahmengesetz von 1976 – die Institutionalisierung und

Etablierung als „zentrale Studienberatungen“. Erstmals fanden sich nun Angebote wie Prüfungsvorbereitung, Bewerbungstraining oder Mentorenprogramme. Wiederum in den 1980er Jahren differenzierte sich das Angebot nach Studienphasen, also Studieneingang, Studienbegleitung und Studienende aus. Ende der 1990er Jahre galt es, den Vernetzungsgedanken zu betonen. So wurden die Kooperationen mit Schulen zur Studieninformation erhöht, die Teilnahme an Studien- und Berufsmessen intensiviert und die Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Unternehmen vor Ort vertieft, um ein möglichst nahtloses Einmünden der Hochschulabsolventinnen und -absolventen in die Arbeitswelt zu garantieren.

Als vorläufiges Resultat der Historie der Studienberatung in Deutschland formuliert Großmaß das aktuelle Ziel wie folgt:

Studienberatung soll dafür sorgen, dass die Begabungen, die Stärken und Schwächen, die Interessen und Perspektiven einzelner Personen oder Personengruppen angemessen mit den Angeboten und Ressourcen des Bildungssystems verknüpft werden. Produktive Ausbildungswege sollen daraus hervorgehen und der gesellschaftliche Bedarf an Fachkräften gedeckt werden. Vereinfacht ausgedrückt, Beratung soll dafür sorgen, dass Bildungsangebote und Bildungsentscheidungen besser zueinander passen (Großmaß, 2007, S. 237).

Großmaß skizziert für die Praxis der Studienberatung *drei Dimensionen* (ebd., S. 238):

1. die inhaltliche Dimension,
2. die psychologische Dimension und
3. die soziale oder lebensweltliche Situation.

Die *inhaltliche Dimension* ergibt sich aus den Strukturen und Anforderungen des Bildungssystems. Sie umfasst:

- Darbietung von Informationen über vor Ort vorhandene Studienfächer und Zugangsmöglichkeiten,
- Darlegung der „Verwertbarkeit“ des jeweiligen Studiums für den Arbeitsmarkt,
- Vermittlung von Lerntechniken und Schlüsselqualifikationen,
- Unterstützung in Übergangssituationen (ins Studium oder aus dem Studium heraus),
- Hilfe bei Entscheidungsfindungen im Kontext Studium sowie
- Hilfestellungen bei persönlichen Schwierigkeiten  
(ebd., S. 239).

Die *psychologische Dimension* von Beratung betont die Relevanz von Kommunikation, Einfühlungsvermögen, aber auch das Wissen um die Zielgruppe der Studierenden in ihrem Lebensbezug.

Die *soziale oder auch lebensweltliche Dimension* der Studienberatung zeigt sich verschiedenlich. Sie greift das Thema „Studienberatung als Raum“ auf und entfaltet

das Raumverständnis einerseits in seinen tatsächlichen Räumlichkeiten als eigenständigen Schutzraum, der atmosphärisch und in der räumlichen Ausstattung einladend und freundlich gestaltet sein soll, um eine vertrauensvolle Beratung zu ermöglichen. Andererseits ist die Studienberatung im Kontext der Hochschule nicht nur ein eigenständiger, sondern auch ein abhängiger Raum. Eingebunden in das Hochschulsystem ist sie rechtlich, finanziell, aber auch personell mit der Hochschule verbunden. In ihrem Beratungsverständnis ist sie jedoch selbstständig und kann in der Beratung geistige Frei- und individuelle Lernräume für den Klienten oder die Klientin eröffnen, die der Institution Hochschule nicht unbedingt zur Verfügung stehen.

Hinsichtlich der erforderlichen *Kompetenzen der Studienberaterinnen und -berater* hebt Stiehler insbesondere

- die Kompetenz zur Netzwerkarbeit und
  - die Lebensweltorientierung hervor
- (Stiehler, 2014, S. 885).

Die *Netzwerkkompetenz* zeigt sich in der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Abteilungen und Organisationen innerhalb und außerhalb der Hochschule. Dies reicht von den Unternehmen über die Schulen bis hin zu weiteren regionalen, auch psychosozialen Beratungseinrichtungen, über die Hochschulleitung bis hin zum akademischen Auslandsamt, BAföG-Einrichtungen oder dem Studierendenwerk.

Die *Lebensweltorientierung* meint ein Wissen über die biografisch und gesellschaftlich verursachten Bedürfnisse, Fragen oder Probleme der Zielgruppe und die Bereitschaft, sich immer wieder neu mit sich verändernden Herausforderungen in diesem Kontext zu beschäftigen (ebd.).

Perspektivisch attestieren Großmaß und Püschel (2010) der Studienberatung vier große Herausforderungen. Dazu gehört *erstens* ein sich veränderndes Studienangebot und auch Klientel. Dies reicht – auch bedingt durch die Bologna-Reform – von Studierenden aus der Berufswelt, die berufsbegleitend studieren, bis hin zu Studierenden ohne Abitur. Zunehmende Internationalisierung an den Hochschulen und die Akademisierung der Berufswelt erweitern den bisherigen Adressatenkreis der Beratung. Die Studierenden selbst werden im Schnitt durch die verkürzten Schulzeiten („G8“) jünger und durch die rigide Strukturierung des Schulsystems zusätzlich unselbstständiger, während sich gleichzeitig die Studiengänge, gerade im MA-Bereich, zunehmend ausdifferenzieren. Medialisierung und Virtualisierung erfordern neue Beratungsformate, zum Beispiel in medial vermittelter Form (via E-Mail, Chat, Plattform).

Die veränderten Beratungsstrukturen als *zweiter Faktor* haben eine steigende Ausdifferenzierung verschiedener Beratungsangebote an der Hochschule zur Folge, die koordiniert werden müssen und allen Beteiligten transparent sein sollten. Dazu gehören

auch die Weiterbildung des Personals (ebd., S. 273), Prozesse der Qualitätssicherung sowie weitere Vernetzungsarbeit, um Synergien in der Beratungsarbeit zu erzielen.

Das *dritte Themenfeld* zeigt sich im Rahmen von Selektion und Transparenz. Konkurrenzdruck der Hochschulen untereinander, eine Schärfung des hochschuleigenen Profils und zunehmende Projektförderung statt kontinuierlicher und verstetigter Angebote, erfordern einen hohen Verwaltungsaufwand und permanente Leistung, Innovation und Exzellenz. Dabei greifen Politik und Wirtschaft zunehmend in die Hochschule ein (z.B. durch Hochschulräte) und steuern die inhaltliche Ausgestaltung mit.

Der Aspekt der Professionalisierung als *vierter Punkt* fokussiert unter anderem die Herausbildung neuer Professionen, etwa der formal qualifizierten Studien(fach)beraterinnen und -berater, die Überlegungen zu einer grundständigen Aus- beziehungsweise Weiterbildung in dem Kontext und die Notwendigkeit wissenschaftlicher Begleitung.

### Entwicklung der Hochschulberatung

Um etwas über die Entwicklung der Hochschulberatung zu erfahren, ist es lohnenswert, sich das Netzwerk GiBeT – Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V. – anzuschauen. Die GiBeT hat sich die Weiterentwicklung der Professionalisierung von Information, Beratung und Therapie an Hochschulen zum Ziel gesetzt. Dazu fördert sie, zum Beispiel mit der Durchführung von Fachtagungen, die Fachkompetenz der in der Studien- und psychologischen Beratung Tätigen. Sie unterstützt den systematischen Informations- und Erfahrungsaustausch unter den Studien- und Studierendenberatenden und berät ihrerseits Einrichtungen sowie deren Mitarbeitende, die mit Information, Beratung und Therapie an Hochschulen befasst sind.

[www.gibet.de](http://www.gibet.de)

## 5.1.4 Berufsberatung, Karriere- oder Laufbahnberatung

Mit der Berufs-, Karriere- oder Laufbahnberatung eröffnet sich ein – zumindest begrifflich – sehr vielschichtiges Feld, das diverse Unterformate vereint. Diese reichen von klassischen, institutionellen Formen der Berufsberatung bis hin zu freiberuflichen Angeboten im Kontext von Karriere- und Laufbahnplanung. Thiel unterscheidet zumindest für die *Berufsberatung* sechs Richtungen:

1. *Bildungsberatung* vor oder während der Bildungsabschnitte Schule, Ausbildung, Studium oder Weiterbildung;
2. *Berufseinstiegsberatung* zu Ausbildung oder Studium;
3. *Laufbahnberatung* während des Arbeitslebens;
4. *Beschäftigungsberatung* für Menschen, die arbeitssuchend sind oder besonderer Unterstützung im Kontext der Beschäftigungsfähigkeit bedürfen;
5. Beratung für *berufliche Rehabilitation*;
6. Beratung beim *Ausstieg* aus dem Arbeitsleben  
(Thiel, 2014, S. 911).

Mit der *Karriere- oder Laufbahnberatung* im engeren Sinne werden eher Formate erfasst, die sich der persönlichen Karriereplanung widmen. Dies kann zu Beginn des Berufslebens geschehen (z.B. nach dem Studium oder der Ausbildung), als Unterstützung während Studium oder Ausbildung oder bei beruflichen Umbrüchen, Neuorientierungen oder Weiterentwicklungen.

Historisch fußt, so Thiel, die berufliche Beratung auf der Frauenbewegung am Ende des 19. Jahrhunderts (ebd., S. 908). So wurden die ersten Berufsberatungsstellen als Konsequenz der zunehmenden Erwerbstätigkeit von Frauen aufgrund der Industrialisierung eingerichtet. 1927 schließlich wurde – in enger Verknüpfung mit dem „Gesetz über die Einrichtung der Arbeitslosenversicherung und Arbeitsvermittlung, AVAVG“ – eine staatliche Berufsberatung implementiert. Nach dem Zweiten Weltkrieg übernahm die Bundesanstalt für Arbeit (heute Bundesagentur für Arbeit; BA) diese Aufgabe. Mit der Aufhebung des Alleinrechts auf Berufsberatung durch die BA 1998 (verankert im Sozialgesetzbuch Dritter Teil, SGB III) eröffnete sich nun auch für andere Anbieter das Feld der Berufsberatung. Seit einigen Jahren etabliert sich die Berufsberatung als eigenständige Profession in Deutschland. Dazu gehört zum Beispiel auch die Vernetzung im Deutschen Verband für Berufsberatung e.V. (dvb) wie auch die Gründung der BA-eigenen Hochschulen in Mannheim und Schwerin.

#### **Ausbildung für Berufsberatung**

Schon 1963 wurde vom dvb, damals noch unter seinem alten Namen „Deutsche Gesellschaft für Berufsberatung und Berufskunde e.V.“, eine Ausbildung zur professionellen Berufsberaterin oder zum professionellen Berufsberater angeboten. Diese ist bis heute verfügbar (Thiel, 2014, S. 908).

Neben privaten Anbietern sind es vor allem öffentliche Träger, die Berufsberatung, aber auch Karriere- und Laufbahnberatung anbieten. Für die Ausbildungsberufe sind primär die Kammern (Industrie-/Handelskammer; Handwerkskammern) zuständig, während im Hochschulbereich Angebote wie Career-Service, Studienberatung oder auch umfassendere Formate, wie Mentoring oder Coaching, Fragen der Karriere- und Laufbahnberatung behandeln. Privatwirtschaftlich existieren unterschiedliche Anbieterkategorien. Das Spektrum reicht von Bewerbungsberatung über Personalberatung (z.B. zum Rekrutieren neuen Personals), vom Coaching bis hin zur Outplacement-Beratung, die der Begleitung bei der Trennung aus einem existierenden Arbeitsverhältnis und der Eingliederung in eine neue Arbeitsstelle dient.

Im Mittelpunkt der Beratung steht – ressourcenorientiert – in der Regel eine gründliche Stärken-Schwächen-Analyse der Ratsuchenden, was anhand zahlreicher Methoden geschieht. Diese reichen von biografischen Verfahren (z.B. Profil-PASS) bis hin zu psychometrischen Tests. Basierend auf der Stärkung der Selbststeuerungs- und Prob-



lemlösefähigkeit gilt es dann, mit dem Klienten oder der Klientin Handlungskompetenzen zu entwickeln oder zu erweitern und konkrete Handlungsschritte zu planen sowie geeignete Instrumente zur Überprüfung festzulegen.

## 5.2 Besondere Beratungsformate

Neben den klassischen Formaten der Bildungsberatung existieren in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung weitere beratungsäquivalente bzw. beratungsnah Formate. Dazu zählen u.a. kollegiale Beratung, Mediation, Coaching, Supervision und Mentoring, die im Folgenden näher betrachtet werden.

### 5.2.1 Kollegiale Beratung

Mit der kollegialen Beratung wird auf einen Beratungsansatz verwiesen, der stark personenzentriert arbeitet und in dessen Mittelpunkt die fallbasierte Arbeit (d.h. das konkrete Besprechen und Reflektieren von Fällen, die im Berufsalltag der Einzelnen so auch stattgefunden haben) steht. Als eine „Beratung unter Gleichen“ dient sie der Beratung – meist im Kontext der Arbeitswelt – von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus dem gleichen Berufsfeld (zum Beispiel Kolleginnen und Kollegen einer Schule, einer Beratungseinrichtung der Sozialen Arbeit oder von Teams in der Außerschulischen Jugendarbeit). Manz exploriert drei wichtige *Voraussetzungen für die kollegiale Beratung*:

1. Die Beteiligten müssen in ihrer beruflichen Stellung gleichberechtigt sein.
2. Die Beratung sollte mit mehr als zwei Personen erfolgen, um verschiedene Perspektiven auf das Problem zu ermöglichen und ein breites Lösungsspektrum zu gewährleisten.
3. Die kollegiale Beratung verläuft, wie weiter unten beschrieben, in der Regel nach einem bestimmten Ablaufmuster (Manz, 2010b, S. 107).

Grundlage für die Zusammenarbeit in der Beratungsgruppe sind die gegenseitige Wertschätzung, die Zusicherung von Vertraulichkeit, die Bereitschaft zur intensiven Arbeit in der Gruppe, das Wissen um Gesprächstechniken der Beratung (vgl. zur Grundhaltung in der Beratung und Formen reflektierender bzw. sondierender Fertigkeiten Culley, 1996, S. 73ff.) sowie ein Problembewusstsein (Manz, 2010, S. 107).

Im Feld der kollegialen Beratung selbst lassen sich *verschiedene Ansätze* differenzieren, wobei die drei folgenden die prominentesten sind:

- kollegiale Beratung,
- Intevision und
- Supervision.

Während sich die kollegiale Beratung auf ein Beratungsformat bezieht, das in Arbeitsteams zum Tragen kommt, können sich Intervention und Supervision sowohl auf einzelne Ratsuchende als auch auf Gruppen beziehen. Inhaltlich dient besonders die Intervention als ein explizites Reflexionsformat, wie sich im Folgenden zeigen wird.

Indes betont Brinkmann, der sich auf die systemische Problemlösemethode von Hendriksen bezieht, *kollegiale Beratung als Intervention*. Dieser Ansatz fokussiert den selbstregulierenden Lernprozess in einer strukturierten Gruppe, die sich an den Erfahrungen der Beteiligten ausrichtet, mit dem Ziel der gemeinsamen Identifikation, Analyse und Beseitigung von Problemen des beruflichen Alltags (Brinkmann, 2002, S. 9ff., zit. in Manz, 2010b, S. 107). Tietze wiederum betont neben konkreten Problemlösungen die Relevanz, die *eigene Berufsrolle zu reflektieren*. Darüber hinaus attestiert er der kollegialen Beratung einen hohen Weiterbildungsgewinn, der durch das praktische Üben in der Fallarbeit und die ebenfalls konkret angewendeten Beratungskompetenzen erlangt wird (Tietze 2008, S. 199ff., zit. in ebd.). Das von Schlee Ende der 1980er Jahre entwickelte Konzept der *kollegialen Beratung und Supervision* (KoBeSu), das er für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern entwarf, soll der Entwicklung und Professionalisierung der Teilnehmenden dienen, die sich regelmäßig in einer kollegialen Beratungsgruppe zur gegenseitigen Unterstützung und zum Besprechen typischer, problematischer Situationen im Schulalltag austauschen (Schlee, 2008). Schlee akzentuiert in seinem Ansatz die Stärkung von Autonomie, Selbstsicherheit und Problemlösefähigkeit der Beteiligten (ebd. S. 7ff., zit. in Manz, 2010b, S. 107).

Auf der individuellen Ebene stärkt die kollegiale Beratung die Handlungskompetenz der Beteiligten, ihre kommunikativen und problemanalytischen Fähigkeiten und erhöht durch das gemeinsam geteilte Wissen in der Gruppe auch den individuellen Erfahrungsschatz. Kollegiale Beratung dient nicht nur der kollektiven Weiterbildung, sondern stärkt in der Regel auch das Gruppengefühl und die Verbundenheit mit der Organisation oder dem Unternehmen. Kommunikation und Kooperation untereinander verbessern – indirekt – auch den Kommunikationsprozess gegenüber Dritten, wie beispielsweise Vorgesetzten oder Kolleginnen und Kollegen anderer Einrichtungen. Somit dient sie auf organisationaler Ebene als Maßnahme der Organisationsentwicklung, um zum Beispiel ein gemeinsames Beratungsverständnis zu etablieren oder das eigene Arbeitsprofil zu schärfen.

Der *Ablauf* der kollegialen Beratung gliedert sich in ein fest strukturiertes Handlungsschema, das je nach Ansatz zwischen zwei bis sechs Phasen umfasst. Während zum Beispiel Tietze einen eher stark strukturierten Ablauf favorisiert und für die Beratung ca. 45 Minuten veranschlagt, konzentriert sich Schlee auf einen eher offenen Prozess, der jedoch auch zwei bis drei Stunden Zeit in Anspruch nehmen kann und besonders an die Rolle der Moderierenden hohe Anforderungen stellt.

Zu Beginn der Beratung wird unter den Teilnehmenden besprochen, wer eine Frage bzw. einen „Fall“ einbringen möchte. Nach gemeinsamer Einigung, wessen Fall bearbeitet werden soll und der Klärung, ob alle Beteiligten mit der Methode der kollegialen Fallberatung vertraut sind und mit welchen Techniken (s.u.) gearbeitet werden soll, werden dann die sogenannten Rollen verteilt. Dabei gilt es festzuhalten, wer moderiert, wer protokolliert, wer berät und ggf. wer den folgenden Beratungsprozess beobachtet. Im Einzelnen verläuft das Ablaufmodell von Tietze wie folgt:

1. *Casting*  
Die Rollen werden verteilt (Moderator/in, Fallerzähler/in, evtl. Protokollant/in und Prozessbeobachter/in).
2. *Fallerzählung*  
Der Fall wird als Spontanbericht dargelegt; anschließend werden Verständnisfragen geklärt.
3. *Schlüsselfrage*  
Es wird gemeinsam geklärt und schriftlich fixiert, welchen Klärungswunsch es gibt und in welche Richtung das Beratungsgespräch führen soll.
4. *Methodenwahl*  
Die Gruppe wählt gemeinsam eine zum Problem, dem Beratungskontext und der Gruppe passende Beratungstechnik.
5. *Beratungsphase*  
Die Gruppe berät zum Klärungswunsch und der Fragestellung des Fallgebers oder der Fallgeberin. Der Fallgeber oder die Fallgeberin hört aufmerksam zu und lässt das Gehörte auf sich wirken; dabei werden die Ideen und Lösungsvorschläge protokolliert.
6. *Abschlussphase*  
Der Fallgeber oder die Fallgeberin gibt Rückmeldung über die Anwendbarkeit der Lösungsvorschläge. Die Person, die beobachtet hat, spiegelt den Beratungsprozess, bezogen auf den Ratsuchenden oder die Ratsuchende, die Beraterin und den Berater und die Gruppe als Ganzes  
(Manz, 2010b, S. 108f.).

Exemplarisch werden *drei potenzielle Beratungstechniken*, die in der vierten Phase, der Methodenwahl, von der Gruppe gemeinsam ausgewählt und dann durchgeführt werden, vorgestellt.

#### *Methode 1: „Die zwei Seiten der Medaille“*

Die Methode (Tietze, 2008) dient der Erweiterung von Perspektiven und der Hervorhebung von Stärken. Dies bietet sich zum Beispiel an, wenn der Falleinbringer oder die Falleinbringerin zu selbstkritisch ist und positive Elemente der Situation hervorgehoben

werden sollen. Der oder die Ratsuchende formuliert die Situation und betont das Problematische oder auch Negative. Im Kontrast dazu entwickeln die Beraterinnen und Berater einen positiven Gegenentwurf, bei dem zum Beispiel auch Selbstverständliches und nebenbei Erledigtes hervorgehoben werden. Durch die Fokussierung auf Positives wird das Bild der Situation erweitert und eine neue Einschätzung der Handlungsoptionen kann gegeben werden

#### *Methode 2: „Das innere Team“*

Mit der Intention, die verschiedenen inneren Standpunkte des Falleinbringers oder der Falleinbringerin zur Sprache zu bringen, entwickelte Schulz von Thun 1989 die Methode des „inneren Teams“, die sich besonders für sogenannte Dilemmasituationen gut eignet (Schulz von Thun & Stegmann, 2004). Dabei nehmen Kolleginnen und Kollegen stellvertretend verschiedene dieser inneren Positionen ein und verbalisieren diese. Typische Standpunkte sind u.a.:

- *der/die innere Antreiber/in*  
bringt Motivationen ins Spiel, unter Umständen aber auch verinnerlichte Normen und Werte;
- *der kühle Kopf*  
agiert rational und wohlüberlegt;
- *der/die Selbstzweifler/in*  
offenbart eigene Unsicherheiten und Zweifel;
- *der/die Vorsichtige*  
bedenkt Sicherheiten und Risiken;
- *der/die Kommunikative*  
sucht den Austausch mit anderen;
- *der kreative Kopf*  
sucht nach innovativen Ideen und auch Lösungsmethoden;
- *der/die Abenteurer/in*  
freut sich auf das Neue, wertet es als Herausforderung;
- *der/die Bequeme*  
will sich nicht entscheiden, möchte keine Veränderungen.

Im Anschluss treten die verschiedenen inneren Positionen miteinander ins Gespräch, wobei der Bezug zur Schlüsselfrage ausschlaggebend ist. Der oder die Ratsuchende hört zu und beobachtet, welche Positionen ihn oder sie „erreichen“. Die Beobachtung aus der Metaperspektive kann dabei zu neuen Ansichten oder Perspektiven in der Beurteilung und potenziellen Lösung des Problems führen.

### *Methode 3: „Brainstorming 635“*

Die Ende der 1960er Jahre entworfene Methode „Brainstorming 635“ ist eine Methode, um möglichst kreativ Lösungsvorschläge zu entwickeln (Higgins & Wiese, 1996). Grundprinzip ist, dass sechs Personen jeweils drei Lösungsideen in fünf Minuten aufzeigen sollen. Dazu notiert jede und jeder Beratende drei Lösungsvorschläge auf einem Blatt. Die Blätter werden weitergegeben und die Ideen können ergänzt, weiterentwickelt oder kommentiert werden. Sind die Lösungsvorschläge bei dem „Urheber“ oder der „Urheberin“ angekommen, werden sie dem Falleinbringer oder der Falleinbringerin zu Verfügung gestellt und bei Bedarf gemeinsam besprochen.

## **5.2.2 Mediation**

Bei der Mediation handelt es sich um ein Verfahren zur gewaltfreien und zukunftsorientierten Konfliktbearbeitung. Die Grundidee ist, die Eigenverantwortlichkeit der Konfliktparteien, die selbst zu einer Lösung des Konfliktes gelangen sollen, zu fördern. Der Mediator oder die Mediatorin dient lediglich der Unterstützung während des Prozesses, hält sich jedoch inhaltlich aus dem Konflikt heraus. Anleihen nimmt das Verfahren aus der systemischen Therapie, der Konflikt-, Kommunikations- und Verhaltensforschung sowie der humanistischen Psychologie (de Jong, 2010, S. 116).

*Grundvoraussetzungen für eine Mediation* sind Freiwilligkeit, Selbstbestimmtheit und Gewaltfreiheit. In einem außergerichtlichen, nicht-öffentlichen Verfahren werden unter Begleitung und auch Anleitung von einem Mediator oder einer Mediatorin Konflikte geklärt und Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt. Typische Anwendungsfelder der Mediation sind beispielsweise Konflikte an Schulen oder in Unternehmen, Täter-Opfer-Ausgleich oder Nachbarschaftskonflikte.

*Ziel der Mediation* ist:

- Raum und Zeit zu bieten, dass sich die Konfliktpartnerinnen und -partner mitteilen können und gegenseitig zuhören,
- die Interessen und Bedürfnisse aller Beteiligten herauszuarbeiten,
- zwischen den Konfliktparteien zu vermitteln sowie
- eine Win-Win-Situation für alle Beteiligten zu schaffen.

Die *Rolle des Mediators oder der Mediatorin* ist es, allparteilich den Klärungsprozess zu begleiten, zu steuern und die Streitenden „darin zu unterstützen, die sachlichen und emotionalen Hintergründe des Konfliktes offen anzusprechen und selbständig zu lösen“ (ebd., S. 115). Dabei wahren sie absolute Vertraulichkeit und fungieren als Klärungshelferinnen und -helfer.

Ähnlich wie die bereits präsentierten Beratungsformate unterliegt auch die Mediation einem strukturierten *Ablauf*.

### *Phase 1: Einleitung und Arbeitsvereinbarung*

Mediationsgespräche finden in einer angenehmen, vertrauensfördernden Atmosphäre statt, in der eine gleichberechtigte Kommunikation möglich ist. Zuerst wird abgeklärt, ob alle Beteiligten mit dem Verfahren der Mediation vertraut sind. Dazu werden die entsprechenden Gesprächs- und Umgangsregeln wiederholt und gegebenenfalls ergänzt. Wichtig ist es, einen sicheren Rahmen für das Gespräch zu schaffen und untereinander Vertrauen aufzubauen.

### *Phase 2: Klären der Sichtweise der Konfliktparteien (Sachstandsklärung)*

Die Konfliktparteien stellen nacheinander ihre Sicht des Konflikts dar. Der Mediator oder die Mediatorin hört aktiv zu, stellt bei Bedarf Verständnisfragen und sammelt alle wichtigen Informationen. In der Kommunikation dominiert seitens der Mediatorinnen und Mediatoren das Paraphrasieren und Spiegeln, so dass mögliche Missverständnisse vermieden werden. Am Ende dieser Phase steht das Präzisieren des Beratungsthemas und die Klärung, welche Punkte in dem Konflikt einer gemeinsamen Regelung bedürfen.

### *Phase 3: Konflikterhellung*

Anhand der extrahierten Themen werden die über den Sachverhalt hinausgehenden Hintergründe des Konflikts erarbeitet. Dabei werden auch emotionale Aspekte thematisiert, um darauf aufbauend die Bedürfnisse der Teilnehmenden konkretisieren zu können, die als Schlüssel zur Regelung des Konflikts fungieren. Sie spiegeln häufig menschliche Grundbedürfnisse wie Sicherheit, Einflussnahme oder Respekt.

### *Phase 4: Problemlösung, Verhandlung und Regelung*

Alle Beteiligten überlegen in einem konstruktiven und auch kreativen Prozess gemeinsam, wie sie die Meinungsverschiedenheiten beilegen wollen. Dabei kommen unterschiedliche Instrumente der Ideenfindung und kreative Beratungstechniken zum Einsatz, wie z.B. das Brainstorming oder die Ideen-Konferenz. Ziel ist es, eine Win-Win-Situation herzustellen.

### *Phase 5: Übereinkunft und Abschluss*

Um den gemeinsam erarbeiteten Konsens zu fixieren, wird eine detaillierte Vereinbarung formuliert und schriftlich festgehalten. Ein Folgegespräch dient dazu, die Umsetzung zu sichern und zu überprüfen.

### *Folgegespräch: Erfolgskontrolle und ggf. Nachverhandlung*

Nach circa drei Monaten findet ein Nachtreffen statt, das der Kontrolle dient, ob und wie die Umsetzung der Vereinbarungen erreicht wurde. Im Falle von Schwierigkeiten muss an dieser Stelle eine Nachsteuerung passieren (de Jong, 2010, S. 116f.).

### 5.2.3 Coaching

Der Begriff „Coaching“ taucht – ursprünglich aus dem Sport kommend – mittlerweile universell eingesetzt in vielen Lebenszusammenhängen auf. Das reicht vom Bewerbungscoaching bis hin zum Personal Coach, etwa im Bereich der Gesundheitsförderung. Migge bietet – mit arbeitsbezogenem Fokus – folgende Definition:

Coaching ist eine gleichberechtigte, partnerschaftliche Zusammenarbeit eines Prozessberaters mit einem Klienten. Coaching bedeutet, dem Klienten in seiner Arbeitswelt (wieder) einen „ökologischen“ Zugang zu seinen Ressourcen und Wahlmöglichkeiten zu eröffnen. Der Klient soll durch die gemeinsame Arbeit an Klarheit, Handlungs- und Bewältigungskompetenz gewinnen. Coaching ist eine handlungsorientierte hilfreiche Interaktion (Migge, 2014, S. 22).

Als professionelle, personale Beratungsform (sprich im Eins-zu-Eins-Kontakt mit einem Coach) sollen Fragestellungen bearbeitet werden, die primär die berufliche Lebenswelt und die Berufsrolle betreffen. Das Coaching selbst ist zeitlich klar definiert, was Anzahl und Dauer der einzelnen Sitzungen betrifft. Dabei konzentriert sich das Coaching auf die Ressourcen des oder der Ratsuchenden und gibt individuelle Hilfestellungen zur Selbsthilfe. Schreyögg betont für das Coaching im Managementbereich zwei Ziele (2014, S. 951): *Erstens* dient es – ähnlich dem Coaching im Sport, das zu Höchstleistungen führen soll – der Effizienzerhöhung. Dies bedeutet, dass Managerinnen und Manager darin unterstützt werden sollen, alle ihre Aufgaben möglichst zielgerecht und mit sparsamem Ressourcenaufwand zu bewerkstelligen. Gleichzeitig zielt es *zweitens* auf eine Humanisierung der Organisation, d.h. es fördert die Führungskräfte darin, die von ihnen geleiteten Abteilungen und Teams möglichst human auszugestalten. Ein in der Zusammenführung beider Ziele inhärenter Widerspruch bleibt allerdings unthematisiert. Typische *Fragen* im Coaching können sein:

- Zielfindung, Karriere, Selbstwert und beruflich-persönliche Entwicklung, Kommunikation, Verhaltensweisen und Gesprächsführung;
- Beziehungsfragen, Konflikte und Umgang mit schwierigen Situationen;
- Arbeitsorganisation und Selbstmanagement;
- Führungsverhalten und Personalführung;
- Zusammenarbeit und Kooperation.

Rauen (2000) stellt den Coaching-Prozess schematisch in *fünf Phasen* dar:

1. Kontaktaufnahme, Erstgespräch und Vertragsabschluss;
2. Klärung der Ausgangssituation (Ist-Soll-Abgleich);
3. Hauptphase, bestehend aus der Zielbestimmung (Ziele und Lösungswege werden erarbeitet) und den Interventionen (Gespräche und andere Coaching-Techniken); diese beiden Aspekte stehen in engem Wechselverhältnis;

4. Evaluation der Zielerreichung (gegebenenfalls Rückkopplung an Phase 3 und Überarbeitung und Neujustierung);
5. Abschluss des Coachings.

Die *Aufgaben* des Coaches/der Coachin beinhalten dabei:

- die Ausgangssituation und die Ziele mit dem oder der Gecoachten herauszuarbeiten;
- Lösungen gemeinsam zu entwickeln;
- die Selbstmanagementfähigkeit des oder der Gecoachten zu stärken;
- die erreichten Ziele mit dem oder der Gecoachten auszuwerten (ebd.).

Dazu dient eine gründliche Analyse der Ausgangs- und Zielsituation, bezogen auf die Ressourcen des oder der Ratsuchenden, ein handlungspragmatischer, realistischer Zielplan, ein persönliches, ausgiebiges Feedback zu erreichten oder noch nicht erreichten (Teil-)Zielen sowie ein praxisorientiertes Training.

Bei der Wahl des Coachs bieten sich drei verschiedene Formen an (Manz, 2010b, S. 97): ein externer Coach, ein interner Coach aus dem Unternehmen oder eine Führungskraft des Teams oder der Abteilung, die Coaching-Aufgaben übernimmt.

Essenziell ist, dass der Coach bzw. die Coachin ausreichend Hintergrundinformationen zum Arbeitsfeld, den dortigen Bedingungen und den Beteiligten hat.

Zu den Anforderungen an das *Kompetenzprofil* eines Coachs bzw. einer Coachin gehört ein Wissen um die eigenen Arbeitsschwerpunkte und Wirkungsbereiche sowie ein solides Methodenrepertoire. Ein gewisses Maß an Lebens- und Berufserfahrung ist für die Arbeit ebenso unerlässlich wie gute kommunikative und analytische Kompetenzen.

*Neue Formen des Coachings* konzentrieren sich nicht nur auf den persönlichen Kontakt oder das bewährte Einzel- oder Gruppencoaching, sondern greifen (teilweise) mediale und virtuelle Formate auf:

- *Coaching-Team*  
Eine fest definierte Gruppe unterstützt sich nach den Regeln des Coachings selbstgesteuert und selbstorganisiert. Voraussetzung ist, dass alle mit dem Format vertraut sind bzw. eine fundierte Einführung durch einen ausgewiesenen Coach erhalten und diesen bei Fragen kontaktieren können.
- *Selbst-Coaching*  
In einer Art Intersession reflektiert der oder die Einzelne nach den klassischen Phasen anstehende Fragen oder Veränderungsprozesse und entwirft einen Handlungsplan, den er oder sie auch hinsichtlich der Umsetzung selbst überprüft.
- *Tele-Coaching*  
Medial betreut durch einen Coach fungiert es ähnlich wie ein persönliches Eins-zu-Eins-Coaching oder ein Gruppen-Coaching.



### 5.2.4 Supervision

Supervision ist eine Form der Praxisberatung, die sich speziell auf den Arbeitskontext bezieht. Sie findet sich in der Sozialen Arbeit, in pädagogischen und psychologischen Feldern sowie mittlerweile sogar in Wirtschaftsunternehmen und der öffentlichen Verwaltung. Ziel ist es, so die Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv), „Fragen, Problemfelder, Konflikte und Fallbeispiele aus dem beruflichen Alltag (zu) thematisieren“ (DGSv, 2012, S. 8). Thiel differenziert die *Anwendungsfelder* weiter aus:

- Verbesserung beruflicher Handlungskompetenzen,
- Klärung der beruflichen Identität,
- Angebot „psycho-hygienischer“ Entlastungen (bei ständig hoher Belastung kann regelmäßige Supervision einem Burn-Out entgegenwirken),
- Klärung von „Beziehungsungleichgewichten“ (i.S. von Störungen im Verhältnis z.B. zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden),
- Kooperationsverbesserung oder Konfliktbewältigung zwischen Mitarbeitenden,
- Entwicklung neuer Problemlösestrategien bei Problemen in der Organisation (z.B. Organisationsentwicklung; arbeitsbedingte Veränderungen im Team etc.),
- Optimierung der Teamzusammenarbeit und Teamentwicklung,
- Reflexion problematischer Fälle in Kontexten, wo fallbezogen gearbeitet wird (z.B. Beratungsstellen wie Frau und Beruf, Agentur für Arbeit, Erziehungsberatung) (Thiel, 2003b, S. 317; Hervorhebungen nicht übernommen).

*Historisch* betrachtet finden sich Vorläufer des Supervisionsansatzes bereits zur Zeit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in Nordamerika, als in der amerikanischen Schuladministration und Sozialarbeit Konzepte zur Anleitung, Führung und Beratung ehrenamtlicher Helferinnen und Helfer entwickelt wurden (DGSv, 2012). 1911 wurden dann in den USA auch die ersten dementsprechenden Qualifizierungen angeboten, die in den 1930er Jahren Bestandteil von praktischer Sozialarbeit wurden und in den 1950/60er Jahren auch in Deutschland Fuß fassten. Ender der 1960er Jahre erhielten die Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland großen Zuwachs, so dass sich unterschiedliche Institute und Verbände herausbildeten. Mit der Gründung der DGSv e.V. entstand ein übergreifender Berufs- und Fachverband.

Resultierend aus der Heterogenität der Zielgruppe lässt sich Supervision mittlerweile noch weiter ausdifferenzieren (Thiel, 2003b, S. 317f.):

- *Einzelsupervision*  
Dieses Format behandelt nur das Anliegen eines Supervisanden (Ratsuchenden) oder einer Supervisandin.
- *Gruppensupervision*  
Dieses Format dient der professionellen Bearbeitung von Fällen aus dem Berufsalltag und wird von Personen aufgesucht, die zwar im gleichen Arbeitskontext

arbeiten, aber zusammen kein Team sind bzw. nicht als Arbeitskolleginnen und -kollegen zusammenarbeiten (z.B. Mitarbeiterinnen aus verschiedenen Frauenberatungsstellen, eine regionale Gruppe von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern).

- *Teamsupervision*  
Teilnehmende sind Gruppen, die im Berufsalltag zusammenarbeiten und gemeinsam ihre Arbeit, ihre Fragen im Team oder innerhalb der Organisation klären möchten.
- *Organisationssupervision*  
Dieses (noch) eher ungewöhnliche Format dient der Begleitung und Reflexion von Prozessen, die eine komplette Organisation betreffen.
- *Fallsupervision*  
Die Betonung liegt – im Gegensatz zur Einzelsupervision – auf der Arbeit an den von den Supervisor:innen eingebrachten Themen. Erreicht werden soll eine erweiterte Wahrnehmung bezogen auf das Problem verbunden mit einem vertieften Verständnis, die es der Ratsuchenden oder dem Ratsuchenden möglich machen, sein oder ihr berufliches Handeln zu verändern.
- *Intervision*  
Diese Form findet sich auch unter den Begriffen „kollegiale Beratung“, „kollegiale Fallbesprechung“ oder „Peer-Supervision“ – die Differenzierung ist eher unspezifisch (→ Kapitel 5.2.1).

Gleich der kollegialen Beratung verläuft auch die Supervision in fest definierten *Ablaufschritten*, die sich gliedern in

1. *Eröffnungsrunde*: Hier werden gemeinsam die verschiedenen „Rollen“, das sogenannte „Casting“ festgelegt, und personell besetzt.
2. *Sammlung*: dient zum Sammeln der anliegenden Anliegen und Fragen.
3. *Klärungsphase*: Entschieden wird, welches Thema und welcher Fall behandelt werden; dazu gehört auch das Zeitgeben für Rückfragen zu dem Fall und das Klären der Schlüsselfrage(n).
4. *Methodenwahl*: Wahl der entsprechenden Beratungstechnik.
5. *Bearbeitungsphase*: Fallerarbeitung, d.h. eigentliche Beratungsphase.
6. *Ergebnissicherung*: Bündelung der Ergebnisse und schriftliche Fixierung.
7. *Feedback*: seitens des oder der Ratsuchenden an die Gruppe zur Frage, welche Lösungsideen anwendbar erscheinen.
8. *Abschlussphase*: Bericht der Person über den Beratungsprozess, die den Prozess beobachtet hat.

*Aufgabe* des Supervisors oder der Supervisorin ist es, eine Haltung einzunehmen, „die gekennzeichnet ist durch Ergebnisoffenheit, kritische Loyalität und das Interesse an einer nachhaltigen Verbesserung von Arbeit, Arbeitsbedingungen und Arbeitsergebnis-

sen“ (DGSv, 2012, S. 5). Seine oder ihre Perspektive zeichnet sich aus „durch die Kunst der Verbindung von Einzelperspektiven zu einem umfassenden Blick auf das zu erörternde Thema“ (ebd.).

*Methoden* der Supervision können unter anderem Rollen- und Planspiele, Visualisierungstechniken, Soziogramme oder Aufstellungen sein.

Supervision lässt sich extrahieren als ein Beratungsformat, das weniger auf hierarchischen Ebenen wirkt als auf horizontaler Ebene (zwischen Kolleginnen und Kollegen oder Berater/in und Klient/in). Es dient dem und der Einzelnen als eine Maßnahme der Weiterentwicklung, primär im beruflichen Kontext und sekundär über die Erfahrungen im Prozess der Supervision der eigenen Persönlichkeitsentwicklung.

### 5.2.5 Mentoring

Bereits seit den 1990er Jahren kommt Mentoring auch in Deutschland zunehmend zum Einsatz. Gerade im Kontext von beruflicher Förderung finden sich viele Formate von Mentoring, so dass Schlüter dafür plädiert, Mentoring als eigenständige Beratungsform anzuerkennen (Schlüter, 2010a, S. 101). Drei zentrale Aufgaben sieht sie für das Mentoring:

- *Sozialisationsfunktion*: Integration neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter;
- *Personalentwicklung*: Nachwuchskräfte für Führungsaufgaben vorbereiten;
- *Organisationsentwicklung*: Kommunikation in der Organisation fördern.

Das *Ziel von Mentoring* liegt – so Peters, Genge und Willenius – in der Förderung der primär beruflichen, aber auch persönlichen Entwicklung seitens der Mentorinnen und Mentoren als auch seitens der Mentees (Peters, Genge, & Willenius, 2006). Dazu werden Tandems aus jeweils einem Mentor/einer Mentorin und einem Mentee geknüpft. Während es sich bei den Mentorinnen und Mentoren um erfahrene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – meist Führungskräfte – handelt, die bereits erfolgreich im Unternehmen oder im Hochschulkontext der Scientific Community sind, sind die Mentees in der Regel neu in dem Unternehmen oder der Organisation und stehen am Beginn ihrer Karriere. Als eine Art persönliches, aber vor allem berufliches Vorbild fungieren die Mentorinnen und Mentoren bei der Planung, Gestaltung und vor allem Unterstützung der beruflichen Karriere. Dazu tauschen Mentee und Mentor/in sich regelmäßig – sei es im persönlichen Kontakt oder zumindest telefonisch oder per E-Mail – aus, um die Fragen, Probleme oder auch einfach die Erfahrungen im beruflichen Kontext des oder der Mentee zu besprechen und die nächsten Schritte hinsichtlich seiner oder ihrer Karriere zu planen. Peters et al. konstatieren für die Zusammenarbeit in den Tandems:

Mentoring eröffnet neben der formellen Vermittlung von Wissen und Kompetenzen informelle Lernprozesse, die die berufliche und persönliche Entwicklung ganzheitlich voranbringen. Mentoring setzt sich nicht nur mit den offiziellen und institutionalisierten, sondern auch mit den informellen Strukturen, Beziehungen und Werten in Organisationen auseinander. Das zentrale Lerngeschehen findet inhaltlich und zeitlich selbstgesteuert innerhalb des Tandems aus Mentee und Mentor/in statt. Mentoring ist keine „Einbahnstraße“, sondern bietet aufgrund des intensiven Austausches auch Lerneffekte für den/die Mentor/in – wenn nicht für die gesamte Organisation durch eine verbesserte Kommunikations- und Lernkultur. Mentoring ist flexibel in der Organisationsform und lässt sich daher relativ schnell und kostengünstig für unterschiedliche Bedarfe und Zielgruppen nutzen (Peters et al., 2006, S. 87).

Mentoring selbst kann, bezogen auf die Felder von Beratung,

- der Integration neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ein Unternehmen oder auch in eine Scientific Community dienen,
- ein Instrument der Personalentwicklung sein (Förderung von potenziellen und zukünftigen Führungskräften),
- Übergangsprozesse im Lebenslauf begleiten (zum Beispiel Einstieg in den Beruf),
- für das Unternehmen selbst eine Maßnahme der Organisationsentwicklung sein oder
- bestimmte Zielgruppen unterstützen, die unter Umständen einer strukturellen Förderung bedürfen (zum Beispiel Frauen in Führungspositionen oder Männer in sozialen Berufen).

Wichtig für das Gelingen von Mentoring sind *fünf Faktoren* (Schlüter, 2010a, S. 101):

1. *ein Gesamtkonzept* im Unternehmen, damit das Mentoring nicht isoliert ist von weiteren Maßnahmen der Beratung und Personalentwicklung; dazu gehören zum Beispiel klar definierte Mentoringbestimmungen bzw. -verträge, aber auch finanzielle Mittel und Personal, das die Koordination des Mentorings übernimmt;
2. *ein klar definierter Zeitraum* des Mentoring-Programms, damit deutlich wird, das es sich um ein Projekt mit einem Start- und Endpunkt handelt, das sowohl Mentee als auch Mentor bzw. Mentorin wieder aus ihren Rollen entlässt;
3. *Unterstützung des Konzepts* durch die Führung des Unternehmens, um die Akzeptanz des Programms im Unternehmen zu garantieren;
4. *gutes Matching* durch die Organisatorinnen und Organisatoren, d.h. die Tandems Mentor/in – Mentee müssen fachlich, aber vor allem auch persönlich stimmig sein, damit ein vertrauensvolles Beratungsverhältnis entstehen kann;
5. *begleitendes Trainingsprogramm* für Mentorinnen und Mentoren (aber auch für Mentees), um den Begleitungsprozess einerseits fachlich, aber auch menschlich gut bewerkstelligen zu können und andererseits auch selbst neuen Input zu erhalten.

Die Funktion des Mentors oder der Mentorin liegt nicht nur in der Förderung und Unterstützung bei karrierebezogenen Fragen, sondern umfasst unter Umständen auch psychosoziale Probleme oder Fragen im beruflichen Kontext. Dies betrifft zum Beispiel Fragen zu den Stärken oder Schwächen der Mentees oder auch emotionale Aspekte im Kontext der Arbeit (z.B. Anerkennung im Team, Konflikte mit Vorgesetzten). Auf der Ebene des Rollenmodells fungiert der Mentor oder die Mentorin als Orientierungsperson, die der Bestätigung eigener Anliegen dient; dies spielt zum Beispiel bei besonderen Frauenförderprogrammen eine wichtige Rolle (Blickle & Schneider, 2007).

Mentoring lässt sich in *vier Formen* unterscheiden:

- *One-to-One-Mentoring*  
Ein Mentor bzw. eine Mentorin betreut eine bzw. einen Mentee.
- *Peer-Mentoring*  
Hier tauschen sich Gleichaltrige oder Personen in ähnlichen beruflichen Situationen aus und bestärken sich in ihren selbstgesetzten Zielen (zum Beispiel bei Studierenden in der Abschlussphase ihres Studiums).
- *Gruppen-Mentoring*  
In dieser Form kommen Personen in der gleichen beruflichen Situation miteinander ins Gespräch; gleichzeitig werden sie zum Beispiel von einem Mitarbeiter des Unternehmens oder einer Lehrenden der Hochschule im Mentoring insofern unterstützt, als dass er oder sie den Mentoring-Prozess moderiert, begleitet und, falls nötig, Impulse gibt.
- *Cross-Mentoring*  
Das Matching Mentor – Mentee geschieht über verschiedene Organisationen oder Unternehmen hinweg; so kann ein Mentee aus Unternehmen A mit einem Mentor aus Unternehmen B ein Tandem bilden (Schlüter, 2010a, S. 103 f.).

**ZUR REFLEXION**

- Welche Beratungskompetenzen sollten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in einer trägerübergreifenden Kursberatung mitbringen? Beschreiben Sie möglichst konkret.
- Bezogen auf Auftrag und Aufgaben der Studienberatung: Skizzieren Sie potenzielle Widersprüche und diskutieren Sie, wie im Kontext des Beratungsgeschehens seitens des Beraters oder der Beraterin damit umzugehen ist.
- Entwerfen Sie für das Format der kollegialen Beratung eine „problematische“ Situation aus ihrem Studienalltag. Skizzieren Sie diese kurz und halten Sie sie schriftlich fest. Bitte bilden Sie Kleingruppen zu ca. acht Personen und führen Sie eine kollegiale Beratung durch. Verständigen Sie sich, wer welche Rolle einnehmen möchte und mit welcher Methode Sie arbeiten wollen. Reflektieren Sie Ihre Erfahrungen.
- Halten Sie Vor- und Nachteile von Mediation fest. Stellen Sie heraus, wie sie sich von anderen Konflikt-Entscheidungsarten unterscheidet.
- Diskutieren Sie die drei Coaching-Formate „externer Coach“, „interner Coach“ und „interne Führungskraft als Coach“ hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile. Wann empfiehlt sich warum welche Variante?
- Formulieren Sie Kriterien für eine gelungene Mentor-Mentee-Beziehung.

**Literaturtipps**

- Großmaß, R., & Püschel, E. (2010). *Beratung in der Praxis. Konzepte und Fallbeispiele aus der Hochschulberatung*. Tübingen: DGVT.
- Schmid, B., & Haasen, N. (2011). *Einführung in das systemische Mentoring*. Heidelberg: Auer (Compact).
- Stanik, T. (im Druck). *Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Interaktion*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Thiel, H.-U. (2003b). Supervision und Coaching als berufsbezogene Unterstützungsformate. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr, & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 315–326). Paderborn: Schöningh.
- Tietze, K.-O. (2008). *Kollegiale Beratung* (2. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.

## 6. Professionalisierung und Qualitätsentwicklung von Beratung

Beratung als professionelles und institutionalisiertes Angebot erfordert aufgrund seiner Komplexität Personal, das in der Lage ist, mit den vielfältigen Anforderungen in Beratungsinteraktionen umzugehen. Bezugnehmend auf das früher vorgestellte „systemische Modell arbeitsweltbezogener Beratung“ von Schiersmann et al. (→ Kapitel 3.3) konnte bereits gezeigt werden, dass sich Anforderungen nicht nur auf der Ebene des Prozesses selbst und der beteiligten Individuen ergeben, sondern dass sie darüber hinaus auch organisationale und gesellschaftliche Kontexte das Beratungshandeln beeinflussen (Schiersmann, Weber, & Petersen, 2013, S. 3). Mit diesen vier Aspekten (*Person, Prozess, Organisation, Gesellschaft*) sind bereits grundlegende Elemente benannt, die im Rahmen eines Kompetenzprofils bedeutsam werden. Wie ein solches Kompetenzprofil aussieht und inwiefern sich daraus Ansätze für (individuelle und kollektive) Professionalisierungsprozesse wie auch Qualitätsentwicklung ergeben, zeigen die folgenden Unterkapitel.

### DEFINITION

#### Kollektive Professionalisierung

Unter kollektiver Professionalisierung werden Prozesse der Verberuflichung und Akademisierung verstanden, die bezogen auf einen bestimmten Beruf/eine berufliche Tätigkeit einen (Weiter-)Entwicklungsprozess beinhalten. Diese Weiterentwicklung betrifft u.a. Aspekte der wissenschaftlichen Wissensbasis, der verbandsförmigen Gestaltung und Überprüfung von Ausbildung, Berufsfeldzugang und fachlich angemessenem Handeln sowie der gesellschaftlichen Anerkennung (Nittel, 2000, S. 70).

Von der kollektiven Professionalisierung zu unterscheiden sind jene Prozesse der individuellen (Weiter-)Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit, wie sie in den meisten dienstleistungsbezogenen Handlungsfeldern als permanente Anforderung für die dort Tätigen selbstverständlich praktiziert wird. Hier kann auch von *Professionalitätsentwicklung* gesprochen werden.

### 6.1 Kompetenzprofil

Wenn hier von einem Kompetenzprofil für die Beratenden gesprochen wird, muss zunächst geklärt werden, was unter dem Begriff der Kompetenz zu verstehen ist.

## DEFINITION

**Kompetenzen**

Kompetenzen und deren Entwicklung werden als ein auf unterschiedlichen Elementen (Wissen, Fähigkeiten, emotionale und motivationale Ressourcen) beruhendes Potenzial gesehen, auf das in einem Aktualisierungsprozess reflektierend Bezug genommen (z.B. Üben und Anwendung dieser Potenziale in einer konkreten Anforderungssituation) und schließlich auf der Ebene der Performanz in einer Handlungssituation sowie in Bezug zur Umwelt sichtbar wird (→ Abbildung 8; Schiersmann, Weber, & Petersen, 2013b, S. 4).

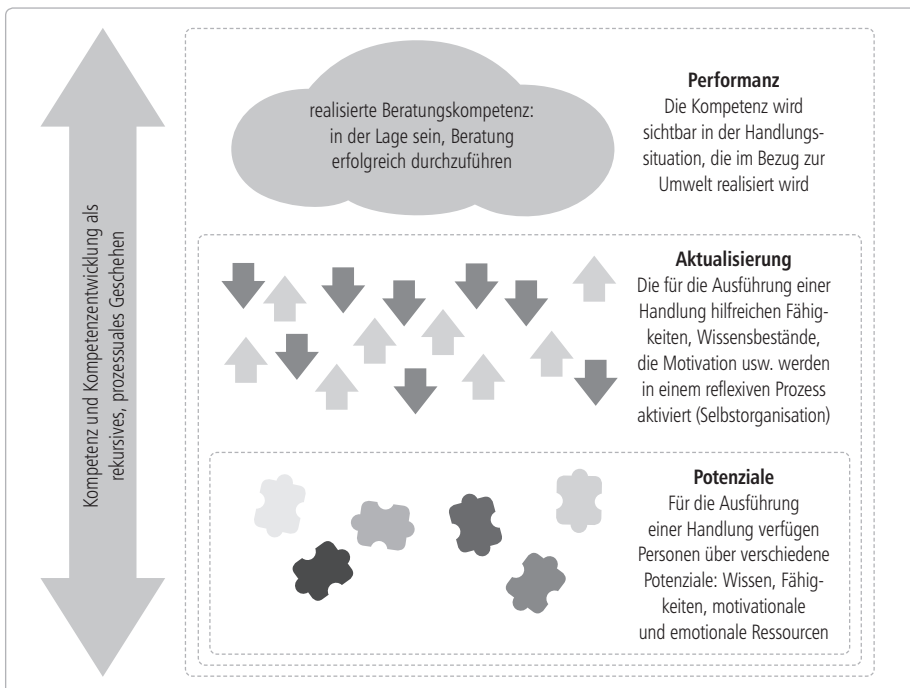


Abbildung 8: Kompetenzentwicklung als rekursives, prozessuales Geschehen (Schiersmann, Weber, & Petersen, 2013a, S. 198)

Basierend auf diesem Kompetenzverständnis sowie dem systemischen Grundmodell (→ Kapitel 3.3) ergibt sich folgende Struktur des Kompetenzprofils, das aus vier Kompetenzgruppen besteht:

1. organisationsbezogene Kompetenzen,
  2. prozessbezogene Kompetenzen,
  3. gesellschaftsbezogene Kompetenzen sowie
  4. systemumfassende Kompetenzen
- (→ Abbildung 9).



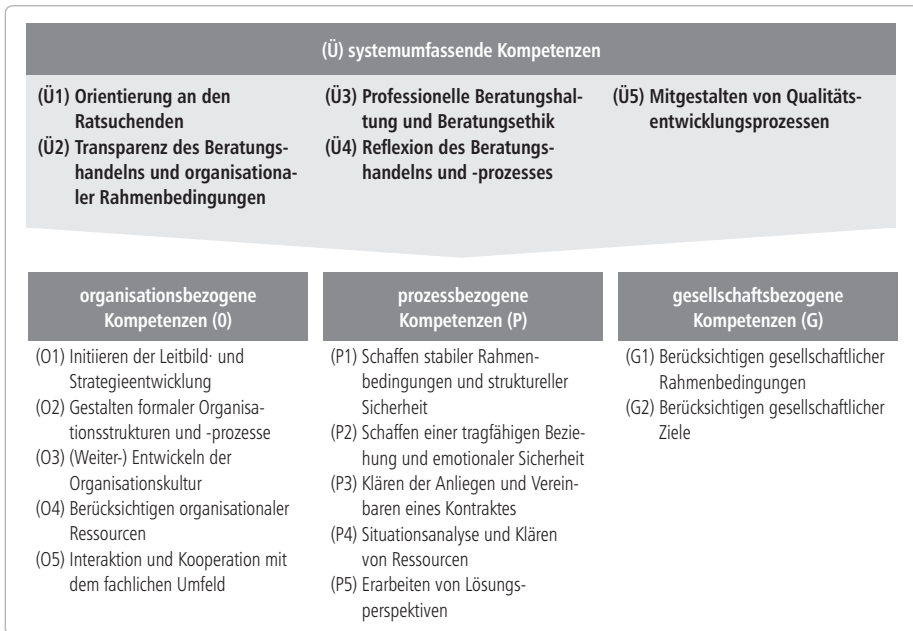


Abbildung 9: Struktur des Kompetenzprofils für Beratende (Schiersmann et al., 2013b, S. 5)

Dabei bilden die Kompetenzgruppen erst durch ihre Verschmelzung bzw. ihr Zusammenwirken das, was man als „professionelle Beratungskompetenz“ bezeichnen kann (Schiersmann et al., 2013a, S. 214). Die obige Abbildung stellt dabei jedoch noch nicht das vollständige Gesamtprofil dar – bestehend aus den Kompetenzgruppen und dazugehörigen Einzelkompetenzen (z.B. Kompetenzgruppe Prozess mit der Einzelkompetenz P4: Situationsanalyse und Klären von Ressourcen). Vielmehr gibt es weitere Ausdifferenzierungen, die unterhalb der jeweiligen Einzelkompetenzen ansetzen und für jede davon noch einmal Indikatoren zur Erkennung benennen wie auch deren (zumindest) kognitive Ressourcen anführen (ebd., S. 216ff.). Durch diese einerseits Komplexität und andererseits Spezifität wird es möglich, das Kompetenzprofil nicht nur zur Beschreibung der professionellen Anforderungen im Handlungsfeld sowie zur individuellen Reflexion für Beratende einzusetzen. Darüber hinaus ermöglicht es das Profil, die einzelnen Elemente korrespondierend als Qualitätsmerkmale zu fassen (Schiersmann & Weber, 2013, S. 260ff.). Diese im Einzelnen darzustellen, würde hier den Rahmen sprengen – es werden aber zumindest die einzelnen Kompetenzgruppen präsentiert.

### *Systemumfassende Kompetenzen*

Hier sind jene Kompetenzen gebündelt, die übergreifend vor allem für die Beratenden bedeutsam sind und mit denen jede Kompetenz der anderen Kompetenzgruppen in einer

Wechselbeziehung steht. Beispielsweise verweist Ü2 „Transparenz des Beratungshandelns und organisationale Rahmenbedingungen“ darauf, dass sich eine Offenheit und Durchsichtigkeit sowohl auf das (Beratungs-)Handeln in der konkreten Situation wie auch bezogen auf Abläufe und Verfahrensregeln innerhalb der Organisation beziehen lässt. Ist diese nicht vorhanden, kann es auf der Ebene des Prozesses oder der Organisation zu (Folge-)Schwierigkeiten kommen, wenn etwa die ratsuchende Person der Beraterin oder dem Berater nicht vertraut, weil deren bzw. dessen Handeln nicht verstanden wird.

Außer der Transparenzherstellung auf unterschiedlichen Ebenen geht es in dieser Gruppe darum, die Ratsuchenden in das Zentrum des Handelns zu stellen und deren Bedürfnisse im Blick zu haben. Dazu gehört auch, auf der Grundlage ethischer Prinzipien zu handeln, eine bestimmte (professionelle) Grundhaltung einzunehmen und das eigene Handeln – innerhalb und außerhalb der Beratungssituation – reflexiv an Qualitätsstandards zu orientieren (Schiersmann et al., 2013a, S. 214f.).

#### *Organisationsbezogene Kompetenzen*

Beraterinnen und Berater sind nicht nur in der konkreten Beratungssituation aktiv, sondern darüber hinaus in organisationale Bezüge eingebunden. Durch ihr Handeln beeinflussen sie, wie in der Organisation miteinander umgegangen wird, entscheiden (im besten Fall) mit, an welchem Leitbild sich das Vorgehen orientiert, erkennen etwaige Defizite in der materiellen oder personellen Ausstattung und beteiligen sich an Kooperationen und Netzwerken mit anderen Organisationen. Dies schließt Aktivitäten auf einer politischen Ebene mit ein, wenn etwa übergreifende Informationsdienste oder Plattformen bedient und weiterentwickelt werden (ebd., S. 215).

#### *Prozessbezogene Kompetenzen*

Innerhalb der konkret-praktischen Beratungsinteraktion ist es bedeutsam, eine vertrauensvolle und stabile Basis herzustellen, von der ausgehend dann weitere relevante Aspekte (z.B. Situationsanalyse, Anliegenklärung, Lösungsentwicklung, Umsetzungsplanung) bearbeitet werden können. Darüber hinaus sind hier – aus einer systemischen Perspektive – jene Vorgehensweisen gemeint, die ein ressourcen- und lösungsorientiertes Arbeiten ermöglichen (ebd.).

#### *Gesellschaftsbezogene Kompetenzen*

Bei dieser Kompetenzgruppe geht es schließlich darum, dass Themen (z.B. arbeitsmarktspezifische, bildungssystembezogene etc. Informationen) den Ratsuchenden zugänglich gemacht werden. Außerdem gehört dazu, dass Ratsuchende befähigt werden, sich (prospektiv) selbstverantwortlich mit diesen Themen auseinanderzusetzen und entsprechende Handlungsschritte mit dem Ziel einer verbesserten Teilhabe anzugehen.

Zusammenfassend kann das hier vorgestellte Kompetenzprofil dazu beitragen, sowohl die Professionalität der einzelnen Beratenden weiterzuentwickeln als auch die Qualität entsprechender (akademischer) Aus- und Weiterbildungsangebote zu verbessern. Zudem könnten mit Blick auf Organisationen Einstellungs Voraussetzungen und Personalbeurteilungen an das Profil angepasst werden. Voraussetzung hierfür wäre jedoch insgesamt, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Kompetenzprofil stattfindet. Aber auch für Ratsuchende bietet es die Möglichkeit, die genannten Aspekte als Qualitätskriterien mit den konkret-praktischen Erfahrungen zu vergleichen und gegebenenfalls (Verbesserungs-)Wünsche anzumerken (ebd., S. 218). Als ein wichtiger Schritt ist zu werten, dass auf der Mitgliederversammlung des Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) am 8. September 2014 das hier vorgestellte Kompetenzprofil wie auch die damit verbundenen Qualitätsstandards als Standards „guter Beratung“ verabschiedet wurden. Damit gibt es eine breite Einigung darüber, was professionelle Beratung ausmacht, mit dem Ziel, diese Standards in die einzelnen Organisationen und Handlungsfelder der nfb-Mitglieder hineinzutragen und für deren Einhaltung und Verbreitung zu sorgen (nfb 2014a).

## 6.2 Dokumentation und Evaluation

Evaluation und Dokumentation von Beratung gehören zu den relevanten Instrumenten der Qualitätssicherung und -entwicklung im Beratungsgeschehen – sei es für die Einrichtungen selbst, die Wirkung nach außen, die Kommunikation der Mitarbeitenden untereinander oder auch dem oder der Ratsuchenden gegenüber. Beide Aspekte unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Zielsetzung, ihres Einsatzes und ihrer Wirkweise, wie sich im Folgenden zeigen wird.

### Dokumentation von Beratung

Schröder und Schlögl (2014, S. 70) verweisen darauf, dass die Dokumentation ein basaler Nachweis der Qualifikationsfähigkeit der Einrichtungen sei, da sie beschreibt, was die Organisation an sich unternimmt, um die an sie gestellten Qualitätserwartungen zu erfüllen. Dabei werden, etwa in Form eines Qualitätshandbuchs, die Prozesse der Einrichtung dokumentiert, die im Kontext des Qualitätsmanagements durchgeführt werden. Die Dokumentation von Beratung „dient der Legitimation und Ergebnissicherung sowie zum Nachweis von Qualitätssicherung und Kompetenzentwicklung (Darlegung der Professionalisierung) der Beratungseinrichtung“ (ebd.).

Unter „Dokumentation“ wird die Zusammenstellung und Nutzbarmachung von Informationen, Materialien, Akten, Zeugnissen o.Ä. zur weiteren Verwendung verstanden. Ziel der Dokumentation ist es, schriftlich oder auf andere Weise dauerhaft niedergelegte

Informationen (Dokumente) gezielt auffindbar zu machen. Ein Dokument kann hierfür eine Urkunde, ein Schriftstück oder eine strukturierte Menge von Daten sein (ebd.).

Einerseits bezieht sich die Dokumentation auf die Beratungseinrichtung an sich, ihre Unterlagen und Materialien, welche die Qualität der Organisation abbilden. Andererseits beinhaltet die Dokumentation den eigentlichen Beratungsprozess zwischen Klientin oder Klient und dem oder der Beratenden. Dazu gehören zum Beispiel Protokolle über das Beratungsgespräch, Instrumente der Kompetenzermittlung oder Reflexionsnotizen.

Für die *Art der Dokumentation* muss die Einrichtung für sich klären, mit welcher Intention dokumentiert werden soll. Daraus resultieren der Umfang, die Form, die Methode und die weitere Auswertung der Dokumentation, zum Beispiel im Rahmen der Evaluation.

Zu den typischen *Dokumentationsinhalten* gehören

- die Prozesse und Arbeitsabläufe der Beratungsarbeit  
→ Was machen wir?
  - die Ergebnisse dieser Arbeit  
→ Welche Ergebnisse produzieren wir?
  - das methodische Vorgehen  
→ Wie beraten wir?
  - die Voraussetzungen der eigenen Arbeit  
→ Unter welchen Bedingungen, in welchem Kontext beraten wir?
  - die Ziele der Beratung  
→ Was wollen wir erreichen?
- (ebd., S. 71).

Um das „Warum“ und „Wozu“ der Dokumentation, sprich die Intention der Dokumentation, zu konkretisieren, empfehlen Schröder und Schlögl folgende *Checkliste zur Planung der Dokumentation* (ebd., S. 72):

#### Checkliste Dokumentation

- *Dokumentationsgegenstand*: Was dokumentieren wir?
- *Dokumentationsfunktion*: Zu welchem Zweck wird dokumentiert? Wie wird die Dokumentation verwendet? Für wen wird dokumentiert?
- *Dokumentationsmethode*: Wie dokumentieren wir? Welche Instrumente der Dokumentation verwenden wir?
- *Dokumentationszeitpunkt und -häufigkeit*: Wann und wie häufig dokumentieren wir?
- *Dokumentationsbedingungen*: Welche möglichen Hemmnisse oder Schwierigkeiten können die Dokumentation behindern (zeitliche Ressourcen, Datenschutz, eine bestimmte Art der Arbeitsorganisation oder organisationale Zielkonflikte etc.)?

Mit Blick auf das *Ziel der Dokumentation* gilt es zwischen dem Zweck nach innen und jenem nach außen zu differenzieren: Nach *innen* dient die Dokumentation vor allem den Mitarbeitenden der Einrichtung. Als eine Art Handlungsmaxime erläutert sie, wie zu agieren ist. Dies betrifft beispielsweise Arbeitsabläufe, Informationssicherung oder Vernetzungsstrukturen. Damit garantiert sie nicht nur die Sicherung von Wissen im Sinne eines Wissensmanagements, sondern schafft innerhalb der Organisation Stabilität. Im Falle von Urlaubs- oder Krankheitsvertretungen, aber auch bei der Einarbeitung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fungiert die Dokumentation als Austauschplattform und Sicherung relevanter Arbeitsabläufe und von Wissen. Nach *außen* dient die Dokumentation der Transparenz von Zielen und Standards des Qualitätsprozesses und soll die Einrichtung gegenüber Dritten in ihrem Qualitätsverständnis auszeichnen. Unerlässlich ist die Frage nach der *Funktion der Dokumentation*. Dienen kann sie z.B.

- der Legitimation (innerhalb der Einrichtung oder nach außen),
- der Selbstvergewisserung (z.B. Standardisierung im Sinne von Wissensmanagement),
- der eigenen Reflexion,
- dem Marketing oder
- als Instrument der Organisationsentwicklung (also einer organisationalen Veränderung z.B. hinsichtlich der Inhalte und dem Umfang der Beratungsangebote, der Akquise neuer Zielgruppen etc.).

Zur Dokumentation gehört auch das *Feedback der Ratsuchenden*. Dieses kann – so Schröder und Schlögl – mithilfe verschiedener Methoden erfasst werden, z.B. mit:

- Feedbackbögen,
- mündlichem Feedback an die Beratenden,
- Rückmeldepostkarten oder E-Mails,
- Befragungen (z.B. als Fragebogen),
- Gästebucheintragungen (virtuell, reell) oder
- Dokumentation der Reflexionsprozesse seitens der Beratenden (ebd., S. 77).<sup>5</sup>

## Evaluation von Beratung

Evaluation kann sich auf Prozesse, Ergebnisse, Wirkungen und Ausgangsbedingungen verschiedener Vorhaben beziehen. Auf Grundlage der generierten Evaluationsergebnisse können Entwicklungs- und Planungsstandards von Organisationen überprüft werden.

---

5 Weitere mögliche Tools zur Dokumentation finden sich auf der Homepage des (bereits abgeschlossenen) Forschungsprojekts „Bildungsberatung im Dialog“ unter [www.bb-dialog.de/index.php?l=praxis\\_menu&m=tools&h=3](http://www.bb-dialog.de/index.php?l=praxis_menu&m=tools&h=3).

## DEFINITION

**Evaluation**

Mit dem Begriff „Evaluation“ wird die systematische, datenbasierte und kriterienbezogene Bewertung von Programmen, Projekten und einzelnen Angeboten bezeichnet (Heiner, 2014, S. 825).

Schröder und Schlögl verweisen darauf, dass die *Umsetzung von Evaluation* nach einem einheitlichen Schema verläuft. Nachdem Zweck und Gegenstand der Evaluation festgelegt worden sind, umfasst sie die folgenden Schritte:

1. Operationalisierung (Konkretisierung des Gegenstandes und der Indikatoren bzw. Kennzahlenbildung),
2. Bestimmung und gegebenenfalls Entwicklung der Evaluationsinstrumente,
3. Datenerhebung,
4. Datenauswertung sowie
5. die Entwicklung von Befunden und Ableitung von Konsequenzen (Schröder & Schlögl, 2014, S. 79).

Methodisch kann Evaluation entweder *quantitativ* (z.B. über die Erhebung der Beratungsanzahl, das Feststellen von Beratungsthemen etc.) oder *qualitativ* (d.h. die Interpretation von Aussagen in schriftlicher oder mündlicher Form) erfolgen. *Klassische Evaluationsinstrumente* sind unter anderem:

- Umfragen,
- Interviews,
- Dokumentenanalysen (Konzepte, Planungsunterlagen, Projektberichte, Fallakten, Dokumentenbögen, Beratungsprotokolle etc.),
- Beobachtungen (reflektierte Selbstbeobachtung, Fremdbeobachtung; jeweils entweder von Einzelnen oder ganzen Gruppen) und
- Monitoring (z.B. zur Erfassung von Teilnehmerdaten) (ebd., S. 95).

Hinsichtlich der *Funktion von Evaluation* zeigen sich sechs verschiedene Schwerpunkte, die sich jedoch in der Praxis nicht immer eindeutig unterscheiden lassen. Häufig werden auch mehrere Funktionen gleichzeitig abgedeckt:

1. *Erkenntnisfunktion*

Evaluation dient dazu, Erkenntnisse über bestimmte Strukturen oder Prozesse zu gewinnen: Wie nutzen die Beratenden das Online-Angebot der Einrichtung? Welche Phasen durchläuft der Beratungsprozess? Welche Zielgruppen suchen die Beratung auf?

## 2. *Kontrollfunktion*

Evaluation soll überprüfen, inwiefern in der Organisation die beraterischen Ziele erreicht wurden, also ein Soll-Ist-Abgleich, z.B.: Inwiefern sind die Ratsuchenden nach der Beratung in der Lage, sich die noch fehlenden Informationen zu regionalen beruflichen Weiterbildungsangeboten selbst zu beschaffen?

## 3. *Entwicklungsfunktion*

Evaluation hilft, die Strukturen und Prozesse der Organisation zu reflektieren und Entwicklungspotenziale zu identifizieren, weiterzuentwickeln und dient auch der internen Qualitätssicherung, z.B.: Wie muss die Vernetzung mit anderen Beratungseinrichtungen intensiviert werden? Wie kann die Arbeitsaufteilung im Team optimiert werden? Welche Weiterbildungen sollten von den Mitarbeitenden absolviert werden etc.?

## 4. *Legitimationsfunktion*

Hier wird die Evaluation eingesetzt, um gegenüber externen Auftraggebern (z.B. Unternehmen, Ministerien) Rechenschaft abzulegen.

## 5. *Marketingfunktion*

Evaluation ist als Marketing gedacht, um Transparenz über die eigenen Angebote herzustellen und diese der Öffentlichkeit zu präsentieren.

## 6. *Dialogfunktion*

Die Evaluationsergebnisse sind die Basis eines Austauschs zwischen den verschiedenen Beteiligten in der Beratung (untereinander, im Team, zwischen Ratsuchenden und Beratern, zwischen Organisation und „Auftraggeber“ etc.) (ebd., S. 86 f.).

Im Kontext der Beratung gilt es, zwischen verschiedenen *Evaluationskategorien* zu unterscheiden (ebd., S. 87):

- Inputs,
- Outputs und
- Outcomes.

Während *Inputs* die Bedingungen und Unterstützungsstrukturen (z.B. räumliche und finanzielle Ausstattung, Erreichbarkeit und Öffnungszeiten der Einrichtung) erfassen, bildet die Kategorie *Prozesse* den Verlauf der Beratungsprozesse ab. Dies beinhaltet unter anderem Beratungsmethoden, die Gestaltung der Beratung, Planung, Bedarfs- und Zielgruppenanalyse, aber auch Kooperationen und Kommunikation in der Beratung selbst. Die Evaluation von *Outputs* wendet sich den Resultaten der Beratungstätigkeit im Sinne von konkreten Beratungs- und Lernergebnissen zu. *Outcomes* sind länger- und langfristige Wirkungen, die durch die Beratung erzielt wurden. Diese können sich auf den oder die Ratsuchenden direkt beziehen, aber auch auf die Organisation (z.B.

strukturell im Sinne einer Organisationsentwicklung) oder abstrakter auf das Feld der (Weiter-)Bildung. Letzteres sind zum Beispiel sozial-, bildungs- und arbeitsmarktpolitische Effekte, wie Verminderung der Erwerbslosigkeit, Bereitschaft zur Weiterbildung oder Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit.

Mit der Extraktion potenzieller Evaluationskategorien unweigerlich verbunden ist die Frage, wozu diese dienen sollen. Gemeinhin stehen sie in engem Zusammenhang zur Qualitätssicherung bzw. -entwicklung der Beratungseinrichtung. So kann beispielsweise anhand der explorierten Kategorie „Zugänglichkeit des Beratungsangebots“ überprüft werden, welche Indikatoren benötigt werden, damit die gewünschten Zielgruppen über das Beratungsangebot informiert sind und es auch nutzen können.

Um mögliche Erfolgsindikatoren für den Prozess einer Bildungsberatung zu demonstrieren, wird noch einmal auf die OECD-Definition zur Bildungsberatung zurückgegriffen:

Der Begriff Bildungs- und Berufsberatung bezieht sich auf Dienste, die Menschen gleich welchen Alters zu jedem Zeitpunkt in ihrem Leben dabei unterstützen sollen, Entscheidungen im Hinblick auf Bildung, Weiterbildung und Berufswahl zu treffen und ihren beruflichen Werdegang zu steuern. Bildungs- und Berufsberatung hilft dem Einzelnen, über seine Ambitionen, Interessen, Qualifikationen und Fähigkeiten nachzudenken. Sie trägt zum Verständnis des Arbeitsmarkts und der Bildungssysteme bei und ermöglicht es den Betroffenen, dies mit dem, was sie über sich selbst wissen, in Verbindung zu setzen. Ziel einer umfassenden Bildungs- und Berufsberatung ist es, die nötigen Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, um die Zukunft planen und berufs- oder bildungsbezogene Entscheidungen treffen zu können. Bildungs- und Berufsberatung erleichtert den Zugang zu Informationen über Arbeitsmarkt- und Bildungsmöglichkeiten, indem sie diese Informationen organisiert, systematisiert und zum richtigen Zeitpunkt dort bereitstellt, wo sie benötigt werden (OECD, 2004, S. 19).

Schröder und Schlögl extrahieren aus dieser Zielaussage vier Erwartungen an die Bildungsberatung, die in ihrer positiven Umsetzung auch als mögliche Erfolgsindikatoren verstanden werden können. So soll die Bildungsberatung „informieren“, „organisieren“, „strukturieren“ und „motivieren“. Basierend auf dem Lernerorientierten Qualitätstestierungsmodells (LQW) leiten Schröder und Karnath im Rahmen des „Berliner Modells zur Qualität in der Bildungsberatung“ für gelungenes Lernen aus der Perspektive der oder dem Ratsuchenden Erfolgskategorien ab, wie in Abbildung 10 (siehe S. 104) aufgezeigt (Schröder & Karnath, o. J., S. 6).

Um den *eigentlichen Beratungsprozess* zu evaluieren, bieten sich Feedback oder Evaluationsbögen an, die den Klientinnen und Klienten nach der Beratungssitzung oder dem Abschluss des Beratungsprozesses insgesamt (bei mehreren Beratungssitzungen)



ausgehändigt werden. Diese gilt es, je nach Organisation und Evaluationsziel individuell zu gestalten. Ebenen der Fragen könnten beispielsweise sein:

- *Zugangswege zur Beratung*: Wie kamen Sie zu uns? Wie sind Sie auf uns aufmerksam geworden?
- *Anliegen*: Was ist die Frage, das Problem, weswegen Sie uns kontaktieren?
- *Beratungsvorstellungen* und Wünsche an die Beratung: Was hat Ihnen (nicht) gefallen? Was war Ihnen am wichtigsten?
- „*Ergebnissicherung*“ in den Worten des Klienten oder der Klientin: Welches Ergebnis nehmen Sie aus der Beratung mit?  
(Schröder & Schlögl, 2014, S. 98f.).

### Gelungenes Lernen in der Bildungsberatung – ein Beispiel

Lernen in der Bildungsberatung ist gelungen, wenn der Kunde/die Kundin folgenden Aussagen zustimmt:

#### informierter

- Ich kann mein Anliegen besser entfalten.
- Ich habe das richtige Maß an Informationen erhalten.
- Ich weiß, wo ich weitere Unterstützung erhalten kann.

#### orientierter

- Ich kann klarer benennen, was ich erreichen möchte.
- Ich kann mein Anliegen und meine Ziele begründet vertreten.
- Ich bin mir meiner Stärken und Schwächen bewusst.

#### strukturierter

- Ich weiß, welche Rahmenbedingungen zur Zielverfolgung sichergestellt sein müssen.
- Ich plane die nächsten Schritte zur Umsetzung des Ziels.
- Ich kann zukünftig besser mit ähnlichen Fragen umgehen.

#### motivierter

- Ich möchte mein Ziel verfolgen.
- Ich bin entschlossen, die Handlungsschritte umzusetzen.
- Ich möchte etwas Neues beginnen.

Abbildung 10: Gelungenes Lernen in der Bildungsberatung (Quelle: Schröder & Karnath, o. J., S. 6)

Ebenso unerlässlich wie das Feedback seitens der Ratsuchenden ist jedoch auch die Selbstreflexion seitens des Beraters oder der Beraterin bezogen auf den Beratungsprozess und das eigene Agieren darin. Hierzu gehören Fragen zur Passgenauigkeit von Methode und Beratungsinhalt/-ziel, zur Beratungsbeziehung, zur Kommunikation und Interaktion, zur Zielgestaltung wie auch zum vorhandenen Fachwissen und den eigenen

beraterischen Kompetenzen. Deren Ergebnisse müssen im Rahmen zunehmender Professionalisierung zum einen selbst reflektiert werden, zum anderen sollte sich kollegial darüber ausgetauscht werden.

#### ZUR REFLEXION

- Wie könnten konkret-praktische Beispiele für die in den Kompetenzgruppen genannten Einzelkompetenzen aussehen? Diskutieren Sie diese mit Blick auf die daraus resultierenden Anforderungen an die Beraterinnen und Berater im Anschluss an das genannte Kompetenzverständnis (Wissen, Fähigkeiten, motivationale und emotionale Ressourcen).
- Beschreiben Sie, welche Bezüge sich zwischen den gesellschaftsbezogenen Kompetenzen und den Spezifika pädagogischen Beratungshandelns (→ Kapitel 2.2) herstellen lassen.
- Überlegen Sie bitte, welche Faktoren Sie als Leiterin oder Leiter einer Einrichtung der Weiterbildungsberatung nach den einzelnen Beratungen seitens Ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dokumentiert haben wollten. Begründen Sie Ihre Auswahl.
- Skizzieren Sie einerseits für die Kursberatung einer Volkshochschule und andererseits für die Lernberatung an der Zentralen Studienberatung einer Hochschule mögliche Inputs, Outputs und Outcomes. Diskutieren Sie bitte die Schwierigkeiten, die sich beim Festlegen von Outputs und Outcomes aus pädagogischer Sicht stellen.



#### Lektüretipps

- Heiner, M. (2014). Evaluation in der Beratung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Bd. 2, Ansätze, Methoden und Felder* (3. Aufl.) (S. 825–836). Tübingen: DGVT.
- Oberlehner, F. (2014). Grenzen und Chancen der Evaluation von Beratung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Bd. 2, Ansätze, Methoden und Felder* (3. Aufl.) (S. 1741–1750). Tübingen: DGVT.
- Schiersmann, C., Ertelt, H.-J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H., & Weber, P. (Hrsg.). (2014). *NICE Handbuch für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung von Beratern in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Mannheim: Mannheim University Press.
- Schröder, F., & Schlögl, P. (2014). *Weiterbildungsberatung. Qualität definieren, gestalten, reflektieren*. Bielefeld: Bertelsmann.

## 7. Beratung als Steuerungsinstrument – ein kritischer Exkurs

In den letzten Jahren war auf europäischer und nationaler Ebene eine Zunahme von Förderinstrumenten zu beobachten – zum Beispiel bezogen auf sogenannte „Bildungsgutscheine“ –, bei denen Beratung vielfach als ein verpflichtendes sowie unterstützendes Element eingesetzt wird (Käpplinger, 2013). Käpplinger und Klein sprechen hier von „regulativer Beratung“.

Eine *regulative Beratung* ist eine Pflichtberatung für Individuen oder Betriebe als Voraussetzung zur freiwilligen Nutzung einer Förderung. Die Berater haben sowohl Aufgaben der Begutachtung als auch Information oder Beratung innerhalb des Rahmens eines Förderprogramms und politisch definierter Ziele. Beratung ist als ein Transmissionsriemen für das reibungslose Funktionieren des Programms gedacht (Käpplinger & Klein, 2013, S. 341).

Auf einer anderen Ebene hinterfragt Ribolits (2010) Beratung als Steuerungsinstrument, indem in einer zunehmenden Beratungsgesellschaft und unter der Marge permanenter Selbstvermarktung der Einzelne und die Einzelne nicht nur systemkonform beraten werden, sondern Beratung selbst zur Handlangerin neoliberaler Zielvorgaben<sup>6</sup> wird.

Die genannten Gutscheinmodelle sind im Kontext der arbeits(markt)politisch geführten Diskussionen um eine Anhebung der Weiterbildungsbeteiligung zu verorten. Aber es existieren auch andere staatliche Förderinstrumente, die als (in der Regel finanzielle) Anreizsysteme zur Verfügung gestellt und mit der Inanspruchnahme von Beratung verbunden werden. Beispielsweise werden zur Erhöhung der Selbstständigquote Existenzgründungen finanziell unterstützt, wenn die potenziellen Gründerinnen und Gründer eine entsprechende Beratung in Anspruch nehmen und den zu erstellen Businessplan von einer anerkannten Gutachterstelle prüfen lassen (Maier-Gutheil, 2015, S. 98ff.).

Der Begriff Gutscheinmodell bezeichnet eine Finanzierung, bei der Nachfrager von Bildung einen Coupon bekommen, mit dem sie bei selbst ausgewählten Weiterbildungseinrichtungen einen Kurs (teil-)finanzieren können. In der Regel sind Nachfrager Beschäftigte, wobei es auch Gutscheinsysteme gibt, die von Betrieben genutzt werden können.

---

6 Mit „neoliberal“ sei hier verallgemeinernd auf wirtschaftliche Konzepte verwiesen, die sich rein ökonomisch orientieren und sich zunehmend von Grundsätzen der sozialen Marktwirtschaft abwenden (Biebricher, 2012; Willke, 2003).

Wer anspruchsberechtigt ist und für welche Kurse die Gutscheine eingelöst werden können, definieren die staatlichen Finanzgeber über Förderbestimmungen (Käpplinger, 2013, S. 3).

In den teils obligatorischen Beratungsgesprächen sollen – beauftragt durch die staatlichen Instanzen, welche die finanziellen Fördermittel bereitstellen – die potenziellen Ansprüche der Antragstellenden überprüft, etwaige Fragen geklärt und der Gutschein ausgestellt (ebd.) oder eine Förderung befürwortet werden. Demzufolge beinhaltet das Beratungsangebot Ziele und Funktionen, die jedoch zunächst völlig losgelöst sind von den Anliegen der potenziellen Nutzerinnen und Nutzer.

#### **Anliegen von Gutscheinnutzenden**

Bezogen auf die Anliegen der Nutzerinnen und Nutzer haben Käpplinger, Klein und Haberzeth (2013) in einer Studie zu Weiterbildungsgutscheinen herausgefunden, dass die potenziellen Nutzenden vielfach von sich behaupten, keinen Beratungsbedarf zu haben (43%). Weitergefragt geben die Nutzerinnen und Nutzer aus dem gleichen Sample aber an, spezifische Informationen zu Kursangeboten haben zu möchten (48%) sowie den Wunsch zu verspüren, mehr Wissen in Bezug auf berufliche Perspektiven in Erfahrung zu bringen (45%) (Käpplinger, 2013, S. 4).

Diese Funktionen der verpflichtenden Beratungen oszillieren in der Gesprächspraxis zwischen einerseits prüfenden und andererseits informierenden und Entscheidungen unterstützenden Aktivitäten. Letztere stehen dabei explizit im Zusammenhang mit (pädagogischer) Beratung als Informations- und Orientierungsangebot wie auch einer Entscheidungshilfe. Hinsichtlich der Prüffunktionen besteht diese – bezogen auf Weiterbildungsgutscheine – in zweifacher Hinsicht: Zum einen soll überprüft werden, ob die potenziellen Nutznießenden für den Gutschein überhaupt infrage kommen (formale Voraussetzungen). Zum anderen sind die angestrebten Weiterbildungsangebote daraufhin zu prüfen, ob sie geeignet sind, die Weiterbildungswünsche und -bedarfe zu befriedigen (Käpplinger & Klein, 2013, S. 330).

Allerdings ist die Vermischung von prüfenden und beratenden Funktionen, indem die Berater und Beraterinnen stellvertretend staatliche Prüffunktionen übernehmen, mit teilweise problematischen Konsequenzen für die konkrete Beratungsinteraktion verbunden (Maier-Gutheil, 2015, S. 99). Darauf verweisen Analysen von realen Beratungsgesprächen (Maier-Gutheil, 2009; Käpplinger & Stanik, 2014; Stanik, 2014). Mitunter führt die strukturelle Vermischung dazu, dass zum Beispiel in Existenzgründungsgesprächen überhaupt nicht mehr beraten wird, sondern entlang eines institutionalisierten Fahrplans die für Gründungsprozesse relevanten Themen und Aspekte routiniert abgearbeitet werden. Auch in Gutscheinberatungen kann die Vermischung dazu führen, dass

favorisiert förderrelevante Aspekte betrachtet werden – zuungunsten von Hinweisen auf dahinter liegende Beratungsbedarfe, die dann eventuell nicht erkannt bzw. nicht bearbeitet werden (Maier-Gutheil, 2015, S. 99f.).

Auch hier ist der Einsatz eines institutionalisierten Fahrplans denkbar, der die von staatlicher Seite in das Beratungsgeschehen hineingetragenen Aufgaben und Funktionen bündelt. Es wäre jedoch zu überlegen – und empirisch zu analysieren – ob ein solcher Einsatz nicht im negativen Fall dazu führen kann, standardisierte und routinierte Vorgehensweisen zu fördern, wodurch beratende Aktivitäten in den Hintergrund gedrängt oder gar zum Verschwinden gebracht würden. Der ratsuchenden Person würde kein Raum gegeben, eigene Anliegen darzustellen. Hier würde dann nicht mehr beraten, sondern stattdessen ein technokratisches Vorgehen überwiegen (Maier-Gutheil, 2009).

### **Funktionen institutionalisierter Fahrpläne**

Institutionsspezifische Fahrpläne werden in der Regel eingesetzt, um die während der Beratung zu bearbeitenden Aufgaben und kontextspezifischen Themen im Blick zu halten. Sie dienen somit der Erleichterung und Orientierung für die Beratenden und weisen – sofern der Fahrplan transparent verwendet wird – auch für die Ratsuchenden eine hilfreiche Funktion auf. Sie können als internes Instrument eingesetzt werden, um die professionelle Tätigkeit zu unterstützen. Sie können aber auch extern, etwa durch mittelgebende oder übergeordnete Stellen, zur Verfügung gestellt werden und unterschiedliche Zielorientierungen beinhalten (z.B. als Hinweis, Regel oder Verordnung).

Wird Beratung als Steuerungsinstrument eingesetzt, muss dies nicht nur negative Konsequenzen haben. Beispielsweise hat das politische Interesse – im Kontext der Weiterbildungsgutscheine – zu einer Aufwertung von Beratungsinstitutionen beigetragen (Käpplinger, 2013, S. 4). Das weckt die Hoffnung, dass auch bislang in der Erwachsenenbildungspraxis wenig eingesetzte Formate wie die aufsuchende Beratung zukünftig von finanziellen und strukturellen staatlichen Unterstützungsleistungen profitieren könnten.

### **DEFINITION**

#### **Aufsuchende Beratung**

Die aufsuchende Beratung ist ein Angebot, das sich vielfach im Kontext der Sozialen Arbeit bzw. sozialpädagogischer Beratung findet. Damit ist gemeint, dass Beraterinnen und Berater – zum Beispiel in Stadtteilen mit großen Anteilen sogenannter risikobehafteter Bevölkerung – direkt vor Ort an Stadtteilaktivitäten wie Festen etc. teilnehmen und dort ansprechbar sind für etwaige Probleme und Bedarfe. Dabei wird auch von einem niedrigschwelligen Unterstützungs- und Beratungsangebot gesprochen.

Wichtig ist, die eigentlichen Adressatinnen und Adressaten der Angebote wie auch deren Bedarfe nicht aus den Augen zu verlieren, da sonst jegliches Beratungshandeln im Keim erstickt und technokratischem Handeln Vorschub geleistet würde.

Im Anschluss an die Risiken und Bedenken, die mit der regulativen Beratung einhergehen (können), verweist Ribolits (2010) auf die negativen Konsequenzen, die mit der Nutzung von Beratung als Steuerungsinstrument verbunden sein können. Während noch bis vor wenigen Jahrzehnten für die unterschiedlichen Fragestellungen und Probleme im Leben Freundinnen und Freunde, die Familie sowie mitunter auch Lehrerinnen und Lehrer, Seelsorgerinnen und Seelsorger oder Ärztinnen und Ärzte angefragt wurden, stehen heutzutage für alle Lebensbereiche und -fragen unterschiedliche Coaches, Consultants oder Lebensberaterinnen und -berater zur Verfügung. Deren Heterogenität und die Ausdifferenzierung ihrer Angebote sind nicht nur breit gefächert, sondern nehmen auch konstant zu. Begründet wird dies mit einem zunehmenden Beratungsbedarf der Gesellschaft, der mit der wachsenden Komplexität der Lebensanforderungen – privater und beruflicher Art – argumentativ verbunden wird. Die damit einhergehenden Unsicherheiten und Orientierungsprobleme (instabile Arbeitsverhältnisse, Arbeitslosigkeit, unstete Beziehungen, Rollen- und Geschlechterkonfusionen, Patchworkfamilien etc.) gilt es, professionell zu begleiten; damit wächst die gesellschaftliche Etablierung von Beratung. Unhinterfragt im Kontext der Bildungsberatung bleibt dabei jedoch, *warum* es zu diesen gesellschaftlichen Veränderungen kommt und vor allem, welche gesellschaftlichen Machtstrukturen die instabilen Lebensverhältnisse auslösen (ebd., S. 209).

Um sich dieser Frage anzunähern, greift Ribolits auf Foucault und Deleuze und den von ihnen geprägten Begriff der „Gouvernementalität“ im Sinne einer kritischen Analyse aktueller Herrschaftsverhältnisse zurück. Ebenso thematisiert er – wiederum im Rückgriff auf Deleuze – den zunehmenden Wandel von der Disziplinargesellschaft zur Kontrollgesellschaft (Deleuze, 1993). Dies bedeutet, dass Macht und Steuerung aktuell nicht – wie in der Moderne – durch Reglementierungen und Androhungen von Strafen (als Maßnahmen der Disziplinierung) geschehen, sondern durch verschiedene Mechanismen der Kontrolle. Dazu zählen z.B. die neuen Medien, Datenspeicherungen oder virtuelle Netzwerke, die den Alltag der Menschen zunehmend prägen und vor allem steuern. Dahinter verbergen sich, nach Ribolits, kapitalistische Vorgaben, die neoliberalen Steuerungen unterliegen.

Während in der Moderne eher harte Methoden der Zurichtung in Richtung Normalpersönlichkeit üblich waren – z.B. autoritäre Erziehung oder staatliche Gewalt –, etablieren sich in der Postmoderne weiche, an die verinnerlichte (ökonomische) Rationalität der Individuen appellierende Formen der Menschenführung – und dazu gehört eben ganz wesentlich auch Beratung (Ribolits, 2010, S. 210).

Gerade Beraterinnen und Beratern im Kontext der (Weiter-)Bildungsberatung kommt hier eine zentrale Stellung zu. Sie, welche die ökonomischen Vorgaben und neoliberalen Logiken des lebenslangen Lernens und zunehmend auch der „lifelong guidance“ (vgl. OECD-Definition der Bildungsberatung) verinnerlicht haben, stehen in der Gefahr, die Ökonomisierung von Personen in ihren verschiedenen Auswüchsen, sei es als Humanressource, als dauerhaft flexible Arbeitskraft oder als „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling, 2007) als eine unabdingbare Notwendigkeit im alltäglichen Arbeitskampf nicht nur zu legitimieren, sondern als quasi naturwüchsig unhinterfragt zu postulieren.

Hier offenbart der Ruf nach Flexibilität laut Ribolits aber noch eine ganz andere, tiefergehende Ebene. Er ist in einer Weise mit einer der Grundmaximen beraterischen Handelns verbunden, dass er zum Problem wird. Wenn Beratende flexibel und individuell auf die Bedürfnisse und auch die Person der oder des Ratsuchenden eingehen sollen, heißt das u.a., den Klienten oder die Klientin hauptsächlich darin zu begleiten, einen eigenen Lösungsweg zu entwerfen und auszuprobieren. Das beraterische Grundverständnis beinhaltet folglich, nicht regulierend, also ratgebend oder Lösungen vorgehend, zu agieren. Dadurch wird den beraterischen Grundwerten der Emanzipation und Mündigkeit entsprochen – und sie werden gleichzeitig stark infrage gestellt, weil eine als Hilfe zur Selbsthilfe verstandene Beratung – so Ribolits – eine reine Prozessbegleitung bleibt. Damit aber vergeben Beraterinnen und Berater die Möglichkeit, gewissermaßen in dieser Form als Autorität zu agieren – als jemand, der hinsichtlich der Problemstellung in der Regel mehr weiß. In der Folge können sie *erstens* nicht als Gegenautorität zu gängigen, populären gesellschaftlichen Annahmen und Erwartungen fungieren. Sie können aber *zweitens* auch nicht den oder die Ratsuchende – etwa durch ihre eigene Position – zu Widersprüchen anregen oder in deren Annahmen irritieren. *Drittens* stellen sie keine „Instanz“ mehr dar, an der sich die Klientinnen und Klienten „reiben“ oder „messen“ können. Damit verbleiben die Ratsuchenden häufig bei den ihnen bekannten Maßstäben, die jedoch den Status Quo abbilden und selten Spielraum für innovative Ideen oder widersprüchliche Gedanken lassen. Hinzu kommt – auf interaktionaler und kommunikativer Ebene in der Beratung – dass die Gestaltung der Beratungsbeziehung im Vordergrund steht. Sie baut auf emotionalen Grundpfeilern wie Empathie, Vertrauen, Wertschätzung auf – menschliche Grundbedürfnisse, die in der Postmoderne mit ihrer Beziehungslosigkeit und ihren brüchigen Bindungen häufig unbefriedigt sind. Umso mehr greift da Beratung auch auf einer (u.U. unbewussten) emotionalen Ebene und stillt Bedürfnisse, die originär in den Kontext von Freundschaften, Beziehungen oder der Familie gehören. Damit wird sie nicht nur kognitiv, sondern vor allem auch emotional zur selbstverständlichen Lebensbegleiterin, die – wenn nicht herrschaftskritisch reflektiert – ihre neoliberalen Zielsetzungen und Normvorstellungen in dem Einzelnen und in der Einzelnen verankert (ebd., S. 216f.).

 ZUR REFLEXION 

- Wie könnte ein institutionalisierter Fahrplan in der Studienberatung aussehen? Diskutieren Sie Vor- und Nachteile eines solchen Fahrplans unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Zielorientierungen.
- Im Rückgriff auf die Gedanken von Ribolits: Wo sehen Sie die Aufgaben von Bildungsberaterinnen und -beratern – gegenüber ihren Klientinnen und Klienten, gegenüber „der“ Gesellschaft, aber auch gegenüber sich selbst?
- Wie könnte ein herrschaftskritischer Umgang mit der beraterischen Grundidee der „Hilfe zur Selbsthilfe“ aussehen?

**Literaturtipps**

- Käpplinger, B. (2013). *Regulative Beratung: Beratung für oder nach Weiterbildungsentscheidungen*. Abgerufen von [www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Newsletter/nfb-Newsletter\\_1-2013.pdf](http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Newsletter/nfb-Newsletter_1-2013.pdf)
- Ribolits, E. (2010). Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co – die postmodernen Instrumente der Governementalität. In E. Ribolits, *Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen* (S. 205–218). Wien: Löcker.



## 8. Herausforderungen und Perspektiven der Beratung

Mit den wachsenden Beratungsbedarfen gehen verschiedene Herausforderungen, Fragestellungen und Weiterentwicklungen im Kontext der Beratung einher. Diese gilt es *erstens* auf der Ebene der Praxis zu durchleuchten. Dazu gehören Fragen, welche die Kompetenzen der Praktikerinnen und Praktiker in den Blick nehmen, Fragen nach der Bedeutung medialer Beratungsformate, aber auch nach Qualität und Schnittstellen von Beratung zu anderen Disziplinen. Damit unweigerlich verbunden ist *zweitens* die Frage nach der Relevanz von begleitender Forschung, die Beratung mit den unterschiedlichen Sichtweisen, sei es dem Handlungskanon der Professionellen, der Wirksamkeit der verschiedenen Formate oder der Analyse der vielfältigen Zielgruppen untersucht. Daran knüpft – *drittens* – die Perspektive der akademischen Professionalisierung an, die Beratung in ihrem Professionalisierungsprozess fokussiert und sich unter anderem auf Aspekte der Aus- und Weiterbildung konzentriert.

### 8.1 Praxis

Aus der Sicht der Praxis lassen sich für aktuelle Diskussionen und zukünftige Themen im Kontext der Bildungsberatung vielfältige Fragen extrahieren, von denen einige im Folgenden präsentiert werden.

#### *Zielgruppen*

Mit stetig wachsendem Beratungsangebot differenzieren sich auch die Zielgruppen aus. Für die Beratenden resultiert daraus, die Lebenswelten ihrer Klientinnen und Klienten genau und stets aktuell im Blick zu haben. Das kann zum Beispiel die wechselnden Anforderungen im Arbeitsleben betreffen, aber – im Kontext der Hochschulberatung – auch die verkürzte Schulzeit oder die Konsequenzen der Bologna-Reformen.

#### *Formate*

Gesamtgesellschaftliche Entwicklungen wie Technisierung, Medialisierung, aber vor allem Virtualisierung verändern auch die Nachfrage nach alternativen Beratungsformaten. Diese reichen von E-Mail-Beratung, Foren, Life-Chats bis hin zu Informations-Apps oder Kurzberatungen via SMS (Döring & Eichenberg, 2014). Inwieweit eine Einrichtung sich auf diese Formate einlassen möchte, muss ebenso geklärt werden, wie der daraus entstehende Fortbildungsbedarf für die Mitarbeitenden.

### *Aus- und Weiterbildung*

Um eine Vergleichbarkeit der differenten Beratungsrichtungen auch im Sinne der Qualitätssicherung zu gewährleisten, wird es unerlässlich sein, sich über Ausbildungsinhalte, Anerkennungsstrukturen und Zertifizierungsmöglichkeiten auszutauschen. Dabei gilt es, eine ausgewogene Balance zwischen einerseits Standardisierung und andererseits inhaltlichem Spielraum zu erreichen. Eine zentrale Funktion kommt dabei den etablierten Berufsverbänden und Interessengemeinschaften zu, welche unter anderem die Belange von Vertreterinnen und Vertretern aus Praxis, Wissenschaft und Bildungspolitik bündeln.

### *Internationalisierung*

Im Rahmen der wachsenden Globalisierung und Internationalisierung kann der Austausch wissenschaftlicher Erkenntnisse und praxisnaher Kooperationen neue Ergebnisse liefern. Beispielsweise kann in den verschiedenen Beratungsformaten an Hochschulen auf langjährige Erfahrungen von Ländern zurückgegriffen werden, die in diesem Bereich, z.B. im Kontext der Betreuung „atypischer Studierendengruppen“ (Berufstätige, Menschen ohne Hochschulzugang, Seniorinnen und Senioren), federführend sind. Aus der internationalen Zusammenarbeit können dann neue Erkenntnisse oder Perspektiven für nationale Projekte und Förderlinien gewonnen werden. Dazu dient zunehmend der Aufbau von internationalen Kontakten.

### *Interdisziplinarisierung*

Ähnlich wie der Aspekt der Internationalisierung bietet auch die Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen und Fächerkulturen einen erweiterten Blickwinkel. Dabei geht es nicht darum, fachspezifische Theorieansätze und Konzepte miteinander zu vereinen, sondern im kollegialen Austausch den eigenen Blickwinkel zu erweitern.

### *Bildungspolitische und gesellschaftliche Entwicklungen*

Auch die Beratungslandschaft wird durch ökonomische und bildungspolitische Tendenzen und Entscheidungen geprägt und gelenkt. Als Einrichtung, aber auch als Berater oder Beraterin muss es darum gehen, diese aktiv mitzugestalten, infrage zu stellen und aus der Praxis Alternativen anzubieten. Dazu bedarf es einer guten Vernetzung untereinander und zu den politischen Vertreterinnen und Vertretern sowie den Unternehmen, um auf die Relevanz von Beratung und die sich daraus ergebende Notwendigkeit einer soliden finanziellen und personellen Unterstützung hinzuweisen und diese unmissverständlich einzufordern.

### *Wissensmanagement*

Die täglich wachsende Fülle an Informationen zur Beratung, Beratungsdaten und neuen wissenschaftlichen und empirischen Erkenntnissen können in der Gänze von den

Einzelnen nicht mehr wahrgenommen werden. Umso wichtiger ist es, in den Einrichtungen sowie fachbezogen entsprechende Wissensmanagementinstrumente zu entwickeln, die auf der einen Seite den Schutz von Daten gewährleisten und auf der anderen Seite für die Beratenden eine gezielte Suche nach Informationen ermöglichen.

### *Beraterische Haltung*

Fundament jedes beraterischen Agierens bildet die eigene beraterische Grundhaltung, die geprägt ist durch biografische Erfahrungen, eigene Werte und Normen, Ansprüche und Kompetenzen. Diese immer wieder zu reflektieren und weiterzuentwickeln, muss auch unter zunehmender Arbeitsbelastung und Zeitverknappung Aufgabe eines jeden Beraters und einer jeden Beraterin sein. Dazu bedarf es (individueller und kollegialer) Formate der Unterstützung, die nicht nur implementiert, sondern auch finanziert sein müssen.

## **8.2 Forschung**

Beratung wurde in diesem Studientext als ein komplexes, personen- wie auch organisationsbezogenes Praxisphänomen dargestellt, das sich zwischen implizit-beiläufigen Aktivitäten und explizit-institutionalisierten Angebotsformen bewegt, ein in der Regel kooperatives Handeln in einer Kommunikationsgemeinschaft beinhaltet sowie darauf abzielt, in einem überschaubaren Zeitrahmen Problemlösungen und Entscheidungsfindungen professionell zu unterstützen.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, deren Erforschung sich lohnt, wie zum Beispiel das kompetente Handeln der Beratenden, die Anliegen und Bedürfnisse der Ratsuchenden, die Wirksamkeit des Prozesses beziehungsweise spezifischer Ansätze, die Qualität der Beratungsorganisationen oder Fragen zum Kosten-Nutzen-Verhältnis auf einer gesellschaftlichen Ebene. Diesen und vielen anderen Fragen wird in unterschiedlicher Intensität und methodologischer Breite nachgegangen – es ergeben sich dabei aber auch entsprechende Herausforderungen (McLeod, 2013, S. 1773f.).

Zum Beispiel wird häufig nicht bedacht, dass zwar mit jedem spezifischem Forschungsdesign bestimmte Fragen beantwortet werden können – andere Fragen und Themen aber auch ausgeblendet bleiben (Schrödter, 2007, S. 819).

Des Weiteren besteht eine Gefahr darin, dass (politische) Tendenzen zu beobachten sind, nur noch bestimmte Forschungskonzeptionen finanziell zu unterstützen. Aktuell sind das Studien, die sich an dem sogenannten „Goldstandard“ von randomisierten Kontrollgruppenforschungsdesigns orientieren (Käpplinger, 2015). Das Risiko resultiert bei diesen Ansätzen daraus, dass aufgrund der Studienkonzeption zum Beispiel

nur bestimmte Ratsuchende mit eindeutig zu verortenden Anliegen oder ein spezifischer Beratungsansatz erforscht werden (können), um den Qualitätsanforderungen (Gütekriterien) der in der Regel quantitativ-empirischen Studien zu entsprechen. Allerdings „fehlt ihnen (oftmals) der Bezug zu den wirklichen lebensweltlichen Bedingungen“ (McLeod, 2013, S. 1772), die sich durch komplexe Umwelten und davon beeinflusste Ratsuchende und Beratende ergeben.

Hier zeigen qualitativ-empirische Studien ihre Stärken, da sie die Einzigartigkeit von Beratung angemessener erfassen können. Wie die Ergebnisse solcher Studien wiederum für die Politik und Professionalitätsbestrebungen der Beratungsszene fruchtbar gemacht werden können, sind jedoch offene Fragen.

Für die Zukunft der Beratungsforschung können folgende Herausforderungen pointierend skizziert werden.

*Erstens* fehlt es an einer differenzierten und vergleichenden Forschung zu den Formen „eingebetteter Beratung“ (ebd., S. 1774). Damit sind jene implizit-beiläufigen Beratungsaktivitäten gemeint, wie sie in pädagogischen Kontexten (z.B. in Kursen, im Sportverein) vielfach vorkommen. Hier wäre auch zu fragen, ob und wie diese mit institutionalisierten Angeboten verknüpft werden könnten. Zudem wäre auch an neuere Formate, wie zum Beispiel die zuvor genannte aufsuchende Beratung, zu denken.

*Zweitens* müssten Ergebnisse vorhandener (sowohl quantitativ- als auch qualitativ-empirischer) Studien stärker aufeinander bezogen wie auch expliziter für die Praxis rezipiert werden (Käpplinger & Maier-Gutheil, 2015, S. 15f.). Hier fehlt es an koordinierten Forschungsprogrammen (McLeod, 2013, S. 1773).

*Drittens* gibt es einen Bedarf an Studien zu spezifischen Zielgruppen, deren Anliegen, Ressourcen, Widerständen etc. (Käpplinger & Maier-Gutheil, 2015, S. 15f.). Diese Erkenntnisse gilt es beispielsweise für die Entwicklung entsprechender Angebote nutzbar zu machen.

*Viertens* findet – insbesondere bezogen auf Fragen der Wirkungs-Forschung häufig als politisch motivierte (und finanziell geförderte) Auftragsforschung statt. Die Gefahr liegt unter anderem darin, den Nutzen bestimmter Angebote nur an messbaren Aspekten (z.B. eine gesteigerte Teilnahme an Weiterbildung; das Aufnehmen einer bezahlten Arbeit) zu erfassen und jene Gesichtspunkte aus dem Blick zu verlieren, die nur schwer quantifizierbar sind, wie etwa eine größere innere Zufriedenheit oder Persönlichkeitsentwicklung seitens der Ratsuchenden (ebd.).

*Fünftens* ist bislang unbeantwortet, wie – in systematischer Weise – Forschungserkenntnisse in die unterschiedlichen und vielfältigen Beratungsaus- und -weiterbildungen gelangen könnten, um eine Professionalisierung des Handlungsfeldes voranzutreiben (→ Kapitel 8.3).

### 8.3 Akademische Professionalisierung

Mit Blick auf die zunehmende Schlüsselfunktion von Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung muss zu Recht hinterfragt werden, wie die Qualität beraterischen Handelns bereits in der (akademischen) Ausbildung gesichert werden kann. Hier sind sowohl die bereits genannten kollektiven als auch die individuellen Professionalisierungsprozesse angesprochen (→ Kapitel 6).

In aktuellen Debatten zur Professionalisierung werden die individuelle berufliche Reifung, die Bündelung von Berufsrollen, Prozesse der Verwissenschaftlichung sowie der Verberuflichung thematisiert (exempl. Nittel, 2000, S. 61). Diese finden sich auch in den Diskussionen zur (Weiter-)Bildungsberatung wieder. Um die vielfältigen Diskurse zu bündeln, werden fünf zentrale Themenfelder extrahiert, auf welche die Professionalisierung fokussiert wird (Seel, 2014).

#### *Heterogenität von Beratung*

Die Vielzahl von Feldern und Kontexten von Beratung erschwert eine Gesamteinschätzung des Professionalisierungsstands. Andererseits spricht die Vielzahl der einschlägigen Berufsverbände (z.B. die Deutsche Gesellschaft für Beratung, in der ihrerseits über 30 bedeutsame Verbände organisiert sind) für einen zunehmenden Prozess der Professionalisierung. Sie zu vereinheitlichen bzw. zu systematisieren ist fast unmöglich – sind sie doch nach sehr verschiedenen Interessenlagen ausgerichtet. Diese reichen von den Beratungsthemen (z.B. Suchtberatung, Lernberatung), den Interessen von Fachdisziplinen (z.B. Psychologie) über spezielle Ansätze (systemische Beratungen, verhaltensorientierte Beratungen etc.), Beratungsformate (z.B. Supervision, Coaching etc.) bis hin zu unterschiedlichen Zielgruppen (z.B. Eltern, Seniorinnen und Senioren oder Handwerksbetriebe).

#### *Gesetzliche Grundlagen*

Mit Ausnahme zentraler Vorschriften zum Daten- und Persönlichkeitsschutz existieren rechtliche Grundlagen immer nur bezogen auf das einzelne Beratungsgebiet. Zusätzlich findet sich kein europäischer Konsens, sondern es dominieren vor allem nationale Besonderheiten, die zum Teil auch bundesländerspezifisch sind (z.B. Bildungsfreistellung, Fördermöglichkeiten beruflicher Weiterbildungen etc.).

#### *Akademische Aus- und Weiterbildung*

Nach wie vor gibt es kaum (grundständige und weiterbildende) Studienangebote, die ein reines Beratungsstudium anbieten (Ausnahmen: Universität Heidelberg, Universität Münster, Hochschule der Bundesagentur für Arbeit). Stattdessen wird Beratung in einzelnen Disziplinen (z.B. Erziehungswissenschaft, Psychologie wie auch Theologie oder

Betriebswirtschaftslehre; ebd., S. 1649) als Schwerpunktfach innerhalb des Studiums oder als einzelne Bausteine und Module angeboten.

### *Ausbildungsstandards*

Mit Blick auf die verschiedenen akademischen Aus- und Weiterbildungen, etwa im Rahmen eines Kontaktstudiums zur Lern- und Bildungsberatung, müssen im Prozess der Professionalisierung auch Fragen der Zulassungsvoraussetzungen und der Festlegung des akademischen Niveaus geklärt werden (Lampe & Nierobisch, 2015). Können beispielsweise Berufserfahrungen im Beratungskontext oder Leistungen des Kontaktstudiums für ein grundständiges Studium anerkannt werden? Curricular sind Studieninhalte und Prüfungsmodalitäten so festzulegen, dass sie hochschulübergreifend eine Vergleichsmöglichkeit für die verschiedenen Studiengänge bieten. Das beinhaltet beispielsweise auch die Frage nach einem ausgewogenen Theorie-Praxis-Verhältnis, die wissenschaftliche Verortung und die Klärung der fachlichen Tiefe oder Breite. Soll ein Überblick über das Feld der Beratung gegeben werden oder werden zum Beispiel einzelne Beratungsrichtungen oder -methoden vertieft dargestellt und bearbeitet? Und schließlich gilt es festzulegen, wie mit der Frage einer Zertifizierung nach gemeinsamen Standards umzugehen ist. Hier könnten entsprechende – europäisch erarbeitete – Vorschläge aufgegriffen werden, wie sie im NICE-Handbuch veröffentlicht sind (Schiersmann et al., 2014).

### *Wissenschaftliche Begleitung/Beratungsforschung*

Vereinzelt haben mittlerweile große Forschungsprojekte im Kontext der (Weiter-)Bildungsberatung erste empirische Grundlagen geschaffen. Nichtsdestotrotz steckt dieser Bereich noch in den Kinderschuhen und bietet daher ein großes Entwicklungspotenzial. Methodische und bisweilen auch diagnostische Fragen, interdisziplinäre Zugänge und bis dato vernachlässigte Themen und Fragestellungen verdeutlichen einen weitläufigen Forschungsradius, den es prospektiv zu erschließen gilt. Dabei gilt es *erstens* zu fragen, welches Wissen wofür im Zusammenhang mit Beratung benötigt wird. So unterscheidet Seel nach der Form/der Struktur des Wissens (z.B. qualitative oder quantitative Daten), dem Wissensinhalt (Beratungs-, Veränderungs-, Zielgruppen/Problem- oder Fachwissen) und der Qualität des Wissens (z.B. Verwendbarkeit, Geltungsbereich des Wissens etc.; ebd., S. 1652). *Zweitens* sollte hinterfragt werden, wie mit dem Wissen im Beratungsprozess umgegangen wird, also wie wird es generiert, hinterfragt, aufbereitet, dokumentiert und weitergegeben?

### *Beraterisches Selbstverständnis im gesellschaftlichen Kontext*

Anschließend an die Gedanken zur regulativen Beratung und die Frage nach Beratung als Steuerungsinstrument (→ Kapitel 7) fordert auch Seel:

Eine Profession braucht ein Selbstverständnis, das in Eigenverantwortung entwickelt wird und so eine eigene Rolle mit hohem Prestige in der Gesellschaft definiert und sich dabei zu bestimmten gesellschaftlichen Aufgaben bekennt. Auch ethische Standards einer Profession lassen sich letztlich nur auf dem Hintergrund einer Klärung der Rolle und Aufgabe dieser Profession in der Gesellschaft formulieren (ebd., S. 1653).

Darunter fallen für ihn die Fragen danach, wem die Beratung zugutekommt, bzw. dient, aber auch wie gewährleistet werden kann, dass sich die Einzelnen im Angebotsdschungel der Beratungen zurechtfinden können. Kritisch gilt es auch zu reflektieren, ob und wie Beratung ggf. den ökonomisch geforderten und individuell verinnerlichten Selbstoptimierungstendenzen dient und wie sie sich davon absetzen könnte.



### Lektüretipps

- Döring, N., & Eichenberg, C. (2014). Von der E-Beratung zur M-Beratung: Chancen und Grenzen des Einsatzes von Mobilmedien. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung, Bd. 3: Neue Beratungswelten* (3. Aufl.) (S. 1601–1615). Tübingen: DGVT.
- Schützeichel, R., & Brüsemeister, T. (Hrsg.). (2004). *Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Glossar

### Aufsuchende Beratung

Die aufsuchende Beratung ist ein Angebot, das sich vielfach im Kontext der Sozialen Arbeit bzw. sozialpädagogischer Beratung findet. Beraterinnen und Berater nehmen – zum Beispiel in Stadtteilen mit großen Anteilen sogenannter risikobehafteter Bevölkerung – direkt vor Ort an Stadtteilaktivitäten wie Festen etc. teil und sind so direkt ansprechbar für mögliche Probleme und Bedarfe.

### Axiom

Die Grundannahmen (Axiome) über das Gelingen und über Störungen in der Kommunikation sind nach Paul Watzlawick provisorische Formulierungen im Sinne von Prinzipien, die aus sich selbst heraus verstehbar sind.

### Berliner Modell

Um die Qualität öffentlicher Beratungsangebote zu vereinheitlichen und zu verbessern, erfolgte im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit ab dem Jahr 2006 die Einführung eines einheitlichen Qualitätsmanagements in den geförderten Berliner Beratungseinrichtungen. Es wurden die relevanten Qualitätsaspekte für die Bildungsberatung identifiziert und spezifische Qualitätsanforderungen abgeleitet, eingeführt und weiterentwickelt. Das *Berliner Modell* beinhaltet eine interne und externe Qualitätspraxis: die begleitete Entwicklung und interne Bewertung der Beratungsqualität sowie eine externe Bewertung zum Qualitätsmanagement der Beratungseinrichtung. Die Unterstützung und Begleitung umfasst Qualitätszirkel, Workshops, Beratungen, Audits und die Bereitstellung von Arbeitshilfen.

### Bildungsberatung

Bildungsberatung ist ein Oberbegriff für verschiedene Unterstützungsleistungen, die sich im Kontext von Lernen, Bildung und Beschäftigung bewegen. Dazu gehören im weitesten Sinne auch Übergangsberatungen, Berufsberatungen, Karriereberatungen und Kompetenzberatungen sowie weitere Formate.



### **Deutscher Bildungsrat**

Der Deutsche Bildungsrat bestand 1966 bis 1975 als eine Kommission für Bildungsplanung. Er war 1965 von Bund und Ländern gegründet worden, um Bedarfs- und Entwicklungspläne für das deutsche Bildungswesen zu entwerfen, Strukturvorschläge (Strukturplan) zu machen, den Finanzrahmen zu berechnen und Empfehlungen für langfristige Planungen auszusprechen.

### **ELGPN**

Das European Lifelong Guidance Policy Network (Europäisches Netzwerk für eine Politik lebensbegleitender Beratung) repräsentiert die Interessen der EU-Mitgliedsstaaten (sowie EU-Nachbarländern, die Zugang zum Programm „Lebenslanges Lernen“ haben) bei der Entwicklung von Programmen und Systemen lebensbegleitender Beratung. Das ELGPN fördert die Kooperation der EU-Mitgliedstaaten und der europäischen Kommission in diesem Bereich mit dem Ziel, die Zusammenarbeit und die Entwicklung von Systemen auf der Ebene der Mitgliedsstaaten für die Umsetzung der Prioritäten der EU 2020 und EU Ratsempfehlungen zu lebensbegleitender Beratung (2004; 2008) zu unterstützen.

### **Frankfurter Erklärung**

Das Forum Beratung hat 2001 eine vielbeachtete *erste Frankfurter Erklärung* herausgegeben, in der die Frage nach der Zukunftsfähigkeit von Beratung gestellt und zu einem neuen Diskurs über Beratung aufgerufen wurde. 2012 folgte die *zweite Frankfurter Erklärung*, die das Ziel verfolgt, die Diskussion über Beratung unter Praktikerinnen und Praktikern wie auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erneut anzuregen. Dazu zählen neun Punkte: 1) Beratung braucht die Freiheit der Wahl; 2) Beratung ist keine Ware; 3) Beratung wird zur Navigation durch ein unüberschaubares Angebot an Informationen, Auskünften und Ratschlägen; 4) Beratung verfügt im Internet über neue Settings; 5) Beratung lässt sich nicht mehr in der Selbstverständlichkeit „alter“ Beratungsschulen fassen; 6) Beratung lässt sich nicht nach dem Muster des Psychotherapeutengesetzes professionalisieren; 7) Beratung muss sich in jedem Arbeitsfeld kontinuierlich mit Fragen von Diversity auseinandersetzen; 8) Beratung lässt sich nicht eindimensional nach Effizienzkriterien evaluieren und 9) Beratungsqualität wird auch durch Beratungsforschung garantiert.

### **Gegenwartsprinzip**

Das Gegenwartsprinzip ist auch bekannt als Hier-und-jetzt-Prinzip; es basiert auf einer von Perls Grundannahmen in der Gestalttherapie, dass weniger Vergangenheit und Zukunft zur Klärung des Problems herangezogen werden sollten, sondern die Gegenwart, die verhindert, dass der Patient bzw. die Patientin aktiv am eigenen Leben teilnehmen kann.

## **GIBeT**

Die Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V. hat das Ziel, die Weiterentwicklung der Professionalisierung im Kontext von Information, Beratung und Therapie an Hochschulen voranzutreiben. Dazu dienen u.a. Fachtagungen und Fortbildungsangebote sowie die Mitgestaltung hochschulpolitischer Entwicklungen ([www.gibet.de](http://www.gibet.de)).

## **Gouvernementalität**

Der Begriff wurde vom französischen Philosophen Michel Foucault geprägt und bezeichnet neben dem „Recht der Souveränität“ und den „Mechanismen der Disziplin“ eine dritte Technologie der Macht: das Regieren und somit das Führen der Bevölkerung, sowohl als Kollektiv als auch als einzelne Individuen (Lemke, 1997, S. 149).

## **Hermeneutik**

Die Hermeneutik als Methode ist ein systematisiertes, praktisches Verfahren, um Texte auf reflektierte Weise verstehen und auslegen zu können (Lehre vom Verstehen). Die hermeneutische Methode wird in der Philosophie, Theologie, Rechtswissenschaft sowie in den Sozial- und Literaturwissenschaften angewendet. Die pädagogische Hermeneutik, die in der geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik angesiedelt ist, geht davon aus, dass ein Pädagoge oder eine Pädagogin lernt, indem er oder sie sich mit einem gewissen Vorverständnis mit einem bestimmten wissenschaftlichen Sachverhalt beschäftigt. Durch die Ergebnisse seines oder ihres Handelns bzw. Forschens kommt er oder sie zu einem Gegenstandsverständnis, welches gegenüber dem Vorverständnis erweitert ist.

## **Kollegiale Beratung**

Kollegiale Beratung (vereinzelt auch als Intervision bezeichnet) ist eine Methode, um Lösungen bei fachlichen Fragen zu finden, meist in den Bereichen Medizin, Psychologie, Pädagogik und Sozialarbeit. Entscheidend ist, dass sich Gleichgestellte gegenseitig beraten. Kollegiale Beratung ist eine lösungsorientierte Methode. Sie ermöglicht, konkrete Probleme und Praxisfälle mit Hilfe der anderen Gruppenmitglieder systematisch über bestimmte Arbeitsschritte zu reflektieren und Lösungsoptionen für den Berufsalltag zu entwickeln.

## **Kompetenzprofil**

Ein Kompetenzprofil ist zum einen ein strukturiertes Abbild der Kompetenzen eines Mitarbeiters bzw. einer Mitarbeiterin. In diesem Kompetenzprofil werden sämtliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Mitarbeitenden abgebildet. Auch Erfahrungen, welche die Person in bestimmten Bereichen, z.B. in informellen Lernkontexten, gesammelt hat werden berücksichtigt. Zum anderen ist ein Kompetenzprofil eine ge-

bündelte Übersicht verschiedener Kategorien, die sich aus den konkreten Anforderungen eines bestimmten Berufes ergeben. Diese Art Kompetenzprofil kann dazu dienen, Ausbildungsinhalte und -notwendigkeiten zu erkennen und entsprechend zu bedienen.

### **Lernberatung**

Lernberatung kann als Oberbegriff all jener Beratungsformate dienen, in denen Personen hinsichtlich spezieller Fragen beraten werden, die das individuelle Lernen, die Erfahrungen und ggf. Schwierigkeiten mit dem Lernen thematisieren. Dies beinhaltet auch Lernhemmnisse, Lerntechniken oder generelle Fragen zum Lernen.

### **LQW**

Die LQW – Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung – wurde speziell für die Weiterbildungsbranche entwickelt. Im Mittelpunkt stehen die Bildungssuchenden oder Lernenden bzw. der angestrebte Lernerfolg, der zuvor von der Weiterbildungseinrichtung definiert wurde. Insofern berücksichtigt das Verfahren neben der Untersuchung der Infrastruktur, Führung, Personal, Controlling, Kundenkommunikation, auch Schlüsselprozesse, Lehr-Lern-Prozesse und die Evaluation der Bildungsprozesse.

### **Lösungsorientierte Kurztherapie(-beratung)**

Die lösungsorientierte Kurztherapie (und -beratung), auch lösungsfokussierte Kurztherapie, (engl. *solution focused therapy*) ist eine spezielle Art der Gesprächstherapie, die von den Psychotherapeuten Steve de Shazer und Insoo Kim Berg entwickelt wurde. Sie geht von der Annahme aus, dass es hilfreicher ist, sich auf Wünsche, Ziele und Ressourcen zu konzentrieren, anstatt auf Probleme und deren Entstehung. Die Methode unterscheidet sich von anderen Vorgehensweisen durch die Überzeugung des Beraters bzw. der Beraterin, dass bereits eine kleine Veränderung im Verhalten eines einzigen Menschen erhebliche und weitreichende Veränderungen aller übrigen Beteiligten nach sich ziehen kann. Sie konzentriert sich auf die Ausnahmen eines Problems, jene Momente, in denen kleine Veränderungen in der Stabilität eines Problemzustands auftreten. Der Ausbau einer schon vorhandenen Veränderung, so klein sie auch immer sein mag, wird als wichtiger betrachtet als darüber nachzudenken, wie sich falsches Verhalten korrigieren oder verändern lässt.

### **nfb**

Das Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. ist ein gemeinnütziger, konfessionell und parteipolitisch unabhängiger Verein, der sich als Netzwerk aller Akteure in den Bereichen der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung versteht. Sein Ziel ist es, die fachgerechte Beratung in Deutschland zur Unterstützung des lebenslangen Lernens zu fördern.

## OECD

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (engl. Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) ist eine internationale Organisation mit derzeit 34 Mitgliedstaaten, die sich der Demokratie und Marktwirtschaft verpflichtet fühlen. Die Ziele der Organisation sind *erstens*, zu einer optimalen Wirtschaftsentwicklung, hoher Beschäftigung und einem steigenden Lebensstandard in ihren Mitgliedstaaten beizutragen, *zweitens*, in ihren Mitgliedstaaten und den Entwicklungsländern das Wirtschaftswachstum zu fördern und *drittens*, zu einer Ausweitung des Welthandels auf multilateraler Basis beizutragen.

## Psychoanalyse

Laut der DGPT – Deutsche Gesellschaft für Psychoanalyse, Psychotherapie, Psychosomatik und Tiefenpsychologie – umfasst Psychoanalyse drei Aspekte:

- a) eine Persönlichkeitstheorie mit Aussagen über Entwicklung, Struktur und Funktion der menschlichen Psyche in Gesundheit und Krankheit;
- b) eine Krankheitslehre mit Aussagen über die Entstehung und Heilungsbedingungen von seelischen Krankheiten;
- c) eine Behandlungsmethode mit unterschiedlicher Dauer, Zielsetzung und unterschiedlichen Rahmenbedingungen auf der Basis dieser Krankheitslehre ([www.therapie.de/psyche/info/index/therapie/psychoanalyse/](http://www.therapie.de/psyche/info/index/therapie/psychoanalyse/)).

## Signifikantes Lernen

Signifikantes Lernen ist nach Rogers (1974) bedeutungsvolles Lernen, welches die ganze Person, rationale wie emotionale Anteile, umfasst. Kennzeichnend für signifikantes Lernen sind nach Rogers das persönliche Engagement des bzw. der Lernenden, sein/ihr Gefühl des Entdeckens, des inneren Antriebs, der Eigenbewertung und des subjektiven Sinns. Als wichtigste Voraussetzungen für signifikantes Lernen gilt für Rogers das Lernklima, nämlich eine Atmosphäre des Vertrauens und der Sicherheit sowie die Person des „Facilitator“ (Lehrende im Sinne von Lernberatenden).

## Systemische Therapie

Kerngedanke der Systemischen Therapie ist die Annahme, dass der Schlüssel zum Verständnis und zur Veränderung von Problemen weniger in der behandelten Person allein liegt, sondern im Zusammenhang, in dem das Problem steht, zu finden ist. Systemische Therapie ist somit an Beziehungsprozessen der Personen interessiert, die an der Entstehung und Aufrechterhaltung eines Problems beteiligt und daher auch für Veränderungs- und Lösungsprozesse von Bedeutung sind. Dazu gehören nicht unbedingt nur Familienmitglieder, sondern auch andere Personen oder Institutionen.

**Teilnehmerorientierung**

Die Teilnehmerorientierung oder auch Teilnehmendenorientierung ist ein didaktisches Prinzip in der Erwachsenenbildung, das sich an den Wünschen, Kompetenzen, Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmenden im Bildungsprozess ausrichtet. Die Teilnehmenden werden in die Planung des Kursgeschehens und in die Auswahl der Themen, Methoden und Medien miteinbezogen. Sie bestimmen die Bildungsveranstaltung mit. Darüber hinaus ist ein bedeutender Aspekt der Teilnehmerorientierung, dass die Relevanz der Lerninhalte (oder auch Beratungsinhalte) für die Lernenden transparent ist.

**Verhaltenstherapie**

Die Verhaltenstherapie geht davon aus, dass Verhalten erlernt wird und somit auch wieder verlernt werden kann. Dazu arbeitet sie therapeutisch mittels einer differenzierten Analyse des Verhaltens, einer Zielbestimmung, der Operationalisierung dieser Ziele und einer Evaluation des Erreichten.

## Literatur

- Aksu, Y. (2015). *Kontext, Selbstverständnis und Gesprächsrealität der Supervision*. Dissertation. Ruhr-Universität Bochum.
- Arnold, R. (2009). Lernberatung – Der Kern eines neuen didaktischen Konzepts? *GEW-Zeitung* (12). Abgerufen von [www.sowi.uni-kl.de/fileadmin/paed/veroeff/Arnold/Lernberatung\\_Kern\\_neu.pdf](http://www.sowi.uni-kl.de/fileadmin/paed/veroeff/Arnold/Lernberatung_Kern_neu.pdf)
- Arnold, R. (2010). Beraten. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. überarb. Aufl.) (S. 34–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R., Gieseke, W., & Zeuner, C. (Hrsg.). (2009). *Bildungsberatung im Dialog: Bd. I–III. Bd. I: Theorie – Empirie – Reflexion. Band II: 13 Wortmeldungen. Band III: Referenzmodelle*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Aurin, K. (1984). *Beratung als pädagogische Aufgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bachmair, S., Faber, J., Hennig, C., Kolb, R., & Willig, W. (2011). *Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene* (11. Aufl.). Weinheim, Basel: Juventa.
- Bauer, A., Gröning, K., Hoffmann, C., & Kunstmann A.-C. (Hrsg.). (2012). *Grundwissen Pädagogische Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Bernhard, A. (2001). *Bildung und Erziehung: Grundlagen emanzipativer Subjektwerdung*. Kiel, Köln: Götzelmann.
- Biebricher, T. (2012). *Neoliberalismus zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Blickle, G., & Schneider, P. B. (2007). Mentoring. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 395–402). Göttingen: Hogrefe.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2008). *Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Boeger, A. (2009). *Psychologische Therapie- und Beratungskonzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brinkmann, R. (2002). *Intervision. Ein Trainings- und Methodenbuch für die kollegiale Beratung*. Hamburg: Windmühle.
- Bühler, K. (1965). *Sprachtheorie: Die Darstellungsform der Sprache*. Jena: G. Fischer.
- Culley, S. (1996). *Beratung als Prozess. Lehrbuch kommunikativer Fertigkeiten*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Cuvry, A. de, Kossack, P., & Zeuner, C. (2009). Strukturmodell für personenbezogene Bildungsberatung. In R. Arnold, W. Gieseke, & C. Zeuner (Hrsg.), *Bildungsberatung im Dialog. Bd. 3: Referenzmodelle* (S. 135–159). Baltmannsweiler: Schneider.
- DEAE – Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (Hrsg.). (2011). *Bildungsberatung im Lebenslauf*. Forum eb (1). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- De Jong, J. (2010). Mediation. In A. Schlüter (Hrsg.), *Bildungsberatung: Eine Einführung für Studierende* (S. 115–118). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Deleuze G. (1993). *Unterhandlungen 1972–1990*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Deloie, D. (2011). *Soziale Psychotherapie als klinische Sozialarbeit. Traditionslinien – Theoretische Grundlagen – Methoden*. Gießen: Psychosozial.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Dewe, B. (1996). Beratende Rekonstruktion. Zu einer Theorie unmittelbarer Kommunikation zwischen Soziologen und Praktikern. In H. v. Alemann, & A. Vogel (Hrsg.), *Soziologische Beratung – Praxisfelder und Perspektiven* (IX. Tagung für angewandte Soziologie) (S. 38–55). Opladen: Barbara Budrich.
- Dewe, B. (2005). Einheit, Differenz, Übergänge. Auf dem Weg zu einer Metatheorie der Kommunikationsformate Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie. In *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (28), 150–157.
- Dewe, B. (2010). Beratung. In H.-H. Krüger, & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl.) (S. 131–142). Leverkusen: Leske und Budrich.
- Dewe, B., & Schwarz, M. P. (2012). Coaching als Perspektivenabgleich und Relationierung von Praxisformen. In R. Wegener, A. Fritze, & M. Loebbert (Hrsg.), *Coaching-Praxisfelder. Praxis und Forschung im Dialog* (S. 323–330). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B., & Schwarz, M. P. (2013). *Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen* (2. überarb. und akt. Aufl.). Hamburg: Dr. Kovač.
- DGSv – Deutsche Gesellschaft für Supervision. (2012). *Supervision – ein Beitrag zur Qualifizierung beruflicher Arbeit*. Abgerufen von [www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/12/grundlagenbrochure\\_2012.pdf](http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/12/grundlagenbrochure_2012.pdf) Abgerufen von [www.noll-supervision.de/pdf/sv-grundlagen.pdf](http://www.noll-supervision.de/pdf/sv-grundlagen.pdf)
- Dietrich, S. (2001). *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Döring, N., & Eichenberg, C. (2014). Von der E-Beratung zur M-Beratung: Chancen und Grenzen des Einsatzes von Mobilmedien. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung, Bd. 3: Neue Beratungswelten* (3. Aufl.) (S. 1601–1615). Tübingen: DGVT.
- ELGPN – European Lifelong Guidance Policy Network (2013). *Entwicklung einer Strategie zur Lebensbegleitenden Beratung: Eine Europäische Handreichung*. Berlin.
- Faulstich, P., & Zeuner C. (2008). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten* (3. akt. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Forum Beratung/DGVT. (2001). *Frankfurter Erklärung zur Beratung. Aufruf zu einem neuen Diskurs*. Abgerufen von [www.forum-beratung-dgvt.de](http://www.forum-beratung-dgvt.de)
- Foucault, M. (2010). *Kritik des Regierens – Schriften zur Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Freud, S. (2001). Abriss der Psychoanalyse. In S. Freud, *Abriss der Psychoanalyse – das Unbehagen an der Kultur* (8. Aufl.) (S. 7–61). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fuhr, R. (2003). Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr, & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 32–50). Paderborn: Schöningh.
- Giesecke, H. (1992). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (3. Aufl.). Weinheim: Juventa.

- Gieseke, W., & Opelt, K. (2004). *Weiterbildungsberatung II. Studienbrief*. Kaiserslautern: Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung.
- Girmes, R. (2010). Karriereberatung. In A. Schlüter (Hrsg.), *Bildungsberatung: Eine Einführung für Studierende*. (S. 87–93). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Göckler, R. (2013). Beratung und Zwang. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder* (3. Aufl.) (S. 1663–1677). Tübingen: DGVT.
- Graf, E.-M. (2014). *The Discourses of Executive Coaching – Linguistic Insights into Emotionally Intelligent Coaching*. Habilitationsschrift. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich.
- Gremmler-Fuhr, M. (2001). Dialogische Beziehung in der Gestalttherapie. In R. Fuhr, M. Sreckovic, & M. Gremmler-Fuhr (Hrsg.), *Handbuch der Gestalttherapie* (S. 393–416). Göttingen: Hogrefe.
- Gröning, K. (2011). *Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen* (2., akt. und überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Großmaß, R. (2007). Studienberatung und sozialer Raum Hochschule. In U. Sickendiek, F. Nestmann, F. Engel, & V. Bamler (Hrsg.), *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung* (S. 237–252). Tübingen: DGVT.
- Großmaß, R., & Püschel, E. (2010). *Beratung in der Praxis. Konzepte und Fallbeispiele aus der Hochschulberatung*. Tübingen: DGVT.
- Grunert, C., & Krüger, H.-H. (2004). Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister- Pädagogen- Befragung. *Zeitschrift für Pädagogik* (50)3, 309–325.
- Häßner, K., & Knoll, J. (2005). Informiert ist nicht beraten – Lebenslauf als Anker der Lernberatung. In P. Faulstich, H. Forneck, P. Grell, K. Häßner, J. Knoll, & A. Springer, *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hechler, O. (2010). *Pädagogische Beratung. Theorie und Praxis eines Erziehungsmittels*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimann, R. (2012). Weiterbildungsberatung im Kontext des lebenslangen Lernens. In A. Bauer, K. Gröning, C. Hoffmann, & A.-C. Kunstmann (Hrsg.), *Grundwissen Pädagogische Beratung* (S. 133–153). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Heiner, M. (2014). Evaluation in der Beratung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder* (3. Aufl.) (S. 825–836). Tübingen: DGVT.
- Heron, J. (1990). *Helping the client. A creative practical guide*. London: Sage.
- Higgins, J. M., & Wiese, G. (1996). *Innovationsmanagement. Kreativitätstechniken für den unternehmerischen Erfolg*. Berlin: Springer.
- Justen, N. (2010). Kursberatung. In A. Schlüter, *Bildungsberatung: Eine Einführung für Studierende* (S. 81–85). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kade, J. (1989). Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung – Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, (6), 789–808.



- Kallmeyer, W. (1985). Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch. In E. Gülich, & T. Kotschi (Hrsg.), *Grammatik, Konversation, Interaktion* (S. 81–122). Tübingen: Niemeyer.
- Kallmeyer, W. (2000). Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)*, (2), 227–252.
- Kallmeyer, W., & Schütze, F. (1976). Konversationsanalyse. *Studium Linguistik*, (1), 1–28.
- Käpplinger, B. (2013). *Regulative Beratung: Beratung für oder nach Weiterbildungsentscheidungen*. Abgerufen von [www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Newsletter/nfb-Newsletter\\_1-2013.pdf](http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Newsletter/nfb-Newsletter_1-2013.pdf)
- Käpplinger, B. (2015). Wirkungsanalysen von Berufs- und Bildungsberatung. Eine Systematik zum Wert der Vielfalt. *Berufsbildung* (69)152, 30–32.
- Käpplinger, B., & Klein, R. (2013). Beratung bei Weiterbildungsgutscheinen. Zwischen Prüfung, Information und Entscheidungshilfe. In B. Käpplinger, R. Klein, & E. Haberzeth (Hrsg.), *Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern* (S. 327–346). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Käpplinger, B., Klein, R., & Haberzeth, E. (Hrsg.). (2013). *Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Käpplinger, B., & Maier-Gutheil, C. (2015). Ansätze und Ergebnisse zur Beratung(sforschung) in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Eine Systematisierung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report* (2), 163–182. doi: 10.1007/s40955-015-0034-9
- Käpplinger, B., & Stanik, T. (2014). Gutscheinberatung als regulative Beratungsarbeit in der Weiterbildung: Verpasste Chancen für die Beratung? In A. Schlüter (Hrsg.), *Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung* (S. 144–160). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Klein, R. (2006). Auf den Punkt gebracht: Prozessbegleitende Lernberatung. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management, *Prozessbegleitende Lernberatung – gelebte Lernkultur*. Berlin. Abgerufen von [www.abwf.de/content/main/publik/handreichungen/liwe/004\\_96\\_hand\\_liwe\\_4.pdf](http://www.abwf.de/content/main/publik/handreichungen/liwe/004_96_hand_liwe_4.pdf)
- Knoll, J. (2008). *Lern- und Bildungsberatung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kraft V. (2011). Beraten. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke, & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 155–161). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krause, C. (2003). Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr, & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 15–31). Paderborn: Schöningh.
- Krause, C., Fittkau, B., Fuhr, R., & Thiel, H.-U. (Hrsg.). (2003). *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung*. Paderborn: Schöningh.
- Lampe, B., & Nierobisch, K. (2015). Beispiele für institutionalisierte Fortbildungsangebote für Beraterinnen und Berater: RQZ u.a. In W. Gieseke, & D. Nittel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Ein Handbuch*. Weinheim, München: Beltz Juventa (in Vorbereitung).

- Lemke, T. (1997). *Eine Kritik der politischen Vernunft: Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Hamburg: Argument Verlag.
- Lenzen, D. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Grundbegriffe. Bd. I* (4. Aufl.) (S. 160–170). Reinbek: Rowohlt Enzyklopädie.
- Ludwig, J. & Müller, K. (2004). Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld betrieblicher Modernisierung. Fallarbeit als Konzept zur Kompetenzentwicklung? In R. Brödel, & J. Kreimeyer (Hrsg.), *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung* (S. 281–306). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ludwig, J. (2007). Kompetenzentwicklung und Bildungsberatung als reflexiver Selbstverständigungsprozess. In U. Heuer, & R. Siebers (Hrsg.), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke* (S. 183–196). Münster: Waxmann.
- Ludwig, J. (2012). *Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ludwig, J. (2014). Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung. In M. Schwarz, W. Ferchoff, & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*. (S. 550–589). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ludwig, J. (2015): Beratung vom Subjektstandpunkt. In M. Allespach, & J. Held (Hrsg.), *Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis* (S. 293–313). Frankfurt a. M.: Bund.
- Mader, W. (1976). Alltagswissen, Diagnose, Deutung: Zur Wirksamkeit von Wissensbeständen in Beratungssituationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (22)5, 699–714.
- Maier-Gutheil, C. (2009). *Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maier-Gutheil, C. (2015). *Beraten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Manz, A. (2010a). Lernberatung. In A. Schlüter (Hrsg.), *Bildungsberatung: Eine Einführung für Studierende* (S. 73–79). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Manz, A. (2010b): Kollegiale Beratung. In A. Schlüter (Hrsg.), *Bildungsberatung: Eine Einführung für Studierende* (S. 107–113). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- McLeod, J. (2013). Beratungsforschung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung, Bd. 3: Neue Beratungswelten* (S. 1767–1777). Tübingen: DGVT.
- Meilhammer, E. (o. J.). *Geschichte der Erwachsenenbildung – ab 1945 in den Westzonen und der Bundesrepublik Deutschland*. Abgerufen von [www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx\\_buhutbedulexicon\\_main%5Bentry%5D=89&tx\\_buhutbedulexicon\\_main%5Baction%5D=show&tx\\_buhutbedulexicon\\_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=f01d59916897fe095f9a453a926d5490](http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=89&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=f01d59916897fe095f9a453a926d5490)
- Migge, B. (2014). *Handbuch Beratung und Coaching. Wirkungsvolle Modelle, kommentierte Falldarstellungen, zahlreiche Übungen* (3., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen Beratung. In K. Mollenhauer, & C. W. Müller, *Führung und Beratung in pädagogischer Sicht* (S. 25–87). Heidelberg: Quelle und Meyer.

- Moreno, J. L. (1959). *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama*. Stuttgart: Thieme.
- Müller, K. R. (1998). Handlung und Reflexion – „Fallorientierte“ universitäre Bildung im Studiengang Pädagogik. In J. Knoll (Hrsg.), *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung* (S. 68–129). Bonn: DIE.
- Müller, K. R. (2010). Fallbasierte Weiterbildung – Fallarbeit. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. überarb. Aufl.) (S. 110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nestmann, F. (2014). Beratungsmethoden und Beratungsbeziehung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder* (3. Aufl.) (S. 783–796) Tübingen: DGVT.
- Nestmann, F., Engel, F., & Sickendiek, U. (Hrsg.). (2014). *Das Handbuch der Beratung. Bd. 1: Disziplinen und Zugänge, Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder, Bd. 3: Neue Beratungswelten: Fortschritte und Kontroversen* (3. Aufl.). Tübingen: DGVT.
- nfb – Nationales Forum in Bildung, Beruf und Beschäftigung. (2014a). *Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Abgerufen von [www.beratungsqualitaet.net/upload/Menu\\_Inhaltlich/Qualitätsstandards/BeQu\\_Standards\\_Stand\\_08-08-2014.pdf](http://www.beratungsqualitaet.net/upload/Menu_Inhaltlich/Qualitätsstandards/BeQu_Standards_Stand_08-08-2014.pdf)
- nfb – Nationales Forum in Bildung, Beruf und Beschäftigung. (2014b). *Pressemitteilung vom 08. September 2014*. Abgerufen von [www.forum-beratung.de/cms/upload/Presse/Pressemitteilung\\_Q-Standards\\_final.pdf](http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Presse/Pressemitteilung_Q-Standards_final.pdf).
- Nierobisch, K. (2014). Aktuelle gesellschaftliche Tendenzen im Bildungssystem und die Auswirkungen auf die Bildungsberatung. In A. Jitschin, A. Brechtel, & K. Dötzer (Hrsg.), *Perspektiven der Bildungsberatung* (S. 63–88). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nolda, S. (2012). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung* (2. durchges. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Nothdurft, W., & Spranz-Fogasy, T. (1991). Gesprächsanalyse von Schlichtungs-Interaktion. Methodische Probleme und ihre Hintergründe. In D. Flader (Hrsg.), *Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik* (S. 222–240). Stuttgart: Metzler.
- Oberlehner, F. (2014). Grenzen und Chancen der Evaluation von Beratung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder* (3. Aufl.) (S. 1741–1750) Tübingen: DGVT.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Bildungs- und Berufsberatung. Bessere Verzahnung mit der öffentlichen Politik*. Abgerufen von [www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9104015e.pdf?expires=1442411420&id=id&accname=ocid57016285&checksum=CD36F16673EE9B4A0BA69CEE89997E5E](http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9104015e.pdf?expires=1442411420&id=id&accname=ocid57016285&checksum=CD36F16673EE9B4A0BA69CEE89997E5E)
- Pätzold, H. (2004). *Lernberatung und Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bd. 41*. Baltmannsweiler: Juventa.
- Pätzold, H. (o. J.). *Lernberatung*. Abgerufen von [www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx\\_buhutbedulexicon\\_main\[entry\]=138&tx\\_buhutbedulexicon\\_main\[action\]=show&tx\\_buhutbedulexicon\\_main\[controller\]=Lexicon&cHash=471a9285d0f4ddb439e3e6e098579bdd](http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main[entry]=138&tx_buhutbedulexicon_main[action]=show&tx_buhutbedulexicon_main[controller]=Lexicon&cHash=471a9285d0f4ddb439e3e6e098579bdd)
- Perls, F. (1974). *Gestalt-Therapie in Aktion*. Stuttgart: Klett.

- Peters, S., Genge, F., & Willenius, Y. (2006). *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring II* (2. Aufl.). München: Hampp.
- Petzold, H. G. (1993). *Integrative Therapie. 3 Bde.* Paderborn: Junfermann.
- Pick, I., & Maier-Gutheil, C. (2015). Gesprächsanalytische Ansätze. In W. Gieseke, & D. Nittel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Ein Handbuch.* Weinheim, München: Beltz Juventa (in Vorbereitung).
- Pick, I. (2015). *Das anwaltliche Mandantengespräch. Linguistische Ergebnisse zum sprachlichen Handeln von Anwalt und Mandant.* Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Ribolits, E. (2010). Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co - die postmodernen Instrumente der Gouvernementalität. In E. Ribolits. *Wider die Humankapitalisierung des Menschen* (S. 205-218). Wien: Löcker.
- Rogers, C. (1972). *Die nicht-direktive Beratung.* München: Kösel.
- Rogers, C. (1974). *Lernen in Freiheit.* München: Kösel.
- Rogers, C. (1984). *Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lernen.* München: Kösel.
- Sanders, R. (2014). Die Beziehung zwischen Ratsuchendem und Berater. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder* (3. Aufl.) (S. 797–807). Tübingen: DGVT.
- Satir, V., Banmen, J., & Gerber, J. (2007). *Das Satir-Modell: Familientherapie und ihre Erweiterung* (3. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Sauer-Schiffer, U. (2004a). Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung. In U. Sauer-Schiffer (Hrsg.), *Bildung und Beratung* (S. 9–65). Münster: Waxmann.
- Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.). (2004b). *Bildung und Beratung.* Münster: Waxmann.
- Schäffter, O. (2000). Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (46), 50–60.
- Schiersmann, C. (2000). Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (46), 18–32.
- Schiersmann, C. (2013). Beratung im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung. In C. Schiersmann, & P. Weber (Hrsg.), *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts.* (S. 25–32). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schiersmann, C., Bachmann, M., Dauner, A. & Weber, P. (2008). *Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung.* Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schiersmann, C., Ertelt, B. J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H., & Weber, P. (Hrsg.). *NICE Handbuch für die wissenschaftliche Aus- und Fortbildung von Beratern in Bildung, Beruf und Beschäftigung.* Heidelberg: Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg.
- Schiersmann, C., & Thiel, H.-U. (2007). Beratung in der Weiterbildung. In F. Nestmann, F. Engel, & U.Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden, Felder* (2. Aufl.) (S. 891–905). Tübingen: DGVT.
- Schiersmann, C., & Weber, P. (Hrsg.). (2013). *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Schiersmann, C., Weber, P., & Petersen, C.-M. (2013a). Kompetenz als Kern von Professionalität. In C. Schiersmann, & P. Weber (Hrsg.), *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts* (S. 195–222). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schiersmann, C., Weber, P., & Petersen, C.-M. (2013b). *Kompetenzprofil und Kompetenzerfassung für Beratende – am Beispiel des Feldes Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Schlee, J. (2008). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe* (2., erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlüter, A. (2010a). Mentoring. In A. Schlüter (Hrsg.), *Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende* (S. 101–106). Opladen: Barbara Budrich.
- Schlüter, A. (Hrsg.). (2010b). *Bildungsberatung: Eine Einführung für Studierende*. Opladen: Barbara Budrich.
- Schlüter, A. (Hrsg.). (2014). *Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Schnebel, S. (2007). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Schreyögg, A. (2014). Coaching. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder* (3. Aufl.) (S. 947–957). Tübingen: DGVT.
- Schröder, F., & Karnath, S. (o. J.): *Qualitätskonzept für die Bildungsberatung. Ein Konzept für die Qualitätsentwicklung in Bildungsberatungseinrichtungen entwickelt aus und mit der Praxis*. Abgerufen von [www.forum-beratung.de/cms/upload/Wissenswertes/Qualitaet/Qualitätskonzept\\_fr\\_die\\_Bildungsberatung\\_kos.pdf](http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Wissenswertes/Qualitaet/Qualitätskonzept_fr_die_Bildungsberatung_kos.pdf)
- Schröder, F., & Schlögl, P. (2014). *Weiterbildungsberatung. Qualität definieren, gestalten, reflektieren*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrödter, W. (2007). Beratungsforschung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder* (S. 809–824). Tübingen: DGVT.
- Schützeichel, R., & Brüsemeister, T. (Hrsg.). (2004). *Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seel, H.-J. (2014). Aufgaben und Probleme der Professionalisierung von Beratung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Bd. 3: Neue Beratungswelten* (S. 1645–1661). Tübingen: DGVT.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois Press, Urbana Champaign.
- Stanik, T. (2014). *Institutionelle Merkmale von Beratungsinteraktionen in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Eine ethnografisch angereicherte Interaktionsanalyse*. Dissertation. TU Dortmund.
- Stiehler, S. (2014). Studien- und Studentenberatung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder* (3. Aufl.) (S. 877–889). Tübingen: DGVT.
- Thiel, H.-U. (2003a). Phasen des Beratungsprozesses. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr, & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 73–84). Paderborn: Schöningh.

- Thiel, H.-U. (2003b). Supervision und Coaching als berufsbezogene Unterstützungsformate. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr, & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 315–326). Paderborn: Schöningh.
- Thiel, R. (2014). Berufs- und Karriereberatung in Deutschland. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder* (3. Aufl.) (S. 907–917). Tübingen: DGVT.
- Thun, F. von, & Stegemann W. (Hrsg.). (2004). *Das Innere Team in Aktion. Praktische Arbeit mit dem Modell*. Reinbek: Rowohlt.
- Tietze, K.-O. (2008). *Kollegiale Beratung* (2. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson D. D. (1974). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (4., unv. Aufl.). Bern: Huber.
- Weber, P., Katsarov, J., Schiersmann, C., Pukelis K., & Thomsen, R. (2012). NICE Tuning Framework. In C. Schiersmann, B. J. Ertelt, J. Katsarov, R. Mulvey, H. Reid, & P. Weber (Hrsg.), *NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals* (S. 27–39). Heidelberg: Heidelberg University.
- Weinberger, S. (2013). *Klientenzentrierte Gesprächsführung: Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe* (14., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wildt, J. (Hrsg.). (2006). *Consulting, Coaching, Supervision: eine Einführung in Formate und Verfahren*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wille, G. (2003). *Neoliberalismus*. Frankfurt a. M.: Campus.

## Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: Überblick über die Phasen der Beratung in der Erwachsenenbildung/ Außerschulischen Jugendbildung .....	25
Abbildung 2: Hamburger Strukturmodell zur personenbezogenen Bildungsberatung ..	42
Abbildung 3: Beratung als nicht-linearer Vorgang .....	43
Abbildung 4: Systemisches Modell arbeitsweltbezogener Beratung .....	44
Abbildung 5: Vier-Seiten-Modell einer Nachricht .....	55
Abbildung 6: Phasen in der Beratung als Problemlöseprozess .....	58
Abbildung 7: Merkmalsmatrix Beratungsgespräche .....	65
Abbildung 8: Kompetenzentwicklung als rekursives, prozessuales Geschehen .....	95
Abbildung 9: Struktur des Kompetenzprofils für Beratende .....	96
Abbildung 10: Gelungenes Lernen in der Bildungsberatung .....	104
Tabelle 1: Zielgruppen/Anwendungsbereiche und Anbieter personen- und organisationsbezogener Beratung im Feld von Bildung, Beruf und Beschäftigung .....	33
Tabelle 2: Vergleich der Interventionsformen .....	35
Tabelle 3: Pädagogische Handlungsformen im Rahmen von Bildungsberatung ..	48
Tabelle 4: Handlungsschema der Beratung .....	63

## **Autorinnen**

**Cornelia Maier-Gutheil, Dr.**, Akademische Rätin auf Zeit im Schwerpunkt Weiterbildung und Beratung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg.

Kontakt: [maier-gutheil@ibw.uni-heidelberg.de](mailto:maier-gutheil@ibw.uni-heidelberg.de)

**Kira Nierobisch, Dr.**, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Erwachsenenbildung/berufliche Bildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Kontakt: [nierobisch@ph-ludwigsburg.de](mailto:nierobisch@ph-ludwigsburg.de)



## Zusammenfassung

Das Themenfeld Beratung nimmt in der Erwachsenen- und Weiterbildung einen zentralen Stellenwert ein. Dies betrifft sowohl die theoretischen Diskurse als auch die unterschiedlichen Angebotsformen in der Praxis. Der Studientext verortet das Thema in seinen pädagogischen Bezügen und stellt zentrale Entwicklungslinien und Differenzierungen dar. Dazu zählen Fragen nach dem Interaktionsgeschehen, den Handlungsformen in der Beratung sowie nach den Bedingungsfaktoren „guter“ Beratung. Zudem werden unterschiedliche Beratungsformate aus der Bildungsberatung dargelegt, ebenso wie zentrale Systematisierungsmodelle zur gegenwärtigen Professionalisierung und Qualitätsentwicklung. Dies geschieht immer wieder mit einem kritischen Blick, der Beratung auch als Steuerungsinstrument im Kontext aktueller gesellschaftspolitischer Diskurse hinterfragt. Abschließend werden die vielfältigen Ausführungen durch weiterführende Fragen mit Blick auf Praxis, Forschung und Theorie pointiert.

## Abstract

Within the field of adult education/continuing education the topic counselling occupies a central role. This concerns the theoretical discourses as well as the different types of offers. This study book situates the topic counselling in its pedagogical reference framework and provides central lines of development and differentiation. These include questions about the interaction, the forms of action and the conditions of good consultation. Moreover different forms of educational guidance are outlined, as well as central systematization models for the current professionalisation and quality development. Furthermore counselling is also questioned as a management tool in the context of current socio-political discourses. To conclude the remarks the book ends with further questions concerning practice, research and theory.

## Beratungswissen für die Erwachsenenbildung

Das Themenfeld Beratung nimmt in der Erwachsenen- und Weiterbildung einen zentralen Stellenwert ein. Dies betrifft sowohl die theoretischen Diskurse als auch die unterschiedlichen Angebotsformen in der Praxis. Der Studententext verortet das Thema in seinen pädagogischen Bezügen und stellt zentrale Entwicklungslinien und Differenzierungen dar. Dazu zählen Fragen nach dem Interaktionsgeschehen, den Handlungsformen in der Beratung sowie nach den Bedingungsfaktoren „guter“ Beratung. Zudem werden unterschiedliche Beratungsformate aus der Bildungsberatung dargelegt, ebenso wie zentrale Systematisierungsmodelle zur gegenwärtigen Professionalisierung und Qualitätsentwicklung. Dies geschieht immer wieder mit einem kritischen Blick, der Beratung auch als Steuerungsinstrument im Kontext aktueller gesellschaftspolitischer Diskurse hinterfragt. Abschließend werden die vielfältigen Ausführungen durch weiterführende Fragen mit Blick auf Praxis, Forschung und Theorie pointiert.