

# „Ich sehe doch am Gesicht des Klienten, was wirkt und was nicht!“

## *Eine Systematisierung von Wirkungsanalysen in der Bildungsberatung*

---

BERND KÄPPLINGER/NINA LICHTER/SABRINA RÄMER

### **1 Wirkungsanalysen von Bildungsberatung im aktuellen politischen und gesellschaftlichen Kontext**

Das Thema Wirkungsanalyse erfährt, wie antizipiert (vgl. Käpplinger 2010), in der Bildungsberatung aktuell eine zunehmende Relevanz. Dies lässt sich nicht allein an einer Reihe von Tagungen<sup>1</sup> zu dem Thema Wirkungen wie der bifeb-Tagung vom April 2014 und dem hier vorliegenden Tagungsband festmachen, sondern an einer Vielzahl an Aktivitäten. Von diesen werden im Folgenden einige strukturierend vorgestellt. Sie sind – wie sich zeigen wird – sowohl politik-, wissenschafts- als auch praxisveranlasst. Allerdings „kann man zugespitzt postulieren, dass das Interesse an Wirksamkeitsanalysen primär bildungspolitisch und dabei oftmals ökonomisch induziert ist. Dies ist wichtig, um die Diskussion einordnen und bislang vorliegende Evaluationen angemessen verstehen zu können“ (ebd., S. 32). Die damalige Einschätzung ist im Großen und Ganzen auch heute noch gültig.

Die Politik hat auf transnationalen, nationalen und kommunalen Ebenen in den letzten Jahren verschiedene Formen der Bildungsberatung zunehmend als ein Instrument entdeckt, welches den Individuen dabei helfen soll, sich in unübersichtlichen und fluiden Arbeitsmärkten und Bildungssystemen zurecht zu finden. In diesem Sinne wird Bildungsberatung eine Lotsenfunktion im Kontext von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Flexibilisierungs- und De-Standardisierungsprozessen zugesprochen.

---

1 Zum Beispiel: Die Fachtagungen „Wirkung und Nutzen von Bildungsberatung“ vom Lernnetz Berlin–Brandenburg (LNBB) am 22.10.2012 in Berlin oder „Building the Evidence Base“ von Euroguidance am 21.10.2013 in Wien.

Mit dieser Bedeutungszunahme wächst aber auch das politische Interesse, mehr über die Effekte und Wirkungen von Bildungsberatung zu erfahren. Bildungsberatung wird explizit und teilweise implizit in die Pflicht genommen, ihre Nützlichkeit nachzuweisen und sich damit zu legitimieren. Ressortverantwortliche für Bildungsberatung müssen innerministeriell und gegenüber anderen politischen Agenturen ihre Ressourcenentscheidungen ebenfalls legitimieren können. Zudem verspricht sich die Politik von Wirkungsanalysen eine Steuerungshilfe: „Social science research evidence is central to development and evaluation of policy (...). We need to be able to rely on social science and social scientists to tell us what works and why and what types of policy initiatives are likely to be most effective.“ (Blunkett 2000) In diesem Sinne müssen Wirkungsanalysen auch im Kontext von Regimen der neuen Steuerung gesehen und durchaus auch kritisch diskutiert werden, da hier neue Zusammenhänge und Machtverhältnisse von Politik, Wissenschaft und Praxis „in Zeiten von Reformen und Veränderungen, aber auch in Zeiten des Sparens und der Forderung nach Optimierung“ (Gieseke 2002, S. 68) konfiguriert werden. Insofern „stellen sich zwei Fragen für eine Betrachtung des Phänomens aus pädagogischer Perspektive: a) Welche Ziele werden mit Evaluation verbunden? Was versprechen Evaluationen und was halten sie? b) Welches sind die Nutzungswege von Evaluation? Führen sie zu verbesserten Bedingungen der Bildungsarbeit? Dies sind beunruhigende Zeiten des Umbruchs, die sehr viel Augenmaß benötigen, aber auch maßgeblich von Einzelinteressen bestimmt sind.“ (ebd.)

Forschende und Beratende müssen sich an diesen Prozessen nicht unbedingt beteiligen. Es ist natürlich legitim, diese Entwicklungen distanziert zu beobachten und sich auf die eigentliche Beratungsarbeit zu konzentrieren. Allerdings erscheint es problematisch, sich aus dieser Thematik fernzuhalten und allein anderen Akteuren das Handeln zu überlassen, die vielleicht über eine hohe methodische, aber keine Feldkompetenz verfügen oder schlichtweg andere Interessen oder disziplinäre Perspektiven verfolgen, wie es in der Bildungsökonomie des Öfteren zu beobachten ist. Gerade durch einen engen Austausch zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis (vgl. Käßlinger 2010, S. 35) könnte die erforderliche Kompetenz entstehen, um allseitig sinnstiftende und differente Interessen berücksichtigende Verfahren der Wirkungsanalyse zu etablieren und weiterzuentwickeln. Schließlich ist das Anliegen legitim, über die Wirkungen und Effekte des beraterischen Handelns mehr zu erfahren, sowohl aus Sicht der Beratenden als auch aus Sicht der steuerzahlenden Bürgerinnen und Bürger. Die systematische und gezielte Reflexion des beraterischen Handelns mit externen Impulsen macht auch einen Teil von Professionalität aus. Originalaussagen von Beratenden in Fortbildungen zum Evaluationsthema, wie: „Ich sehe doch am Gesicht des Klienten, was wirkt und was nicht!“, lassen eine Haltung erkennen, die rein selbstreferenziell ist. Vielmehr wäre zu wünschen, dass man sich mit Ergebnissen von Wirkungsanalysen auseinandersetzt, aber auch, dass man Wirkungsanalysen hinsichtlich ihrer Methodik und ihren Ergebnissen kritische Gegenfragen stellt. Insofern ist dieser Beitrag auch ein Plädoyer für eine kritisch-konstruktive Vorgangsweise der verschiedenen Akteure im Feld der Bildungsbera-

tung. Es genügt nicht, bei der oftmals berechtigten Kritik an Evaluationen und ihrer interessengeleiteten „Vernutzung“ stehenzubleiben.

## 2 Ansatz und methodisches Vorgehen

Es gibt eine Vielzahl an Systematisierungen und Einführungen zum Thema Evaluation (siehe Stockmann 2004, Reischmann 2003). Je nach Disziplin und Kontext finden zudem weitere Begriffe wie Nutzen, Wirkungen, Wirksamkeit, Effekte, Evidenz oder Nachhaltigkeit Verwendung (siehe Fleige 2011). Im internationalen Raum erhöht sich die begriffliche Komplexität durch Übersetzungen oder differente Bedeutungshorizonte rund um Begriffe wie Impact, Outcome oder Output.

Für die folgende Darstellung wird nicht auf eine bestehende Systematik zurückgegriffen, vielmehr werden, am Beispiel ausgewählter Aktivitäten und Studien, reale Ansätze in der Beratungsforschung und -praxis systematisch dargestellt. Der Anspruch dieses Artikels liegt in der Systematisierung und nicht auf einer vollständigen Darstellung aller wichtigen Initiativen. Dabei stellte sich in unserer Arbeit häufig die Frage, wie sich diese Realtypen von Wirkungsanalysen sinnvoll und überschneidungsfrei darstellen lassen. Letzteres ist nur partiell möglich, da die Übergänge bei solchen Realtypen oft fließend sind. Diese Systematisierung soll dazu beitragen, einen vertieften Überblick zu den verschiedenen Zugängen zu erhalten, und verdeutlichen, dass diese differente Erträge liefern können. Dies sollte sowohl für Politik und Wissenschaft als auch für die Praxis hilfreich sein.

Diese Realtypen werden im Folgenden erläutert:

- erster Typus: **Zufriedenheitsabfragen**
- zweiter Typus: **Monitoring und Vergleich mit anderen Statistiken**
- dritter Typus: **Gesprächsanalysen**
- vierter Typus: **Nachbefragungen**
- fünfter Typus: **Studien mit Kontrollgruppendesign oder Matchingverfahren**

## 3 Systematik der Wirkungsanalysen

### 3.1 Erster Typus: Zufriedenheitsabfragen

Unter den ersten Typus der Wirkungsanalyse von Beratung fallen **Zufriedenheitsabfragen**. Die Abfragen können auf die Zufriedenheit der Ratsuchenden mit der Institution, dem Personal, dem Prozess oder dem Ergebnis der Beratungen abzielen.

Die Daten werden in Form von Beobachtungen oder Befragungen gewonnen. Die Methode der **Beobachtung** findet in der Praxis der Bildungsberatung zumeist unsys-

tematisch statt, weshalb werden systematische Beobachtungen, und damit auch Beobachtungen durch neutrale Dritte, in diesem Beitrag nicht weiter thematisiert.

Bei Beobachtungen werden situative Informationen mithilfe visueller und auditiver Wahrnehmung aufgenommen. Diese kann sowohl relativ offen als auch eng kriterienbasiert/standardisiert erfolgen. Die Beraterinnen und Berater beobachten beispielsweise Ratsuchende und fragen sich „Wie reagiert der/die Ratsuchende auf meinen Beratungseinstieg?“. Tabelle 1 zeigt zwei reale Beispiele, welche Ausdrucksformen der Ratsuchenden Beraterinnen<sup>2</sup> nutzen, um auf deren Zufriedenheit zu schließen.

Tab. 1: Beispiele für die Beobachtung der Zufriedenheit von Ratsuchenden

Beobachtung	Zitat
Gestik der/des Ratsuchenden	„Ich bekomme von ehemaligen Kunden des Öfteren Blumen geschenkt!“
Mimik der/des Ratsuchenden	„Ich sehe doch am Gesicht des Klienten, was wirkt und was nicht!“

Quelle: Originalzitate von Beraterinnen bei einer Fortbildung bzw. Tagung zum Thema Evaluation

Wie die oben genannten Zitate verdeutlichen, handelt es sich bei Beobachtungen um subjektive Einschätzungen bzw. Interpretationen der Beratenden. Zufriedenheitsabfragen können aber auch, als **Befragung** durchgeführt, die subjektive Meinung der Ratsuchenden erfassen. Diese können mündlich (z. B. direkte Nachfrage im Anschluss an die Beratung, telefonische Befragung) oder schriftlich (z. B. Feedback-/Beschwerdekasten, Postkartenaktion, Onlineumfrage) erfolgen. Die Befragung kann sich zudem – je nach gewählter Methode – im Grad ihrer Systematisierung und Aussagekraft stark unterscheiden. Sie erfolgt beispielsweise qualitativ in Form von eher losem Feedback (z. B.: „Wie hat Ihnen die Beratung gefallen?“) oder quantitativ mithilfe von Ratingskalen (siehe Abbildung 1).

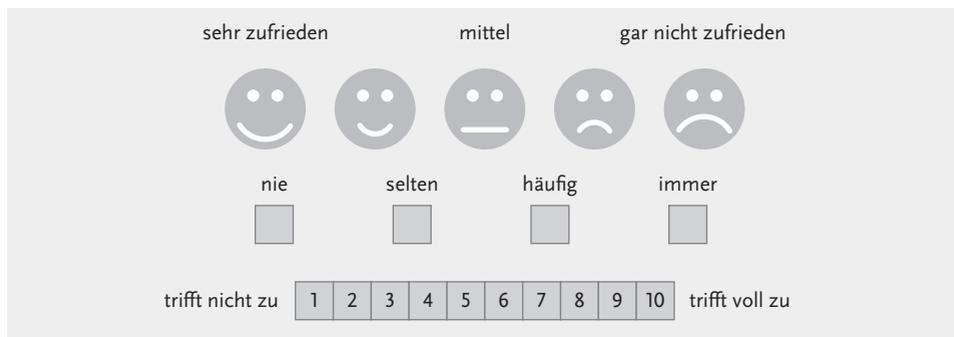


Abb. 1: Fiktive Beispiele für Bewertungsskalen

2 Wird nur die weibliche Schreibweise verwendet, handelt es sich um weibliche Personen. Wird nur die männliche Schreibweise verwendet, handelt es sich um männliche Personen.

Das **Feedback** zählt zu den unsystematischen Befragungen, die gelegentlich und teilweise ungezielt stattfinden. Im Gegensatz zur klassischen Variante des mündlichen Feedbacks, wie es v. a. in Seminaren und Lehrveranstaltungen zum Einsatz kommt, überwiegt im Rahmen der Bildungsberatung oft die schriftliche Form. So können auf vergleichsweise einfache Art Daten gesammelt und ausgewertet werden.

Als Beispiel für eine unsystematische Erfassung der Zufriedenheit von Ratsuchenden kann die Online-Bildungsberatung Österreich genannt werden. Die Nutzerinnen und Nutzer des Angebots können auf der Facebook-Seite ihre Zufriedenheit über den „Gefällt mir“-Button ausdrücken und werden zusätzlich aufgefordert, ihre Vorschläge, Ideen etc. zu posten.

Handelt es sich um systematische, empirisch fundierte Erhebungen und Auswertungen der Zufriedenheit von Ratsuchenden, wird von Evaluation gesprochen. Evaluation steht hier als Fachbegriff für „das methodische Erfassen und das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum besseren Verstehen und Gestalten einer Praxis-Maßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion.“ (Reischmann 2003, S.18). Eine Befragung findet demnach gezielt und unter festgelegten inhaltlichen und zeitlichen Bedingungen statt.

Eine solch systematische Abfrage der Zufriedenheit wird aktuell in der Berliner Bildungsberatung erprobt. Finanziert von der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen, eingebracht vom LernNetz Berlin-Brandenburg e. V. und in Kooperation mit der Humboldt-Universität zu Berlin wurden fünf Indikatoren aufgestellt:

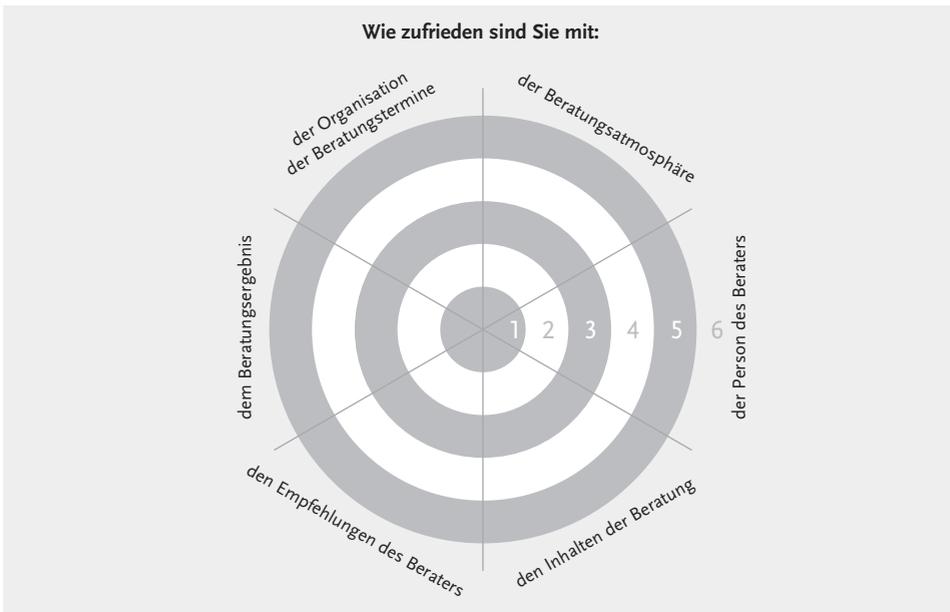
- Zufriedenheit mit der Beratungsstelle
- Zufriedenheit mit der Kompetenz des/r Beratenden
- Zufriedenheit mit dem Beratungsverlauf
- Zufriedenheit mit dem Beratungsergebnis
- Zufriedenheit führt zur Weiterempfehlung

In Form einer sogenannten Blitzlichtabfrage ist angedacht, den Ratsuchenden die entsprechenden Fragen direkt im Anschluss der (Erst-)Beratung online zukommen zu lassen. Die Zufriedenheitsabfrage fließt in ein Monitoringsystem (vgl. KES 2012) mit ein, in dem weitere Daten, wie soziodemografische Daten, das IOSM-Modell nach k. o. s (2011) sowie Verbleibsdaten, die nach etwa 6 Monaten durch eine Nachbefragung gewonnen werden.

Das Antwortformat basiert auf einer 4er-Skala und ermöglicht damit, die Ergebnisse anschaulich aufzubereiten.

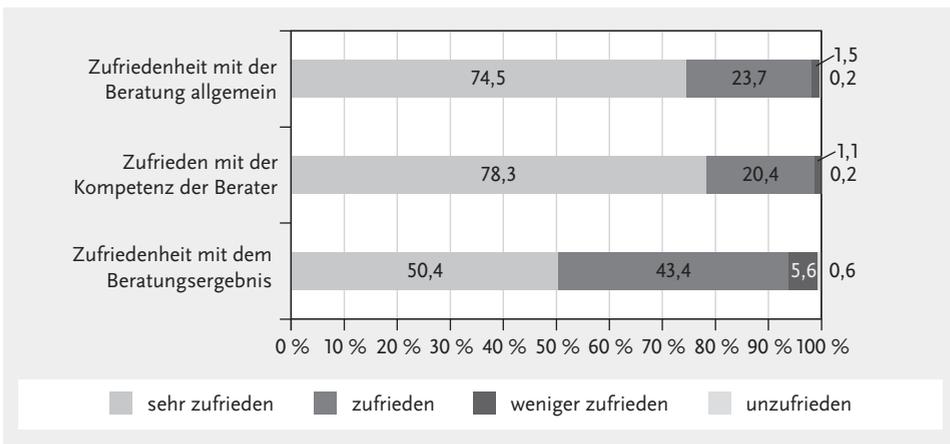
Die folgenden Abbildungen zeigen Möglichkeiten der grafischen Darstellung von Ergebnissen anhand von Zufriedenheitsabfragen der Dresdner Bildungsbahnen (Abb. 2) und der Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstelle München (Abb. 3) auf.

Näheres zu den Dresdner Bildungsbahnen und zur Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstelle wird beim fünften Typus beschrieben.



**Abb. 2:** Auszug aus dem Feedbackbogen, zur Bewertung unmittelbar nach dem Beratungsprozess

Quelle: Merle/Kehler 2011, S. 57



**Abb. 3:** Zufriedenheit mit Aspekten der Bewertung der Bildungs- und Weiterberatungsstelle München

Quelle: Strobel 2010a, S. 37

Die geplante Zufriedenheitsabfrage in Berlin und die beiden durchgeführten Erhebungen in München und Dresden sind inhaltlich ähnlich aufgestellt: Die Frage nach der Zufriedenheit mit der Beratungsstelle, mit der Beratung und mit dem Beratungsergebnis kommt bei allen drei Erhebungen vor. Berlin nimmt die Weiter-

empfehlung als weiteren Indikator von Zufriedenheit mit auf. In Dresden wird zusätzlich nach der Organisation von Beratungsterminen gefragt. Beide dieser Punkte – Weiterempfehlung und Terminvergabe – finden zum Beispiel auch in der Zufriedenheitsabfrage der VHS Iserlohn Niederschlag. Dort wird ein einseitiges Formular<sup>3</sup> zum Einwurf in den Briefkasten oder Versand per Post ausgeteilt.

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei Zufriedenheitsabfragen um jeweils subjektiv wahrgenommene Wirkungen der Beratung aus Sicht der Ratsuchenden und Beratenden. Des Weiteren spiegeln sie die rein unmittelbaren Ergebnisse der Beratung wider, sagen aber nichts über nachhaltige Effekte, die sich infolge der Beratung ergeben (können).

Für die Politik stellen Zufriedenheitsabfragen allein keine verlässliche Datenbasis für die Bewertung der Beratungsleistung dar. Seitens der Wissenschaft wird auf die Komplexität des Indikators Zufriedenheit hingewiesen (vgl. Schütze 1992), da z. B. eine resignative Zufriedenheit („hätte noch schlimmer sein können“) als Beratungsergebnis problematischer als eine konstruktive Unzufriedenheit erscheint („es muss sich etwas ändern“). Auch hängt Zufriedenheit von dem vorhergegangenen Erwartungsniveau ab. Unrealistisch hohe (unrealistische) Erwartungen führen zwangsläufig leichter zu Unzufriedenheit. Insofern liefern Zufriedenheitsabfragen erste Orientierungen: Nicht mehr, aber auch nicht weniger. Um zu gehaltvolleren Aussagen über die Wirksamkeit von Bildungsberatung zu kommen und somit auch die Relevanz für die Politik zu erhöhen, fließen solche Zufriedenheitsabfragen häufig als ein Teil eines Monitorings- oder Evaluationssystems ein, d. h. sie werden mit weiteren Daten kombiniert. Dies ist auch bei den oben beschriebenen Beispielen der Fall (vgl. Strobel 2010a, KES 2012, Merle/Kehler 2011).

### 3.2 Zweiter Typus: Monitoring, Evaluation und Vergleich mit anderen Statistiken

Der Begriff **Monitoring** steht per Definition für eine systematische und kontinuierliche Sammlung und Analyse von Daten über bestimmte Vorgänge oder Prozesse. Die regelmäßige Durchführung gilt dabei als das zentrale Element. Für einen Soll-Ist-Vergleich werden Kennzahlen von der geplanten Zielerreichung abgeleitet. Aktuelle Ergebnisse werden dann mit diesen Kennzahlen verglichen, um ggf. entsprechend eingreifen zu können bzw. datenbasierte Schlussfolgerungen zu ziehen.

*„A continuing collection and analysis of data of an ongoing development intervention. Its aim is to provide indications of the extent of progress and achievement. It should cover activities, outputs, the use of funds, indications regarding the achievement of the objectives, and some indications regarding unexpected effects or changes in the environment of the development intervention.“ (GIZ 2011, S. 8)*

---

3 Feedbackformular zum Download unter: [http://www.iserlohn.de/fileadmin/user\\_upload/Dokumente/Kultur/VHS/Feedback\\_Bildungsberatung\\_mit\\_Namen\\_Berater.pdf](http://www.iserlohn.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Kultur/VHS/Feedback_Bildungsberatung_mit_Namen_Berater.pdf) (letzter Abruf: 21.05.2014)

Die Leitfrage des Monitorings lautet: „Are we doing things right?“ (GIZ 2011, S. 28). „Are we doing the right things?“ (ebd.) ist hingegen die zentrale Frage einer **Evaluation**, um an dieser Stelle die Abgrenzung der Begriffe zu verdeutlichen. (Interne Evaluationen, die einmalig durchgeführt werden, können zu einem kontinuierlichen Monitoring ausgebaut werden (vgl. Stockmann 2004, S. 9 f.). Die Fragestellung bleibt jedoch unterschiedlich. Monitorings fokussieren auf die Kontrolle des planmäßigen Vollzugs von Gesamtsystemen, Politikfeldern, Programmen oder einzelner Interventionsmaßnahmen, weshalb bestimmte Daten in regelmäßigen zeitlichen Abständen festgehalten werden, um so Entwicklungsverläufe erkennen zu können. Wirkungszusammenhänge können anhand dieses Vorgehens nicht aufgezeigt werden. Das ist wiederum Aufgabe der Evaluation (vgl. Stockmann 2004, S. 9 f.).

Die beiden Begrifflichkeiten Monitoring und Evaluation werden seit jeher häufig synonym verwendet. Aktuelle Entwicklungen in Praxisfeldern der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik tragen dazu bei, die begriffliche Unschärfe weiter zu verstärken. Dies geschieht durch die immer lauter werdenden Forderungen nach Legitimation öffentlich finanzierter Dienstleistungen, so auch für die Bildungsberatung. In den Anforderungen des Europäischen Sozialfonds und Zielen arbeitsmarktpolitischer Förderprogramme wird Rechenschaft über die Ausgaben durch das Aufzeigen der Wirkungen (Input → Outcome) verlangt. Dadurch wird das Aufgabenspektrum von Monitoring und Evaluation erweitert: Evaluationen werden nicht mehr singulär, sondern regelmäßig durchgeführt; Monitorings fokussieren nicht mehr nur auf Entwicklungsverläufe, sondern nehmen Wirkungszusammenhänge mit in den Blick. Es wird somit schwieriger, in der Praxis eine klare Abgrenzung aufrechtzuerhalten.

Ein prominentes Beispiel für ein Monitoring im Bereich der Bildungsberatung stellt das Dokumentations- und Auswertungssystem der KES dar<sup>4</sup>. Es soll, nicht zuletzt in Folge der ESF-Anforderungen, um Erhebungen zur Wirkungsmessung ergänzt (vgl. Komosin/Kruse 2013, S. 9) und somit zu einem „Wirkungsmonitoring“ ausgebaut werden. Der KES-Verbund<sup>5</sup> betreibt seit 2007 ein onlinebasiertes Dokumentations- und Auswertungssystem für die öffentlich geförderten **Berliner Bildungsberatungsstellen**. Die zu erfassenden Merkmale wurden in einem beteiligungsorientierten Prozess mit den Akteurinnen und Akteuren der Beratungseinrichtungen entwickelt (vgl. LernNetz 2009, S. 19). Während und nach jeder Beratung dokumentieren die Beratungseinrichtungen die erforderlichen soziodemografischen, bildungs- und erwerbsbiografischen Merkmale der Ratsuchenden sowie Angaben zum Beratungsprozess und -ergebnis. Dem Auswertungssystem liegen Kennzahlen zugrunde, die von den ebenfalls gemeinsam definierten Zielen abgeleitet wurden. Den jeweiligen

---

4 Das Dokumentations- und Auswertungssystem wird u. a. auch in NRW und Sachsen verwendet (vgl. KES 2012, S. 2).

5 Aus dem Modellprojekt „(K)oordinierungs- und (E)valuierungs(S)telle der öffentlich finanzierten (Weiter-)Bildungsberatung im Land Berlin“, welches im Jahr 2005 vom Landesausschuss für Berufsbildung beschlossen und von der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen und dem DGB Bildungswerk Berlin-Brandenburg e.V. ins Leben gerufen wurde, bildete sich der „KES-Verbund“, der seit 2007 im Bereich der drei Kompetenzfelder „(K)oordination – (E)valuation – (S)trukturierung“ agiert und sich seit 2008 in Trägerschaft von Arbeit und Leben e.V. (DGB/VHS), LAG Berlin befindet.

Beratungseinrichtungen wird somit eine Prozessbeobachtung, -steuerung und -bewertung möglich (Mikroebene). Weiterhin dienen die Datensätze des Dokumentationssystems als Grundlage für das periodische Monitoring der Berliner Bildungsberatung insgesamt (Makroebene).

Die folgende Auflistung stellt auszugsweise dar, welche Daten dabei quartalsweise statistisch ausgewertet werden (vgl. Peitel 2009, S.156):

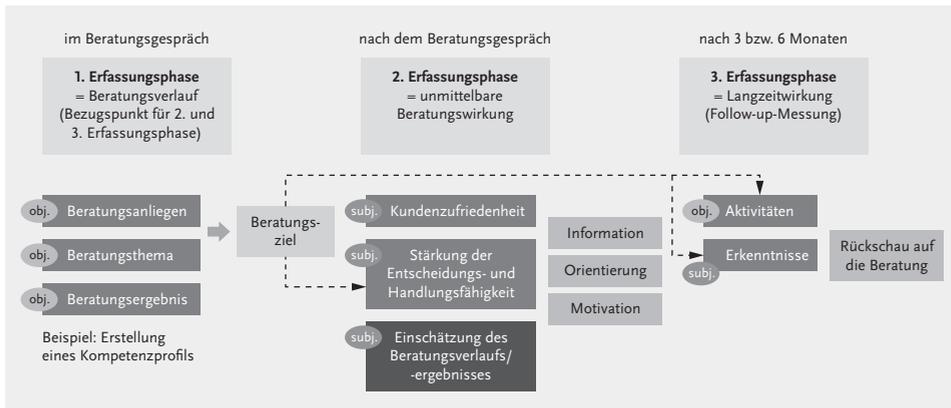
- Anzahl der Beratungen nach Erst- und Folgeberatungen
- Geschlechterverhältnis
- Anteil der Erst-Ratsuchenden mit Migrationshintergrund
- Altersverteilung
- Beratungsanlass
- (Schul-)ausbildung
- Erwerbsstatus
- Art und Dauer der Beratung

Anhand von Korrelationen können bestimmte Fragestellungen analysiert werden. Dies können beispielsweise sein (vgl. Peitel 2009, S.157):

- Welche Personengruppe nimmt das Angebot vor allem wahr/nicht wahr?
- Was sind die vorwiegenden Beratungsanlässe bestimmter Personengruppen?
- Gibt es regionale Unterschiede?
- Inwiefern unterscheidet sich der Bildungsgrad von Personengruppen, die eine Beratung aufsuchen, von dem der allgemeinen Bevölkerung?

Das Monitoring liefert somit wichtige Daten, um die Berliner Bildungsberatung an aktuelle und künftige Herausforderungen der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik auszurichten (vgl. Peitel 2009, S.165 f.) über die Nutzung der Berliner Bildungsberatung. Allerdings kann von den vorliegenden Daten nicht auf die *Wirkung* der Beratung geschlossen werden. Um diese Lücke zu füllen und den entsprechenden Forderungen seitens der Politik nachzukommen, soll das bestehende Dokumentations- und Auswertungssystem um weitere Untersuchungen ergänzt und zu einem Wirkungsmonitoring ausgebaut werden.

Geplant ist dafür zum einen, eine unter dem ersten Typus erläuterte Zufriedenheitsabfrage zu integrieren. Einen weiteren Baustein stellt eine Nachbefragung der Ratsuchenden dar, in der analysiert werden soll, inwieweit sich diese „informierter, orientierter und motivierter“ hinsichtlich ihres Beratungsanlasses fühlen. Ein letzter Baustein ist die Erfassung, welche Änderungen sich bzgl. des Status der Ratsuchenden ergeben haben bzw. welche Aktivitäten oder Handlungsschritte diese seit der Inanspruchnahme der Bildungsberatung vorgenommen bzw. geplant haben. Bei der Auswertung sollen diese Befragungsergebnisse in Bezug auf die jeweiligen Beratungsziele bzw. -anlässe analysiert werden, um so individuelle Entwicklungen aufzeigen und zumindest in Teilen Aussagen zur Wirkung von Bildungsberatung treffen zu können (vgl. Komosin/Kruse 2013, S. 9 f. sowie k. o. s 2011). Die Zusammensetzung des geplanten Wirkungsmonitoring wird in Abbildung 4 veranschaulicht.



**Abb. 4:** Verfahren zur Wirkungsmessung am Beispiel Berlins

Quelle: Komosin/Kruse 2013, S. 9

Eine weitere Möglichkeit zur Wirkungsmessung von Bildungsberatung sind Vergleiche mit anderen Statistiken. Das ist ein Vorgehen, welches zum Beispiel in der **Leipziger Bildungsberatung** angewendet wird. Daten aus anderen statistischen Quellen werden in ein Monitoring eingebettet, welches das gesamte Bildungsgeschehen der Stadt Leipzig erfasst. Darunter fallen folgende Bereiche (siehe Bischof/Glorius/Steiner 2012):

- frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
- schulische Bildung
- berufliche Ausbildung
- Hochschulen
- Weiterbildung
- non-formale und informelle Bildung

Die kommunale Leipziger Bildungsberatung ist im Bereich der Weiterbildung angesiedelt. Sie arbeitet ebenfalls mit dem Dokumentations- und Auswertungssystem der KES (vgl. KES-Verbund 2012, S. 7). Die Software wurde in einem gemeinsamen Prozess von KES und der Stadt Leipzig den lokalen Bedürfnissen angepasst. Dabei fließen die Daten in ein Bildungsmonitoringsystem mit ein. Für das gesamte Bildungsmonitoring werden also z. B. über das Dokumentationssystem eigene Daten erhoben bzw. aus punktuellen Programmen oder Projekten gewonnen (vgl. Bischof u. a. 2012, S. 233) und um sekundäre Daten ergänzt. Sekundäre Daten stammen zu meist aus Statistiken der Jobcenter, Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern oder der VHS. Die Daten bzw. ihre Auswertungen erscheinen im Zwei-Jahres-Takt in Form eines Leipziger Bildungsreports, der frei verfügbar ist (z. B. Stadt Leipzig 2012).

Bemerkenswert ist dabei, dass dieser kommunale Bildungsreport auch ausführliche Informationen zur Weiterbildung enthält, was oftmals bei kommunalen Bildungsberichten nicht der Fall ist (vgl. Reichart/Mühlheims 2012, S. 37)

Auswertungen zur Bildungsberatung zeigen auf, dass sie „vorrangig von Frauen, Menschen deutscher Herkunft, Menschen mit vergleichsweise hohen Bildungsabschlüssen und von Erwerbstätigen in Anspruch genommen“ wird (Bischof u. a. 2012, S. 261), obwohl die Beratung allen erwachsenen Bürgerinnen und Bürgern offen steht. Deshalb sollen zukünftig „u. a. weitere Kanäle der Ansprache und Hinleitung zum zentralen Beratungsangebot aufgebaut und genutzt werden. Hierzu gehört die direkte und indirekte Ansprache von Menschen mit (Weiter-)Bildungsbedarf auf Stadtteilebene.“ (ebenda, S. 265). Die Auswertungen weisen darauf hin, dass hier ein Vergleich von eigenen Daten (Bildungsabschlüsse Ratsuchende) mit anderen Statistiken (Bildungsabschlüsse der Bevölkerung insgesamt) erfolgte.

Ein ähnliches Vorgehen wie in Leipzig findet bei der Wirksamkeitsbetrachtung der Bildungsberatung **Dresdner Bildungsbahnen** statt (vgl. Schanne/Weyh 2014). Für die Wirkungsanalyse wurden drei Datensätze miteinander verknüpft (vgl. ebd., S. 16 ff.):

1. integrierte Erwerbsbiographien des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)<sup>6</sup> – Auszug für Dresden
2. KES-Daten<sup>7</sup>
3. Adressdaten der Statistik der Bundesagentur für Arbeit<sup>8</sup>

Nähere Ausführungen hierzu siehe Kapitel 3.5.

Die genannten Beispiele verdeutlichen, dass Monitorings und/oder Vergleiche mit anderen Statistiken nützliche Informationen liefern können, die sowohl der Mikro- als auch der Makroebene Handlungsbedarfe aufzeigen können.

Allerdings muss in jedem spezifischen Fall genau überlegt werden, welche Informationen kontinuierlich im Monitoring erfasst und welche Informationen zielgerichteter in Form einer Evaluation anhand einer Stichprobe von Ratsuchenden erhoben werden sollen. Welchen Mehrwert liefert die kontinuierliche Erfassung der Motivation der Ratsuchenden? Welchen Mehrwert liefert die Analyse der Motivation der Ratsuchenden zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten nach der Beratung? Jeder Datensatz verursacht Kosten, aber nicht jeder Datensatz trägt zur Optimierung des Prozesses bzw. der Beantwortung der Fragestellung bei. Insofern muss sich auch das Monitoring immer wieder selbst die Effizienz- und Effektivitätsfrage stellen, damit nicht große Datensätze („Zahlenfriedhöfe“) mühevoll erhoben werden und Beratungszeit durch die Datenerhebung verloren geht, Auswertungen dann aber nur punktuell oder oberflächlich erfolgen, sodass der Erhebungsaufwand keinen Mehrwert für die Beratungspraxis generiert. Zum Beispiel müssen nicht immer alle Daten neu erhoben werden, wenn auch der Rückgriff auf vorhandene Daten möglich ist.

---

6 Prozessdaten der Bundesanstalt für Arbeit auf Personenebene, die Informationen der Beschäftigten-, Leistungsempfänger-, Arbeitssuchenden-, Maßnahmeteilnehmerhistoriken und der Leistungshistorik Grundsicherung enthält.

7 Der Datensatz umfasst u. a. Angaben zur aktuellen Situation der Ratsuchenden, zu Bildungsstand, Motivation, Finanzierungsmöglichkeiten durch Bildungsgutschein bzw. -prämie sowie personenbezogene Daten (Vor- und Zuname, Geschlecht, Geburtsdatum, Ortsteil des Wohnsitzes).

8 Diese Datei wird benötigt, um die Ratsuchenden zu identifizieren.

### 3.3 Dritter Typus: Gesprächsanalysen

Wirkungen von Bildungsberatung können auch über Gesprächsanalysen erfasst werden. Die im Fokus stehende Wirkung bezieht sich dabei auf die Mikroebene, also dem, was im Beratungsprozess passiert. Im Folgenden werden vier Studien kurz erläutert, die mit dieser Methode arbeiten und den Beratungsprozess zu jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten analysieren.

Beratung soll Ratsuchende hinsichtlich ihres Beratungsanliegens zur Entscheidungsfindung verhelfen. „Beratung wirkt also als kleines Gesprächsmoratorium. Man denkt in einem dialogischen Gespräch darüber nach, was man warum machen möchte sowie wo die Voraussetzungen stimmen, sich Anschlussmöglichkeiten auf-tun und auch die Rahmenbedingungen passen. Alternativen und Möglichkeiten werden ausgehandelt.“ (Gieseke u. a. 2014, S. 80)

Am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin hat sich eine **Projektvorstudie mit Prozessverläufen in der Bildungsberatung** beschäftigt und fokussierte insbesondere folgende Fragestellungen (vgl. Gieseke u. a. 2007, S. 33):

- Gibt es typische Beratungsverläufe? Wie lassen sich diese darstellen?
- Welche Beziehung zwischen Ratsuchenden und Beratenden ist förderlich?
- Welche Momente sind in Beratungssituationen wichtig?
- Welche Ratsuchenden brauchen welche Form der Beratung?

Das zugrunde liegende Datenmaterial umfasst 31 Tonbandmitschnitte von Beratungsgesprächen von etwa 30 Berufsberatenden der Agentur für Arbeit (vgl. ebd., S. 36) aus dem Jahr 2006. Es handelt sich dabei v. a. um Beratungen zur Berufswahl-orientierung junger Erwachsener. Das brachte die besondere Situation mit sich, dass teilweise ein Elternteil der Beratung beiwohnte und so während der Sitzung drei Personen interagierten. Die Mitschnitte repräsentieren somit nicht den typischen Personenkreis, welcher Beratungen in der Weiterbildung aufsucht (vgl. ebd., S. 36).

Das Material wurde von der vierköpfigen Arbeitsgruppe Gieseke/Anderssohn/Rämer/Stimm ausgewertet. Trotz der genannten Besonderheiten und Grenzen des Datenmaterials liefert es dennoch verallgemeinerbare Aufschlüsse über Beratungsverläufe. Die Forschergruppe konnte 15 Oberkategorien zur Beschreibung der Beratungsverläufe herausarbeiten (siehe hierzu Gieseke u. a. 2014).

Das gleiche Datenmaterial liegt der Studie von Clinton Enoch zugrunde (vgl. Enoch 2011, S. 181), der im Rahmen seines **Dissertationsprojektes Interaktionsverhältnisse in beruflichen Beratungsprozessen** untersuchte (siehe Enoch 2011). Im Fokus seiner Forschung standen Dimensionen der Wissensvermittlung. Er analysierte anhand des Materials folgende Teilfragen (Enoch 2011, S. 16):

- Wie entsteht Wissen in der Beratung?
- Welche Dimensionen der Wissensvermittlung lassen sich ermitteln?
- Welche Funktion nimmt Vermittlung im Rahmen von Beratungsprozessen ein?

Auch Maier-Gutheil (2009) hat innerhalb ihres Dissertationsvorhabens mit Tonbandaufnahmen gearbeitet. Ihr Forschungsinteresse bezog sich auf **Existenzgründungsberatungen** als neue Form pädagogischer Arrangements. Anhand ihres Datenmaterials, welches aus dreizehn Mitschnitten von Existenzgründungsberatungen besteht, rekonstruierte sie das professionelle Handeln realer Interaktionen von Ratsuchenden und Beratenden (vgl. ebd., S. 72). So konnte erforscht werden,

- wie Existenzgründungsberatung interaktiv als Handlungsform ausgestaltet ist,
- welche Aufgaben und Probleme in welcher Weise von den Beteiligten bearbeitet werden und
- welche pädagogischen Aktivitäten innerhalb der Existenzgründungsberatungsgespräche zum Tragen kamen (vgl. ebd., S. 235).

Abschließend wird auf ein Eigenmittelprojekt in Anbindung an das Dissertationsvorhaben von Stanik verwiesen (siehe Käßplinger/Stanic 2014, Stanik 2014). Das Forschungsinteresse des Projektes gilt der **Gutscheinberatung** (s. auch Käßplinger/Klein 2013). Diese Beratung ist oftmals der Weiterbildungsförderung in Form von Gutscheinen vorgeschaltet; ihre präzise Charakterisierung steht noch aus (vgl. Käßplinger/Stanic 2014, S. 144). Das Datenmaterial umfasst zehn Gutscheinberatungen, die nach Einwilligung der Beratenen auf Tonband aufgezeichnet wurden. Wie in den zuvor genannten Studien wurde auch hier das Material vollständig transkribiert und bei der Analyse sequentiell verfahren (vgl. ebd., S. 147).

Das Autorenteam zeigt am Beispiel eines exemplarischen Falles auf, dass allgemeine Einordnungen von Gutscheinberatungen, wie beispielsweise die professionstheoretische Abgrenzung von Gutscheinberatung gegenüber „richtiger“ Bildungsberatung, zu kurz greifen (vgl. ebd., S. 156 f.). Abschließend sprechen sie auf Basis der Gesprächsanalysen praxis- und politikbezogene Anregungen aus. Dazu zählen zum Beispiel eine stärkere Trennung von Beratung, Prüfung und Beantragung, die Reflexion beraterischen Handelns in diesen speziellen Kontexten, eine bessere finanzielle Honorierung der Beratungsleistung oder die Prüfung, ob eine obligatorische Beratung samt Dokumentation tatsächlich für alle Gutscheininteressierten notwendig ist (vgl. ebd., S. 157).

Die aufgezeigten Beispiele verdeutlichen, dass Konversations- und Interaktionsanalysen einen unmittelbaren Einblick in den Beratungsprozess und die Interaktionsstruktur liefern. Wirkungen nach der Beratung können nicht erfasst werden, dennoch liefern die Analysen wertvolle Erkenntnisse. Zu berücksichtigen bleibt, dass sie relativ aufwendig sind und eine leicht verständliche Darstellung der Ergebnisse für Praxis und Politik eine Herausforderung darstellt. Es wäre jedoch eine Form der sehr praxisnahen Auseinandersetzung mit beraterischer Handlungskompetenz und Beratungsverläufen, solche Transkripte in Fortbildungen einzusetzen. Dies würde über viele andere Fortbildungsformate deutlich hinausgehen, da letztere oftmals lediglich Erfahrungsaustausch oder die Diskussion allgemeiner Beratungsprinzipien anbieten und somit wenig in die Tiefe gehen.

### 3.4 Vierter Typus: Nachbefragungen

Der vierte Typus der Wirkungsanalyse von Bildungsberatung zeichnet sich dadurch aus, dass die Wirkung von Bildungsberatung hinsichtlich des Verlaufs der Bildungs- und Berufskarriere nach Inanspruchnahme von Beratung ermittelt wird, indem die Ratsuchenden zu einem festgesetzten Zeitpunkt nach der Beratung befragt werden.

Um die Spannweite und Möglichkeiten von Nachbefragungen zur Analyse der Wirkung von Bildungsberatung aufzuzeigen, werden im Folgenden exemplarisch zwei differente Vorgehensweisen näher beschrieben:

In Großbritannien haben Bimrose u. a. (2008) vom Warwick Institute for Employment Research von 2002 bis 2008 eine **Nachbefragung in Form einer qualitativen Längsschnittstudie mit Paneldesign** durchgeführt<sup>9</sup>, um die Wirkung von Bildungsberatung in Hinblick auf das nachschulische Lernen, das weitere berufliche Fortkommen und die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit der Beratungsklientinnen und -klienten aus deren Perspektive zu erforschen. Längsschnittstudien dienen in der empirischen Forschung dazu, soziale und individuelle Veränderungen zu untersuchen. Diese sollen nachvollzogen werden, indem mehrere Untersuchungszeitpunkte vorgesehen sind. Eine Panelerhebung liegt vor, wenn die gleichen Untersuchungspersonen zu mehreren Zeitpunkten befragt und die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen verglichen werden (vgl. Häder 2006, S.124). Dadurch ist es möglich, individuelle Veränderungen zwischen den Untersuchungszeitpunkten zu ermitteln (vgl. ebd.). Der Informationsgehalt einer Panelerhebung gilt im Vergleich zu Trend- und Querschnitterhebungen als generell höher (vgl. Diekmann 1996, S. 269).

Tab. 2: Rücklaufquoten der Nachbefragungen

Anzahl der erfolgreich kontaktierten Beratungsklientinnen und -klienten nach deren Fallstudieninterview				
Zeit	1 Jahr danach	2 Jahre danach	3 Jahre danach	4 Jahre danach
Total	45	36	30	29
Prozent	90 %	72 %	60 %	58 %

Quelle: Eigene Darstellung nach Bimrose u. a. 2008, S. 15

Beim wissenschaftsinduzierten Vorgehen von Bimrose u. a. wurden 45 Beratungsklientinnen- und -klienten über vier Jahre hinweg viermal interviewt. Die Rücklaufquoten waren gut: 29 dieser Personen konnten zu allen Befragungszeitpunkten erfolgreich kontaktiert werden (s. Tab. 2).

Anhand der Daten gelang es den Forscherinnen nachzuzeichnen, wie unterschiedlich Laufbahnentscheidungen getroffen werden. Sie arbeiteten eine vierteilige Typologie zu Entscheidungsstilen (strategic, evaluative, aspirational, opportunistic) heraus, die jeweils mit differenten Anforderungen an das Beratungspersonal einhergehen.

9 Finanziert wurde diese Studie vom Department for Education and Skills.

Aus der Perspektive der Beratungsklientinnen und -klienten wurde „useful guidance“ wie folgt beschrieben: „providing access to specialist information; providing insights, focus, and clarification; motivating; increasing self-confidence and self-awareness; and/or structuring opportunities for reflection and discussion“. (ebd., S. 28 ff.). Darüber hinaus konnte die individuelle Entwicklung der interviewten Personen während der Studie hinsichtlich ihrer Teilnahme an Bildung und ihres beruflichen Status festgehalten werden (vgl. ebd., S. 17 ff.).

Eine solche qualitative Längsschnittstudie erlaubt eine plastische Darstellung der individuellen Bildungs- und Berufslaufbahnen der Beratenen sowie deren Einschätzung zur Wirkung von Beratung. Längsschnittstudien haben generell den Vorteil, dass sie „eine höhere Datenqualität im Sinne einer gesteigerten Detailtiefe bezogen auf die Analyse von Prozessen bereitstellen.“ (vgl. Fischer/Kade 2012, S. 614 f.). In der Bildungsforschung dominieren bisher jedoch überwiegend quantitative Längsschnittstudien (vgl. auch Killeen/White 2000), wenngleich auch bekannte qualitative Längsschnittstudien vorliegen (siehe Friebel u. a. 2000). Sowohl für qualitative als auch für quantitative Längsschnittstudien gilt, dass sie zeitlich, sachlich und personell sehr aufwendig sind.

Als weitere Variante einer Nachbefragung wird an dieser Stelle die Implementations- und Wirkungsforschung zu der trägerneutralen Münchner Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstelle beschrieben. Im Jahr 2006 wurde durch das Schulreferat und das Referat für Arbeit und Wirtschaft der Landeshauptstadt München und unter der Beteiligung der Münchner Volkshochschule eine Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstelle eingerichtet. Von September 2006 bis Dezember 2008 wurde diese von Prof. Tippelt) wissenschaftlich begleitet. Dabei ging es zum einen um eine übergreifende Evaluation der Stelle, zum anderen um die Erforschung der Wirkung von Beratung (vgl. Strobel/Tippelt 2009). Es kamen unterschiedliche qualitative und quantitative Methoden zum Einsatz. Bei der Wirkungsanalyse lag der Fokus auf der Zufriedenheit der ratsuchenden Personen (siehe dazu Kapitel 3.1) und auf der Umsetzung der Beratungsergebnisse. Zur Erfassung der langfristigen Wirkungen der Bildungsberatung wurden 40 Ratsuchende fünf bis zehn Monate nach der Beratung telefonisch kontaktiert und nachbefragt. Im Unterschied zu der Studie von Bimrose u. a. (2008) erfolgte nur je eine Nachbefragung, und zwar nach ca. einem halben Jahr. Strobel (2010a, S. 38) verweist darauf, dass selbst diese einmalige Nachbefragung „sehr zeitaufwendig“ ist.

Die telefonische Nachbefragung hatte folgende Punkte zum Inhalt:

- die Bedeutung des Beratungsprozesses für die ratsuchende Person,
- den Nutzen des Angebots für die ratsuchende Person und
- die Auswirkungen der Beratung auf den weiteren Bildungsweg (vgl. ebd., S. 16).

Generell erlebten fast alle befragten Ratsuchenden durch die Beratung eine Motivationssteigerung. Es konnten konkrete Umsetzungsergebnisse ausgemacht werden, wie beispielsweise der Beginn von Weiterbildungsmaßnahmen, Schulwechsel oder

der Schulverbleib (vgl. Strobel 2010a, S. 37). Wenn die Beratungsergebnisse nicht umgesetzt wurden, lag dies laut Ratsuchenden an einem der folgenden Gründe:

- Zeitaufwand zu groß,
- veränderte Lebensumstände (z. B. durch eine Schwangerschaft),
- Bedarf für eine Fortbildung nicht mehr vorhanden (z. B. durch neue Arbeitsstelle) oder
- Umsetzung mit zu hohen Kosten verbunden (vgl. Strobel 2010b, S. 277).

Es lässt sich festhalten, dass mittels Nachbefragungen interessante und wichtige Erkenntnisse gerade hinsichtlich des Verbleibs in Bildung und Beschäftigung sowie des Verlaufs von bildungs- und berufsbezogenen Veränderungen gewonnen werden können. Allerdings sind gerade die „besonders gesellschaftlich relevanten erwarteten längerfristigen Wirkungen [...] vielfältig bedingt“. (Krötzel 2011, S. 189) und somit nur eingeschränkt auf Bildungs- und Berufsberatung zurückführbar.

### 3.5 Fünfter Typus: Studien mit Kontrollgruppendesign oder Matchingverfahren

Der fünfte Typus der Wirkungsanalysen von Bildungsberatung umfasst Studien mit Kontrollgruppendesign. Durch die Einbeziehung von Kontrollgruppen wird versucht, dem Kausalitätsproblem<sup>10</sup> in der Wirkungsforschung zu begegnen. Im Folgenden werden drei darunter zu fassende, unterschiedliche empirische Vorgehensweisen näher beschrieben: Eine Kosten-Nutzen-Analyse aus Deutschland, in der zur Bestimmung einer Kontrollgruppe ein Verfahren des statistischen Matchings angewandt wird, ein experimenteller Feldversuch aus der Schweiz und eine Studie mit Kontrollgruppendesign aus Großbritannien.

Im April 2010 wurde im Rahmen der Bundesinitiative „Lernen vor Ort“ durch die Landeshauptstadt Dresden das kostenfreie und trägerneutrale Bildungsberatungsangebot der Dresdner Bildungsbahnen initiiert und etabliert. Die Volkshochschule Dresden e. V. ist seit Beginn als Vertragspartner tätig und beauftragte im Dezember 2011 die IGES Institut GmbH mit einer Vorstudie zur Modellierbarkeit einer **Kosten-Nutzen-Analyse von Bildungsberatung**. Es handelt sich demnach um ein praxisinduziertes Vorgehen zur Wirkungsanalyse von Bildungsberatung. In der Vorstudie wird zum einen der Frage nachgegangen, wie der ökonomische Nutzen gemessen werden kann. Vor allem geht es um die Gegenüberstellung des ökonomischen Nutzens mit den Kosten, die aus der Bereitstellung einer kostenfreien Bildungsberatung entstehen (vgl. Albrecht u. a. 2012). Es wurde eine mögliche Gestaltung einer Kosten-Nutzen-Analyse von Bildungsberatung und deren empirischen Umsetzung mittels der Daten der Dresdner Bildungsbahnen erarbeitet (vgl. ebd., S. 5). Die Summe des Gesamtnutzens von Bildungsberatung für ein Individuum wird anhand des Erwerbs-

---

10 Mit dem Kausalitätsproblem (wenn – dann) ist angesprochen, das man ohne empirische Prüfung nicht wissen kann, ob eine Veränderung durch die untersuchte Intervention oder durch eine Determinante im Hintergrund hervorgerufen wurde. Oder wären ähnliche Veränderungen gar ohne Intervention aufgetreten?

effektes, des Einspareffektes, des Bildungseffektes und des Individualeffektes modelliert:

$$U_{tw}^{BB} = U_{tw}^{Erwerb} + U_{tw}^{Einspar} + U_{tw}^{Bildung} + U_{tw}^{Individual}$$

**Abb. 5:** Formel zum Gesamtnutzen von Bildungsberatung

Quelle: Albrecht u. a. 2012, S. 18

Doch aufgrund der Schwierigkeit, Bildungseffekt und Individualeffekt als monetären Nutzen darzustellen, begrenzt sich die Berechnung des Nutzens von Bildungsberatung de facto auf die Darstellung des Erwerbs- und Einspareffektes (vgl. ebd., S. 22). Der Erwerbseffekt umfasst den Nutzen, der sich aufgrund einer höheren Erwerbsbeteiligung bzw. höhere Einkommen und dadurch höhere Steuereinnahmen und Einnahmen von Renten-, Kranken- und Pflegeversicherung ergibt (vgl. ebd., S. 18). Der Einspareffekt umfasst den Nutzen, der durch niedrigere Transferleistungen bzw. Einsparungen von Arbeitslosengeldzahlungen entsteht (vgl. ebd.). Bei der empirischen Umsetzung soll – wie bereits kurz angeführt – auf die Daten der Integrierten Erwerbsbiographien (IEB) des Instituts für Arbeitsmark- und Berufsforschung (IAB) zurückgegriffen werden und eine Verknüpfung mit Daten der Bundesagentur für Arbeit stattfinden. Dadurch besteht die Möglichkeit, individuelle Erwerbsverläufe nachzuvollziehen. Die Beratenen der Dresdner Bildungsberatung können in diesem Datensatz ausgemacht werden und ihre berufliche Situation vor und nach der Beratung ist einsehbar (vgl. ebd., S. 22).

Um die Kosteneffekte mit und ohne eine Inanspruchnahme von Bildungsberatung vergleichen zu können, ist ein **statistisches Matching** geplant. Nach Bacher (2002) haben Matchingverfahren das Ziel, „statistische Zwillinge“ aufzufinden, die sie sich hinsichtlich ausgewählter Merkmale nicht voneinander unterscheiden. Das statistische Matching dient unter anderem zur Bestimmung einer Kontrollgruppe aus einem bekannten Register oder einer vorhandenen Untersuchung (vgl. ebd., S. 38 ff.) oder kann dabei helfen, aufwendigere, randomisierte Verfahren zu ersetzen. Der Mathematiker und Ökonom James Heckman erhielt allein für seine Arbeiten zum Matching und somit der Analyse selektiver Stichproben einen Nobelpreis. Matchingverfahren sind für Evaluationen und Wirksamkeitsanalysen im Bildungsbereich zunehmend relevant (vgl. Käßlinger/Schrader 2014).

Es ist also geplant, für die Beratenen einen statistischen Zwilling zu identifizieren. Dies meint also eine Person, die der beratenen Person hinsichtlich bestimmter Merkmalsausprägungen sehr ähnlich ist, allerdings keine Bildungsberatung in Anspruch genommen hat (vgl. ebd., S. 23).<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Siehe Schanne/Weyh 2014 zur genauen Anwendung des statistischen Matchings bei der Wirksamkeitsbetrachtung der Bildungsberatung der „Dresdner Bildungsbahnen“.

Die Kosten von Bildungsberatung können auf Grundlage der Daten der Dresdner Bildungsbahnen ermittelt werden.

Die in der Vorstudie angeführten exemplarischen Berechnungen (siehe ebd., S. 29 ff.) verdeutlichen, wie stark der Fokus auf die Darstellung des monetären Nutzens von Bildungsberatung gerichtet wird. Eine Betrachtung von allein ökonomischen Determinanten birgt die Gefahr, dass daraus verzerrende und einseitige Schlüsse in Hinblick auf die Nützlichkeit von Bildungsberatung gezogen werden. Auch die jeweils zugrundeliegende Zielstellung bzw. das Verwertungsinteresse sollte betrachtet werden.

Dem Auftrag für die Vorstudie zur Modellierbarkeit des ökonomischen Nutzens der Bildungsberatung liegt das Ziel zugrunde, eine datenbasierte Entscheidungsgrundlage für die nachhaltige Weiterentwicklung des derzeit drittmittelfinanzierten Beratungsangebotes zu erhalten (vgl. Kehler u. a. 2013, S. 3). Es geht bei diesem Vorgehen demnach um eine proaktive Gewinnung einer Legitimationsbasis für Bildungsberatung gegenüber den möglichen zukünftigen Finanziers.

Kosten-Nutzen-Analysen und Verfahren des statistischen Matchings sind im Kontext von Wirkungsanalysen von Beratung bisher, insbesondere in Deutschland, noch kaum verbreitet. Im angelsächsischen Raum liegen bereits einige solcher Analysen vor (vgl. Käßlinger 2010). Grundvoraussetzung für ein solches Vorgehen ist ein gesicherter Zugang zu den jeweils benötigten Daten bzw. Datensätzen.

Ein **Feldexperiment** mit Weiterbildungsgutscheinen wurde im Jahr 2006 von der Forschungsstelle für Bildungsökonomie an der Universität Bern im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) durchgeführt (vgl. Wolter/Messer 2009). Dabei fand auch vermeintlich eine Analyse der Wirkung von Bildungsberatung statt. Der Begriff Experiment steht hier für eine spezielle empirisch-wissenschaftliche Vorgehensweise, die durch ihre Art der Beweisführung versucht, Kausalitätszusammenhänge aufzudecken (vgl. Häder 2006, S. 337). Feldexperimente zeichnen sich dadurch aus, dass „zwei kontrastierende Gruppen in ihrer realen Umwelt untersucht werden können, von denen eine dem (angenommenen) Kausalfaktor ausgesetzt ist“ (Atteslander 2010, S. 181). Dieser Umstand wirkt sich laut Häder (2006) positiv auf die Verallgemeinerbarkeit der ermittelten Befunde aus, auch wenn die Kontrolle aller Bedingungen bei Feldexperimenten nicht immer gewährleistet werden kann (vgl. ebd., S. 340).

Ziel des oben genannten Feldexperiments war, die Wirkung von Bildungsgutscheinen auf die Weiterbildungsaktivitäten zu untersuchen, um zu Schlussfolgerungen hinsichtlich einer gesamtschweizerischen Einführung von Bildungsgutscheinen zu gelangen. Für ein Feldexperiment sprach u. a., dass ein solches immer eine Kontrollgruppe zu Vergleichszwecken beinhaltet (vgl. Wolter/Messer 2009, S. 6). 2.400 Personen wurden zufällig aus denjenigen Personen ausgewählt, die über die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE) zuvor befragt wurden. Diese Personen erhielten einen Bildungsgutschein als Dankeschön für die Teilnahme an der

Befragung. Rund 10.000 Personen, die auch weiterhin in der SAKE-Stichprobe blieben, erhielten jedoch keine Gutscheine und dienten als Kontrollgruppe (vgl. ebd., S. 7), um deren Weiterbildungsteilnahme mit jener der Gutscheineempfänger zu vergleichen. In Hinblick auf die Wirkungsanalyse von Bildungsberatung ist dieses Feldexperiment von Interesse, da die Hälfte der Experimentalgruppe eine Telefonnummer erhielt, über die eine kostenlose Bildungsberatung angefordert werden konnte. Ziel dabei war es, zu überprüfen, ob durch die Möglichkeit der Beanspruchung einer kostenlosen Bildungsberatung die Wahrscheinlichkeit für die Einlösung des Weiterbildungsgutscheins beeinflusst wird (vgl. ebd., S. 9). Weiterbildungsberatung wurde hier also ausschließlich auf ihre Funktion hinsichtlich der Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung fokussiert.

Es konnte ermittelt werden, dass Gutscheine mit Telefonberatung nicht häufiger eingelöst wurden als Gutscheine ohne Beratungsangebot. Daraus wurde gefolgert, dass Beratung erwartungswidrig keine positive Wirkungen hinsichtlich der Weiterbildungsbeteiligung zeige (vgl. ebd., S. 9).

Die Wirkung von Beratung selbst wird innerhalb des Feldexperiments sehr eng betrachtet und spielt nur eine sekundäre Rolle. Die wirkliche Aussagekraft und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse sind kritisch zu prüfen, denn es ist durchaus zweifelhaft „auf Basis der Evaluierung eines experimentellen Gutscheinmodells und damit obligatorisch verbundenen Beratungsmodells über die generelle Nützlichkeit von Beratung jenseits des Gutscheinmodells“ (Käpplinger 2010, S. 33) zu spekulieren. Außerdem ist eine Beratung zur Einlösung eines Gutscheins, die zudem per Telefon und durch eine Unternehmensberatung durchgeführt wird, nicht direkt mit einer freiwillig aufgesuchten, professionellen Bildungsberatung im sozialen Umfeld vergleichbar (ebd.).

Eine **Studie mit Kontrollgruppendesign** zur Wirkung von Bildungsberatung wurde beispielsweise in Großbritannien von Killeen/White (2000) durchgeführt. Es handelt sich um eine randomisierte kontrollierte Studie. Diese gelten in der Wirksamkeitsforschung als sehr hochwertige Studien mit einer großen Aussagekraft, sodass auch vom „Goldstandard“ des Studiendesigns gesprochen wird.

Randomisierung bedeutet, dass aus einer zuvor definierten Grundgesamtheit nach dem Zufallsprinzip einzelne Personen einer Gruppe zugeordnet werden. Die Randomisierung einer Stichprobe gilt als Voraussetzung für die Verallgemeinerung der Erkenntnisse aus der Stichprobe. Darüber hinaus werden die Ergebnisse der Studiengruppe mit denen einer Kontrollgruppe ohne Intervention verglichen. Die beiden Gruppen müssen zudem in allen wichtigen Belangen identisch sein.

Killeen/White wählten einen quantitativen Zugang. Es erfolgten wiederholte Befragungen bei den gleichen Personen, damit Veränderungen auf der individuellen Ebene nachvollzogen werden können (Panelstudie). Es wurden knapp 2.700 erwerbs-

tätige Beratungsklientinnen und -klienten von „TECs“<sup>12</sup> angerufen bzw. angeschrieben, davon antworteten 1.612 Personen. Diese wurden per Fragebogen über zwei Jahre hinweg in Bezug auf ihre Bildungsteilnahme, Qualifizierung, Arbeitszufriedenheit, Entlohnung und Karriere befragt. Die erste Befragung erfolgte 12–15 Monaten nach der Beratung, die zweite Befragung nach weiteren 8–10 Monaten. Zur Bildung einer Kontrollgruppe wurde eine Quotenstichprobe von 5.000 erwerbstätigen Nicht-Klientinnen bzw. Nicht-Klienten gezogen und angeschrieben, von denen 2.000 Personen antworteten. Es erfolgte ein Vergleich der Entwicklung von den Beratenen und der Kontrollgruppe.

Einige ausgewählte Ergebnisse werden in Tabelle 3 dargestellt.

**Tab. 3:** Ausgewählte Ergebnisse der Studie von Killeen/White (2000)

<b>Weiterbildungsteilnahme</b>	Beratungsklientinnen und -klienten nehmen innerhalb von zwei Jahren viermal mehr an einer Vollzeitbildungsmaßnahme teil, als die Vergleichsgruppe der Nicht-Beratungsklienten (vgl. ebd., S. 4).
<b>Arbeitszufriedenheit</b>	Beratungsklientinnen und -klienten waren anfänglich unzufriedener mit ihrer Arbeit, nach zwei Jahren glich sich die Arbeitszufriedenheit der Kontrollgruppe an (vgl. ebd., S. 4 f.)
<b>Einkommen</b>	Kein Effekt auf die stundenbezogene Einkommenshöhe, aber Beratungsklientinnen- und -klienten hatten eine zweimal höhere Wahrscheinlichkeit, eine Vollzeitstelle zu bekommen (vgl. ebd., S. 6).

Quelle: Killeen/White (2000)

Charakteristisch für ein solches Erhebungsdesign ist, dass der Aussagegehalt im Vergleich zu einfacheren Designs (z. B. Nachbefragungen ohne Kontrollgruppe) zwar meist fundierter ist, aber ein solches Vorgehen sich als sehr aufwendig und somit kostenintensiv gestaltet. Eine ausreichende Forschungsfinanzierung ist dazu erforderlich. Außerdem erfordert dieses Vorgehen große Stichproben, sodass man entweder nur große Beratungsanbieter mit großen Klientinnen- und Klientenkohorten untersuchen kann oder unterschiedliche Beratungsleistungen zusammenfassen muss, sodass die Ergebnisse zwangsläufig auf einer sehr allgemeinen Ebene bleiben müssen. Somit liefern solche Studien bezogen auf die heterogene Beratungslandschaft tendenziell Ergebnisse zu Makro-Trends und kaum Aussagen auf der Mikro-Ebene einzelner Beratungsstellen.

12 TEC: „Training and Enterprise Councils: responsible at the time of the study for managing the main public programmes concerning training and employment, and support for small business, within England and Wales.” (Killeen/White 2000, S. 128).

## 4 Fazit: Vielfältiger Sinn durch eine Vielfalt bei Wirkungsanalysen

Diese Darstellung zeigt die Vielfalt an Wirkungsanalysen auf, die (fast) allein in Deutschland innerhalb weniger Jahre durchgeführt wurden. Eine internationale Darstellung würde sie noch weiter bereichern.

Es scheint an der Zeit, diese zum Teil parallel verlaufenden Ansätze zusammenzuführen und hinsichtlich ihrer differentiellen Erträge einzuschätzen. Die Reihenfolge der hier vorgestellten Strukturierung soll nicht als Hierarchisierung missverstanden werden, da die verschiedenen Zugänge unterschiedliche Erträge und Erkenntnisse liefern.

Wenngleich aktuell oftmals eine Tendenz in Richtung harter Evidenzbasierung besteht, die nur an bestimmten Wirkungen Interesse zeigt und randomisierte Studien gerne zum vermeintlichen „Goldstandard“ der Wirkungsforschung erklärt werden, so stellt dieser Reichtum an Zugängen auch eine Qualität dar: Es würde der Beratung und ihren Leistungen nicht gerecht werden, dominant nur den ökonomischen bzw. primär politisch intendierten Nutzen im Sinne der Beschäftigungsförderung, des Wirtschaftswachstums oder der Einkommenssteigerung zu fokussieren.

Außerdem ist so manches, was golden wirkt, bei genauer Ansicht eher aschgrau.

Randomisierte Kontrollstudien mögen in der Medikamentenforschung als „Goldstandard“ angebracht sein. Doch während ein Medikament in seiner Zusammensetzung leicht standardisierbar ist, stellt Beratung einen interaktiven Prozess dar, der sich durch Faktoren wie Persönlichkeit, Emotion oder Situation hochgradig individuell darstellt. Insofern fällt hier die Messung von Wirkungen ungleich schwerer, wenn sie gegenstandsadäquat sein will und nicht nur pauschale Ergebnisse zu hochgradig Diversem produzieren will.

Randomisierte Studien sind sehr teuer und aufwendig. Dies führt in der Medikamentenforschung dazu, dass sie nahezu nur durch die Hersteller finanzierbar ist. Dies führt zu einer problematischen Praxis der Wissensproduktion, da diese unmittelbar mit wirtschaftlichen Interessen verbunden ist und z. B. nicht alle Studien publik werden.

Wirkungsforschung selbst muss sich legitimieren, d. h. die Kosten für die Analyse muss sich mit dem Nutzen zumindest die Waage halten. Da für Bildungsberatung selbst bislang noch relativ wenig bzw. nur diskontinuierlich ausgegeben wird, wäre eine „aufgeblähte“ Wirkungsforschung kaum zu rechtfertigen. Es könnte dem Ausbau von Beratungsstrukturen entgegenstehen, wenn Ressourcen hier so umgesteuert würden. Zudem deuten Studien darauf hin, dass Nutzendimensionen von Bildungsberatung sich oftmals erst in der Langzeitbetrachtung offenbaren (vgl. Schanne/Weyh 2014, S. 11). Insofern kann der zukünftige Weg der Wirkungsanalysen nicht allein in Richtung randomisierter Studien führen, die zudem auch ethisch stellenweise nicht zu rechtfertigen wären: Wenn Beratung wirkt, dann ist es ethisch

problematisch, manchen Personen in der Kontrollgruppe diese Hilfe gezielt vorzuenthalten.

Nichtsdestotrotz sind auch randomisierte Studien in der Wirkungsforschung zu begrüßen, da im deutschsprachigen Raum diesbezüglich bislang noch viel zu wenig vorliegt (vgl. ebd.).

Es braucht somit ein Nebeneinander verschiedener Zugänge. So können Zufriedenheitsanalysen erste Informationen und Rückmeldungen liefern, die schnell den Beratenden eine Orientierung bieten. Monitorings stellen eine wichtige Begleitung von Programmen dar und liefern, sinnvoll eingesetzt und interpretiert, hilfreiches Steuerungswissen. Gesprächsanalysen erlauben vertiefte und erhellende Einblicke in reale Beratungsverläufe und die Interaktionen zwischen Beratenden und Ratsuchenden. Nachbefragungen helfen dabei, den weiteren Verbleib von Ratsuchenden zu beobachten.

Aus diesem Verbleib kann man aufgrund des Kausalitäts- und Zuschreibungsproblems jedoch nur bedingt Aussagen zu den Wirkungen der Beratung treffen, da ähnliche Ereignisse (z. B. Integration in Arbeit, Aufnahme einer Weiterbildung, Jobwechsel etc.) auch bei Personen auftreten können, die keine Beratung besucht haben.

Dieses Problem lässt sich nur durch Kontrollgruppendesigns oder Matchingverfahren sinnstiftend angehen, wenn es hier gelingt, durch methodische wie inhaltliche Kompetenzen der Forschenden alle relevanten Variablen und Determinanten in die Analysen einfließen zu lassen. Die Komplexität des Themas erfordert darüber hinaus Vorsicht bei den Annahmen und Interpretationen (vgl. Krötzl 2011, S. 189) und kompetente Lesende, die sich nicht durch vermeintlich „harte Fakten“ von einer kritischen Prüfung abhalten lassen.

Aktuell ist viel Bewegung im Feld der Wirkungsanalyse von Bildungsberatung; die Mainstream-Rezeptionen, die sich im Diskurs durchsetzen werden, sind noch nicht absehbar. Es bleibt zu hoffen, dass es zu einem wechselseitig fruchtbaren Austausch zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis kommt. Dieser kann a priori nicht interessen- und machtfrei sein. Allerdings sollte man zumindest anstreben, die Handlungslogik der verschiedenen Akteure vorurteilsfrei zu verstehen und Aushandlungsprozesse zu etablieren, die partizipative und konsensuale Elemente beinhalten. Ein solches Vorgehen wäre den Herausforderungen einer Wissensgesellschaft angemessen, in der Wissen gemeinsam produziert werden und in der Breite zur Verfügung stehen muss.

In diesem Sinne hoffen wir, einen kleinen Beitrag geleistet zu haben und den kritisch-konstruktiven Austausch zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis zu befördern.

## Literatur

---

- Albrecht, M./Geerdes, S.-I./Sander, M.(2012):** Kosten-Nutzen-Modellierung Bildungsberatung. Vorstudie. Bericht im Auftrag der Volkshochschule Dresden e. V. Berlin: IGES Institut GmbH
- Atteslander, P.(2010):** Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- ArtSet (2009):** Evaluation der Beratungsprozesse. QB 5 Arbeitshilfe. URL: [http://artset-lqw.de/cms/fileadmin/user\\_upload/Service\\_QB\\_5/Arbeitshilfe\\_QB\\_5\\_Evaluation\\_der\\_Bildungsprozesse.pdf](http://artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Service_QB_5/Arbeitshilfe_QB_5_Evaluation_der_Bildungsprozesse.pdf) (letzter Abruf: 21.05.2014)
- Bacher, J. (2002):** Statistisches Matching: Anwendungsmöglichkeiten, Verfahren und ihre praktische Umsetzung in SPSS. ZA-Informationen 2002/51, S. 38–66
- Bimrose, J./Barnes S.-A.Hughes, D. (2008):** Adult Career Progression & Advancement – A Five Year Study of the Effectiveness of Guidance. Coventry/London: Warwick Institute for Employment Research/Department for Innovation, Universities and Skills
- Bischof, M./Glorius, B./Steiner, F. (2012):** Leipziger Bildungsreport 2012. URL: [http://www.leipzig.de/fileadmin/mediendatenbank/leipzig-de/Stadt/02.5\\_Dez5\\_Jugend\\_Soziales\\_Gesundheit\\_Schule/51\\_Amt\\_fuer\\_Jugend\\_Familie\\_und\\_Bildung/Lernen\\_vor\\_Ort/Publikationen/Bildungsmonitoring/Bildungsreport\\_Leipzig\\_2012.pdf](http://www.leipzig.de/fileadmin/mediendatenbank/leipzig-de/Stadt/02.5_Dez5_Jugend_Soziales_Gesundheit_Schule/51_Amt_fuer_Jugend_Familie_und_Bildung/Lernen_vor_Ort/Publikationen/Bildungsmonitoring/Bildungsreport_Leipzig_2012.pdf) (letzter Abruf: 30.05.2014)
- Blunkett, D. (2000):** ‚Influence or irrelevance: can social science improve government?‘ Speech to meeting convened by the Economic and Social Research Council. Swindon: department of Education an Employment, February 2.
- Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH (2011):** Monitoring and evaluation for TVET-related development interventions. A guide for practitioners. Cairo
- Diekmann, A. (1996):** Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 2., durchgesehene Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Enoch, C. (2011):** Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozesse. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fischer, M./Kade, J. (2012):** Qualitative Längsschnittstudien in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hg.): Handbuch qualitativer Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: B. Budrich Verlag, S. 612–625
- Fleige, M. (2011):** Evaluationsbegriffe in der Weiterbildungsforschung. Terminologie, Definitionen und Verwendungen in Handlungsfeldern im deutschsprachigen Raum in interdisziplinärer Perspektive. Arbeitsbericht No.2 des Projekts Effekte. URL: [www.effekte-projekt.de/Effekte-Arbeitsbericht%20No\\_%202.pdf](http://www.effekte-projekt.de/Effekte-Arbeitsbericht%20No_%202.pdf) (letzter Abruf: 30.05.2014)

- Friebel, H./Epskamp, H./Knobloch, B./Montag, S./Toth, S. (2000):** Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“. Opladen: B. Budrich
- Gieseke, W. (2002):** Evaluation in Zeiten der Veränderung. Ein Essay. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2002/50, S. 68–76
- Gieseke, W./Käpplinger, B. Otto, S. (2007):** Prozessverläufe in der Beratung analysieren – ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2007/1, S. 33–42
- Gieseke, W./Stimm, M./Putensen, M. (2014):** Dialogmusteranalyse am Beispiel der Studienberatung. In: Schlüter, Anne (Hg.): Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung. Opladen: B. Budrich, S. 79–102
- Häder, M. (2006):** Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Käpplinger, B. (2010):** Nutzen von Bildungsberatung – Konzeptionelle Eckpunkte vor dem Hintergrund britischer Forschungsergebnisse. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2010/2, S. 32–35
- Käpplinger, B./Klein, R. (2013):** Beratung bei Weiterbildungsgutscheinen – Zwischen Prüfung, Information und Entscheidungshilfe. In: Käpplinger, Bernd u. a. (Hg.): Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 327–346
- Käpplinger, B./Schrader, J.(2014):** „Bildungsphasen nicht in Konkurrenz, sondern komplementär zueinander betrachten“. Im Gespräch mit Josef Schrader und Bernd Käpplinger über James Heckmann. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2014/1, S. 22–25
- Käpplinger, B./Stanik, T. (2014):** Gutscheinberatung als regulative Beratungsarbeit in der Weiterbildung: Verpasste Chancen für Beratung? In: Schlüter, Anne (Hg.): Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung. Opladen: B. Budrich, S. 144–160
- Kehler, H./Merle, S./du Vinage, A.(2013):** Bildungsberatung: Kostenfalle für Kommunen oder Investition in die Zukunft. In: nfb-Newsletter 02/ September 2013
- Killeen, J./White, M.(2000):** The Impact of Careers Guidance on Adult Employed People. London: Department for Education and Employment
- KES-Verbund (2012):** Dokumentation Bildungsberatung managen. 24. Mai 2012 – Kunstschule – Berlin. Trends in der Entwicklung und Anwendung von Online-Instrumenten zur Unterstützung kundenbezogener und administrativer Arbeitsprozesse in der Bildungsberatung. URL: [http://www.kes-verbund.de/web/downloads/dokumentation\\_fahtagung\\_bb-managen.pdf](http://www.kes-verbund.de/web/downloads/dokumentation_fahtagung_bb-managen.pdf) (letzter Abruf: 29.05.2014)
- Komosin, B./Kruse, H. (2013):** Wirkungsmessung im Berliner Evaluationssystem zur Bildungsberatung. In: Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e. V. (nfb); Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hg.): Projektnewsletter Beratungsqualität, Ausgabe 02, September 2013. S. 9–10. URL: [http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Newsletter/nfb-Newsletter\\_02-2013.pdf](http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Newsletter/nfb-Newsletter_02-2013.pdf) (letzter Abruf 28.05.2014)

- k. o. s GmbH (Hg.) (2011):** Qualitätskonzept. URL: [http://www.kos-qualitaet.de/media/de/QKonzeptweb\\_2011.09.pdf](http://www.kos-qualitaet.de/media/de/QKonzeptweb_2011.09.pdf) (letzter Abruf: 30.05.2014)
- Krötzel, G. (2011):** Bildungs- und Berufsforschung – Wirksamkeit evident machen. In: Hammerer, Marika/Kanelutti, Erika/Melter, Ingeborg (Hg.): *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S.185–192
- LernNetz Berlin-Brandenburg e. V. (2009):** Bildungsberatung weiter denken. Lokal verankert – überregional im Austausch. 22.–23. Juni 2009 in Berlin. Tagungsreader. Berlin
- Maier-Gutheil, C. (2009):** Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung. Wiesbaden: VS RESEARCH
- Merle, S./Kehler, H. (2011):** Ein Jahr Bildungsberatung der Dresdner Bildungsbahnen. URL: [http://bildung.dresden.de/media/pdf/bildung/Jahresbericht\\_Dresdner-Bildungsbahnen.pdf](http://bildung.dresden.de/media/pdf/bildung/Jahresbericht_Dresdner-Bildungsbahnen.pdf) (letzter Abruf: 21.05.2014)
- Peitel, D. (2009):** Die Bedeutung von Dokumentationssystemen in der Bildungsberatung. Am Beispiel der Berliner LernLäden und der mobilen Bildungsberatung. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hg.): *Bildungsberatung im Dialog. Band II – 13 Wortmeldungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S.149–166
- Reichart, E./Mühlheims, K. (2012):** Bildungsberichterstattung als Steuerungsinstrument für die Weiterbildung? In: Report. Zeitschrift für Weiterbildung 2012/2, S. 30–42
- Reischmann, J. (2003):** Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen, Grundlagen der Weiterbildung. Arbeitshilfen. Neuwied
- Schanne, N./Weyh, A. (2014):** Wirksamkeitsbetrachtung der Bildungsberatung der „Dresdner Bildungsbahnen“. Eine quantitative Studie. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
- Schütze, R. (1992):** Kundenzufriedenheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Stadt Leipzig (Hg.) (2012):** Bildungsreport Leipzig 2012. Leipzig. URL: <http://www.leipzig.de/jugend-familie-und-soziales/schulen-und-bildung/bildungsmanagement/lernen-vor-ort/bildungsmonitoring/> (letzter Abruf: 11.06.2014)
- Stanik, T. (2014):** „Steht ja im Programm“ – Kurswahlberatung am Beispiel einer Englischemstufungsberatung. In: Schlüter, Anne (Hg.): *Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung*. Opladen: B. Budrich, S.129–144
- Stockmann, R. (2004):** Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren. CEval Arbeitspapiere Nr. 9. Centrum für Evaluation. Saarbrücken. URL: [http://www.ceval.de/typo3/fileadmin/user\\_upload/PDFs/worpaper9.pdf](http://www.ceval.de/typo3/fileadmin/user_upload/PDFs/worpaper9.pdf) (letzter Abruf: 26.05.2014)
- Strobel, C./Tippelt, R. (2009):** Trägerübergreifende Bildungs- und Weiterbildungsberatung. Erfahrungen beim Aufbau einer Beratungseinrichtung in München. München: Utz
- Strobel, C. (2010a):** Evaluationsergebnisse zur Münchner Beratungsstelle. Zufriedenheit und Wirkungen bei den Ratsuchenden. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 2010/2, S. 36–38

- Strobel, C. (2010b):** Bildungsberatung und Vernetzung auf kommunaler Ebene. Zentrale Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: Göhlich, Michael/Weber, Susanne M./Seitter, Wolfgang/Feld, Timm C. (Hg.): Organisation und Beratung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 269–278
- Wolter, S. C./Messer, D. (2009):** Weiterbildung und Bildungsgutscheine. Resultate aus einem experimentellen Feldversuch. Zusammenfassung und Einzelaspekte der Studienergebnissen, Bern: Bundesinstitut für Berufsbildung und Technologie (BBT)