

### **3 Differenzierungen und Neubewertungen in der Bildungs- und Berufsberatung**

---



# Beratungskompetenz entwickeln – die Europäischen Kompetenzstandards für die Ausbildung von Beraterinnen und Beratern für Bildung, Beruf und Beschäftigung

---

PETER C. WEBER

## 1 Einleitung

### Beratung in der modernen Welt

Beratung – in welchem Format oder über welches Medium auch immer vermittelt – ist eine Einladung an Menschen, (vorrangig) über das Medium Sprache ihre Gedanken, Gefühle und Handlungen zu „besprechen“ und gemeinsam mit einer Beraterin neue Handlungen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Beratung geht dabei von den ganz basalen menschlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen aus (vgl. Grawe 2000, S. 383 ff.). Beratung als Handlung *basiert* auf einem offenen Zuhören, dem Formulieren und Aussprechen von Gedanken, der gegenseitigen Perspektivenübernahme, dem Versuch, den Anderen besser zu verstehen, der gegenseitigen Erweiterung des Blickfeldes oder dem Reflektieren von Motiven und/oder Empfindungen. Auf einer anderen Ebene ist Beratung darüber hinaus auch ein Dazulernen, sowohl über sich selbst als auch über andere oder über den Kontext des Problems, mit dem man in die Beratung gekommen ist. Beratung wird zunehmend als ein vielschichtiges Handeln verstanden. „Counseling is an action“ (Valach/Young/Domene 2015). Dieses Handeln zielt dabei breit auf Anstöße zur Veränderung von Kognitionen, Emotionen und Handlungsweisen bzw. Mustern (vgl. Weber 2013 S. 49 f.), ohne dass damit schon gesagt ist, wie die Beratung genau ablaufen soll oder in welchem Setting sie stattzufinden hat. Beratung ist also ein breites Konzept, und es ist bis heute – vielleicht zum Glück – nicht gelungen, eine einheitliche Eingrenzung der Begriffsverwendung herzustellen. Vielmehr sind die Perspektiven plural und subjek-

tiv vielfältig (vgl. Nestmann u. a. 2013, S. 1329). Gerade wenn wir über „Standards“ reden, sollte der Grundsatz der Vielfalt deutlich vorangestellt werden.

Professionelle Beratung zeichnet sich dabei auch dadurch aus, dass die Beraterin einen Wissensvorsprung, einen Reflexionsvorsprung sowie die Fähigkeit zur angemessenen Gesprächs- und Prozessgestaltung mitbringt. Das hierfür notwendige Wissen basiert zu erheblichem Maße (aber nicht ausschließlich) auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, die – nach der Logik der modernen Wissenschaften – aus unterschiedlichen Disziplinen stammen. Es ist insbesondere Wissen zum Individuum, seinen Wachstumsmöglichkeiten und Restriktionen, es ist Wissen zu den Kontexten, in denen wir als Menschen unser (Arbeits-)Leben gestalten, und es ist Wissen zur wirksamen Anregung von Menschen (oder Gruppen) durch Interaktions- und Kommunikationsprozesse (vgl. Weber 2013, S. 105 f.; 2014, S. 143 f.).

Eine erhebliche Verkomplizierung dieser eigentlich recht einfach zu beschreibenden Anforderung an professionelle Beratung ergibt sich aus der Welt, in der wir leben, die wir als im Wandel, im Fluss, als komplex und nicht selten als Überforderung erleben. In der Konsequenz sind die angesprochenen Quellen für das relevante Wissen ungeheuer groß, entgrenzt und es gibt nicht die eine Instanz, die eine angemessene Eingrenzung von Theorien, Konzepten oder Informationen vornehmen könnte. Eine zweite Verkomplizierung ergibt sich aus der Tatsache, dass nicht nur die Kapazitäten und Ressourcen der ratsuchenden Menschen beschränkt sind, sondern auch Beraterinnen und Berater nur eine begrenzte Menge von Gedanken und Inhalten im Moment der Beratung denken und aussprechen können und dass auch sie ihre aktuellen Gefühle und Gedanken parallel handhaben müssen.

Beide Aspekte – Komplexität der Problemlagen und Begrenzung der Aufnahme- und Verarbeitungskapazitäten – kommen in der Beratungssituation zusammen. Beratung gerät hier in das Risiko jeder modernen Institution, vor dem zu kapitulieren, was wir nicht fassen, nicht greifen und nicht gut beschreiben können: unser Leben in einer flüchtigen, modernen Welt (Baumann 2003). Beratung als institutionalisierte Unterstützung ist darum in erheblicher Gefahr, obsolet zu erscheinen oder als „Zombie-Institution“ (Beck 2000)<sup>1</sup>, die inhaltlich und menschlich entleert ist, weiter zu existieren, ohne recht mit einem aktuell anschlussfähigen Sinn erfüllt zu sein. Dabei sollte professionelle Beratung gerade aus der Tatsache ihre Legitimation schöpfen, dass sie Menschen zu den Fragen ihres heutigen Lebens ein zeitgemäßes Gesprächs-, Informations- und Reflexionsangebot macht. Beratung in der modernen Welt ist damit in einer paradoxen Situation, und beim Versuch, dieses Paradox aufzulösen, besteht die Gefahr der zu großen Vereinfachung einerseits (z. B. durch zu

---

<sup>1</sup> Wenn Ulrich Beck den Begriff der Zombie-Institution oder der Zombie-Kategorie benutzt, geht es darum, dass viele gesellschaftliche Institutionen (z. B. Familie, Beruf, Staat) in der postmodernen Welt ihre ursprüngliche Bedeutung verloren haben, ohne dass wir uns über eine mögliche neue Bedeutung schon klar sind und darum unhinterfragt die alten Begriffe und Vorstellungen weiter am Leben halten. Dieses direkt mit den rapiden Modernisierungsprozessen verbundene Problem trifft auch die Beratung, da sie (bzw. die Berater) von den Veränderungen ebenso betroffen ist (bzw. sind) wie die Menschen, die Beratung aufsuchen (oder die Institutionen, die sie finanzieren) (vgl. Beck/Willms 2000, S. 16; Baumann 2003, S. 15).

schlichte Vorstellungen über passende Interventionen) oder der Überforderung durch den Versuch, die Komplexität des Lebens in der Beratung möglichst genau abzubilden, andererseits. Wenn wir also im Folgenden über Standards reden, sollte auch der Aspekt der Balance zwischen Komplexität und zu großer Vereinfachung eine Rolle spielen.

### **Aufbau des Beitrags**

Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, die Europäischen Kompetenzstandards (EKS) von NICE (Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe) vorzustellen. Dazu wird im *zweiten Kapitel* auf die Bedingungen der Erlernbarkeit von Beratung mit einem besonderen Schwerpunkt auf das herangezogene Kompetenzverständnis eingegangen. Es wird deutlich, dass professionelle und kompetente Beratung ein anspruchsvolles Geschehen ist und dass die zugrunde liegenden Wissenskomponenten eine akademische Ausbildung nahelegen. Das Erlernen dieser Wissenskomponenten stellt allerdings keine hinreichende Basis für die kompetente Durchführung von Beratung dar. Gerade hier liegt eine besondere Herausforderung für die akademische Aus- und Weiterbildung, die besondere konzeptionelle und didaktische Gestaltungsmittel verlangt.

Das *dritte Kapitel* fokussiert die entwickelten EKS. Zunächst werden der Kontext und die Zielstellung der Arbeit im NICE-Netzwerk eingeführt. Es soll deutlich werden, dass sich die EKS zunächst vor allem an die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung von Beratenden und an die Institutionen, die diese verantworten, richten. Inhaltlich werden die hinter den EKS liegenden verschiedenen Rollen der Beraterinnen und Berater beschrieben, und es wird auf die drei unterschiedlichen Ausbildungs- und Praxisprofile eingegangen, die mit den EKS vorgelegt wurden. Dabei wird auch der Bezug zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) deutlich gemacht und begründet, warum arbeitsweltbezogene Beratung ein akademisches Niveau der Aus- und Fortbildung verlangt. Am Ende des Kapitels wird auf die Möglichkeiten eingegangen, die sich für die ausbildenden Institutionen bieten. Es wird deutlich gemacht, dass die Entwicklung einer solchen Beschreibung von Standards nur dann sinnvoll ist, wenn sie im weiteren Prozess kommunikativ weiterentwickelt, genutzt, revidiert und ausdifferenziert werden.

Der Beitrag schließt mit dem Kapitel *Kritische Diskussion und Entwicklungsperspektiven* ab und zeigt Begrenzungen der vorliegenden Arbeit, weitere Möglichkeiten der Nutzung in Praxis und Ausbildung sowie Bedarfe und Ideen für die Forschung auf. Die EKS, wie sie vom NICE Netzwerk verabschiedet wurden, finden sich im Anhang des Bandes.

## **2 Einige Thesen zur Frage der Erlernbarkeit von Beratung**

Beratung wird gelehrt und gelernt. Viele Beratende sind jedoch ohne eine formale Qualifikation in der Beratung tätig. Den bestehenden Angeboten werden gleichzeitig

auch Fragen an ihre Qualität und ihre Sinnhaftigkeit entgegengebracht, und vergleicht man bspw. bestehende Studien- oder Weiterbildungsangebote, die die Vermittlung von Beratungskompetenz für Beratende in unserem Feld (Bildungsberatung, arbeitsweltbezogene Beratung, Berufs- und Laufbahnberatung) versprechen, so kann man mit einer gewissen Berechtigung Zweifel an der Leistungsfähigkeit so mancher (akademischer und nicht-akademischer) Angebote zur Einlösung dieses Versprechens entwickeln. Gleichzeitig dokumentieren aktuelle Publikationen, dass „Beratung lehren“ (und Beratung lernen) eine ernsthafte und gewissenhaft betriebene Aufgabe ist, der sich mehr und mehr Hochschulen und Ausbildungsinstitutionen annehmen (Rohr 2016; Schiersmann/Weber 2016).

Das vorliegende Kapitel stellt einige Thesen zusammen, die für die Diskussion der EKS für die akademische Ausbildung von Bildungs- und Berufsberaterinnen zentral sind. Angesichts der Kürze des Beitrags können nicht alle Argumente in dem Maße ausgeführt werden, die für eine umfassende Fundierung notwendig wären.<sup>2</sup> Die vorgebrachten Argumente können jedoch die weitere Diskussion um angemessene Aus- und Weiterbildungen für Beratende sowie die Forschung zu diesem Gegenstand weiter anregen.

### **Beratungskompetenz – Komplexität, die aus dem Fall kommt, Wissen, das interdisziplinär verankert ist**

Bildungsberatung und arbeitsweltbezogene Beratung sind in ihrer konzeptionellen und disziplinären Verankerung bisher noch nicht ausreichend eindeutig beschrieben, was eine klare Eingrenzung von Beratungskompetenzen schwierig macht. Nicht selten wird heute in beraterischen Ansätzen oder Ausbildungen der Prozessperspektive (Wie gestalten Berater die Beratungsprozesse?) Vorrang vor der inhaltlichen Perspektive (Worum geht es in der Beratung, was beeinflusst das Problem der Ratsuchenden, was kann inhaltlich zur Lösung beitragen?) eingeräumt. Eine Quelle für diese relative Unklarheit und diesen Trend liegt sicher in der vielfach beschriebenen Komplexitätszunahme in Themenbereichen, um die es in der Beratung geht: Die Anforderung an Individuen, permanent mit Bildungs-, Berufs- und Lebensfragen umzugehen, mit Brüchen zu leben, die eigene Identität weiterzuentwickeln und den eigenen emotionalen Zustand, die Gesundheit, soziale Verbindungen und Lebensrollen zu gestalten (vgl. Guichard/Pouyaud 2015, S. 91). Zu all diesen Fragen ist eine prozessuale Unterstützung im subjektiven Navigationsprozess wichtig und sinnvoll. Gleichzeitig erscheint die Vielfalt der inhaltlichen Fragen groß, und die Komplexität, vor der so mancher Ratsuchende steht, überfordert auch die Beratenden.

Guichard (2000) hat immer wieder darauf verwiesen, dass sich die Beratungstheorien mit den Problemlagen bzw. Herausforderungen der Ratsuchenden weiterent-

---

2 Eine Zusammenfassung der didaktischen Überlegungen, die im Kontext von NICE entstanden sind, finden sich in Schiersmann u. a. (2012, S. 105 ff.), eine beispielhafte Darstellung didaktischer Elemente in einem spezifischen Masterstudiengang findet sich bei Schiersmann/Weber (2016).

wickelt haben und sich weiterentwickeln müssen. Prozessuale, systemische oder konstruktivistische Ansätze bis hin zum „Life-Design“ sind in diesem Licht gesehen zeitgemäße Antworten auf Ratsuchende, die sich zunehmend selbst orientieren müssen und die vor allem mit der Konstruktion und Re-Konstruktion ihrer Identität und ihrer Zukunft befasst sind (vgl. Savickas 2015). Der Berater wird dann zum Reflexionshelfer, zum Coach oder zum Unterstützer im Re-Konstruktionsprozess. Trotz aller Argumente, die für eine solche Perspektive sprechen, sollte eine gewisse Aufmerksamkeit für die Alternativen und Konsequenzen aufgebracht werden. Eine Konsequenz könnte darin bestehen, dass Ratsuchende, die aus verschiedenen Gründen diese Reflexions- und Selbst-Orientierungsleistung nicht ohne Weiteres leisten können, weniger von einer solchen Beratung profitieren. Betroffen wären z. B. Jugendliche oder Menschen mit schwächerem Bildungshintergrund (Weber u. a. 2016). Auch Menschen, die mit anderem (sozio-)kulturellem Hintergrund in die Beratung kommen, könnten Schwierigkeiten haben, unser auf Reflexion und Selbst-Steuerung gerichtetes Beraten sofort zu verstehen bzw. zu akzeptieren. Nicht zuletzt fehlt einer reinen Prozessberatung ein inhärenter Ansatz, sich für Ratsuchende und ihre Belange stark zu machen und einzusetzen (wie dies etwa im Advocacy-Ansatz der Fall wäre). Solche Ansätze gewinnen dabei im Lichte des Abbaus staatlicher Strukturen und liberalisierter sozialer Sicherungssysteme, Bildungs- und Arbeitsmärkte zunehmend an Bedeutung (Sultana 2014, S. 319).

Wie aber lässt sich die Alternative beraterisch gestalten? Gibt es Ansätze, die die prozessuale Begleitung und die Integration von Expertise sowie die Aktivierung institutioneller Unterstützung verbinden können? Ein möglicher Ansatz liegt vielleicht darin begründet, vor allem im Prozess der Anliegenklärung beide Perspektiven im Auge zu behalten und als Beraterin offen dafür zu bleiben, dass Ratsuchende Unterstützung in Bezug auf die unterschiedlichen Aspekte benötigen könnten und dass die Interventionen zu den Fähigkeiten und Ressourcen der Ratsuchenden passen müssen. Anliegen und Beratungsprozess werden gemeinsam konstituiert, Beratende berücksichtigen dabei die Wissensstrukturen und Reflexionsmöglichkeiten, die Ratsuchende in die Beratung mitbringen (vgl. Weber 2014, S. 146 f.).

Die (ergänzende) Alternative ist also vielleicht eine Beratung, die in der Sache und im Prozess kompetent ist. Dass dies auch theoretisch eine fundierte Position widerspiegelt, ist nicht neu (vgl. Hofer 1996) und wird heute in verschiedenen Beratungsbereichen, z. B. als komplementäre Beratung, verstärkt eingefordert (Glatzel/Lieckweg 2015; Königswieser 2006; Weber 2014). Im Sinne von Grawe gehört die Einführung von Wissen in die Beratung zu den „Bewusstsein schaffenden Interventionen“ und damit zum Wirkungsgefüge der Beratung (vgl. Grawe 2000, S. 592).

Hieraus ergeben sich jedoch mindestens zwei kritische Punkte: Zum einen verlangt eine dann angemessene Beraterinnenausbildung eine fachliche, interdisziplinäre Fundierung. Beratende müssen sich sowohl mit den psychologischen Bedingungen (z. B. Motivbildung, Lern- und Entwicklungsprozesse, Entscheidungsbildung) als auch mit gesellschaftlich relevanten Themenfeldern (Bildung, Berufe, Arbeitsmärk-

te, Rechtslagen) auskennen und hierfür auch aktuelles Wissen besitzen und solches ad hoc beschaffen und aktualisieren können.

Das zweite Problem besteht darin, dass Beratende diese verschiedenen Wissensarten (Prozesswissen, Wissen zu Individuen und zur gesellschaftlichen Rahmung der Problemlagen) im Beratungsprozess verknüpfen müssen. Beraterinnen sollen also in der Lage sein, sowohl die Sachlage als auch die individuelle Verfasstheit und den psychologischen Bedarf von Ratsuchenden einschätzen und sozusagen an beiden Baustellen arbeiten zu können. Dies ist nicht trivial und erfordert Professionalität, Fallverstehen und reflektierte Distanz.

### Ein Verständnis von Kompetenz und die Rolle von Kompetenzmodellen<sup>3</sup>

Das in NICE adaptierte Verständnis von Kompetenz basiert auf der Definition von 'competency', wie es von der OECD im DeSeCo-Projekt ("Defining and Selecting Key Competencies" 2005) verwendet wurde:

*"A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating" (OECD 2005, S. 4).*<sup>4</sup>

In diesem Sinne gilt Kompetenz als ein (subjektives) *Potenzial eines Individuums*, um bestimmte Arten von Problemen zu lösen. Kompetenz, besser kompetentes Problemlösen, kann erlernt und weiterentwickelt werden (OECD 2005, S. 8). Weiter ist davon auszugehen, dass die Kompetenz verschiedener Menschen variiert und dass Menschen ähnliche Probleme auf unterschiedliche Art und Weise und auf Basis unterschiedlicher Voraussetzungen kompetent lösen können.<sup>5</sup> Kompetent sein bedeutet darum, in der Lage zu sein, in einer bestimmten Situation in Bezug auf die tatsächliche Lösung eines komplexen Problems effektiv zu handeln. Dementsprechend

3 Die Auseinandersetzung mit diesem Kompetenzbegriff wurde bereits in verschiedenen Projekten und Publikationen entwickelt und publiziert (Weber 2012; NICE 2012; Schiersmann/Weber/Petersen 2013; Schiersmann/Petersen/Weber 2016). Die Ausführungen dieses Abschnitts basieren auf der Publikation von NICE (2012, S. 37 ff.).

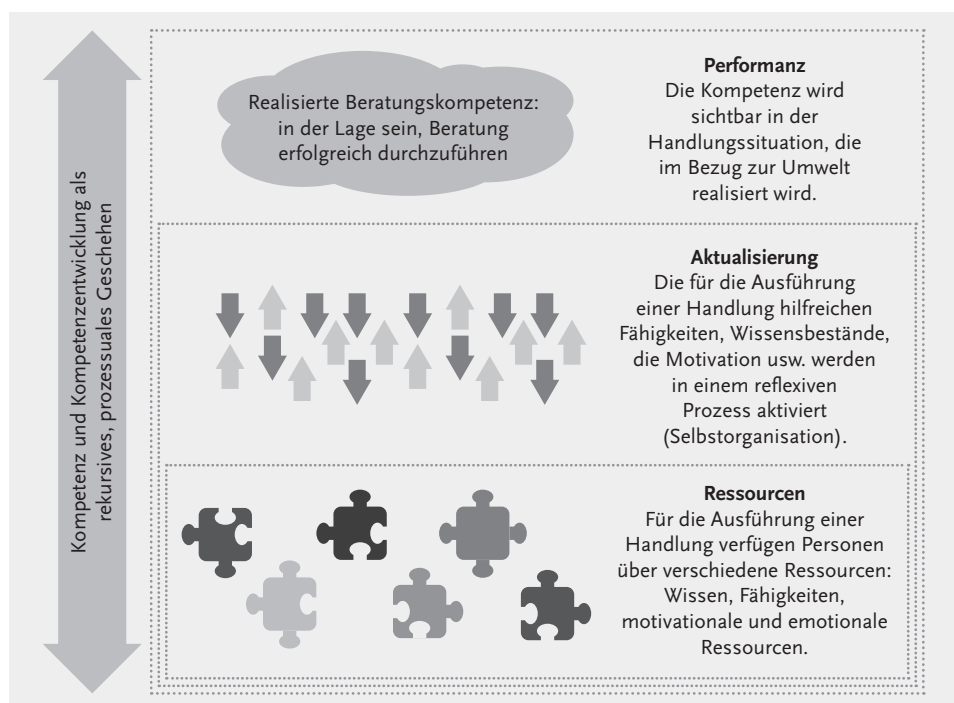
4 Die begriffliche Trennschärfe der Kompetenzbegriffe ist dabei immer wieder problematisch. „Competencies“ werden (auch im Sinne von DeSeCo) eher als relativ basale Fähigkeiten (hier am Beispiel des Kommunizierens) gesehen. Dadurch bestehen viele vorliegende Kompetenzmodelle aus der langen Aufzählung solcher competencies, die aber mehr oder weniger zusammenhängend nebeneinander stehen und insgesamt oft wenig berufsspezifisch sind. Nicht zuletzt werden oft Fähigkeiten (Kommunizieren können) und eher auf Eigenschaften basierende Aspekte (z. B. Durchsetzungsvermögen) kombiniert. Wir schlagen vor, im Gegensatz dazu Kompetenzen eher tätigkeits- und handlungsnah auf einer konkreteren (und berufsbezogenen Ebene) zu definieren. Dadurch ergibt sich, dass basale „competencies“ wiederum Ressourcen sind, um diese domänenspezifischen Tätigkeiten zu bewältigen: Beraterinnen benötigen die Fähigkeit zu kommunizieren. Für Beratung ist Kommunikationsfähigkeit aber nur eine Ressource unter mehreren, um ein Problem mit dem Klienten aktiv beraterisch zu bearbeiten und zu lösen. Auf der Ressourcenebene macht es wiederum Sinn, Fähigkeiten, Wissen, Eigenschaften oder motivationale Aspekte nebeneinander zu betrachten.

5 Diese Feststellung ist nicht zuletzt für die Beratung eine sehr wichtige Prämisse: Auf dieser Basis geht es nicht um den idealen Weg kompetenter Problemlösung, sondern um die Variabilität der Wege (und damit auch der Voraussetzungen der Beraterinnen).



wird Kompetenz nicht mit Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und anderen psychosozialen Ressourcen gleichgesetzt, sondern wird als abhängig von der Verfügbarkeit solcher *Ressourcen* gesehen. Um mit komplexen Situationen umzugehen, geht es darum, die verschiedenen Ressourcen, die einem Berater zur Verfügung stehen, auf kreative Weise in der Situation zu mobilisieren bzw. zu aktualisieren.

Damit steht *Reflexivität* (vgl. Reid/Bassot 2012) im Zentrum dieses Verständnisses von Kompetenz: Sie kann als die Fähigkeit des Einzelnen angesehen werden, unbekannte und darum nicht routinemäßig zu bewältigende Situationen zu erkennen und zu bearbeiten und dabei relevante Ressourcen zu aktivieren, zu kombinieren und anzupassen. (Dies wird in der folgenden Abbildung als „Aktualisierung“ bezeichnet.)



**Abb. 1:** Kompetenz und Kompetenzentwicklung als dynamisches Geschehen

Quelle: Weber 2012 S. 12; Nice 2012, S. 34

Die Darstellung (Abb.1) zeigt unser Verständnis von Kompetenz, insbesondere in Bezug darauf, wie verschiedene psychosoziale Ressourcen (Wissen, Motivation, Fähigkeiten) auf reflexive Weise in komplexen Situationen aktualisiert werden. In der Handlungssituation greifen Beratende auf diese Ressourcen zurück. Der Pfeil deutet auch an, dass durch die Reflexion von erfolgten Handlungen die Ressourcen der Be-

ratenden gestärkt werden. Die Reflexion des Handelns wirkt also auf die Kompetenzentwicklung verstärkend zurück.

### **Kompetenz aufbauen – ein längerfristiger Prozess vom Impliziten zum Expliziten und zurück**

Der Aufbau von Kompetenzen ist ein längerfristiger Prozess, der weder mit einer Aus- oder Fortbildung abgeschlossen ist noch alleine durch Praktizieren realisiert werden kann. Durch den Bezug auf vielfältige Ressourcen wird auch deutlich, dass alle Eigenschaften, Erfahrungen, Wissensinhalte und emotionalen Aspekte, die ein Mensch im Laufe seines Lebens erworben hat, in diesen Prozess eingehen.

Es kommt also vielmehr auf die Verbindung der Perspektiven (Praxiserfahrung und Lernen) an. Würde man die Entwicklung von Beratungskompetenz in eine Grafik bringen, die den zeitlichen Verlauf des Kompetenzaufbaus und der Handlungssicherheit wiedergibt, nähme diese vermutlich die Gestalt einer Kurve an. Die Handlungssicherheit ist zunächst – aus der Vorerfahrung – höher, nimmt durch den Aufbau expliziten Wissens zunächst ab und baut sich erst durch die Integration des expliziten Wissens in die Handlungsroutinen wieder auf.<sup>6</sup> Genauer: Beratungskompetenz beginnt mit dem, was wir schon können, z. B. mit der Fähigkeit, zuzuhören, hinzusehen, nachzuspüren, Fragen zu stellen, ein Gespräch zu strukturieren. All dies haben wir soweit internalisiert, dass es keiner oder kaum bewusster Steuerung oder Planung mehr bedarf (dies ist ein Beispiel für die Implizitheit solcher Fähigkeiten). Im besten Fall sind Beraterinnen aus ihrer mitgebrachten Kompetenz und ihrer Erfahrung heraus gute Problemlöserinnen (rationales Moment) und gleichzeitig gute Zuhörerinnen (Beziehungsmoment). Diese Fähigkeiten sind durch implizite Wissensakte, Denkakte sowie das vorhandene affektiv-emotionale Gerüst abgesichert. Was passiert aber, wenn sich Berater in eine Beraterausbildung oder gar in ein Studium der Beratung begeben? Sie beginnen, zusätzliche Wissensbestände aufzubauen (manchmal aufzutürmen!), die mit dem vorher vorhandenen eher impliziten Wissen und Können nicht direkt verbunden sind, sondern zunächst mehr oder weniger unverbunden daneben stehen. Das neu gewonnene explizite Wissen kann nur durch bewusste Denkanstrengungen im Handlungsverlauf gut integriert werden. Lernende Beraterinnen benötigen also Übung, um z. B. eine bestimmte neu kennengelernte Fragetechnik oder eine analytische Perspektive in die bestehende Fähigkeit der Gesprächsführung zu integrieren, gleichzeitig müssen sie ihr Tun kontrollieren und beobachten. Nicht selten kommen lernende Berater dabei ins Stolpern und fühlen sich (zunächst) unfähiger als zuvor. Erst ein längerfristiger Prozess der Aneignung durch Handeln ermöglicht es, dass das ursprünglich implizite Handeln durch explizites Wissen angereichert wird und auf einer höheren Ebene des professionellen Handelns wieder implizit wird. Auch aus der Perspektive der Hirnforschung kann heute gezeigt werden, dass dieser Prozess langfristig erfolgt und sowohl Pro-

---

6 Diese These speist sich aus der Auswertung einer größeren Zahl von Ausbildungsportfolios von Beratenden sowie deren Selbsteinschätzung zur Beratungskompetenz zu verschiedenen Zeitpunkten (vgl. Schiersmann/Weber 2016).

zesse der expliziten Aneignung als auch der Speicherung impliziten Wissens umfasst (vgl. Singer, Ricard/Warmuth 2008, S. 83). Dieser Kurvenverlauf stellt aber ein Dilemma für akademische Aus- und Weiterbildungen dar, da sowohl die notwendige Ausbildungszeit als auch zum Teil das Verständnis für die Bedeutung des impliziten Handlungs- und Erfahrungswissens fehlt und umgekehrt nicht selten der Vorwurf erhoben wird, akademische Aus- und Weiterbildung würde nur träges Wissen bereitstellen, das für die eigentliche Praxis nutzlos sei.

### **Kompetenzaufbau – sich selbst meistern lernen**

Die Anforderung, Beratungskompetenz aufzubauen, ist auch dann, wenn wir vollumfänglich bereit dazu sind, die notwendigen Fähigkeiten dazuzulernen und bisher entwickelte und für die Beratung dysfunktionale Verhaltensweisen abzulegen, eine gewisse Zumutung. Beratung lernen setzt nämlich eine erhöhte Selbststeuerung oder Selbstregulation voraus, die eigene somatische und affektive Reaktionen wahrnimmt, nutzt und im Zweifelsfall auch ausbremst. Bekanntermaßen neigen wir Menschen dazu, unser Denken und Entscheiden von unseren basaleren Systemen einfärben zu lassen oder lassen diese sogar die Oberhand gewinnen (vgl. Kahneman 2012, S. 32 f., Bauer 2015, S. 54). Dieses „schnelle Denken“ (Kahneman), das eben nicht nur Denken, sondern vor allem auch Empfinden ist, kann den Beratenden aber den Zugang zum Ratsuchenden verstellen, z. B. immer dann, wenn ein schnelles (Vor)urteil über eine Person verhindert, dass wir etwas in ihm oder ihr entdecken können, was unseren bisherigen Erfahrungen widerspricht. Das aber ist ja eines der Ziele und Mittel von Beratung. Beratung lernen heißt in diesem Sinne also auch, seinem Wahrnehmen und Denken Zeit zu verschaffen, um den anderen umfassend wahrzunehmen, Herz und Verstand also gleichsam zusammenzubringen. Dies umfasst auch ein Training unserer Selbststeuerungsfähigkeit und Planungsfähigkeit – Eigenschaften also, die auch für die Ratsuchenden in eben diesem Zusammenspiel von Empfinden und rationalem Denken wertvoll werden können.

In der Konsequenz heißt dies für Aus- und Weiterbildungen von Beraterinnen, dass diese neben der Vermittlung von Inhalten geeignete Rahmenbedingungen und Anregungen bieten sollten, um – ausgehend von der Bereitschaft und Motivation der Beratenden zur eigenen nachhaltigen Entwicklung – den Aufbau von Beratungskompetenz durch Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion zu fördern. Dieser Prozess ist kaum im Seminarraum alleine zu bewältigen, daher ist die Überschreitung der Grenzen von der Ausbildung in die Praxis und zurück und der Abbau möglicher Berührungsgänge oder Hürden von zentraler Bedeutung für die Aus- und Fortbildung von Beratenden. Nicht zuletzt sind es dann auch die Rahmenbedingungen in der Praxis, die die nachhaltige Entwicklung von Beratungskompetenz fördern oder mitunter verhindern. Naheliegend ist die Frage, wie die Praxis Supervision und kollegiale Beratung ermöglicht. Aber auch die Frage, welche vertraglichen Bedingungen Beraterinnen angeboten werden, ist von großer Relevanz. Hier müssen Beratende, die Aus- und Fortbildung in Erwägung ziehen, oft scharf kalkulieren: Lohnt es sich,

in Ausbildung zu investieren? Wird sich das für mich auszahlen oder muss ich in zwei Jahren wieder einer anderen Tätigkeit nachgehen?

Nicht zuletzt geht es um die Frage von Sichtbarkeit und Anerkennung, die Beraterinnen für ihre Arbeit und ihre Kompetenz erfahren. Um sich als professionelle Beraterin zu sehen und diese Berufsrolle selbstbewusst ausüben zu können, gehört es auch dazu, dass die Aus- und Weiterbildung, aber auch die Verankerung in der Praxis diese Habitualisierung fördert und zulässt. Sichtbarkeit von Kompetenzanforderungen und Sichtbarmachung von Kompetenz kann hierzu beitragen. Die EKS sind dabei ein Schritt und Beitrag in diese Richtung.

### **3 Die Europäischen Kompetenzstandards für die akademische Ausbildung von Beratenden<sup>7</sup>**

Für die genannten Herausforderungen entwickelt das NICE-Netzwerk seit nunmehr sechs Jahren Antworten. NICE ist ein Zusammenschluss von mehr als 40 ausbildenden Hochschulen im Bereich der arbeitsweltbezogenen Beratung in 30 europäischen Ländern.<sup>8</sup> NICE zielt darauf ab, die Aus- und Weiterbildung von Beratenden auf wissenschaftlichem Niveau zu fördern. NICE sucht aber auch die Vernetzung mit Praktikerinnen, Verbänden und Politik, um die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung von Beratenden eng mit deren Bedarfen abzustimmen und gemeinsam mit ihnen die Professionalisierung der Beratung voranzubringen. Dies wurde in einem Memorandum festgehalten, das diese Multi-Akteursperspektive besonders betont und hervorhebt. Ziel ist es, die Akzeptanz für EKS und eine qualitativ hochwertige Aus- und Weiterbildung bei den relevanten Akteuren zu erreichen und ein Modell zu entwickeln, das aus Sicht der Hochschulen sowie der Praxis sinnvoll und anwendbar ist. Die Verschränkung von Hochschule, Praxis und fachpolitischen Perspektiven wird – auch wenn sie hier vielleicht noch am Anfang steht – als wichtiger und auch bildungspolitisch zeitgemäßer Schritt angesehen und ist nicht zuletzt für beteiligte Hochschulen eine Herausforderung (vgl. Weber/Katsarov 2013). Die EKS von NICE, die in ihrer ersten englischsprachigen Fassung 2015 verabschiedet wurden, stellen einen wichtigen Meilenstein in dieser Arbeit dar (NICE 2016, Weber/Katsarov/Schiersmann 2016).

---

7 Einige der folgenden Ausführungen im Kapitel 2 stellen den Wiederabdruck von Teilen eines in ähnlicher Formulierung bereits veröffentlichten Beitrags dar (vgl. Weber/Katsarov/Schiersmann 2016).

8 Das NICE-Netzwerk wurde von 2009 – 2015 durch die Europäische Kommission gefördert und von der Universität Heidelberg koordiniert (unter Leitung von Prof. Dr. Christiane Schiersmann, Dr. Peter Weber und Johannes Katsarov). 2017 soll NICE in eine unabhängige Stiftung überführt werden. Während durch die Projektförderung die Zahl der teilnehmenden Hochschulen begrenzt war, wird durch diesen Schritt eine Öffnung für alle ausbildenden Hochschulen ermöglicht. Im Internet findet sich NICE unter [www.nice-network.eu](http://www.nice-network.eu) (abgefragt: 22.07.2016).

## Die EKS als Ergebnis eines europäischen Austauschprozesses

Wie also passen die hier vorgestellten EKS für BBB-Beratung zu den in der Einleitung vorgetragenen Befunden? Die vorgelegten Standards sind das Ergebnis eines Verständigungsprozesses und eines akademischen Austausches darüber, wie wir heute Beratung ganz grundlegend verstehen können. Weiterhin, wie die Beraterinnen und Berater ausgebildet werden können, um als Expertinnen und Gesprächspartner da zu sein, und wie sie dazu beitragen können, die Beratung zeitgemäß weiterzuentwickeln. Dabei fokussieren wir in den EKS auf die Ausbildung der Beratenden. Bildung im humboldtschen Sinn des Wortes ist nicht die Anhäufung von Wissen, nicht das enzyklopädische, vollständige Wissen, es ist nicht der Versuch, lexikalisch festzuhalten, was alles gewusst werden kann. Bildung und akademische Ausbildung für Berater braucht etwas anderes, nämlich die Abbildung der Komplexität der Umwelt im Menschen und die Förderung der Denkfähigkeit dazu, diese Komplexität produktiv zu bewältigen (und zu reduzieren), um zu einer tragfähigen Idee oder Antwort zu kommen, die mit den affektiven, emotionalen und motivationalen Zuständen der Menschen mithalten kann. Diese Einsicht war auch für die Kooperation, auf der dieses Ergebnis aufbaut, handlungsleitend. Auch im gemeinsamen Denk- und Aushandlungsprozess ging es in erster Linie um die Bewältigung einer komplizierten Ausgangslage mit unterschiedlichen Traditionen, Sprachen, Begriffen und akademischen Kulturen. Am vorläufigen Ende dieses Prozesses steht jedoch die Einsicht, dass das Gemeinsame tragfähig ist und dass das gemeinsame Neue in guter Weise auf das Besondere und Eigene zurückwirken kann, ohne es zu zerstören oder zu negieren. Darum sind die vorliegenden Ergebnisse auch ein positives Beispiel einer europäischen Gemeinschaftsleistung, die Mut machen kann für die weitere Arbeit an den wichtigen Baustellen der modernen Welt.

Für die Entwicklung dieser Ergebnisse scheinen uns mehrere Zugänge oder *Prämissen* besonders wichtig, die vor dem Hintergrund der später vorgestellten Ergebnisse vielleicht nicht (mehr) sichtbar genug sind und darum hier explizit zusammengefasst werden:

- Beratung muss als ein sehr vielfältiges Angebot angesehen werden, und ein Streit darüber, welches Format Beratung am besten abbildet, führt nicht zum Ziel.
- Beratung ist in Forschung, Lehre und Praxis interdisziplinär und sollte nicht von einer einzelnen Disziplin beansprucht werden, vielmehr ergänzen sich die disziplinären Perspektiven hervorragend.
- Beraterinnen und Berater müssen in ihrer Ausbildung nicht nur Wissen erwerben, sondern dieses Wissen auch in Richtung Handlungsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit integrieren. Dies ist für die akademische Ausbildung eine mitunter große Herausforderung, der sie sich stellt.
- Beratung erfordert Professionalität. Egal auf welchem Weg Beraterinnen ausgebildet werden und ob sie in kleineren, impliziten oder größeren, expliziten Formaten arbeiten, ihre Leistung ist sehr verantwortungsvoll und anspruchsvoll.

Diese Leistung erfordert eine anspruchsvolle Ausbildung und eine regelmäßige Weiterbildung sowie Supervision und kollegialen Austausch.

- Die Beratungslandschaft benötigt Beratende an unterschiedlichen Stellen und mit unterschiedlichen Funktionen. Beratung findet in Kontexten statt, in denen die Beratenden in erster Linie eine andere Aufgabe haben (z. B. zu lehren oder pädagogisch zu betreuen). Beratung findet aber auch in Kontexten statt, in denen große fachliche Breite und Tiefe gefragt ist, die nicht „en passant“ erworben werden kann.
- Die institutionalisierte Beratung muss weiterentwickelt werden. Wir spüren heute, dass auch die Beratung noch nicht die passenden Antworten auf die Entwicklungen in den modernen Gesellschaften gefunden hat. Viele Erkenntnisse und Befunde dazu liegen wie Puzzlesteine vor uns. Um diese in der Praxis sowie in Forschung und Entwicklung zusammensetzen, benötigen wir Menschen, die über Kompetenzen verfügen, die über die Gestaltung von Beratungsprozessen hinausgehen. Diese Spezialisten sollten in die Organisationen und die lokalen, regionalen und überregionalen Communities hineinwirken können. Beraterinnen sind in diesem Sinne Innovatorinnen und Advokatinnen für eine lebenswerte Welt.

### **Stellenwert von Standards**

Durch die Formulierung von Standards stellt sich automatisch die Frage, welchen Stellenwert diese haben können und an wen sie sich richten. Die vorliegenden EKS können am besten als eine *Selbstverpflichtung* verstanden werden. Sie werden von ausbildenden Hochschulen formuliert, und es sind dieselben Hochschulen, die sich zu ihrer Einhaltung verpflichten sollen und die, vielleicht noch viel wichtiger, diese Standards als Anregung zur Reflexion der eigenen Weiterentwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten begreifen sollen. Diese nach innen gerichtete Bewegung fußt auf der Erkenntnis, dass es nicht mehr ausreichend ist, die bestehenden Aus- und Weiterbildungen in Form von Studiengängen einfach nur fortzuführen. Neben einigen hochschulpolitischen Impulsen (z. B. Bologna-Prozess und steigender Wettbewerb im Hochschulsystem) ist es auch das Gefühl, dass ein selbstkritisches Überdenken des Bestehenden und eine innovationsfördernde Adaption von externen Impulsen notwendig sind, um zeitgemäße Beraterinnenausbildungen zu ermöglichen. Dabei ist die Balance zwischen bestehenden Grundlagen (Was sollten professionelle Berater können?) und der Identifikation von Neuerungen (Wohin bewegt sich die Beratung?) ebenso notwendig wie die Fokussierung der Frage, wie Beratung gut gelehrt und vermittelt werden kann (vgl. Weber/Katsarov/Schiersmann 2016).

### **Zielstellung**

Die EKS von NICE widmen sich im Wesentlichen der Frage, was Beratende können sollten und formulieren hierfür eine gemeinsame Vision für die Beraterinnenausbildung in Europa. Die EKS stellen dabei keinen Minimalkonsens dar, bei dem man sich auf den kleinsten gemeinsamen Nenner einigt. Sie sind vielmehr eine Zielset-

zung für die Weiterentwicklung bestehender Aus- und Weiterbildungsangebote – eine Zielsetzung, der wir erst noch gerecht werden müssen und die weder dem entspricht, was die meisten Beraterinnen bereits können, noch in bestehenden Studiengängen voll abgebildet ist. Leitend war für uns vor allem die Fragestellung, welche Unterstützung Menschen benötigen, um ihre Bildungs- und Berufsbiografie möglichst selbstbestimmt zu gestalten. Es geht also darum, was man von Beratenden erwarten können sollte – nicht darum, was man schon geboten bekommt.

Neben diesen Zielen, die direkt auf die Bereitstellung qualitativ angemessener Beratung ausgerichtet sind, geht es auch darum, eine länderübergreifende Identität der professionellen Beratung zu stärken. Dabei soll die Vielfalt der Traditionen und Ansätze respektiert und durch besseren Austausch verbreitet werden. Zentral für die beteiligten Hochschulen ist die Sicherung und Weiterentwicklung guter Aus- und Weiterbildungsangebote und -abschlüsse. In diesem Kontext könnten die vorgelegten EKS in Zukunft auch die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen (z. B. im Kontext von Mobilität von Studierenden und Beratenden) sowie die Anerkennung von informellem Lernen durch die Hochschulen unterstützen. Hier gibt es zwar erste gute Beispiele, jedoch ebenso großen Entwicklungsbedarf. Nicht zuletzt ist die Steigerung der internationalen Kooperation und das gemeinsame Lernen (Mutual Learning, Peer-Learning) zwischen den Hochschulen weiterhin ein wichtiges Ziel. So haben erste Erfahrungen den besonderen Wert der gemeinsamen Arbeit an Curricula und Studiengängen gezeigt (vgl. NICE 2016, S. 89).

### **Zum Entstehungsprozess und zur Lesart der EKS**

Die EKS weichen in ihrer Systematik von anderen Kompetenzmodellen ab. Wichtiger Grund hierfür ist der Versuch, sich mit den Kompetenzen eng an einen handlungsorientierten Kompetenzbegriff anzulehnen (Schiersmann/Petersen/Weber 2016; NICE 2012). Wissen, Eigenschaften oder grundlegende Fähigkeiten (Skills) der Beraterinnen sind zwar als Ressourcen wichtig, um kompetent handeln zu können, sie sind jedoch nicht mit den Kompetenzen gleichzusetzen.

Eine weitere wichtige Begründung für den eigenständigen Charakter der EKS ist der intensive Diskussionsprozess, aus dem sie entstanden sind. Insgesamt haben rund 200 Expertinnen aus 32 europäischen Ländern am Entstehungsprozess der EKS mitgewirkt. Im Prozess wurden sowohl die Kompetenzprofile z. B. der IVBBB, des CEDEFOP und des deutschen *nfb* ausgewertet (vgl. Schiersmann/Weber/Petersen 2013, S. 202 ff.; Weber 2013, S. 226 f.) als auch die beteiligten Studiengänge systematisch verglichen (Ertelt/Weber/Katsarov 2014, S. 89–21). Sehr differenziert ist auch die Beschreibung des Beratungsberufes in Form von fünf „Berufsrollen“ (vgl. NICE 2014, S. 47) sowie deren Ausdifferenzierung in Kerntätigkeiten der BBB-Begleiterinnen, Beraterinnen und Spezialistinnen.

Für NICE stand bei der Entwicklung einer neuen Beschreibung von Beratungskompetenz immer im Mittelpunkt, ein für die Praxis und die Ausbildung bedeutsames und verständliches Modell vorzulegen, das in diesen Kontexten auch sinnvoll heran-

gezogen, weiterentwickelt und kritisiert werden kann. Die Kohärenz und sinnvolle Differenzierung des Modells war dabei ebenso bedeutsam wie der Anspruch, wichtige aktuelle und zentrale zukünftige Aufgabenfelder, denen sich Beratende widmen müssen, einzubeziehen. Die einzelnen Beschreibungen haben auch den Anspruch, empirisch nützlich zu sein – insbesondere dadurch, dass sie beobachtbar und weiter operationalisierbar sein sollen.<sup>9</sup>

### 3.1 Die Rollen und Kompetenzen<sup>10</sup>

Die im Folgenden vorgestellten fünf Berufsrollen (engl. *professional tasks*) sind die Grundlage für die Differenzierung der EKS (s. Kap. 3.2). Zusammen stellen diese Berufsrollen idealtypisch die Aufgaben dar, die professionelle Berater, aber auch andere mit Beratung befasste Professionals in unterschiedlicher Abstufung ausgestalten müssen. Im Mittelpunkt der Rollen, gleichsam als Kern, steht die Professionalität der Beraterinnen. Um den Beruf des Beraters voll auszuüben, sollten alle arbeitsweltlichen Berater jede der Rollen in einem größeren oder geringeren Ausmaß umsetzen können und sie alle als Teil ihrer beruflichen Identität betrachten.



**Abb. 2:** Differenzierung verschiedener Kompetenzbereiche entlang der identifizierten Berufsrollen professioneller Beraterinnen (NICE 2014, S. 48)

9 Wie dies in einem nationalen Modellprojekt erreicht werden kann, wurde im Rahmen des Projektes „Beratungsqualität“ aufgezeigt (Schiersmann/Petersen/Weber 2016).

10 Die Ausführungen dieses Abschnitts basieren auf der Publikation von NICE (2014, S. 47 ff.).



Die Abbildung 2 stellt die Rollen für arbeitsweltliche Beraterinnen dar. Beraterinnen wechseln in ihrer Praxis zwischen diesen Rollen. In manchen Fällen steht eher die Fokussierung auf eine der Rollen im Vordergrund der täglichen Arbeit, andere kombinieren die Rollen und erfüllen regelmäßig Aufgaben in allen Bereichen, die hier dargestellt werden:

- Der „Trainer für arbeitsweltliche Kompetenzentwicklung“ unterstützt Menschen bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen dahingehend, ihre Bildungs- und Berufslaufbahn zu gestalten.<sup>11</sup>
- Die „Expertin für arbeitsweltliche Informationen und Assessment“ unterstützt Menschen bei der Beurteilung ihrer persönlichen Eigenschaften und Bedürfnisse und stellt die Verbindung zwischen der Erfassung individueller Fähigkeiten und den Möglichkeiten im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt her.
- Die „arbeitsweltliche Beraterin“ unterstützt Menschen dabei, ihre Situation besser zu verstehen und zu reflektieren, sie arbeitet mit den Ratsuchenden deren Ressourcen heraus und hilft ihnen dabei, Lösungen zu erarbeiten und deren Umsetzung zu planen und zu realisieren.
- „Programm- und Angebotsmanager“ stellen die Qualität und Leistungserbringung von Dienstleistungen arbeitsweltlicher Beratungsorganisationen sicher und tragen zu deren Entwicklung bei.
- Die „Beeinflusser und Entwickler von sozialen Systemen“ unterstützen Ratsuchende in besonders schwierigen Situationen und arbeiten daran, Systeme und Netzwerke der Beratung weiterzuentwickeln.

Unabhängig von der Hauptrolle, die Fachkräfte für arbeitsweltliche Beratung innehaben oder ausüben, bleibt der zentrale Bezugspunkt eine professionelle Ausgestaltung dieser Rolle(n). Beraterinnen orientieren sich an professionellen Werten und ethischen Standards in der Praxis, engagieren sich in Bezug auf ihr eigenes Lernen und kritisches Denken und setzen sich für die Profession ein (vgl. NICE 2014, S. 52).

### 3.2 Die Abstufung der Kompetenzen in verschiedenen Aufgabenprofilen<sup>12</sup>

Eine zentrale Herausforderung in der Entwicklung der EKS bestand in der Differenzierung von verschiedenen Praxisprofilen. Als Begründung für diese Differenzierung ist vor allem ausschlaggebend, dass Anlässe für bildungs- und berufsbezogene Entwicklungsbedarfe überall in der Gesellschaft entstehen und thematisiert werden können, z. B. in der Schule, im Betrieb oder in verschiedenen Kontexten sozialer Arbeit. Es ist sogar wahrscheinlich, dass diese Kontexte die erste Anlaufstelle für Menschen mit Beratungsbedarf sind. Angesprochen sind dann Lehrerinnen, Betreuer, Führungskräfte, Personalverantwortliche u. a. Daneben sind jedoch Beraterinnen

11 Im englischen Sprachraum hat sich hierfür der Begriff der Career Management Skills ausgeprägt. Klassisch gehört zur Aufgabe des Trainers auch die Arbeit mit Gruppen, z. B. im Kontext der beruflichen Information und Orientierung.

12 Die folgenden Ausführungen basieren auf dem NICE Handbook II (2016, S. 52 ff.) sowie der deutschen Übersetzung der EKS von NICE (s. Anhang). Der Erstabdruck der EKS in der deutschen Übersetzung findet sich bei Weber/Katsarov/Schiersmann (2016).

auch in expliziten Beratungskontexten tätig, und in diesen Kontexten kann eine besondere Professionalität der Beratung erwartet werden.

NICE unterscheidet darum drei Typen von Praktikerinnen, die im Kontext von bildungs- oder berufsberaterischen Fragestellungen aktiv sind (s. Abb. 3):

- Begleiterinnen im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung
- Professionelle Beraterinnen im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung
- Spezialistinnen im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung (s. Anhang)

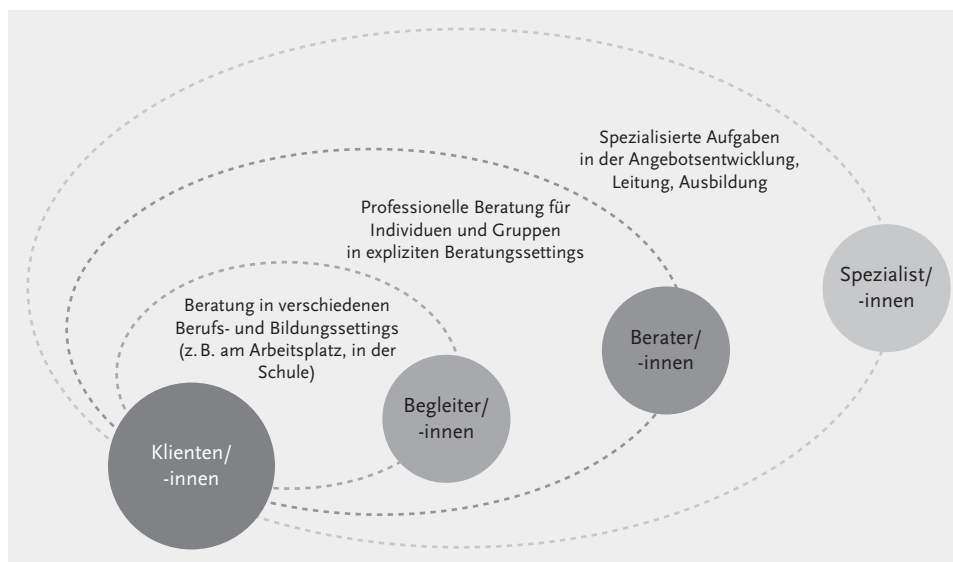


Abb. 3: Zusammenhänge der drei Praxisprofile in Bildung, Beruf und Beschäftigung (NICE 2016, S. 42)

Im Folgenden werden die drei Praxisprofile kurz vorgestellt. NICE betont bei der Differenzierung der Profile, dass jedes einzelne für Ratsuchende, Beratungsanbieter und auch die verantwortlichen Institutionen relevant ist und jeweils angemessene Aus- und Weiterbildungen erfordert (NICE 2016, S. 41). Bei der Entwicklung der drei Praxisprofile wurden jeweils typische bzw. zentrale Aufgaben identifiziert, die durch die Kompetenzen der Praktiker abgedeckt werden sollen. Dabei kann nicht von einer Vollständigkeit ausgegangen werden; vielmehr wird versucht, den Kern des jeweiligen Praxisprofils abzudecken. In einem zweiten Schritt wurden Kompetenzbeschreibungen entwickelt und als Kompetenzstandards definiert. Dabei wurde insbesondere darauf geachtet, dass beobachtbares Verhalten beschrieben wird (und nicht etwa Ressourcen wie Wissen oder Eigenschaften der Beraterinnen). Die Beschreibung der EKS orientiert sich an der Abstufung des EQR (Europäischer Qualifikationsrahmen). Nicht zuletzt war es wichtig, dass die Kompetenzstandards aufeinander aufbauen und die beschriebenen Kompetenzen des ersten Praxisprofils (Begleiterinnen) somit im zweiten (Beraterinnen) enthalten sind usw. (vgl. NICE 2016, S. 54–58).

## Begleiterinnen

Es gibt viele Berufsgruppen wie z. B. Lehrerinnen, Führungskräfte oder Arbeitsvermittler, die u. a. auch beraterische Aufgaben wahrnehmen, dies aber neben ihrer eigentlichen professionellen Rolle tun. Sie benötigen hierfür spezifische Kompetenzen: Allerdings kann von ihnen kaum dasselbe Angebot an Beratungsleistungen erwartet werden wie von professionellen Beratern, zumal ihre beraterische Ausbildung in der Regel nur einen geringen Umfang einnimmt. Oft fungieren sie eher als Orientierungs- und Verweisinstanz. Solche Personen sollten darum in der Lage sein, ein vertrauensvolles und respektvolles Gespräch zu Fragen der Bildungs- und Berufsbiographie zu führen und die ratsuchende Person darin zu unterstützen, ihr Anliegen und ihre Fragen im Kontext dieser Themen besser zu verstehen und eine Idee zu bekommen, wer ihnen in diesen Fragen vertiefend weiterhelfen kann.

Derartige Begleiterinnen sollten aber, ebenso wie Beraterinnen, dazu in der Lage sein, Ratsuchende bei der Vorbereitung einer Bewerbung zu unterstützen. Andererseits wäre es aus unserer Sicht zu viel verlangt, von allen Arbeitsvermittlerinnen oder Lehrern in der BBB-Begleiterrolle zu erwarten, dass sie gemeinsam mit Ratsuchenden z. B. vertieft berufliche Ziele, Ressourcen und Lösungsstrategien beraterisch herausarbeiten können. Bei solchen weiterführenden Fragen ist es zielführender, dass Begleiterinnen über ein Netzwerk verfügen und in der Lage sind, Stellen zu benennen, an die sich Ratsuchende wenden können. Hierzu gehört heute auch, dass sie unterstützende Angebote und Informationsquellen im Internet, die für Ratsuchende mit spezifischen Fragen hilfreich sind, kennen und zur Nutzung für ihre Zielgruppe zur Verfügung stellen können (s. Anhang).

## Professionelle Beraterinnen

Für die Entwicklung der Kompetenzen, über die professionelle Beraterinnen aus Sicht von NICE verfügen sollten, sind umfangreichere wissenschaftliche Aus- und Weiterbildungen notwendig. Wenn angehende Beraterinnen bereits fundierte Kenntnisse aus Psychologie, Pädagogik oder Wirtschaftswissenschaften mitbringen, bieten diese eine solide Grundlage, um darauf aufbauend spezifische beraterbezogene Kompetenzen zu entwickeln oder weiterzuentwickeln. Die zentrale Begründung für den Bedarf solcher wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildungen liegt in der Komplexität, die in Beratungssituationen mit den Ratsuchenden bewältigt werden muss (s. Abschnitt zum Kompetenzverständnis).

Diese Komplexität speist sich daraus, dass die Beraterinnen ja *auf der einen Seite* in der Lage sein müssen, gemeinsam mit den Ratsuchenden<sup>13</sup> einen sinnvollen, unterstüt-

---

13 Gerade die Unterschiedlichkeit von Ratsuchenden ist vielleicht bisher in der Forschung nicht genug berücksichtigt worden. Wie viele kognitive Ressourcen, z. B. wie viel Reflexionsfähigkeit, Erfahrung mit eigenen Planungs- und Entscheidungsprozessen, welche biographischen Erfahrungen (auch der Ausgrenzung) Menschen in die Beratung mitbringen, ist sehr unterschiedlich. Beratung muss sich diesen unterschiedlichen Voraussetzungen dynamisch anpassen können und ihre Konzepte auch immer wieder darauf prüfen, ob sie mit den Voraussetzungen der Zielgruppen korrespondieren (vgl. Weber/Kochem/Weber-Hauser 2016).

zenden, aktivierenden und ressourcenorientierten Beratungsprozess zu organisieren. Die Beratungsforschung hat hierzu grundlegende Befunde vorgelegt (Schiersmann/Thiel 2012). Im Kern können diese so zusammengefasst werden, dass ein großer Teil der Wirkung von Beratung über die gelungene Gestaltung von Beratungsprozessen erzielt wird. Solche Prozesse

- basieren auf einer guten Beziehung,
- finden in einem auch emotional stützenden Setting statt,
- aktivieren Ratsuchende dazu, ihre Probleme und Fragen aktiv zu bearbeiten,
- eröffnen Wege, um die eigenen Ressourcen besser kennenzulernen,
- ermöglichen es, Ziele neu zu interpretieren oder weiterzuentwickeln und
- entwerfen und initiieren Handlungsschritte, die der Realisierung der individuellen Ziele dienlich sind.

Ein solcher Prozess ist aber kein technischer Prozess, kein Ablauf, der entlang eines Leitfadens oder Schemas und rein rational durchgeführt werden kann. Es ist vielmehr eine Handlung, die Professionalität verlangt (vgl. Schiersmann/Weber 2013, S. 53). Ratsuchende Menschen müssen in ihrer Vielschichtigkeit (Kognitionen, Emotionen, Verhaltensmuster) erkannt und anerkannt werden. Sprache, Methoden, Interventionen müssen z. B. passend (synchron) zum Problem und zu den Ratsuchenden gewählt werden, und die Beratenden müssen im Prozess in der Lage sein, das Geschehen zu überblicken und bei Bedarf eine Anpassung des Vorgehens vorzunehmen. Letztlich dienen solche Beratungsprozesse dazu, Selbstheilungskräfte (Bauer 2015, S. 151) und die Fähigkeit zur verbesserten Selbstorganisation (Schiersmann/Thiel 2012, S. 36 f.) zu initiieren.

*Auf der anderen Seite* müssen Beratende *gleichzeitig* verschiedene wissensbezogene Ressourcen auf den Fall der Ratsuchenden beziehen können und dieses Wissen (in angemessener Weise) in der Gestaltung des Prozesses nutzen (z. B., um eine angemessene Einschätzung der Faktoren zu gewinnen, die in das Problem hineinspielen oder um einen passenden Weg auszuwählen, der zur Lösung des Problems beitragen kann) sowie Wissen in die Beratung (im Sinne von Informationen) einbringen. Wissen ist also im Sinne einer Beraterischen Diagnostik (zum Beispiel: Worin liegt das zu bewältigende Problem eigentlich begründet?) relevant, und es ist für die Informationsgewinnung (Ich kann nur sehen, was ich weiß) sowie zur Informationsvermittlung zu fallbetreffenden bildungs- und berufsbezogenen Fragestellungen bedeutsam (vgl. Weber 2013, S. 118 f.). Diese Verbindung verschiedener wissensbezogener Aufgaben in der Beratung ist dabei alles andere als trivial und äußerst voraussetzungsvoll (Enoch 2011).

Gerade die Fachinhalte der Beratung sind dabei hoch spezialisiert und stammen aus verschiedenen wissenschaftlichen Kontexten und Quellen – sei es, dass es sich um Wissen in Bezug auf menschliche Motivations-, Entscheidungs- oder Entwicklungsprozesse handelt, sei es, dass es um Wissen zu den (dynamisch veränderlichen) Fragen des Bildungssystems oder zu sozialstaatlichen Institutionen (Förderung, rechtliche Rahmenbedingungen, dynamische Arbeitsmärkte, Mobilität usw.) geht. Diese

Wissensgebiete sind bezogen auf verschiedene Zielgruppen sehr umfassend und können darum nicht allein über Ad-hoc-Wissensbeschaffung (z. B. aus Datenbanken oder ähnlichem) bewältigt werden, sondern benötigen strukturierte und grundlegende Auseinandersetzung mit diesen Fachgebieten. Dass in der täglichen Praxis zusätzliche Informationen über aktuelle Quellen genutzt werden müssen und das eigene Wissen aktuell gehalten werden muss, ist eine zusätzliche Herausforderung. Auch dieses „sich aktuell halten“ und selbstgesteuert neues Wissen zu suchen und in die Handlungspraxis zu integrieren kann als ein typisches und wichtiges Merkmal professioneller Berufe angesehen werden (vgl. Ertelt 2001).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Integration der genannten Handlungsebenen (Prozessgestaltung und aktive Nutzung von fachlichem Wissen) in der Beratung, also im Moment der Handlung, erfolgen muss, dass sie nur relativ wenig routiniert ist und dass sie in keiner Weise standardisiert werden kann. Die aktive Zusammenführung dieser Quellen (als Aktualisierung) ist der Kern von Kompetenz (siehe Abb. 1) und die Voraussetzung für eine erfolgreiche Handlung (Performanz).

Die doppelte Struktur der Anforderung an Beratende spiegelt sich in allen Berufsrollen professioneller Berater wider. Für diese Berufsrollen werden die einzelnen Kompetenzen der professionellen Beraterinnen ausführlich dargestellt (s. Anhang). Neben den beraterischen Kompetenzen (s. o.) werden auch pädagogische sowie diagnostische und informationsbezogene Kompetenzen beschrieben. Aus Platzgründen wird hier nur auf zwei der Kompetenzbereiche in Bezug auf relevante Berufsrollen der Beratenden etwas näher eingegangen.

Eine Berufsrolle professioneller Beratung, der wir in NICE besondere Aufmerksamkeit geschenkt haben, ist die der sogenannten „Interventionen in soziale Systeme“ (s. Anhang). Die Bezeichnung ist (gerade in der Übersetzung) vielleicht noch nicht ganz selbsterklärend gewählt. Im Kern geht es bei der Überlegung darum, dass Beratung in manchen Fällen und in manchen Handlungsfeldern über die oben beschriebenen Prozesse (z. B. der Individual- oder Gruppenberatung) hinausgeht. Hier kann man zunächst an Beratungskontexte denken, die eher aus Ansätzen der sozialen Arbeit kommen und eine intensivere Begleitung von Menschen in schwierigen Entwicklungsprozessen erfordern (vgl. Nestmann 2013, S. 1399 f.). Beispiele sind in der beraterischen Praxis Angebote, in denen Jugendliche oder Erwachsene, die nur geringe oder keine passenden Qualifikationen besitzen, körperlich oder psychisch beeinträchtigt sind, auf der Flucht sind usw., in Bildung oder Arbeit integriert werden wollen. Beratung umfasst in solchen Settings oft auch Komponenten, in denen die Beraterinnen mit oder für die betroffenen Menschen tätig werden, indem sie z. B. mit Arbeitgebern oder Bildungsanbietern verhandeln oder sich für Ratsuchende bei Behörden einsetzen und auf eine Stärkenorientierung und Empowerment setzen (vgl. Weißbach/Weißbach 2016). Gerade in Zeiten, in denen staatliche Institutionen ab- oder umgebaut werden, können Beraterinnen hier eine wichtige Rolle als Advo-

katen<sup>14</sup> im Sinne der Ratsuchenden übernehmen und z. B. durch manchmal unorthodoxe Strategien etwas für die Klienten erreichen (vgl. Weißbach/Weißbach). Wir gehen davon aus, dass Beraterinnen solche Strategien in der Praxis realisieren; sie sind nur nicht immer mit den gängigen Vorstellungen von Beratung, wie sie aktuell im Mainstream der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung diskutiert werden, vereinbar.

Ein zweites Beispiel für notwendige Kompetenzen zu „Interventionen in soziale Institutionen“ ist die Arbeit in regionalen Netzwerken und Kontexten. Auch hier ist die Praxis der Beraterausbildung zum Teil voraus. Im lokalen Raum zu agieren, neue Projekte aufzusetzen, mit anderen Stellen zusammenzuarbeiten, um Bildungs-, Beschäftigungs- oder Beratungsprojekte ins Leben zu rufen und durchzuführen, gehört für viele Beraterinnen zu ihrer Arbeit. Bisher wurde den notwendigen Fähigkeiten für diese Aufgaben vielleicht noch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt oder die Leistungen, die hier in der Praxis erbracht werden, wurden im Sinne von Innovation für das Beratungsfeld noch nicht genügend gewürdigt.<sup>15</sup>

Eine weitere zentrale Kompetenz für professionelle Berater stellen aus Sicht von NICE die berufsrollenübergreifenden Kompetenzen dar, die sich insbesondere auf die eigene professionelle Weiterentwicklung und Reflexion richten (s. Anhang). Weil Beratung eine professionelle Tätigkeit ist, sollten Beratende in der Lage sein, ihre professionellen Interaktionen und ihre eigenen Rollen, Werte, Haltungen etc. zu reflektieren. Dabei erscheint es heute besonders zentral, dass Beratende in der Lage sind, Strategien zu entwickeln, um mit Rollen- und Wertekonflikten umzugehen, die in der Arbeit mit verschiedenen sozialen und kulturellen Hintergründen auftreten können oder die im Spannungsfeld zwischen institutioneller Einbindung der Beratung und dem Anspruch einer unabhängigen, zieloffenen und an den Bedürfnissen der Ratsuchenden orientierten Beratung unweigerlich auftreten. Eine eigenständige Auseinandersetzung mit ethischen Grundlagen und professionellen Standards, aber auch die praktische Organisation von Gelegenheiten zum Austausch und zur Supervision und kollegialen Beratung sind wichtige Aspekte in diesem Zusammenhang, die nicht nur in der Praxis einen Rahmen benötigen, sondern auch in der Aus- und Weiterbildung vermittelt und eingeübt werden müssen.

---

14 In der Literatur zur sozialen Arbeit wird *Advocacy* als Teilstrategie und Aufgabe z. B. im Rahmen des Case-Managements diskutiert (Ehlers/Wendt 2012).

15 Die Bedeutungszunahme dieser Art von professioneller Arbeit kann nur vor dem Hintergrund des institutionellen Umbaus und Rückzugs der modernen Nationalstaaten verstanden werden (vgl. Mayntz 2010, S. 37 f.). Der Abbau von Steuerungsansprüchen des Staates und die lose Koppelung staatlicher Institutionen und Leistungen, mithin die beschriebene Krise des Sozialstaats (Butterwegge 2012) und der Arbeit (Castel 2011) vor dem Hintergrund der Entwicklung einer „flüchtigen Moderne“ (Baumann 2003), bilden den Hintergrund dieses Wandels, der zwar in seinen direkten Auswirkungen auf die Steuerung und Entwicklung des Beratungsfeldes in Ansätzen beschrieben (vgl. Weber 2013; Weber/Katsarow 2013), konzeptionell in seinen Folgen für die Beratung jedoch vielleicht noch nicht verstanden oder gar in die Ausbildung von Beratenden integriert ist. Kupfer, Nestmann & Weinhold konstatieren für die Beratung denn auch, dass diese ihre Praxis und Entwicklung als „verkapselte soziale Einheiten“ (S. 1409) und mit wenig Anschluss an „soziale Einflussfaktoren“ (S. 1411) gestaltet.

## Spezialistinnen

NICE formuliert darüber hinaus auch für sogenannte BBB-Spezialistinnen Kompetenzstandards. Aus Sicht von NICE wäre es sinnvoll, wenn professionelle Berater auch spezialisierte Tätigkeiten übernehmen würden, die für die Innovation und Qualitätssicherung der Beratung wichtig sind, z. B. das Management von Beratungseinrichtungen, die Evaluation von Beratung, die Supervision, Aus- und Weiterbildung von Beratenden sowie die Beratungsforschung.

Es liegt auf der Hand, dass durch die Ausdifferenzierung des Beratungsfeldes und das Entstehen neuer (zum Teil kleinerer, zum Teil aber auch größerer) Anbieterorganisationen oder Organisationseinheiten der Bedarf an Kompetenzen steigt, die über die eigentliche Beratungsarbeit hinausgehen. Die angesprochenen Spezialistenrollen können sehr unterschiedlich und in sehr vielfältigen Kontexten gefragt sein (Forschung, Entwicklung, Management). Darum wird immer spezifisches Wissen aus diesen Bereichen als weitere Grundlage dieser Kompetenzen angesehen werden müssen. Gleichzeitig kann argumentiert werden, dass solche Aufgaben vor dem Hintergrund fundierter Beratungskompetenz erfolgen und nicht allein z. B. betriebswirtschaftlich geschulten Managerinnen oder juristisch geschulten Verwaltungsexperten überlassen werden sollten.

Wegen dieser notwendigen Spezialisierung erscheint es sinnvoll, die Aspekte, die im Kompetenzprofil für diese Berufsrolle angesprochen sind, nicht als direkten Teil der Beraterausbildung anzusehen, sondern in aus- und weiterbildende Studienangebote (spezialisierte Masterstudiengänge, PhD-Programme, Aufbaustudiengänge, Zertifikatsstudiengänge u. ä.) zu integrieren. Die Kompetenzen der Spezialistinnen bauen damit auf der grundständigen professionellen Beratungskompetenz auf (s. Anhang).

## Die Orientierung am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)

Im Zuge der Diskussion um die Vergleichbarkeit von Abschlüssen und Qualifikationen in Europa wurde in den letzten Jahren verstärkt die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (engl. European Qualification Framework) (vgl. EQF 2008) vorangebracht und zum Teil kontrovers diskutiert. Auch im Netzwerk NICE wurde die Orientierung an diesem Rahmen aufgegriffen, und es wurde nach Lösungen gesucht, um die aktuell zum Teil wenig vergleichbare Lage der Einstufung von Beraterinnenkompetenzen auf den EQR zu ermöglichen. Es ist naheliegend, dass unterschiedliche Akteure im Handlungsfeld der Beratung aus unterschiedlichen Gründen die eine oder andere Option präferieren (höhere Einstufungen sind in der Regel mit längerer Ausbildung und höheren Kosten verbunden). Im Folgenden wird kurz referiert, wie NICE aufgrund der Kompetenzbeschreibungen im EQR die Zuordnung vorgenommen hat und was NICE jeweils als die daraus begründete Einstufung empfiehlt.

Die Ausbildung und Supervision von Beratenden oder die Entwicklung neuer Beratungsangebote sowie die Beratungsforschung erfordern hohe Kompetenzen und ein

vertieftes Wissen in den jeweils spezialisierten Feldern. Dies entspricht dem EQR in der Niveaustufe 8. Für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung sowie für die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen von *BBB-Spezialistinnen* empfiehlt NICE die Orientierung an EQR-Stufe 8, z. B. als Teil eines Promotionsstudiums. Als Mindestniveau werden spezialisierte Studiengänge auf Masterniveau (EQR 7) empfohlen.

Die Bearbeitung komplexer bildungs- und berufsbezogener Problemlagen erfordert Kompetenz auf EQR-Stufe 7. Die Beratenden sind mit vielschichtigen, nicht vorhersehbaren Situationen konfrontiert, und ihre Intervention kann weitreichende Konsequenzen haben. Für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung sowie für die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen von *BBB-Beratern* empfiehlt NICE darum die Orientierung an EQR-Stufe 7, z. B. in Form spezialisierter Master- oder Diplom-Studiengänge. Als Mindestniveau wird die Ausbildung im Rahmen spezialisierter Bachelor-Studiengänge (EQR 6) gefordert.

Grundlegende Fragen zu Bildung, Beruf und Beschäftigung können oft sinnvoll im Rahmen anderer Angebote bearbeitet werden. Begleiter/innen benötigen dafür ein grundsätzliches und fundiertes Wissen und Kompetenzen zur Gestaltung des Kontakts mit den Klient/innen. Dies entspricht der EQR-Stufe 6. Für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung sowie für die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen von *BBB-Begleitern* empfiehlt NICE die Orientierung an der 6. Stufe des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR).<sup>16</sup> Qualifizierungsangebote könnten die Bachelor- und Master-Angebote verschiedener Disziplinen bereichern oder ergänzen. Sie sollten auch für Führungskräfte technischer oder sozialer, fachschulischer Berufe zugänglich sein, jedoch mindestens auf der EQR-Stufe 5 angeboten werden. Dies schließt z. B. auch die Meisterausbildung ein.

Die hier beschriebenen Empfehlungen und Forderungen beruhen auf einer gründlichen Auseinandersetzung mit den Anforderungen der verschiedenen Tätigkeiten von Beratenden sowie der Beschreibung des EQR. Eine umfassende Begründung findet sich im NICE-Handbuch (2016, Kap. 5).

## 4 Kritische Diskussion und Entwicklungsperspektiven

Die vorgelegten EKS sind das Produkt der intensiven Zusammenarbeit einer größeren Zahl von Hochschulen, die Studiengänge und Studienprogramme grundständig oder im Sinne von wissenschaftlicher Weiterbildung für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Europa anbieten. Da sich die EKS in erster Linie an diese hochschulischen Ausbildungen richten, ist ihr Zweck zunächst darauf gerichtet, ein

---

<sup>16</sup> Diese Einstufung ist für professionelle Lehrer, Sozialarbeiter u. a. nur insofern relevant, als dass Beratungsanteile entweder Teil ihrer Regelstudiengänge sein sollten oder durch Weiterbildungen, die dann auf entsprechendem Niveau angeboten werden, abgedeckt werden können. Die Öffnung zur Stufe 5 ermöglicht auch die entsprechende Weiterbildung von vielen Fachberufen, die auf dieser Stufe angelegt sind.



gemeinsames Verständnis darüber zu entwickeln, was Studiengänge erreichen müssen, um einen sinnvollen Beitrag zur Ausbildung von Beraterinnen zu leisten. Im ersten Teil des Beitrags wird darum vor allem ein Verständnis von Beratung diskutiert, das offen ist für die Vielfalt beraterischer Ansätze und Aufgaben, und es wurde diskutiert, dass die Entwicklung von Beratungskompetenz ein längerfristiger Prozess ist, in dem ein Studium eine wichtige Rolle einnimmt, der aber auch aus anderen Quellen, insbesondere aus der Verknüpfung von Studium und Praxis, schöpfen muss.

Damit Hochschulen (und potentiell auch andere ausbildende Institutionen) sinnvolle Curricula und Module entwickeln können, ist die Klärung der Inhalte, die in der Aus- und Weiterbildung von Beraterinnen transportiert werden sollen, von besonderer Relevanz. Hierzu wird betont, dass sich die prozessuale Kompetenz und die inhaltsbezogene Fachlichkeit der Berater im Feld der arbeitsweltbezogenen Beratung verschränken müssen. Diese Verschränkung (Was soll inhaltlich gelernt werden, und wie integrieren Berater dieses Wissen in der Beratung?) ist eine konzeptionelle Baustelle. Diese Frage bedarf in der Gestaltung von Studienangeboten darum besonderer Aufmerksamkeit.

Durch die Entwicklung eines Kompetenzprofils, das zentrale Rollen der Beratenden beschreibt und dabei einen breiten Ansatz wählt, der auch Rollen im Kontext organisationaler Entwicklung und des Managements integriert sowie die Arbeit mit sozialen Systemen (Institutionen, Netzwerken) als aktuell wichtige Aufgabe enthält, kann NICE für die Ausgestaltung zeitgemäßer Studiengangskonzepte einen relevanten Beitrag leisten. Dabei kommt es NICE darauf an, die EKS aktiv zu nutzen und auch weiterzuentwickeln. Es ist am Ende des aktuellen Entwicklungsprozesses klar, dass weitere Aufgaben warten. So müssen die Standards in unseren Hochschulen aktiv genutzt und erprobt werden. Beispiele sind die Gestaltung von hochschul- und länderübergreifenden Prozessen der gegenseitigen Begleitung (engl. *peer learning*) zur gemeinsamen Weiterentwicklung von Studienangeboten oder zur Entwicklung neuer Studienmodule. Gerade weil noch nicht in allen EU-Ländern fundierte wissenschaftliche Aus- und Weiterbildungsprogramme existieren, sind die Unterstützung und der Austausch hier besonders sinnvoll. Es ist auch denkbar, die EKS in die Akkreditierung von bestehenden Studiengängen als Referenzpunkte einzubeziehen und zu nutzen. Besonders interessant könnte die Nutzung der Standards für die Anerkennung von nicht-formellem Lernen sein. Aus der heutigen Sicht stehen wir hier noch am Anfang der Entwicklung, und mehr Anbieterinnen wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildungen sollten eingeladen werden, sich an dieser Arbeit zu beteiligen und diese auch noch mit neuen Perspektiven zu bereichern.

Für all diese Aktivitäten und zur Nutzung der EKS über den bisherigen Kreis der Beteiligten hinaus ist darum eine große Offenheit für Diskussionen und zur Beteiligung der verschiedenen Gruppen – Praktikerinnen, Verbände, parallele nationale und übernationale Initiativen, Lehrende, Anbieter und fachpolitische Vertreterinnen – wichtig. Der weiterhin notwendige Austausch wird sicher auch mit unterschiedli-

chen Ansichten und zum Teil nicht ohne Kontroversen ablaufen können. Anregung, Kritik und weitere Vorschläge sind aus Sicht von NICE jedoch sehr wertvoll und willkommen. Nicht zuletzt muss die Forschung zu einer ganzen Reihe der aufgeworfenen Fragen weiter einbezogen werden und Antworten entwickeln, die zeitgemäß sind und die die unterschiedlichen sozialen und kulturellen Realitäten in unseren Gesellschaften aufgreifen. Durch die angestrebte Gründung der NICE-Foundation soll diese Arbeit weiter begleitet und am Leben gehalten werden.

## Literatur

---

- Bauer, J. (2015):** Selbststeuerung: die Wiederentdeckung des freien Willens. München: Karl Blessing Verlag.
- Bauman, Z. (2003):** Flüchtige Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Beck, U. (Hrsg.) (2000):** Freiheit oder Kapitalismus: Ulrich Beck im Gespräch mit Johannes Willms. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Butterwegge, C. (2012):** Krise und Zukunft des Sozialstaates. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Castel, R. (2011):** Die Krise der Arbeit: neue Unsicherheiten und die Zukunft des Individuums. Hamburg: Hamburger Edition.
- Ehlers, C./Wendt, W. R. (Eds.) (2012):** Beratung und Case-Management: Konzepte und Kompetenzen. Case-Management in der Praxis. Heidelberg: medhochzwei.
- Enoch, C. (2011):** Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. In Organisationsberatung, Supervision, Coaching. 18(4), S. 369–381.
- EQF (2008):** The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). European Communities: Luxembourg.
- Hofer, M. (1996):** Das Verhältnis von Theorie und Praxis im psychologischen Beratungshandeln. In Ertelt, B.-J./Hofer, M. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Beratung. Beratung in Schule, Familie, Beruf und Betrieb. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, S. 5–40.
- Ertelt, B.-J. (2001):** Informationsmanagement in der Beratung. IBV Publikationen, 21/2001, S. 1385–1396.
- Glatzel, K./Lieckweg, T. (2014):** Beratung im Dritten Modus – ein Leitfaden für die Praxis. In Wimmer, R./Glatzel, K./Lieckweg, T. (Hrsg.): Beratung im dritten Modus. Die Kunst, Komplexität zu nutzen. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 15–23.
- Grawe, K. (2000):** Psychologische Therapie (2. Aufl.). Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag.
- Guichard, J./Pouyaud, J. (2015):** Processes of Identity Construction in Liquid Modernity: Actions, Emotions, Identifications, and Interpretations. In Young, R. A./Domene, J. F./Valach, L. (Hrsg.) (2015): Counseling and action. Toward life-enhancing work, relationships, and identity. New York: Springer Verlag, S. 91–114.

- Guichard, J. (2000):** Die Rolle der Psychologie in der beruflichen Beratung in Frankreich. Vortrag, Mannheim, 9. Oktober 2000. Online unter: <http://www.hdm-stuttgart.de/arbeitsamt/inhalt/psychologie/guichard/text.htm> (abgefragt: 22.07.2016).
- Hofer, M./Wild, E./Pikowsky, B. (1996):** Pädagogisch-psychologische Berufsfelder. Beratung zwischen Theorie und Praxis. Bern: Hans Huber Verlag.
- Kahneman, D. (2012):** Schnelles Denken, langsames Denken. München: Siedler Verlag.
- Königswieser, R. (Hrsg.) (2006):** Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozess-Know-How. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Kupfer A./Nestmann, F./Weinhold, K. (2013):** Beratung als soziales Isolat? Die übersehene Rolle persönlicher Beziehungen und Netzwerke. In Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung, Band 3, Neue Beratungswelten. Tübingen: dgvt Verlag, S.1409–1427.
- Mayntz, R. (2010):** Governance im modernen Staat. In Benz, A./Dose, N. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (2013):** Beratung: Zwischen „old school“ und „new style“. In Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung, Band 3, Neue Beratungswelten. Tübingen: dgvt Verlag, S.1325–1348.
- Nestmann, F./Engel F./Sickendiek, U. (2013):** Ein soziales Modell von Beratung – John McLeods Vorschlag, Beratung als einen „sozialen Prozess“ zu verstehen. In Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung, Band 3, Neue Beratungswelten. Tübingen: dgvt Verlag, S.1397–1407.
- NICE (2012):** NICE handbook for the academic training of career guidance and counselling professionals. Hrsg.: Schiersmann, C./Ertelt, B. J./Katsarov, J./Mulvey, R./Reid, H./Weber, P. Heidelberg: University of Heidelberg.
- NICE (2014):** NICE Handbuch für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung von Beratern in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Hrsg.: Schiersmann, C./Ertelt, B. J./Katsarov, J./Reid, H./Mulvey, R./Weber, P. Mannheim: Mannheim University Press.
- NICE (2016):** European Competence Standards for the Academic Training of Career Practitioners. NICE Handbook Vol. II. Hrsg.: Schiersmann, C./Einarsdóttir, S./Katsarov, J./Lerikkanen, J./Mulvey, R./Pouyau, J./Pukelis, K./Weber, P. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- OECD (2005):** Defining and Selecting Key Competencies, Executive Summary of DeSeCo project. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (22.07.2016).
- Pukelis, K. (2011):** Study programme designing and renewal: Learning outcomes paradigm. The Quality of Higher Education No. 8. Center for Quality of Studies of the Vytautas Magnus University: Kaunas.
- Reid, H./Bassot, B. (2012):** Reflexivity. In Schiersmann, C./Ertelt, B.-J./Katsarov, J./Mulvey, R./Reid, H./Weber, P. (2012) (Hrsg.): NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals. Heidelberg: Heidelberg University, S.179–183.

- Rohr, D./Hummelsheim, A./Höcker, M. (Hrsg.) (2016):** Beratung lehren: Erfahrungen, Geschichten, Reflexionen aus der Praxis von 30 Lehrenden. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Savickas, M. (2015):** Career Counseling Paradigms: Guiding, Developing, and Designing. In Hartung P. J./Savickas, M. L./Walsh, B. W. (Hrsg.) (2015): APA Handbook of Career Intervention. Volume 1. Foundations. Washington, DC: American Psychological Association, S. 129–143.
- Schiersmann C./Petersen, C./Weber, P. (2016):** Beratungskompetenz in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Instrumente zur Erfassung, Bewertung und Reflexion der Beratungskompetenz (Counseling Competence in Education, Vocation and Employment. Instruments for the Recognition, Assessment and Reflexion). Bielefeld: WBV (im Erscheinen).
- Schiersmann, C./Thiel, H. U. (2012):** Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – eine Theorie jenseits von ‚Schulen‘ und ‚Formaten‘ [Counselling as Support for Self-Organization-Processes – A Theory beyond ‚Schools‘ and ‚Formats‘]. In Schiersmann, C./Thiel, H. U. (Hrsg.): Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – Empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 14–78.
- Schiersmann, C./Ertelt, B.-J./Katsarov, J./Mulvey, R./Reid, H./Weber, P. (2012) (Hrsg.):** NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals. Heidelberg: Heidelberg University.
- Schiersmann, C./Weber, P. (2016):** Beratung als Gegenstand von Studiengängen. In Gieseke, W./Nittel D. (Hrsg.): Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Ein Handbuch. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Schiersmann, C./Weber, P. (Hrsg.) (2013):** Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: WBV.
- Schiersmann, C./Weber, P./Petersen, C.-M. (2013):** Kompetenz als Kern von Professionalität. In Schiersmann, C./Weber, P. (Hrsg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: WBV, S. 195–222.
- Singer, W./Ricard, M./Warmuth, S. (2008):** Hirnforschung und Meditation: Ein Dialog. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Sultana, R. (2014):** Career Guidance for Social Justice in Neoliberal Times. In Arulmani, G./Bakshi, A. J./Leong, F. T. L./Watts, A. G. (Hrsg.): Handbook of Career Development. New York: Springer Verlag, S. 317–333.
- Valach, L./Young, R. A./Domene, J. F. (2015):** Current Counseling Issues from the Perspective of Contextual Action Theory. In Young, R. A./Domene, J. F./Valach, L. (Hrsg.) (2015). Counseling and action. Toward life-enhancing work, relationships, and identity. New York: Springer Verlag, S. 167–193.

- Weber, P./Katsarov, J./Schiersmann, C. (2016):** Die Europäischen Kompetenzstandards für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung von Praktikerinnen und Praktikern der Beratung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung. In *dvb-Forum 01/2016 Mein Weg*. Fachmagazin des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung e. V., Bielefeld: WBV.
- Weber, P. (2012):** The Validation of Competence. In Weber, P./Evangelista, L. (Hrsg.): *IMPROVE – Guide for Validation of Career Guidance Practitioners' Competence*. IMPROVE. Improving Validation of Non-Formal Learning in European Career Guidance Practitioners, S. 8–11.
- Weber, P. (2013):** Qualität in der arbeitsweltlichen Beratung. Eine Untersuchung von Qualitätsmerkmalen, Qualitätsmodellen und eines Netzwerks zu deren politischen Implementierung in Europa unter Berücksichtigung der Theorie der Selbstorganisation. Heidelberg: Universität Heidelberg.
- Weber, P. (2014):** Systemische Bildungs- und Laufbahnberatung für Menschen mit schwachem Bildungshintergrund und eingeschränkten Arbeitsmarktchancen. Die Bedeutung von Wissen im Beratungsprozess. In Krieger, W. (Hrsg.) (2014): *Beschäftigungsförderung und betriebliche Soziale Arbeit. Sozialpädagogisch-systemische Perspektiven im Kontext von Erwerbstätigkeit*. Stuttgart: ibidem-Verlag, S. 139–167.
- Weber, P./Katsarov, J. (2013):** Die „Offene Methode der Koordinierung“ als Ansatz zur Verbesserung der Qualität in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In Schiersmann, C./Weber, P. (Hrsg.): *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts*. Bielefeld: WBV, S. 55–94.
- Weber, P./Kochem, A./Weber-Hauser, S. (2016):** How Low Qualified Adults Enact their Career Findings from a Narrative Study in Germany. *British Journal of Guidance and Counselling*, 44(2), S. 158–170.
- Weißbach, B./Weißbach, H. J. (2016):** Kompetenzbilanzierung und Beratung bei der Arbeitsintegration von Flüchtlingen. Manuskript zum Vortrag bei der Jahrestagung der DGfB in Köln am 20.11.2015 (im Erscheinen).

### Die Europäischen Kompetenzstandards für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung von Praktikerinnen und Praktikern der Beratung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung<sup>1</sup>

NICE unterstreicht die Notwendigkeit von Europäischen Kompetenzstandards für die Aus- und Weiterbildung von drei Typen von Praktikern<sup>2</sup>, die sich um die Beratung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung<sup>3</sup> verdient machen:

1. **BBB-Begleiter** bieten Klienten eine Anlaufstelle für erste Unterstützung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung. Gemeint sind hier z. B. Lehrer, Arbeitsvermittler, Psychologen oder Sozialarbeiter. Sie sind keine professionellen BBB-Berater, sondern Angehörige einer anderen Berufsgruppe, die aufgrund ihrer Haupttätigkeit auch als Ansprechpartner zu Fragen rund um Bildung, Beruf und Beschäftigung dienen. Sie sollten dazu in der Lage sein, grundlegende Unterstützung anzubieten und merken, wenn eine Person von professioneller BBB-Beratung profitieren würde.
2. **BBB-Berater** erachten es als ihren Beruf, Menschen bei der Bewältigung berufsbiografischer Herausforderungen zu unterstützen. Gemeint sind u. a. Bildungs-, Berufs- und Karriereberater, Coaches sowie Personalentwickler. BBB-Berater müssen bereit sein, auch Menschen zu unterstützen, die sich mit Unsicherheit, komplexen Problemen und unvorhersehbaren Entwicklungen auseinandersetzen und Entscheidungen treffen müssen, die ihr weiteres Leben in hohem Maße bestimmen können. Sie begleiten Klienten bei der Entwicklung von Strategien für deren persönliche Veränderungsprozesse, machen ihnen spezialisiertes Wissen zugänglich und unterstützen sie bei der Bewältigung belastender Übergangsphasen.
3. **BBB-Spezialisten** sind auf eine oder mehrere der NICE-Berufsrollen spezialisiert (siehe Fußnote 4) und treten auf verschiedene Weise für die Weiterentwicklung der BBB-Beratung ein. Einige übernehmen z. B. Aufgaben wie die Leitung von Beratungseinrichtungen oder die Supervision von BBB-Beratern. Andere wid-

---

1 © Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe (NICE), 2016.

2 Der einfacheren Verständlichkeit halber wird in dieser Kurzfassung der EKS auf eine Differenzierung zwischen weiblichen und männlichen Bezeichnungen verzichtet. Selbstverständlich sind Menschen jeden Geschlechts gleichermaßen angesprochen.

3 Es handelt sich hier um eine sinngemäße Übersetzung des englischen Originaltexts der Europäischen Kompetenzstandards (EKS). NICE überlässt es Experten der jeweiligen Sprachgemeinschaften, passende Übersetzungen für zentrale Begriffe und Konzepte zu finden. Unter Beratung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung, kurz BBB-Beratung (engl. Career Guidance and Counselling), wird hier das verstanden, was in verschiedenen deutschsprachigen Kontexten auch „Bildungs- und Berufsberatung“, „Laufbahnberatung“, „Karriere-Coaching“ o. ä. genannt wird. Angemerkt werden sollte aber, dass NICE die Berufsorientierung als Teilbereich der BBB-Beratung auffasst. Wo von Klienten die Rede ist, sind u. a. Ratsuchende gemeint.

men sich Fragen der Forschung und Entwicklung oder der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung rund um die BBB-Beratung. Über ihre Befähigung zur Praxis als BBB-Berater hinaus sollten sie über ein besonders hohes Maß an Kompetenz in einer bestimmten Berufsrolle der BBB-Beratung verfügen.

**Alle drei Typen von Praktikern sind wichtig für eine qualitativ angemessene Beratung.**

Aus der Perspektive von NICE bedarf es hoher Kompetenzniveaus, um den jeweiligen Aufgaben der drei Gruppen gerecht zu werden. Aus diesem Grund formuliert NICE Kompetenzstandards für diese drei Stufen der BBB-Beratungspraxis.

**NICE betont die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen, auf Beratung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung spezialisierten Aus- oder Weiterbildung als Voraussetzung für die Praxis aller drei Praktikertypen.** Aufgrund des hohen Grads der Eigenverantwortung, die Mitglieder aller drei Gruppen übernehmen müssen, um ihren anspruchsvollen Aufgaben gerecht zu werden, betont NICE die Notwendigkeit des lebensbegleitenden Lernens für alle drei Praktikertypen. Reflektierte Praxis sollte einen Bestandteil jeglicher Aus- und Weiterbildungsangebote sowie der Zertifikate für Angehörige der drei Gruppen darstellen.

**Für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung sowie für die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen von BBB-Begleitern empfiehlt NICE die Orientierung an der 6. Stufe des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR).** Relevante Kurse könnten in die Bachelor- und Master-Angebote verschiedener Disziplinen integriert werden oder diese ergänzen. Sie sollten auch für Führungskräfte technischer und sozialer Berufe zugänglich sein. Als Mindestniveau werden Angebote auf der EQR-Stufe 5 gefordert.

**Für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung sowie für die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen von BBB-Beratern empfiehlt NICE die Orientierung an EQR-Stufe 7,** z. B. in Form spezialisierter Master- oder Diplom-Studiengänge. Als Mindestniveau wird die Ausbildung im Rahmen spezialisierter Bachelor-Studiengänge (EQR 6) gefordert.

**Für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung sowie für die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen von BBB-Spezialisten empfiehlt NICE die Orientierung an EQR-Stufe 8,** z. B. als Teil eines Dokorats- bzw. Promotionsstudiums. Als Mindestniveau werden spezialisierte Studiengänge auf Masterniveau (EQR 7) gefordert.

	<b>Berufsrollenübergreifende Kompetenzen<sup>4</sup></b>	<b>Beraterische Kompetenzen</b>	<b>Pädagogische Kompetenzen</b>
<b>BBB-Begleiter<sup>5</sup></b>	1. Erklärung des potenziellen Nutzens beraterischer Dienstleistungen für Individuen, Gemeinschaften und Organisationen im Umgang mit aktuellen und künftigen bildungs-, berufs- und beschäftigungsbezogenen Herausforderungen	1. Herstellung einer vertraulichen, respektvollen und unterstützenden Umgebung, in der Klienten offen über ihre berufsbiografischen Fragen und Anliegen sprechen können 2. Typisierung der bildungs-, berufs- und beschäftigungsbezogenen Herausforderung eines Klienten auf Basis des aktiven Herausarbeitens seiner Anliegen und Fragen	1. Unterstützung bei der Vorbereitung von Bewerbungen um Arbeitsstellen und Bildungsangebote (Lebenslauf u. a.) nach allgemeinen Maßstäben 2. Unterstützung beim Erarbeiten von Kenntnissen zu bildungs-, berufs- und beschäftigungsbezogenen Optionen mit Verweis auf relevante Angebote für die jeweilige Zielgruppe
<b>BBB-Berater<sup>6</sup></b>	1. Reflexion der professionellen Interaktion mit einem Klienten unter Berücksichtigung des Anliegens und der Bedarfe des Klienten sowie ethischer Standards und Qualitätsstandards für die BBB-Beratung 2. Entwicklung von Strategien, um persönlichen Rollen- und Wertekonflikten zu begegnen, die in der Zusammenarbeit mit Klienten mit unterschiedlichen Hintergründen aufkommen können, unter Berücksichtigung ethischer und professioneller Standards für BBB-Beratung	1. Respektvolle und einfühlsame Zusammenfassung des Kernanliegens eines Klienten auf Grundlage eines klientenzentrierten Interviews 2. Formulierung eines Angebots für eine Beratungsvereinbarung, deren Ziele und Ansätze den Prioritäten und Ressourcen des Klienten entsprechen 3. Sondierung der psychischen und externen Ressourcen, derer sich ein Klient bedienen kann, um mit Stress umzugehen, persönlich zu wachsen und Problemlagen zu bewältigen 4. Beurteilung komplexer Lebenssituationen, ihrer Bedeutung und des Werts verschiedener Arten von Informationen in Zusammenarbeit mit Klienten mit Fokus auf deren Interessen, Kompetenzen und weiteren Ressourcen 5. Anwendung geeigneter Modelle für die Problemlösung, die Entscheidungsfindung und die strategische Planung, die den Interessen, Präferenzen und Ressourcen der Klienten entsprechen	1. Beurteilung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenzen und Lernbedarfe eines Klienten unter kooperativer Nutzung geeigneter Instrumente und Ansätze 2. Gestaltung von Sitzungen mit dem Ziel, die Entwicklung berufsbiografischer Gestaltungskompetenzen zu fördern, wobei pädagogische Inhalte und Methoden so kombiniert werden, dass sie den spezifischen Lernbedarfen und Verhaltensweisen einer Gruppe im Prozess angepasst werden können

4 NICE unterscheidet fünf Berufsrollen, welche zusammen das professionelle Handlungsfeld der BBB-Beratung charakterisieren (vgl. NICE Handbook 2016). Das System der Europäischen Kompetenzstandards (EKS) baut auf diesen fünf Berufsrollen auf: Die meisten Kompetenzen werden einer der Berufsrollen zugeordnet. Die „Berufsrollen übergreifenden Kompetenzen“ sind für die Ausübung aller Rollen relevant.

5 BBB-Begleiter sollten die Beherrschung aller Kompetenzen auf dem BBB-Begleiter-Niveau nachweisen können.

6 BBB-Berater sollten die Beherrschung aller Kompetenzen auf dem BBB-Begleiter- und Berater-Niveau nachweisen können.



	<b>Berufsrollenübergreifende Kompetenzen</b>	<b>Beraterische Kompetenzen</b>	<b>Pädagogische Kompetenzen</b>
<b>BBB-Spezialisten<sup>7</sup></b>	<p>1. Durchführung wissenschaftlich fundierter Lehre zur Erzielung von Lernergebnissen, die nationalen und internationalen Qualitätsstandards zur Sicherung der Kompetenz von Praktikern der BBB-Beratung entsprechen</p> <p>2. Durchführung von Forschung zur Förderung wissenschaftlich fundierter Praxis, unter adäquater Anwendung wissenschaftlicher Standards und Prinzipien guter Kommunikation</p> <p>3. Rechtfertigung des Werts von interdisziplinärer Forschung und Lehre zur BBB-Beratung, unter Rückgriff auf Erkenntnisse verschiedener Disziplinen sowie gesicherten Wissens über die konkreten Herausforderungen der BBB-Beratung</p>	<p>1. Entwicklung von Ansätzen und Instrumenten für die Beratung von Zielgruppen mit bestimmten berufsbiografischen Problemstellungen, unter Bezugnahme auf bestehende Bedarfe der Beratungspraxis</p> <p>2. Evaluation der Praxis von BBB-Beratern und BBB-Begleitern, besonders im Hinblick auf kulturelle und ethische Aspekte, um sie auf kooperative Weise bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen und ihrer professionellen Selbstwahrnehmung zu unterstützen</p>	<p>1. Entwicklung von Methoden zur Messung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenzen ausgewählter Zielgruppen, unter Bezugnahme auf bestehende Bedarfe der Beratungspraxis und wissenschaftliche Standards</p> <p>2. Entwicklung von Strategien, Curricula und Bildungsangeboten zur Förderung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenzen einer ausgewählten Zielgruppe, unter Berücksichtigung gesicherter Bedarfe und relevanter Qualitätsstandards</p>

<b>Diagnostische und informationsbezogene Kompetenzen</b>	<b>Managementbezogene Kompetenzen</b>	<b>Kompetenzen für Interventionen in Soziale Systeme</b>	
1. Identifizierung von Webseiten, Selbsteinschätzungs-Instrumenten und anderer Informationsquellen, die den zielgruppenspezifischen Bedarfen des Klienten entsprechen sowie dessen Fähigkeiten und explizit formulierten Interessen <sup>8</sup>	1. Formulierung von Rückmeldungen zur Qualität von Beraterischen Dienstleistungen auf Grundlage von spezifischen Qualitätskriterien und -standards für die Beratung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung	<p>1. Anbahnung eines freiwilligen Treffens zwischen einem Klienten und einem Arbeitgeber, entsprechend den vom Klienten geäußerten Bedürfnissen</p> <p>2. Beurteilung, wann die Grenzen der eigenen Kompetenzen erreicht sind und eine Überweisung an einen BBB-Berater oder an einen anderen professionellen Dienstleister sinnvoll ist, um einem Klienten die notwendige Unterstützung zu bieten</p>	<b>BBB-Begleiter</b>

7 BBB-Spezialisten sollten die Beherrschung aller Kompetenzen auf dem BBB-Begleiter- und Berater-Niveau nachweisen können sowie alle allgemeinen beruflichen Kompetenzen und die Kompetenzen mindestens einer Rolle auf dem BBB-Spezialisten-Niveau.

8 Hinweise zur Interpretation der Europäischen Kompetenzstandards (EKS) finden Sie im NICE Handbook Volume II (2016): European Competence Standards for the Academic Training of Career Practitioners (Barbara Budrich Verlag).

Diagnostische und informationsbezogene Kompetenzen	Managementbezogene Kompetenzen	Kompetenzen für Interventionen in Soziale Systeme	
<p>1. Feststellung der Informationsbedarfe von Klienten in Bezug auf ihre Interessen und Kompetenzen, den relevanten Arbeitsmarkt und Aspekte des (Berufs-) Bildungssystems, um z. B. Desinformation, Stereotype, Informationsüberflutung oder Informationsmängel gezielt anzugehen<sup>9</sup></p> <p>2. Anwendung wissenschaftlich gesicherter Methoden und Instrumente der Selbst-Einschätzung sowie von Informationsquellen, um die Informationsbedarfe von Klienten zu befriedigen</p> <p>3. Bewertung bestimmter Ressourcen, Interessen und anderer Charakteristiken eines individuellen Klienten mittels eines geeigneten Ansatzes hoher Validität, der in Zusammenarbeit mit dem Klienten eingesetzt wird, um diesem persönlich relevante Informationsgewinne zu ermöglichen</p>	<p>1. Nutzung geeigneter Medien, Sprache und Argumente, um Mitglieder einer bestimmten Zielgruppe für ein bestimmtes Angebot der BBB-Beratung zu gewinnen</p> <p>2. Strategische Entwicklung und Umsetzung von Angeboten der BBB-Beratung, um ausgewählte Zielgruppen in Zusammenarbeit mit relevanten Akteuren zu erreichen</p> <p>3. Aufbau guter professioneller Beziehungen zu Kunden, Kollegen und Organisationen, um die Qualität der BBB-Beratung zu gewährleisten</p> <p>4. Überprüfung der eigenen beratenden Dienstleistungen und Organisation auf Grundlage von Qualitätsstandards für BBB-Beratung und den Bedarfen der jeweiligen Zielgruppen, um realistische Ziele für die Qualitätsentwicklung auszuarbeiten</p>	<p>1. Identifikation der Interessen verschiedener Akteure in Bezug auf die Unterstützung bestimmter Zielgruppen (z. B. Schulabbrecher), um ein Konzept zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung relevanter Kooperationsstrukturen zu begründen (Netzwerk)</p> <p>2. Begründung der Bedarfslage eines einzelnen Klienten gegenüber einer relevanten Bezugsgruppe (z. B. Eltern, Arbeitgeber, Behörden) sowie geeigneter Unterstützungsangebote für dessen berufsbiografische Entwicklung</p> <p>3. Ausarbeitung einer Empfehlung, wie ein spezifischer Konflikt im Bildungs- oder Berufsumfeld einer Person überwunden werden könnte, auf Grundlage einer fairen Evaluation der Interessen aller Parteien</p>	<b>BBB-Berater</b>
<p>1. Entwicklung von Ansätzen und Instrumenten zur Einschätzung bildungs-, berufs- und beschäftigungsrelevanter Merkmale (Tests, Fragebögen, Skalen etc.), um eine zuverlässige Diagnostik der Interessen, Kompetenzen, Motive oder anderer Charakteristiken von Individuen zu leisten</p> <p>2. Gestaltung von Informationssystemen, die relevante Informationen zu aktuellen Anforderungen und Entwicklungen des Arbeitsmarkts sowie zu Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten so aufbereiten, dass sie den Interessen und Suchmustern bestimmter Zielgruppen entsprechen</p>	<p>1. Beurteilung der Leistungen von Mitarbeitern eines Angebots für BBB-Beratung, um die Qualität und Nachhaltigkeit der Dienstleistungen zu sichern</p> <p>2. Aufbau eines Qualitätssicherungssystems, um relevante Qualitätsstandards zu sichern und die Qualität der BBB-Beratung in Zusammenarbeit mit Bezugsgruppen kontinuierlich zu verbessern</p> <p>3. Evaluation der Techniken und Qualitätssicherungsmaßnahmen, die in der BBB-Beratung eingesetzt werden, unter Rückbezug auf Standards und Wissen um innovative und effektive Praxis</p>	<p>1. Evaluation eines Bildungs-, Berufs- oder Beschäftigungssystems in Bezug auf seine Fähigkeit, soziale Gerechtigkeit, Erwerbstätigkeit und Wohlbefinden von Gemeinschaften, Organisationen und Individuen zu stiften</p> <p>2. Konzeption von Modellen für inklusivere und effektivere Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungssysteme in Zusammenarbeit mit Arbeitgebern, Politikern und anderen Bezugsgruppen auf Grundlage einer solchen Evaluation</p> <p>3. Entwurf von Politiken und Strategien zur bereichsübergreifenden und interdisziplinären Koordination relevanter Akteure auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene</p>	<b>BBB-Spezialisten</b>

9 Die EKS formulieren nur in Bezug auf Kompetenzen Mindestanforderungen; daher erfolgen keine expliziten Bezugnahmen auf relevantes Wissen, berufliche Werte und Einstellungen oder Fertigkeiten. Die EKS setzen aber eine starke, multidisziplinäre Wissensbasis voraus, darunter Wissen zu Individuen, Gruppen, Organisationen, Kommunikation, Diversität, Politik und Märkte sowie ein ausgeprägtes berufliches Ethos und eine Fülle von Fertigkeiten.

## **Was sind die EKS und welchen Mehrwert bieten sie?**

Das Ziel der Europäischen Kompetenzstandards (EKS) ist es, einen gemeinsam geteilten Referenzrahmen anzubieten, der Exzellenz und Qualitätsentwicklung in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung von Praktikern der BBB-Beratung im gesamten Europäischen Hochschulraum fördert. Somit sollen die EKS die Transparenz, Vergleichbarkeit und gegenseitige Akzeptanz der relevanten Bildungsabschlüsse und Zertifikate, die in verschiedenen europäischen Ländern angeboten werden, verbessern.

Die Einführung der EKS soll die kontinuierliche berufliche Entwicklung von Praktikern der BBB-Beratung fördern, die nationale und internationale Anerkennung ihrer Kompetenzen stärken und die Qualitätssicherung von Aus- und Weiterbildungsangeboten sowie von Zertifikaten für die BBB-Beratung unterstützen.

## **Wer sollte mit den EKS arbeiten? Wofür sollte man die EKS verwenden?**

Die EKS stellen einen freiwilligen Bezugsrahmen dar. Es besteht keine rechtliche Verpflichtung zu ihrer Einführung.

Die primären Nutzer der EKS sind Hochschulen, die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung zur BBB-Beratung anbieten. Für die Etablierung der EKS werden Hochschulen ersucht, ihre einschlägigen Studienprogramme bis zum Jahr 2018 mit den EKS zu verknüpfen.

Die EKS ersetzen keine nationalen Qualifikationsstandards für die BBB-Beratung. Um die Verbindungen und Transparenz in Europa zu verbessern, ruft NICE jene Organisationen, die nationale Qualifikationsrahmen für Praktiker der BBB-Beratung verantworten, sowie relevante Berufsverbände dazu auf, ihre Standards und Leitlinien ebenfalls mit den EKS zu verknüpfen und künftig an der Weiterentwicklung der EKS mitzuwirken.

## **Wie verhalten sich die EKS zum Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR) und zum Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum?**

Aufgrund der hohen Kompetenzanforderungen der Beratungspraxis beziehen sich die EKS ausschließlich auf akademische Qualifikationsniveaus. Die Ausbildung von BBB-Begleitern sollte lediglich im Rahmen oder zusätzlich zu weiter gefassten Studienprogrammen erfolgen. Es handelt sich hierbei nicht um einen eigenständigen Berufsabschluss. Sogenannte Short-Cycle-Qualifikationen, die dem EQR-Niveau 5 entsprechen, sollten lediglich für die Ausbildung von BBB-Begleitern angeboten werden. BBB-Berater sollten vorzugsweise durch ein Master-Studium (EQR 7), mindestens aber durch ein Bachelor-Studium (EQR 6) auf ihre Praxis vorbereitet werden. Qualifikationen für BBB-Spezialisten sollten ausschließlich auf Master- oder Doktors-Niveau (EQR 7 oder 8) angeboten werden.

## **Warum beziehen sich die EKS auf Kompetenzen?**

Kompetenzen stellen messbare Beschreibungen bereit, was eine Person mit einer bestimmten Qualifikation tun können sollte. Indem sie sich direkt auf die Bedarfe der Bürgerschaft, der Nutznießer und Anbieter von Dienstleistungen beziehen, fördern Kompetenzen eine bessere Abstimmung zwischen Bildungsangeboten einerseits und den Anforderungen des Arbeitsmarkts andererseits. Für weiterführende Hinweise zur Anwendung der EKS bitten wir Sie, das NICE-Handbuch von 2016 zu konsultieren.

Die EKS bestimmen keine Standards in Bezug auf konkrete Kenntnisse, Werte, Einstellungen oder Fertigkeiten. Die Übersetzung der Kompetenzstandards zur Bestimmung konkreterer Lernresultate ist ein kreativer Prozess, für den NICE im Rahmen des NICE-Curriculums (siehe Band I des NICE-Handbuchs von 2014) Vorschläge anbietet.

## **Wen repräsentiert NICE in der Einführung der EKS?**

NICE repräsentiert mehr als 40 Hochschulen in 30 europäischen Ländern, die Studienangebote für die Aus- und Weiterbildung zur BBB-Beratung unterhalten. Seit 2009 kooperieren wir mit finanzieller Unterstützung der Europäischen Kommission. Diese Publikation repräsentiert ausschließlich die Perspektive von NICE. Die Europäische Kommission trägt keine Verantwortung für Inhalte und Äußerungen im Rahmen dieser Publikation.

## **Bietet NICE Qualifikationen an?**

Nein, die EKS stellen einen allgemeinen Qualifikationsrahmen für die Aus- und Weiterbildung zur BBB-Beratung dar, der von NICE verantwortet wird und sich am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) orientiert. Das Angebot von Qualifikationen ist Aufgabe nationaler Qualifikationssysteme.

## **Verfolgt NICE das Ziel, die Aus- und Weiterbildung in der BBB-Beratung zu standardisieren?**

Nein. Mit den EKS unterbreitet NICE einen Vorschlag für minimale Anforderungen hinsichtlich der Kompetenzen von Praktikern der BBB-Beratung in Europa. NICE respektiert die Autonomie der Hochschulen und der nationalen Qualifikationssysteme und befürwortet die Vielfalt der bestehenden Studienprogramme. Die EKS stellen gemeinsame Referenzpunkte für die Aus- und Weiterbildung von Praktikern dar, die entsprechend der spezifischen Bedürfnisse interpretiert und angepasst werden sollten.

## **Welche Rechte sichert sich NICE hinsichtlich der EKS?**

NICE behält sich das Recht vor, die EKS regelmäßig zu aktualisieren und Übersetzungen zu veröffentlichen. Der Gebrauch der EKS für Zwecke der Akkreditierung, der Aus- und Weiterbildung und Zertifizierung ist ausdrücklich erwünscht, sofern

die Quelle genannt wird. Für weitere Informationen besuchen Sie bitte [www.nice-network.eu](http://www.nice-network.eu).



# Ein neuer Blick auf die Fachberatung in der Bildungsberatung – Die Verknüpfung von Fach- und Prozessberatung

---

CLINTON ENOCH

## 1 Ausgangslage

In diesem Beitrag möchte ich eine in den Beratungswissenschaften klassische Vorstellung der Unterscheidung von Fach- und Prozessberatung hinterfragen und durch eine integrative Sichtweise einer Kopplung von Wissen und Emotionen ersetzen. Dazu wird es notwendig sein, vor allem jene spezifische Dimension der Beratungsrealität, die herkömmlicherweise mit dem Begriff der Fachberatung etikettiert wird, eingehender zu untersuchen. Mir scheint, dass Fachberatung implizit oder explizit abgewertet wird; sie galt seit jeher als das „andere“ der eigentlichen Beratung, als eine Art Restkategorie. Diese Abwertung rührt vor allem daher, dass unklar ist, was mit Fachberatung eigentlich gemeint ist und dass eine eingehende Analyse aussteht.

Tatsächlich bildet der Begriff der Fachberatung einen blinden Fleck in der Beratungswissenschaft zu Bildung, Beruf und Beschäftigung. Der Begriff wird häufig in einem instrumentellen Zusammenhang verwendet – etwa, wenn es darum geht, bestimmte Informationen oder Wissensbestände für Ratsuchende zur Verfügung zu stellen. Fachberatung scheint dort angesiedelt zu sein, wo Beratung mit einer fachspezifischen Expertise und einem für Ratsuchende wichtigen Wissensfeld verbunden ist. So kann etwa die Berufsberatung (Wissensfeld Beruf) oder die Weiterbildungsberatung (Wissensfeld Weiterbildung) die Form einer Fachberatung annehmen. Es ist gerade dieser Umstand, also die Verknüpfung des jeweiligen Wissensfeldes mit dem Gegenstand der Beratung, die selten eigens reflektiert wird. Die Analyse der Verknüpfung zwischen Wissens- und Beratungsebene ist wichtig, um ein differenziertes Bild von Fachberatung zu erhalten, das jenseits von einseitigen Zuschreibungen liegt.

Fachberatung im oben beschriebenen Sinne ist zunächst einmal eine Vermittlungsinstanz für spezifische Fachinformationen, die für Ratsuchende einen hohen Stel-

lenwert haben und von hohem persönlichen Nutzen sind. Aus der subjektiven Sicht der Ratsuchenden scheint dieser Aspekt höchst bedeutsam, denn es ist ganz logisch davon auszugehen, dass die Attraktivität der Beratung und der Grund, diese aufzusuchen, mitunter durch den Wunsch nach jenen Fachinformationen bestimmt wird. Eine Beratung wird aufgesucht, um sich zu informieren, sich zu orientieren, eine Klärung herbeizuführen oder eine Entscheidung vorzubereiten o.ä. Viele weitere Gründe ließen sich hier anführen. Sie sind alle an eine subjektive persönliche Problematik oder Herausforderung geknüpft, die in Relation zu dem Wissensfeld der Beratung steht. Oder anders ausgedrückt: Die vom Ratsuchenden aufgesuchte Beratung steht nicht nur *für* ein Wissensfeld, sondern sie findet auch *darin* statt. So schafft etwa die Außendarstellung von Beratung als Berufsberatung einen Wissens- und Beratungskontext, der sich mit dem Wissenskontext des Berufes und aller daran anschließenden Fragen wie Berufswahl, Neuorientierung, Arbeitslosigkeit etc. in Beziehung setzt.

Aus der Perspektive der Beraterinnen und Berater ebenso wie der Beratungsorganisation sieht die Lage gänzlich anders aus: Denn aus der Innensicht besteht die professionelle Tätigkeit aus einer Kombination von Beratungshandlungen und Informations- bzw. Wissensleistungen. Daneben müssen in einem nicht unerheblichen Umfang Verwaltungstätigkeiten geleistet werden, die ich an dieser Stelle ausspare.

Die Unterteilung von Fach- versus Prozessberatung wird seit den 1960er Jahren genutzt, um unterschiedliche Zieldimensionen von Beratungsprozessen zu markieren. Diese beschreiben einerseits den ExpertInnenstatus von BeraterInnen in Bezug auf deren Fachwissen in direktiven Vorgehen (etwa im Consulting), andererseits auch deren Begleitung von zieloffenen Prozessen in non-direktiver Manier (etwa im persönlichen Coaching, vgl. dazu Edgar H. Schein, 2000). Diese Unterteilung ist also auch konstitutiv für den professionellen Beratungsdiskurs und das tradierte Beratungswissen. Sie stimmt weitgehend mit Carl Rogers klassischer Unterteilung von direktiven und non-direktiven Vorgehensweisen im Beratungsprozess überein (vgl. Rogers 2007, S. 29 f.).

Die Neubewertung von Fachberatung scheint längst überfällig, um die Beratungsrealität im Feld der Berufs- und Bildungsberatung besser zu verstehen. Denn angesichts der Forderung nach einer lebensbegleitenden Beratung für den Kontext Bildung, Beruf und Beschäftigung (vgl. nfb 2009) muss Beratung zu einer alltäglichen sozialen Dienstleistung werden, die in verschiedenen sozialen Realitäten beheimatet ist und als soziale Netzwerkarbeit unterschiedliche Wissensfelder miteinander verzahnt, in Beziehung bringt und verbindet (Kühnapfel 2008; Diemel 2009).

Von einer übergeordneten theoretischen Perspektive aus verstehe ich Prozessberatung als eine soziale Praxis (vgl. Nestmann 2013), die im Zuge der Beratung subjektives Wissen der Ratsuchenden (und manchmal auch der Beratenden) rekonstruiert und schließlich transformiert, Fachberatung hingegen als die spezifische Art und Weise, wie Information bzw. Wissen im Beratungsgespräch angeordnet wird bzw. als besondere Form wissensvermittelnder Kommunikation. Mehrere Konsequenzen er-



geben sich daraus für die Definition von Fachberatung: Erstens ist sie nicht als ein exklusives Format der Beratung zu verstehen, sondern vielmehr als eine spezifische Dimension der Kommunikationsrealität von Beratungsprozessen, die sich jedoch in unterschiedliche fachspezifische Unterdimensionen ausdifferenzieren. Der Begriff Fachberatung ist, zweitens, somit eine komplexitätsreduzierende Feststellung, die mehr verdeckt als erhellt. Die vereinfachende Bezeichnung eines bestimmten Beratungsformats als Fachberatung ist dem unreflektierten Gebrauch im Alltag geschuldet. Anstatt generell von Fachberatung zu sprechen, kann man eher davon ausgehen, dass jedes Beratungsformat graduell die Form einer Fachberatung annehmen kann. In diesem Sinne ist Fachberatung gerade dort höchst präsent, wo zukünftige lebensbegleitende Beratungsangebote angesiedelt sind, wie in der Bildungs- und Berufsberatung. Aus meiner Perspektive ist es deshalb, drittens, wichtig zu betonen, aus welcher Perspektive Prozess- und Fachberatung analysiert werden. Diese Perspektive kann hier in diesem Beitrag als wissenstheoretische Perspektive umschrieben werden (s. a. Enoch 2011).

Meine hier umrissene Sicht auf die Verknüpfung von Fach- und Prozessberatung möchte ich in zwei Schritten entfalten: Da zum Thema Fachberatung kein eigener Beratungsdiskurs existiert, werde ich im nächsten Kapitel auf das überlappende Thema „Information in der Beratung“ bzw. „Informative Beratung“ eingehen. Hier zeigt sich, dass mit der Unterscheidung von Fach- und Prozessberatung eher unreflektiert operiert wird, aber auch, dass dabei relativ unklar bleibt, was mit „Information in der Beratung“ eigentlich gemeint ist. Deswegen möchte ich des Weiteren im dritten Kapitel auf die Unterscheidung von Information und Wissen eingehen, um eine bildungswissenschaftliche und wissenstheoretische Sicht auf Beratung zu entwickeln. Auf dieser Grundlage kehre ich im letzten Kapitel zur Ausgangsfrage zurück, was die Verknüpfung von Fach- und Prozessberatung ausmacht, wie sich Fachberatung besser charakterisieren lässt und auch welche durchaus praktischen Folgerungen sich daraus ziehen lassen.

## 2 Information als Thema der Beratungsforschung

Definitionen und Erklärungsversuche für Fachberatung sind kaum zu finden; das Thema wird vielmehr in anderen Zusammenhängen diskutiert: Einen wichtigen anschlussfähigen Aspekt der Diskussion stellt das Thema „Information in der Beratung“ bzw. „Informative Beratung“ bzw. „Informationsmanagement der Beratung“ dar. Die häufig getroffene Differenzierung in Information und Beratung ähnelt der Unterteilung in Fach- versus Prozessberatung. Diese Unterteilung entspricht dem alltäglichen Verständnis, dass Beratung mehr beinhalten muss als Information. Das heißt, dass Beratungskontexte ein über den bloßen Akt des Informierens hinausgehendes Setting zur Reflexion bereithalten sollten. Dass diesbezüglich weitgehender Konsens herrscht, lässt sich an nahezu allen klassischen Beratungsansätzen ablesen. Im personenzentrierten Beratungsansatz nach Rogers (2007, vgl. S. 36 f.) ebenso wie

im systemischen Ansatz (vgl. Barthelmess 2005, S.109 f.) geht es explizit nicht um den Akt des Informierens der Ratsuchenden seitens der Beratenden, sondern um die Initiierung von subjektiven Reflexionsprozessen. Der Akt des Informierens wird explizit ausgenommen und als nicht-beraterische Kommunikation klassifiziert. Diesem Grundverständnis sind auch andere Beratungsansätze und Forschungszugänge verpflichtet. Aus einer Vielzahl von Zugängen seien einige wenige rezipiert.

So haben Gieseke und Opelt (2004) auf der Grundlage von Gesprächsanalysen aus der Weiterbildungsberatung eine Typologie entwickelt, die informative von situativer und biographieorientierter Beratung unterscheidet. Während beide letzteren Typen stark reflexive Beratungskommunikation im Sinne Rogers und anderer Beratungsansätze einfordern, sticht die informative Beratung als zunächst unklare Kategorie der Beratung heraus. Entscheidend dabei ist die Tatsache, dass informative Beratung überhaupt als Teil von Beratungsprozessen anerkannt wird und darüber hinaus als eigener Typ beschrieben wird. Es handelt sich demnach um einen Akt des Informierens von Ratsuchenden durch Beratende. Die ratsuchende Person kann ihren Beratungswunsch klar artikulieren, wobei die Frage auf das Wissensfeld der Beratung, hier Weiterbildung, gerichtet ist. Sie erhält daraufhin die entsprechende Auskunft (der eigentliche Akt des Informierens setzt ein). Informative Beratung ist in dieser idealtypischen Beschreibung ein reibungsloser Akt der Passung und entspricht der Idee des „person-environment-fit“ (vgl. Dauwalder 2007, S.10). Die Aufnahme der informativen Beratung in die Typologie von Gieseke und Opelt ist auch dem Umstand zu verdanken, dass es dabei speziell um die genauere Bestimmung von Weiterbildungsberatung geht: In diesem Zusammenhang haben Angebote der beruflich-betrieblichen und allgemeinen Weiterbildung (und dementsprechend die Information darüber) einen großen Stellenwert.

Ein weiterer Ansatz, der Information begrifflich zentral in die Theoriearchitektur setzt, ist die Informationsstrukturelle Methodik, kurz ISM, von Bernd Joachim Ertelt und William E. Schulz (1997; 2014). Dieser Ansatz wurde in den 1970er Jahren entwickelt und befasst sich mit der „kognitive(n) Informationsverarbeitung in Entscheidungs- und Problemlösungsprozessen“ (Ertelt/Schulz 2014, S. 245 f.). Der Bezugspunkt für die Entwicklung der ISM war die wissenschaftliche Beschäftigung mit der öffentlichen Berufsberatung des Arbeitsamtes in Deutschland (heute: Agentur für Arbeit). Insbesondere wurde deren Verbindung zu anderen angebotenen Beratungs- und Informationssystemen (Selbstinformationszentren, Printerzeugnisse, Berufswahlunterricht, später Webseiten, Telefon- und Online-Beratung) berücksichtigt. Die ISM ist ebenso wie das Modell von Gieseke und Opelt entscheidungstheoretisch begründet. Beide Ansätze betonen darüber hinaus, dass Entscheidungen in erster Linie nicht rein rational sind, sondern stark von Emotionen beeinflusst, wenn nicht sogar bestimmt werden. Die ISM betont die „Überforderung der Informationsaufnahme und die Verarbeitungskapazität, die Abwehrstrategien bei Informationsüberlastung und Informationsstress“ (Ertelt/Schulz 1997, S. 224), die seitens der Ratsuchenden im Beratungsprozess entstehen können angesichts der Herausforderung, eine gewichtige Entscheidung über die eigene berufliche Karriere treffen zu müssen.

Der Beratungsprozess wird daher als Lernprozess konzipiert, bei dem die KlientInnen Kompetenzen erlernen sollen, die ihnen helfen, den notwendigen Entscheidungsprozess bewältigen zu können: „Der Beratungsprozess wird (...) verstanden als Simulation gedachter kognitiv-affektiver Informationsverarbeitungsvorgänge beim Klienten im Rahmen eines auf das Beratungsziel ausgerichteten Lernprozesses“ (Ertelt/Schulz 2014, S. 248). Die ISM nutzt den Begriff der Information in doppelter Hinsicht. Erstens steht ein abgestimmtes Informationsmanagement im Zuge einer professionellen Beratung im Fokus. Eine Informationsüberflutung soll vermieden werden; die Ratsuchenden sollen hinsichtlich ihrer Verarbeitungskapazitäten, vor allem aber in Bezug auf ihr Entscheidungsverhalten berücksichtigt werden. Daran schließt ein breites Methodenrepertoire an: Subjektive Heuristiken zu entschlüsseln und neu zu deuten steht im Zentrum des Ansatzes (vgl. Ertelt/Schulz 2014, S. 245 f.).

Zweitens werden die Ratsuchenden selbst als informationsverarbeitende Systeme begriffen. Die Vorstellung der Informationsverarbeitung entstammt zwar dem Input-Output-Modell des Behaviorismus. In der ISM wird allerdings die konstruktivistische Kritik am behavioristischen Lernmodell berücksichtigt, womit sich der Ansatz der systemtheoretisch-konstruktivistischen Denkfigur der nicht-trivialen Maschine nähert (vgl. Luhmann 1986). Die informationsstrukturelle Methodik besteht darin, den Ratsuchenden wichtige und vor allem auf die Beratungssituation und die subjektive Einstellung hin adäquate Informationen zur Verfügung stellen, die für ihre Entscheidungssituation von großer Relevanz sind und zudem einen metakognitiven und reflexiven Lernprozess in Gang setzen.

Ähnlich argumentieren auch Ursel Sickendiek, Frank Nestmann und Frank Engel. Unter dem Begriff der „Informationsbalance“ (vgl. Sickendiek/Nestmann/Engel 2007, S. 27) verstehen sie eine für die Ratsuchenden adäquate Informationsweitergabe durch die Beratenden, welche die Ratsuchenden nicht überfordern sollte. Die Abgestimmtheit im Vorgehen des Beratungsprozesses steht im diametralen Gegensatz zur Vorstellung der direktiven ExpertInnenberatung.

Als Fazit dieser kurzen Theoriediskussion zeigt sich, dass informative Beratung als Fachberatung einerseits ein sehr abgestimmtes methodisches Setting im Beratungsprozess darstellt, andererseits aber – im Umkehrschluss zu oben diskutierten Ansätzen – auch durch eine stark steuernde Funktion gekennzeichnet sein kann.

### **3 Eine wissenstheoretische Perspektive auf Beratungsprozesse**

Um eine integrative und wissenstheoretische Sichtweise auf die Fachberatung zu entwerfen, ist es zunächst wichtig, die Begriffe Information und Wissen zu analysieren. Während Informationen, so eine gängige Definition, einen Neuigkeitswert be-

sitzen müssen (vgl. Berthel 1975), wird Wissen durch ein eher subjektiv bezogenes Konzept der Generierung einer komplexen gedeuteten Gedankenwelt beschrieben. Ich folge dieser groben Unterscheidung. Geht man vom klassischen Wissensbegriff in der Bildungstheorie aus, wie etwa bei Wilhelm von Humboldt, steht die Menschwerdung im Mittelpunkt, die durch einen regen Austausch von Ich und Welt erzeugt wird (vgl. Humboldt 2010, S.123). Die Herstellung von Individualität setzt eine subjektive Wissenswelt voraus, die nicht abgeschottet ist, sondern sich sozial erweitert. Gerade deshalb ist der Bildungsbegriff im humanistischen Sinne eine Handlungskategorie, die sowohl eine komplexe und individuelle Weltdeutung und Weltverortung nach sich zieht als auch einen sozialen Expansionsraum definiert. Im Grunde bildet ein so konzipierter Bildungsbegriff, der einen aktiven Wissensbegriff enthält, einen Gegenpol zur aktuellen Kompetenzphilosophie der bildungspolitischen Debatte, die noch immer von einem unreflektierten Wissensbegriff ausgeht und ihn deshalb abwertet. Die vielfach wiederholte Formel, dass Kompetenz „mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten“ (vgl. OECD 2005, S. 62) sei, geht von einem deklarativen und nicht subjektiv gebundenen Wissensbegriff aus. Wissen in der Aussage der OECD ist also äußerlich, abstrakt und deshalb unwirksam, unter Umständen wirkt Wissen sogar lernbehindernd. In der bildungstheoretischen Konzeption, ebenso wie in modernen wissenspsychologischen Definitionen von Wissen (vgl. Klix/Spada 1998), bildet Wissen hingegen den subjektiven Ausgangspunkt der Welterschließung und stellt, trotz dynamischer Transformationsprozesse, denen das Individuum ausgesetzt ist, einen subjekterhaltenden und stützenden Kern dar. Es ist genau diese wichtige – und ich nenne sie wissenstheoretische – Funktion von Beratung, die eine neue Sicht auf die Verknüpfung von Fach- und Prozessberatung ermöglicht.

Aus einer wissenstheoretischen Perspektive im oben beschriebenen Sinne lassen sich Beratungsprozesse insgesamt neu deuten. Beratung kann, so die eingebaute Programmatik, bei den Ratsuchenden eine subjektive Wissenstransformation ermöglichen und ist meist in non-direktiver Form angelegt. Beratung schafft somit einen bestimmten neuen, auch sozialen, Wissenskontext, bei dem Emotionen in Beziehung zum Wissen neu verhandelt werden. Aus einer so verstandenen bildungswissenschaftlichen Perspektive auf Beratungsprozesse geht es bei einer gelungenen Beratung letztlich um die adäquaten Kopplungen von Wissen und Emotionen. Wissen existiert nicht a priori als materialisierter Gegenstand, sondern liegt im Sozialraum, in der Umwelt prädispositiv vor und wird aufgrund subjektiver Dispositionen – hier: der Ratsuchenden – erst gebildet. Deswegen lässt sich auch von durch Emotionen eingefärbtem Wissen sprechen. Im Umkehrschluss ist der Bildungsraum Beratung mit räumlich verorteten Gefühlen belegt (vgl. Schmitz 1998, S. 46 f.). Die Kopplung von Wissen und Emotionen aus einer phänomenologischen und bildungswissenschaftlichen Perspektive scheint mir für Beratungskontexte ein angemesseneres Beschreibungskonzept zu sein als die bisherige Unterteilung in Fach- und Prozessberatung, die noch immer dem unreflektierten behavioristischen Modell des Lernens verpflichtet ist. Aus der hier neu entwickelten Sicht lässt sich eine Enttrivialisierung von Fachberatung ableiten, aber auch eine Wertschätzung komplexer und

unübersichtlicher Prozesse der lebensbegleitenden Beratung in unterschiedlichen Settings und Formaten.

## 4 Zur Neubewertung der Fachberatung

Die Fokussierung auf komplexe Kopplungsprozesse von Wissen und Emotionen in der Beratung ermöglicht eine Neubewertung von Beratungsprozessen, die bislang als reine Fachberatung galten. Wie meine eigenen empirischen Arbeiten gezeigt haben, können Fachberatungen unterschiedliche Ausprägungen annehmen (Enoch 2011). So erzeugen unterschiedliche Dynamiken im Gespräch unterschiedliche empirische Realitäten der Fachberatung. Ein abgestimmtes Vorgehen im Sinne der Informationsbalance existiert ebenso wie eine direktive Fachberatung, die bei den Ratsuchenden einen „Informations-Overload“ erzeugt.

Wenn man die Bezeichnungen beibehalten möchte, so ist wichtig zu betonen, dass Fach- und Prozessberatung die Beratungsrealität gleichzeitig bestimmen können: Sie stehen daher eher in einem graduellen und zuweilen integrativen Verhältnis zueinander, weniger in einem antagonistischen. Aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive steht das subjektive Wissen des Ratsuchenden immer im Vordergrund. Dieser sehr einfache Umstand wird in der alltäglichen Beratungspraxis durchgängig berücksichtigt, weshalb das zum Teil implizite, zum Teil explizite Professionswissen weiter ist als die akademische Diskussion. Das lässt sich daran ablesen, dass Beratungseinrichtungen ein Selbstverständnis als Bildungs- und Wissensorganisationen aufweisen. Fachberatung ist darin komplex positiv eingeordnet und zugleich weiter gefasst als das ausrangierte direktive ExpertInnenmodell.

Es wäre sinnvoll und wichtig, die Wissensdimension in der Beratung und das Vorgehen im konkreten Beratungshandeln flächendeckend zu analysieren.

## Literatur

---

- Barthelmess, M. (2005):** Systemische Beratung. Eine Einführung für psychosoziale Berufe (3. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Berthel, J. (1975):** Information. In Grochla, E./Wittmann, W. (Hrsg.): Handwörterbuch der Betriebswirtschaft. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 1860–1880.
- Dauwalder, J.-P. (2007):** Beratung. Herausforderungen für eine nachhaltige Entwicklung. In Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30, H. 1, S. 9–19.
- Dietel, S. (2009):** Mobile Bildungsberatung und nachhaltige Entwicklungschancen. Berlin: Karin Kramer.

- Enoch, C. (2011):** Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ertelt, B.-J./Schulz, W. E. (1997):** Beratung in Bildung und Beruf. Leonberg: Rosenberger Fachverlag.
- Ertelt, B.-J./Schulz, W. E. (2014):** Handbuch Beratungskompetenz (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Gieseke, W./Opelt, K. (2004):** Weiterbildungsberatung II. Studienbrief des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (2. Aufl.). Kaiserslautern: Technische Universität.
- Humboldt, W. von (2010):** Werke, Bd. 5 (hrsg. v. A. Flitner/K. Giel). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klix, F./Spada, H. (Hrsg.) (1998):** Wissen. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, Bern u. a.: Hogrefe.
- Kühnapfel, S. (2008):** Mobile Bildungsberatung. Ein Handlungsleitfaden für die Praxis. Berlin: Karin Kramer Verlag.
- Luhmann, N. (1986):** Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen Ihrer Wirklichkeit, Versuche über Ihre Zukunft. Weinheim/München: Juventa. S.154–182.
- Nestmann, F. (2013):** Ein soziales Modell von Beratung – John McLeods Vorschlag, Beratung als einen „sozialen Prozess“ zu verstehen. In Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Bd. 3. Tübingen: DGVT.
- nfb – Nationales Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (2009):** Eckpunkte für ein zeitgemäßes und zukunftsfähiges Beratungsangebot in Deutschland. Ein Plädoyer für notwendige Reformen der Struktur und des Umfangs von Beratungsangeboten für Bildung, Beruf und Beschäftigung zur Verbesserung des Zugangs und der Transparenz. Berlin: nfb.
- OECD (2005):** Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Paris.
- Rogers, C. (2007):** Die nicht-direktive Beratung. Counseling and Psychotherapy (12. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Schein, E. H. (2000):** Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Schmitz, H. (1998):** Der Leib, der Raum und die Gefühle. Ostfildern: Edition Tertium.
- Sickendiek, U./Nestmann, F./Engel, F. (2007):** Die Zukunft der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In Sickendiek, U./Nestmann, F./Engel, F./Bamler, V. (Hrsg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: DGVT. S.13–51.

# Laufbahnberatung und soziale Beziehungen: Wer berät mit?

---

URSEL SICKENDIEK/FRANK NESTMANN

## 1 Der individualisierende Blick der Laufbahnberatung

In vorhergehenden Bänden dieser Reihe (Nestmann 2011, Sickendiek 2014) haben wir bereits die Notwendigkeit neuer „ganzheitlicher“ und diversitätsorientierter Beratungsansätze und lebenswelt- und ressourcenorientierter Konzepte ausgeführt. Der vorliegende Beitrag greift diese Perspektive auf und stellt an Beispielen von Frauen und Geflüchteten die Bedeutung sozialer Beziehungen für Beratung in Bildung, Berufswahl und beruflichen Laufbahnen in den Mittelpunkt.

Bildungsbezogene und berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse werden in berufssoziologischen, -psychologischen und -pädagogischen Studien bis heute weitgehend außerhalb von sozialen Beziehungen der Individuen konzipiert. Zum einen scheinen eine individuumzentrierte Perspektive auf Neigung, Eignung, Motivation und „Selbstverwirklichung“, zum anderen der eingeschränkte Blick auf makrosoziologische Einflüsse auf die Berufswahl (Allokationsprozesse über Geschlecht, soziale Herkunft, wahrgenommene und reale Chancen und Barrieren; Medieneinflüsse; gesellschaftliche Veränderungen wie z. B. die Digitalisierung der Arbeit etc.) wesentlich zu bestimmen, welche diagnostischen Informationen erhoben werden und welche Themen Beratungsinteraktionen prägen.

### Das „Vergessen“ sozialer Beziehungen und Lebenswelten

Wie Ronald Sultana (2017, i. d. B.) genauer analysiert, begründen und verstärken zwei prominente und seit Jahrzehnten vorherrschende Paradigmen der Berufs- und Laufbahnberatung einen sozial eingeschränkten Blick. Das ist einmal ein „effizienzorientierter“ Ansatz (s. u.) mit dem Ziel, individuelle Eigenschaften und Eignungen mit den Anforderungen und Voraussetzungen einer beruflichen Tätigkeit passförmig kompatibel zu machen (der Trait-and-Factor-Ansatz) – die Wurzeln liegen in der Leitdisziplin Betriebswirtschaft. Zum anderen handelt es sich um einen aus der Psychologie heraus entwickelten „humanistisch-entwicklungsorientierten“ Ansatz, der

vor allem darauf ausgerichtet ist, KlientInnen persönliches Wachstum und individuelle Befriedigung in Bildung, Beruf und Beschäftigung zu ermöglichen.

Die soziale Einbettung der Ratsuchenden und die Bedeutung sozialer Beziehungen in Familie, Freundschaften, Nachbarschaft und Bekanntenkreis für Bildungs- und berufliche Laufbahnen werden kaum berücksichtigt. Dieser „blinde Fleck“ findet sich in den meisten Theoriebeiträgen, Konzeptentwürfen und Methodeninventaren zur Berufs- und Studienberatung ebenso wie in beruflicher Beratung und Weiterbildungsberatung.

Bildungs- und Berufsberatung ist bis heute meist eng geführt auf individuelle Ausbildungs- und Berufswahl und auf berufliche Laufbahnprozesse, die sich an (vormals männlichen, heute geschlechterübergreifenden) mittelschichtigen Normalarbeitsverhältnissen orientieren. Bildungs- und Berufsberatung offenbart sich in ihren Theoriebezügen wie in ihrer Praxis fern von „Ganzheitlichkeit“, fern von der Komplexität alltäglicher sozialer Interaktion und Lebensführung und oft genug weitgehend „lebensweltvergessen“ (vgl. Nestmann/Sickendiek/Engel 2006, 2007; Sickendiek 2007, 2009, 2014; s. u.). Sozialpädagogische bzw. psychosoziale Beratungstheorie einerseits und Laufbahnberatungstheorie andererseits haben sich seit den 1960er und 1970er Jahren weit auseinanderentwickelt (Nestmann 2011). Bildungsfragen, Erwerbsarbeit und Beruf wurden und werden in entsprechenden Beratungskonzepten als vornehmlich rational bestimmte und – aufgrund von persönlichen Eigenschaften, Interessen und Fähigkeiten sowie aufgrund berufskundlicher „Fakten“ oder Prognosen – möglichst „nüchtern“ zu behandelnde Themen verstanden. Emotionalität, Intuition oder vermeintlich „irrationale“ oder „unvernünftige“ Beweggründe und Einflussfaktoren sind in der entsprechenden Beratung nicht vorgesehen (oder sie gelten, so überhaupt wahrgenommen, bestenfalls als Störgrößen) – obgleich sie in der Beratungspraxis geradezu zwangsläufig oft ihren Raum finden (müssen). Ebenso wie Befürchtungen und Enttäuschungen, Hoffnungen und Wünsche, individuelle Träume und kreative Eingebungen erscheinen besonders auch soziale Beziehungen und deren Bedeutung in beruflichen Entscheidungen eher als zu vernachlässigende Größen, die selbstgesteuertes, „vernünftiges“ berufliches Handeln möglicherweise sogar beeinträchtigen könnten.

In der psychosozialen Beratung entwickelte sogenannte „ganzheitliche“ und lebensweltorientierte Ansätze, die auch die sozialen Beziehungsstrukturen von Ratsuchenden einbeziehen, werden kaum aufgegriffen, und ein theoretisch unterlegtes Verständnis von Bildungs- und beruflicher Beratung im sozialen Gefüge des Alltags ist bislang kaum in Sicht. Eine Ausnahme bilden explizit auf Frauen und Mädchen bezogene und meist sozialpädagogische Ansätze der Berufsorientierung, Weiterbildungsberatung etc. Diese beziehen soziale Kontexte von Berufs- und Ausbildungswahl wie von beruflichen Laufbahnen in unterschiedlichen Lebensphasen von Frauen ein, etwa im Hinblick auf sicheres Erwerbseinkommen bei späterer Mutterschaft, auf Vereinbarkeit von Kindererziehung oder Pflege von Angehörigen mit Ar-



beit, Beruf, einer Weiterbildung etc. (bspw. Oechsle et al. 2009; Heimann 2012; Micus-Loos/Plößler/Geipel/Schmeck 2016)

In ihrem Resümee theoretisch-konzeptioneller Entwicklungen der Laufbahnpsychologie und -beratung der letzten Dekaden betont Mary McMahon (2014), dass mittlerweile ein Abrücken von einem einseitigen „western middle-class focus“ geboten sei. Die Career Psychology sollte sich weniger auf ihre individualistische und reduktionistische Auffassung von Beruf und Arbeit fokussieren und neben Erwerbsarbeit auch die in informellen Beziehungen geleistete Arbeit sowie die vielfältigen Einflüsse sozialer Einbindungen auf Bildungs-, Berufs- und Arbeitslaufbahnen konzeptionell berücksichtigen. Das von Mary McMahon, Mark Watson & Wendy Patton (2013) vorgelegte Verfahren „My System of Career Influences“ umfasst beispielsweise entsprechende Abschnitte zur Reflexion persönlicher Beziehungen sowie weiter gefasster sozialer und gesellschaftlicher Umweltfaktoren, die in der Laufbahn eine Rolle spielen.

Ausgehend von dem Postulat der Career Theory, anstelle von „Beruf“ zum Begriff „Arbeit“ überzugehen und damit den Lebenslagen unterschiedlicher Gruppen arbeitender Menschen in verschiedenen Teilen der Welt besser gerecht zu werden, betont David Blustein (2010), dass Arbeit zumeist in sozialen Kontexten und Beziehungen geschehe. Berufsausübung, Erwerbsarbeit, freiwillige Arbeit, unbezahlte Arbeit, selbst gewählte Arbeit, unfreiwillige Arbeit zum Lebenserwerb – allesamt finden sie, bis auf wenige Ausnahmen, gemeinsam mit KollegInnen, KundInnen, KlientInnen, AdressatInnen, mit Organisationsmitgliedern etc. statt (vgl. auch Sickendiek 2009). Arbeit ist vielfach auf andere konkrete Personen gerichtet oder läuft im Auftrag von und in Zusammenarbeit mit anderen, die wesentlich mit zur Deutung und Bewertung von Erfahrungen bei der Arbeit beitragen. Blustein (2010) führt im Einzelnen aus, wie hochgradig Arbeit unsere Erfahrungen mit unseren Mitmenschen beeinflusst und wie gleichzeitig unsere Diskurse im Zusammensein mit anderen auf unsere Wahrnehmung eigenen Arbeitens – unsere Zufriedenheit oder Unzufriedenheit damit – wirken. Seinen Studien zufolge scheinen Frauen und Männer unterschiedliche Erfahrungen mit dem Verhältnis zwischen Arbeit und sozialen Beziehungen zu machen. In den USA zeigt sich zudem, dass viele Menschen dringend auf Unterstützung und Rückhalt ihrer Familien angewiesen sind, um Rassismus und Diskriminierung in Ausbildung, Beruf und Erwerbsarbeit begegnen zu können und ihren Berufsweg zu bewältigen. Familie, Freundeskreis und Nachbarschaft leisten instrumentelle ebenso wie praktische Hilfe, um berufliche Anforderungen erfüllen und Arbeitsplatzverlust oder längere Arbeitslosigkeit überstehen zu können. In der Berufsberatung oder Beratung zum Lebenserwerb sind deshalb das Einbeziehen von Angehörigen, das Stärken und Entwickeln neuer Unterstützungsnetze oder gemeinwesenbezogene Projekte gerade gegenüber beruflichen Übergangsschwierigkeiten notwendige Ansatzpunkte.

Zusammenfassend zeigt sich: Solange Laufbahnberatung in ihren theoretischen Grundlagen wie in ihrer Umsetzung nicht systematisch über Persönlichkeitsvariab-

len, Individualität und das Individuum hinaus auch auf soziale Bezüge blickt, ist sie den Fragen, die viele Menschen in heutigen globalisierten kapitalistischen Arbeitswelten zu bewältigen haben und die durch soziale und ökonomische Unsicherheiten, Unberechenbarkeit und stetigen Wandel gekennzeichnet sind, nicht mehr angemessen (Sickendiek 2007a, 2013; Nestmann 2011, McMahon 2014, Leong/Pearce 2014).

## 2 Soziale Beziehungen und soziale Netzwerke

Menschen sind soziale Wesen. Die weitaus meisten von uns leben in persönlichen Beziehungen und sozialen Netzwerken (hiermit sind nicht erster Linie virtuelle Netzwerke, sondern soziale Beziehungen insgesamt gemeint), die uns mit anderen verbinden und sich zu größeren sozialen Beziehungssystemen verweben. Soziale Beziehungen beeinflussen unser Fühlen, Denken und Handeln in allen Entwicklungsstufen unseres Lebenslaufs und in allen Lebensbereichen – privat wie beruflich. In unserem Alltag und in dessen Anforderungen, vor allem in kritischen Lebensübergängen, sind diese sozialen Netzwerke ein mehr oder weniger dicht gewebter Kokon, der uns umgibt, leitet und oft auch als Puffer gegen Gefährdungen und Risiken wirkt. Soziale Beziehungen sind Teil unserer Identität, sie geben uns Rückmeldungen über uns selbst und regulieren und kontrollieren unser Handeln mit. Soziale Netzwerke geben uns insbesondere *soziale Unterstützung* (social support) – generell und besonders in Stresssituationen. Diese hilft uns, normalen Alltag ebenso wie Krisensituationen, Übergänge und Belastungen besser zu bewältigen, als wenn wir lediglich auf uns allein gestellt wären. Soziale Netzwerke sind der Hauptbestandteil unseres „sozialen Kapitals“.

Die Zugehörigkeit und das Eingebundensein in soziale Beziehungsnetze und deren Social-Support-Funktionen über

- emotionale,
- materiell-praktische,
- informative und
- interpretative Hilfen

ist, so weisen inzwischen zahllose wissenschaftliche Studien nach, salutogen, d. h. förderlich und schützend für Gesundheit und Wohlbefinden. Netzwerke und soziale Unterstützung haben darüber hinaus die vielfältigsten positiven Wirkungen auf unser Leben insgesamt (bessere emotional-kognitive Entwicklung, bessere Schul- und Studienleistungen, erfolgreichere Berufskarrieren, höhere Berufszufriedenheit und weniger Burn-out, höheres Selbstwertgefühl und besseres Selbstbewusstsein, gelingendere Übergänge im Beruf, aber auch in den Ruhestand etc.). Für verschiedenste gesellschaftliche Gruppen gibt es heute empirische Belege für die allumfassend positiven Wirkungen von sozialer Unterstützung aus sozialen Netzwerken (Röhrle 1994, Nestmann 2010, Kupfer 2015). Dies gilt auch für die Netzwerke in Bildung, Beruf und Beschäftigung (Nestmann 2007, 2009).

Andererseits können soziale Netzwerke uns auch schwächen und schädigen. Einzelne persönliche Beziehungen oder Beziehungssektoren (wie zum Beispiel Eltern, Vorgesetzte etc.) können zur Belastung werden, während uns andere (der Freund, die Mutter, die Clique oder der KollegInnenkreis etc.) helfen und als Schutz empfunden werden. Oft sind Netzwerkmitglieder zugleich wichtige Unterstützer wie auch hemmende, kontrollierende oder verletzendende Akteure unseres sozialen Beziehungssystems – zu verschiedenen Gelegenheiten und unterschiedlichen Zeitpunkten oder sogar zeitgleich (Nestmann 2010, Kupfer 2015). Das gilt gerade auch für Situationen, in denen sich wichtige Bildungs- oder berufliche Fragen stellen.

Soziale Beziehungssysteme sind für die meisten Menschen gleichzeitig ebenso „normal“ wie lebenswichtig. Umso drastischer gefährdend sind Lebenslagen, die Menschen aus ihrer sozialen Einbettung herausreißen, etwa durch Umzug, Arbeitsplatzverlust oder – dramatischer – durch Migration oder Flucht. Noch so viel persönliche Autonomie und individuelle Handlungs- und Bewältigungskompetenzen, die manche Menschen im Laufe ihres Lebens entwickeln, machen sie doch weder sozial „frei von Einflüssen“ noch bedeuten sie völlige Unabhängigkeit von sozialer Zuwendung und unterstützender Begleitung. Daran ändern auch die genannten potenziellen Belastungsdimensionen persönlicher Bindungen nichts.

Soziale Einflüsse auf unser Fühlen, Denken und Handeln – ob sie uns in einer bestimmten Lebenslage helfen oder belasten – sind allgegenwärtig und durchziehen in ihrer Alltäglichkeit und „Unsichtbarkeit“ oft unbemerkt unsere Interaktionen mit anderen. Soziale Einflüsse sind mehr als nur explizite Hinweise, Ratschläge oder Anweisungen: Sie „verstecken“ sich in Bemerkungen, Geschichten, Informationen, Vorbildern und anderen verbalen und nonverbalen Signalen und Botschaften. Wir sind ständig Einflüssen ausgesetzt und üben gleichzeitig Einfluss aus – als Mitglieder unseres sozialen Netzwerks in Freizeit, Schule, Studium, Beschäftigung, Beruf etc.

Im Grunde sind diese „Einsichten“ trivial, und insofern verwundert es, dass sich Beratung allgemein – und gerade auch in Berufs- und Laufbahnfragen – fast ausschließlich auf Individuen fokussiert. Beratung kann viel gewinnen, wenn sie sich den sozialen Einflüssen zuwendet, die auf Anliegen von KlientInnen, auf deren Bewältigung sowie auf den Verlauf der Beratung selbst wirken.

### **3 Soziale Einflüsse und Beratung**

Wer sich mit Problemen und Herausforderungen konfrontiert sieht, versucht meist, diese zunächst selbst und individuell zu bewältigen. Das gilt auch für bildungs- und berufsbezogene Aufgaben und Anforderungen – seien sie nun erwartbar oder unverhofft. Schon sehr früh in diesen Bewältigungsprozessen spielen aber auch andere Personen eine signifikante Rolle. Zunächst sind es meist nahestehende Personen (PartnerInnen, Eltern, Kinder, enge FreundInnen), später oft auch entferntere und

locker verbundene Netzwerkmitglieder (Verwandte, Kolleginnen, Nachbarn), die zum Erkennen von Problemen, zum Einschätzen, Orientieren und Planen, zum Aktivwerden und Handeln beitragen – lange, bevor Anliegen überhaupt an professionelle Beratung herangetragen werden (Nestmann 1988).

Diese sozialen Einflüsse müssen nicht zwingend als unterstützend erlebt werden (s. o.). Sie sind möglicherweise auch nicht offensichtlich, anders als etwa Hilfeleistungen in Notfällen. Soziale Einflüsse sind oft eingebunden in Alltagshandeln, eher implizit in alltäglicher Kommunikation, und sie sind zum Teil genau deshalb besonders wirksam (Nestmann 1988). Gerade in Bildungs- und beruflichen Fragen sind Ratsuchende oft einer Fülle von offenen oder impliziten Einflüssen und Einflussversuchen ausgesetzt. Von Fall zu Fall können die Ratsuchenden selbst diese Einflüsse als informativ oder verwirrend, weiterführend oder einschränkend, motivierend oder belastend interpretieren. Auch gezielter und „gut gemeinter“ Support kann, aber muss nicht immer helfen. Hilfevorstellungen der Unterstützenden und der Hilfeempfangenden können sich sehr unterscheiden, etwa im Hinblick auf die Art der bereitgestellten Unterstützung, ihren Zeitpunkt und anderes mehr. Dessen müssen sich auch professionelle HelferInnen in einer sozial reflektierten Laufbahn- und Berufsberatung bewusst sein, wollen sie nicht Gefahr laufen, kontextfrei und losgelöst von den sozialen Lebensrealitäten der KlientInnen zu beraten.

In einer großangelegten Untersuchung der Erfahrungen von KlientInnen und professionellen BeraterInnen (aus psychosozialer, Erziehungs- und Studien-Beratung) konnte die Bedeutung sozialer Einflüsse auf Beratungsanliegen und Probleme, aber auch auf Bewältigungsanstrengungen und Wirkungen professioneller Beratung nachgewiesen werden (Nestmann/Kupfer/Weinhold 2014, Weinhold/Kupfer/Nestmann 2014 a/b). Interviews mit KlientInnen und Experteninterviews mit BeraterInnen aus den genannten Beratungsfeldern rückten deren subjektive Erfahrungen hinsichtlich sozialer Einflüsse auf Beratungsanlässe, -zugänge, -verläufe und -wirkungen in den Fokus der Aufmerksamkeit (Kupfer/Küchenmeister 2016 a/b).

Unter den vielfältigen Motivationen zum Aufsuchen eines Beratungsangebots werden vornehmlich ein zu hoher Leidensdruck, das Gefühl, mit dem „eigenem Latein am Ende“ zu sein, nicht mehr weiter zu wissen, die Angst vor weiterer Verschlechterung sowie der Wunsch, „endlich etwas unternehmen zu wollen“, genannt. Unabhängig davon wird aber deutlich, dass fast alle KlientInnen – gerade auch in der Studierenden- und Studienberatung – bereits im Vorfeld der Beratung zu ihren Anliegen zahlreiche Unterstützungsleistungen in ihren sozialen Beziehungen (zu 80 % gute FreundInnen, mit Abstand gefolgt von PartnerInnen sowie Eltern) erhalten haben. Dieser Support, meist emotional und auch informativ wie ratgebend, wird größtenteils als zufriedenstellend oder sogar als sehr zufriedenstellend beurteilt. Trotzdem suchen die KlientInnen professionelle Hilfe – auch, weil die alltäglichen UnterstützerInnen mit positiven Einstellungen gegenüber professioneller Beratung den Weg dorthin ebnen.

Seit langem nachgewiesen ist die Tendenz dichtgewobener und enger Netzwerke, „externe“ Hilfesuche eher einzuschränken und zu behindern. Offene und weitere Beziehungsstrukturen hingegen gerade unter FreundInnen und Bekannten, NachbarInnen oder KollegInnen, die auch Kommunikationsmöglichkeiten über eigene Probleme, Gefühle und Gedanken bieten, fördern eher die Suche nach professioneller Beratung und gelten als gute „Vermittlungsbasis“ in das professionelle Beratungssystem (Granovetter 1973, Gottlieb 1988, Laireiter/Saller/Sieker 2009). Das informelle Netzwerk wird zum Katalysator für das Zustandekommen professioneller Beratung (Küchenmeister/Kupfer 2017, i. E.).

Der Erfolg professioneller psychosozialer Erziehungs- und Studienberatung wird vornehmlich positiv (sehr gut bis gut) eingeschätzt, insbesondere hinsichtlich des Anteils der professionellen HelferInnen daran. Sind im Verlauf der professionellen Beratung die Zeiten von realer Kommunikation mit den BeraterInnen (die Beratungstermine etc.) meist hoch bedeutsam und wichtig, so ist die dafür aufgewendete Zeit tatsächlich verschwindend gering im Vergleich mit den weiterlaufenden informellen Interaktionen im sozialen Leben der Ratsuchenden. Soziale Einflüsse und Support-Versuche laufen oft parallel zur professionellen Beratung weiter, und Betroffene tauschen sich über Inhalte der Beratung, über ihre BeraterInnen sowie insgesamt über ihre Beratungserfahrungen mit ihren Netzwerkmitgliedern aus. Dies beeinflusst zwangsläufig das Beratungsgeschehen und auch die für den Beratungserfolg zentrale Qualität der Beratungsbeziehung. Dabei scheinen positive, entlastende und anerkennende Erfahrungen in den Alltagsgesprächen der KlientInnen vorzuherrschen. Diese unterstützen eher in der professionellen Beratung entwickelte Perspektiven und damit die Beratung selbst, als dass (wie nur in wenigen Fällen) die Beratung und ihre Ergebnisse durch Kritik und Ablehnung konterkariert würden. Professionelle und nicht professionelle Hilfen wirken eher in Synergie, also eher „interaktiv“ als „getrennt“ (Küchenmeister/Kupfer 2017, vgl. auch Klauer 2005, Laireiter/Saller/Sieker 2009).

Gerade in Phasen, die auf professionelle Interventionen folgen, können informelle Einflüsse und Unterstützungen Beratungsergebnisse und -wirkungen weitertragen und verstärken. Social Support kann helfen, Ergebnisse in den Alltag zu transferieren und sie damit „nachhaltiger“ machen. Das geschieht offenbar viel häufiger, als dass sie – im schlechten Fall – reduziert, zunichtegemacht und desavouiert werden (Nestmann/Kupfer/Weinhold 2014).

Annett Kupfer (2015) entwickelt auf der Grundlage ihrer Untersuchungsergebnisse eine Reihe genereller Anforderungen an neue, sozial reflektierte Beratungskonzepte, die auch für die Laufbahnberatung von Nutzen sind. So scheint es in jeder Beratungspraxis wichtig,

- die gemeinsamen wie die komplementären Wirkfaktoren informeller und formeller Hilfen zu identifizieren,
- vorgängige und parallel laufende soziale Einflüsse im Beratungsprozess zu reflektieren,

- informelle und professionelle Hilfen aufeinander abzustimmen,
- netzwerk- und supportorientierte Beratungsansätze (s. a. Nestmann 2010) unter Berücksichtigung enger persönlicher Beziehungen wie weiterer sozialer Netzwerkstrukturen auch für Beratung in Bildung und Beruf zu entwickeln und
- informelle UnterstützerInnen in den Beratungsprozess und in den Transfer von Ergebnissen in das Alltagsleben gezielt einzubinden, wenn KlientInnen damit einverstanden sind.

Diese Perspektiven einer sozialen Öffnung der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung gelten grundsätzlich für alle Klientelen. Sie gelten jedoch vor allem in der Unterstützung von KlientInnen, für die soziale Einbindungen aufgrund ihrer Sozialisation, ihrer Lebenslagen oder kulturellen Traditionen besonders bedeutsam sind und die primär sozial „eingebettet“ fühlen, denken und planen wollen und müssen. Das betrifft auch jene, die aus unterschiedlichen Gründen (wie Migration, Flucht etc.) ihre sozialen Bezüge beeinträchtigt, zerstört oder unterbrochen sehen.

## 4 Laufbahnberatung in sozialen Beziehungen: Diversitätsorientierte Beiträge

Vor dem Hintergrund der oben ausgeführten Zusammenhänge von sozialer Einbindung und professioneller Beratung und mit zunehmender Diversität, intersektionalen Ungleichheiten und dem Streben nach sozialer Gerechtigkeit werden sozial reflektierte Beratungskonzepte und -praxen erforderlich (Sickendiek 2014). In anderen Teilen der Welt und für Menschen, die aus anderen Regionen der Erde zu uns kommen, war und ist eine primär auf persönliche Neigung, Eignung und auf Passungsmodelle reduzierte Beratung nicht das gebotene Unterstützungsmodell. Soziale, kulturelle und gesellschaftliche Kontexte und die Lebenswelten der Menschen, in denen völlig andere Orientierungen und Lebenshaltungen das Bildungsverhalten und das berufliche Handeln bestimmen und in denen auch von Wahlfreiheit kaum die Rede sein kann, erfordern ein anderes Beraten.

Mit einem Perspektivenwechsel auf die Verschiedenheit von Klientelen mit unterschiedlichen Beratungsbedürfnissen ergeben sich andere Anforderungen an Laufbahnberatung. So lässt sich exemplarisch für zwei Gruppen von AdressatInnen genauer ausführen, welche Relevanz einer Laufbahnberatung in sozialer Bezogenheit zukommt. Dies sind hier zum einen *Mädchen und Frauen*, die Mehrheit der KlientInnen von Laufbahnberatung, zum zweiten *geflüchtete KlientInnen*, die aktuell im Zentrum gesellschaftlicher Aufmerksamkeit stehen.

### Soziale Beziehungsstrukturen in der feministischen Laufbahnberatung

In erster Linie sind es feministische Arbeiten, die sich seit langem mit der engen sozialen Einbindung weiblicher Bildungs- und Berufslaufbahnen auseinandersetzen. Neuere auf Mädchen und Frauen bezogene Blickwinkel, die soziale Bezüge systema-

tisch miterfassen, finden sich zum einen in komplex angelegten Studien über weibliche Berufsorientierungen in unterschiedlichen Lebensaltern (z. B. Oechlse et al. 2009; Bimrose et al. 2014; Micus-Loos et al. 2016). Zum anderen rücken feministische Konzepte von (Weiter-)Bildungsberatung (z. B. Heimann 2012; McMahon/Watson/Bimrose 2012) oder Career Counselling (Hackett/Kohlhart 2012) die Frage, wie Mädchen und Frauen bestehende oder antizipierte soziale Beziehungen in Familie, Paarbeziehung und Freundschaft mitdenken, in den Vordergrund. Feministische Ansätze greifen u. a. intersektional ungleiche berufliche Chancen, unsichtbare Barrieren, verinnerlichte Selbstbeschränkungen in Wünschen und Ambitionen, niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder das „doing gender“ über Berufswahl konzeptionell auf (Sickendiek 2007b). Dabei kommt der grundlegenden „relational nature of women’s careers“ stets eine große Bedeutung zu.

In einer Lebenslaufperspektive zeigt sich zunächst, dass Mädchen sich recht intensiv und zumeist mehr als Jungen in ihren Familien und mit ihren Freundinnen (Gleichaltrigen) über mögliche Berufsausbildungen oder Studienfächer austauschen und Informationen dazu gemeinsam im Hinblick auf die individuelle Zukunft „auswerten“. Mädchen und junge Frauen scheinen stärker als junge Männer prospektiv Mutterschaft und Familienplanung in ihre beruflichen Aspirationen einzubeziehen, heute mehr als früher auch unter der Prämisse, für eigene Kinder eventuell allein sorgen zu müssen oder finanziell nicht von den Vätern ihrer Kinder abhängig sein zu wollen. Ganz abgesehen von entscheidenden familialen sozioökonomischen Privilegien oder Nachteilen: Normen, implizite Werte oder auch konkrete Verbote in Herkunftsfamilien engen gerade Mädchen oft drastisch in der Spannweite beruflicher Orientierungen ein. Frauen in jedem Alter sehen sich fortgesetzt vor Entscheidungen zwischen Bildungs- und beruflichem Engagement einerseits und Einsatz in persönlichen/familialen Beziehungen gestellt, z. B. beim erwerbsbedingten Umzug oder bei der praktischen Unterstützung von PartnerInnen, bei der Wahl des Studienortes etwa bei studentischen Paaren, im Hinblick auf Mutterschaft und Hausarbeit, bei der Unterstützung von kranken oder alten Eltern und Großeltern – gerade, wenn im mittleren oder höheren Berufsalter vielleicht verstärkte berufliche Bemühungen oder zeitaufwändige Weiterbildungen anstehen. Dabei ist zu beachten, dass die alltäglichen sozialen Beziehungsstrukturen (nicht nur) von Frauen im Hinblick auf Bildungs- und berufliche Anforderungen sowohl „cause“ als auch „cure“, d. h. sowohl Ursache von Konflikten, Belastungen oder Einschränkungen als auch förderliche, unterstützende und ermutigende Faktoren sein können. Mädchen und Frauen nutzen ihre informellen Beziehungen vielfach, um sich Rat und Hilfe zu holen angesichts anstehender Bildungs- oder beruflicher Entscheidungen, bei Schwierigkeiten oder Misserfolgen in Ausbildungen oder gegenüber den zahlreichen Anforderungen, Ausbildung, Studium, Lernen, Arbeitsplatzsuche und schließlich Erwerbsarbeit und Berufsausübung mit ihren Familien oder Paarbeziehungen zu vereinbaren. Ebenso oder sogar noch stärker werden sie von anderen Netzwerkmitgliedern genau dafür in Anspruch genommen (Nestmann/Schmerl 1991).

Vor diesem Hintergrund setzen feministische Beiträge zur Laufbahnberatung in jedem Stadium von Bildungs-, Berufs- und Erwerbsprozessen darauf, die soziale Bezogenheit von Bildungs- und beruflichen Verläufen bei Mädchen und Frauen (und gleichermaßen bei Jungen und Männern) nicht nur additiv zu „berücksichtigen“, sondern sie grundlegend in die Beratung einzubetten. Dabei ist gleichermaßen (1) das Unterstützen von Bildungs- und Berufsentscheidungen und gelingenden Verläufen mit und in den sozialen Bezügen gefordert wie (2) das Begleiten bei Emanzipationsanstrengungen aus und beim Überwinden von begrenzenden, einschränkenden und über Gebühr belastenden Bezügen. In der Praxis bedeutet das, allen Geschlechtern Raum für kritisch reflektierende Auseinandersetzungen mit der sozialen Einbettung von Bildungs- und Berufslaufbahnen zu eröffnen und Fragen sozialer Bezogenheit zum Standardrepertoire professioneller Beratung zu machen – ob es nun um Berufswahl, Bildungs- oder berufliche Krisen und Übergänge, Erwerbslosigkeit, berufliche Umorientierung oder Weiterbildung geht.

### **Soziale Bezüge in der Beratung Geflüchteter**

Mit der 2014 und 2015 gestiegenen Zahl von Flüchtlingen in Deutschland und Österreich gewinnt die Frage ihrer Integration in Bildung, Berufsausbildung, Studium, Weiterbildung und schließlich Berufsleben an gesellschaftlicher Bedeutung. Allorts und in den verschiedensten Institutionen ist neben Information und Vermittlung auch Beratung im engeren Sinne als individuelle Orientierungs-, Entscheidungs- und Planungshilfe für jüngere oder ältere Geflüchtete unterschiedlichster Vorerfahrungen und -qualifikationen gefragt. Dabei ist aufschlussreich, dass berufliche Beratung für Ein- und AuswandererInnen, Flüchtlinge, Vertriebene, Kriegsrückkehrer etc. eine lange Tradition hat und mit an den Anfängen institutioneller bzw. amtlicher Beratung Ende des 19. Jahrhunderts in Europa stand. Die oft zitierte „erste“ wissenschaftliche Schrift „Choosing a Vocation“ von Frank Parsons (1909) berührt auch die Ausbildungs- und Berufsberatung von ImmigrantInnen und Flüchtlingen in den USA. Berufsberatung für ImmigrantInnen zieht sich als bedeutendes Praxisfeld durch die theoretischen und empirischen Arbeiten zu Guidance und Career Counselling und hatte laut Peyman Abkhezr, Mary McMahon & Pieter Rossouw (2015, S. 71) ihre Wurzeln in damaligen Anstrengungen um gerechte berufliche Chancen.

An die Beratung stellen sich besondere Herausforderungen durch Unterschiede der Bildungs-, Ausbildungs- und beruflichen Systeme zwischen Herkunfts- und Aufnahmeländern und durch enge finanzielle und rechtliche Grenzen möglicher Integration. Die vor allem in Nord- und Mitteleuropa tradierte hochgradige „Verberuflichung“ von Tätigkeiten, die in anderen Teilen der Welt nicht an eigene Ausbildungen oder Studienfächer gebunden sind, stellt für viele ZuwandererInnen eine beträchtliche Barriere auf ihrem Weg in die Erwerbsarbeit dar.

Konzeptionell erweist sich allerdings, gepaart mit der einseitigen Ausrichtung auf Neigungs-, Eignungs- und die erwähnte Trait-and-Factor-Beratung, vor allem das in-



dividualisierende Paradigma als kaum angemessen für die Bedürfnisse vieler Geflüchteter. Viele der in den vergangenen Jahren eingereisten Asyl- und Schutzsuchenden kommen aus Ländern mit gesellschaftlichen Auffassungen von Bildung, Beruf und Arbeit, die sehr viel weniger auf Neigung, persönlichen Interessen und Dispositionen oder auf Selbstverwirklichung in Arbeitsinhalten beruhen (ebd.). Vielfach kann nicht von „unabhängigen“ Wahlen zwischen echten Alternativen oder von einem längeren, planvollen Hinarbeiten auf ein bestimmtes Bildungsziel ausgegangen werden. Das gilt besonders für Personen aus Armutsmilieus, aus lange ausgegrenzten Minderheiten und bei Mädchen und Frauen, die nie und in keiner Weise als Individuum „eine Wahl hatten“ und die mit prekären Arbeiten um das Überleben ihrer Familie kämpfen mussten (vgl. Arulmani 2014). Auch diejenigen, die eher aus gutsituierten Verhältnissen kommen, haben berufliche Pläne oftmals fraglos an den Wünschen der Herkunftsfamilie ausgerichtet. Somit erfordert das „doing career counselling with non-career people“ (Abkhezr/McMahon/Watson 2015) neue Ansätze und Orientierungen.

Relevant ist dabei, sozial stärker eingebundenes Handeln nicht aus einer Norm heraus, die individuelle Autonomie hoch bewertet, als defizitär oder „rückständig“ abzuqualifizieren. Für viele Geflüchtete erscheint die Frage nach persönlichen Neigungen, Abneigungen, Interessen und gewünschten Tätigkeiten unverständlich und kaum sinnvoll. Im Mittelpunkt ihrer Bestrebungen stehen vielmehr Fragen zu kurzfristig umsetzbaren beruflichen Vorhaben, zu möglichst schnell und mit zunächst dürftigen Sprachkenntnissen erreichbaren Bildungsabschlüssen, zu sicheren Verdienstmöglichkeiten, zu Berufen oder Stellen, die bei einer eventuellen Rückkehr oder im Falle weiterer Migration günstig oder gesellschaftlich relevant sein können (Frank/Sickendiek 2016). Ganz im Vordergrund steht dabei das Interesse der Familie oder der weiteren Verwandtschaft: möglichst bald Familienangehörige nachholen, Kindern eine sichere Zukunft gewährleisten, zu Angehörigen in einem anderen Land weiterwandern, die Familie im Herkunftsland finanziell unterstützen oder später zum Wiederaufbau beitragen zu können. Beratung muss hier zumindest parallel zu individuumbezogenen auch deutlich „kollektivistische“ Orientierungen aufnehmen und mit bearbeiten (vgl. Sickendiek 2014). Dies muss allerdings auch kritisch-reflexiv geschehen, um gemeinsam mit KlientInnen Spielräume für eigenes Entscheiden und Weiterdenken über unangemessene Einschränkungen hinaus zu schaffen. Für BeraterInnen geht damit einher, in „kollaborativem“ Weiterentwickeln von Beratungsinhalten und -themen selbst neue Sichtweisen auf Bildung, Beruf und Lebenserwerb kennenzulernen und eigene tradierte, unhinterfragte Vorannahmen ihrer Profession zu reflektieren.

Eine andere Dimension sozialer Bezogenheit in der Bildungs- und beruflichen Beratung mit Geflüchteten (vor allem mit denjenigen, die ihre Familie verloren haben und mit sogenannten „unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen“) ist die Förderung objektiver und subjektiver Zugehörigkeit (eines „sense of belonging“, Moehling 2007). Krissy Moehling zufolge kann gerade über Laufbahnberatung und eine aufmerksame, kollaborativ beratende Unterstützung ein wichtiger Beitrag dazu geleistet

werden, dass auch traumatisierte Geflüchtete gegenwarts- und zukunftsorientiert in kleinen Schritten Zugang zur Aufnahmegesellschaft und sozialen Anschluss finden. Als Alternative zur westlichen Vorstellung einer angeleiteten „Trauma-Aufarbeitung“ plädiert sie dafür, Geflüchteten mit traumatischen Gewalt- und Verlusterfahrungen über möglichst in Gruppenprojekten stattfindende Bildungs- und Beratungsprojekte neue Zugehörigkeiten zu einer Lern- oder KollegInnengruppe, einem Beruf oder an einem Arbeitsplatz zu vermitteln, die ihnen sinnhaft erscheinen, die für sie bewältigbar sind und die sie von Zeit zu Zeit reflektieren können. Neben einer prinzipiellen konzeptionellen Öffnung des herrschenden individuumbezogenen Paradigmas beruflicher Beratung sprechen sich Beiträge zu Career Counselling mit Geflüchteten und Asylsuchenden heute sehr pragmatisch für offene Beratungssettings aus, in denen kleine Gruppen z. B. von SchicksalsgefährtenInnen, die sich auf der Flucht angefreundet haben, oder Familienangehörige immer willkommen sind (Tatakulu/Matakala/Mabena 2015, Vogel/Schwikal 2015).

## Literatur

---

- Abkhezr, P./McMahon, M./Rossouw, P. (2015):** Youth with refugee background in Australia: Contextual and practical considerations for career counsellors. In *Australian Journal of Career Development*, Vol. 24(2), S. 71–80.
- Arulmani, G. (2014):** The Cultural Preparation Process Model and Career Development. In Arulmani, G./Bakshi, A. J./Leong, F. T. L./Watts, A. G. (Hrsg.): *Handbook of Career Development*, New York: Springer. S. 81–103.
- Bimrose, J. (2012):** Gender. In Feltham, C./Horton, I. (Hrsg.): *The Sage Handbook of Counselling and Psychotherapy*. London: Sage Publ. S. 25–29.
- Bimrose, J./McNair, S. (2011):** Career Support for Migrants. In: *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 78, No. 3, S. 325–333.
- Bimrose, J./McMahon, M./Watson, M. (2013):** Career Trajectories of Older Women: Implications for Career Guidance. In *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 41, No. 5, S. 587–601.
- Bimrose, J./Watson, M./McMahon, M./Hassler, S./Tomassini, M./Suzanne, P. (2014):** The Problem with Women? Challenges Posed by Gender for Career Guidance Practice. In *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, Vol. 14, S. 77–88.
- Blustein, D. L. (2011):** A relational theory of working. In *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 79, S. 1–17.
- Frank, A./Sickendiek, U. (2016):** Geflüchtete auf dem Weg ins Studium begleiten. In *Forschung & Lehre*, 23. Jg., Nr. 5, S. 404–406.
- Gottlieb, B. H. (Hrsg.) (1988):** *Social networks and social support*. 5<sup>th</sup> ed. Beverly Hills: Sage Publ.

- Granovetter, M. (1973):** The strength of weak ties. In *American Journal of Sociology*, Vol. 78. No. 6, 1360–1380.
- Hackett, G./Kohlhart, J. D. (2012):** Feminist Vocational/Career Theory and Practice. In Enns, C. Z./Williams, E. N. (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Feminist Multicultural Counseling Psychology*. New York: Oxford University Press, S. 255–276.
- Heimann, R. (2012):** Weiterbildungsberatung im Kontext des lebenslangen Lernens. In Bauer, A./Gröning, K./Hoffmann, C./Kunstmann, A. K. (Hrsg.): *Grundwissen pädagogische Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 133–153.
- Klauer, T. (2005):** Psychotherapie und soziale Unterstützung. In *Psychotherapeut*, 50(6), S. 425–436.
- Kupfer, A. (2015):** Wer hilft helfen? Einflüsse sozialer Netzwerke auf Beratung. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Kupfer, A./Küchenmeister, K. (2016a):** Einflüsse von außen – Umweltfaktoren professioneller Hilfe aus Klient/inn/enperspektive. In *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 48(1), S. 9–21.
- Kupfer, A./Küchenmeister, K. (2016b):** Soziale Einflüsse in Beratung. Wirkfaktoren professioneller Hilfe und die extratherapeutischen Einflüsse sozialer Netzwerke. *Resonanzen – E-Journal für biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, Supervision und Beratung*, 4(1), S. 65–81.
- Kupfer, A./Nestmann, F./Weinhold, K. (2013):** Beratung als soziales Isolat? Die übersehene Rolle persönlicher Beziehungen und Netzwerke. In Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung*, Bd. 3, Tübingen: dgvt-Verlag, S. 1381–1395.
- Laireiter, A.-R./Saller, M./Sieker, S. (2009):** Soziales Netzwerk und Soziale Unterstützung bei der Bewältigung psychischer Probleme und der Suche nach professioneller Hilfe. Literaturüberblick und zwei empirische Studien. In Röhrle, B./Laireiter, A.-R. (Hrsg.): *Soziale Unterstützung und Psychotherapie*. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 317–396.
- Leong, F. T. L./Pearce, M. (2014):** Indigenous models of career development and vocational psychology. In Arulmani, G./Bakshi, A./Leong, F./Watts, A. (Hrsg.), *Handbook of Career Development. International Perspectives*. Springer, New York, S. 67–80.
- McMahon, M. (2014):** New trends in theory development in career psychology. In Arulmani, G./Bakshi, A./Leong, F./Watts, A. (Hrsg.): *Handbook of Career Development. International Perspectives*. Springer, New York, S. 13–28.
- McMahon, M./Watson, M./Bimrose, J. (2012):** Career Adaptability: A Qualitative Understanding from the Stories of Older Women. In: *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 81, No. 1, S. 762–768.
- McMahon, M./Watson, M./Patton, W. (2013):** *My System of Career Influences MSCI (Adult). Workbook and Facilitator's Guide*. Samford: Australian Academic Press.
- Micus-Loos, C./Plößler, M./Geipel, K./Schmeck, M. (2016):** *Normative Orientierungen in Berufs- und Lebensentwürfen junger Frauen*. Wiesbaden: Springer.
- Moehling, K. (2007):** Career guidance education: Helping resettled refugees plan for their future. Dissertation thesis, University of Pittsburgh.

- Nestmann, F. (1988):** Die alltäglichen Helfer. Theorien sozialer Unterstützung und eine Untersuchung alltäglicher Helfer aus vier Dienstleistungsberufen. Berlin: de Gruyter.
- Nestmann, F. (2007):** Soziale Unterstützung. In Weber, A./Hörmann, G. (Hrsg.): Psycho-soziale Gesundheit im Beruf. Stuttgart: Gentner, S. 265–275.
- Nestmann, F. (2009):** Soziale Unterstützung. In Windemuth, D./Jung, D./Petermann, O. (Hrsg.): Praxishandbuch Psychische Belastungen im Beruf. Wiesbaden: Universum-Verlag, S. 324–334.
- Nestmann, F. (2010):** Soziale Unterstützung – Social Support. In Schröer, W/Schwepe, C. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Soziale Arbeit. Grundbegriffe. Weinheim: Beltz-Juventa DOI 10.3262/EEO 14100113.
- Nestmann, F. (2011):** Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf – Ein Plädoyer für die Wiederannäherung von „Counselling“ und „Guidance“. In Hammerer, M./Kanelutti-Chilas, E./Melter, I. (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag. S. 59–79.
- Nestmann, F./Kupfer, A./Weinhold, K. (2014):** Extratherapeutische Wirkfaktoren. Licht im Schattenreich sozialer Einflüsse auf Beratung und Psychotherapie. In Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 46(2), S. 305–313.
- Nestmann, F./Schmerl, C. (Hrsg.) (1991):** Frauen – das hilfreiche Geschlecht. Dienst am Nächsten oder soziales Expertentum? Reinbek: Rowohlt.
- Nestmann, F./Sickendiek, U./ Engel, F. (2007):** Statt einer Einführung: Offene Fragen „guter Beratung“. In Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 599–608.
- Nestmann, F./Sickendiek, U./Engel, F. (2007):** Die Zukunft der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In Sickendiek, U./Nestmann, F./Engel, F./Bamler, V. (Hrsg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 13–52.
- Oechsle, M./Knauf, H./Maschetzke, C./Rosowski, E. (2009):** Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parsons, F. (1909):** Choosing a Vocation. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sickendiek, U. (2007a):** Theorien und Konzepte beruflicher Beratung. In Sickendiek, U./ Nestmann, F./ Engel, F./Bamler, V. (Hrsg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 53–100.
- Sickendiek, U. (2007b):** Feministische Beratung. In Nestmann, F./ Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 765–779.
- Sickendiek, U. (2009):** Persönliche Beziehungen am Arbeitsplatz. In Lenz, K./Nestmann, F. (Hrsg.): Handbuch Persönliche Beziehungen, Weinheim: Juventa, S. 465–482.
- Sickendiek, U. (2013):** Diversität in der Beratung: Unterschiedlichen Lebenswelten gerecht werden. In Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 3. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 1429–1446.
- Sickendiek, U. (2014):** Weil es einen Unterschied macht: Beratung in Diversität und sozialer Gerechtigkeit. In Melter, I./Kanelutti-Chilas, E./Stifter, W. (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung 3. Bielefeld: wbv, S. 59–69.

- Tatakulu, L./Matakala, P./Mabena, S. (2015):** Asylum seekers surviving strategies. Sogn og Fjordane University College. Online unter: <http://hdl.handle.net/11250/279912> (abgefragt: 27.10.2016).
- Vogel, C./Schwikal, A. (2015):** Bildungschancen für Geflüchtete. Herausforderungen und Lösungsansätze bei der Öffnung von Hochschulen für Asylsuchende und Flüchtlinge. Arbeits- und Forschungsbericht Hochschule Kaiserslautern. Online unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> (abgefragt:14.04.2016).
- Watson, M./McMahon, M. (2015):** From Narratives to Action and a Life Design Approach. In Nota, L./Rossier, J. (Hrsg.): Handbook of Life Design. Göttingen: Hogrefe. S. 75–86.
- Watson, M./McMahon, M./Mkhize, N./Schweitzer, R./Mpofu, E. (2011):** Career Counseling people of African Ancestry. Cambridge University Press, Queensland, Online unter: <http://eprints.qut.edu.au/55459> (abgefragt: 27.10.2016).
- Weinhold, K./Kupfer, A./Nestmann, F. (2014a):** „Beratung unter Einfluss“ – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Bedeutung sozialer Einflussfaktoren auf Zustandekommen, Verlauf und Wirkung sozialpädagogischer und psychosozialer Beratungsprozesse. In Bauer, P./Weinhardt, M. (Hrsg.): Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen. Weinheim, München: Juventa, S. 286–309.
- Weinhold, K./Kupfer, A./Nestmann, F. (2014b):** „Das schaffen Therapeuten alleine nicht, da gehören viele dazu“ – Zur Bedeutung sozialer Einflüsse in professionellen Therapie- und Beratungsprozessen, In Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 46(2), S. 315–332.