



# Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung VI

**Komplexität abbilden und gestalten:  
Was haben wir im Blick?**

# **Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung VI**

Komplexität abbilden und gestalten: Was haben wir im Blick?



**Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) (Hg.)**

**Wissenschaftliches Lektorat**

Marika Hammerer (Mag.a)

Theresa Kaar (B. Sc., M. Sc.)

Birgit Schmidtke (Dr.in)

Christa Sieder (Mag.a, B. A.)

Thomas Stangl (Ph. D.)

# Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung VI

Komplexität abbilden und gestalten:

Was haben wir im Blick?



**Wissenschaftliches Lektorat**

Marika Hammerer (Mag.a)  
Theresa Kaar (B. Sc., M. Sc.)  
Birgit Schmidtke (Dr.in)  
Christa Sieder (Mag.a, B. A.)  
Thomas Stangl (Ph. D.)

2021 wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlagmotiv:  
istockphoto/narvikk

Bestellnummer: 6004747  
ISBN (Print): 978-3-7639-6087-3  
DOI: 10.3278/6004747w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter  
[wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter  
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen  
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können  
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche  
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk  
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-  
gbar seien.

---

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

---

# Inhalt

Geleitwort .....	7
Einleitung .....	9
<b>Kapitel 1 Panoramaobjektiv: Überblick und Einführung .....</b>	<b>13</b>
<i>Pascal Bastian</i>	
Professionelle Urteilsbildung in der Beratung .....	15
<i>Silja Kotte</i>	
Diagnostik in der Beratung – unverzichtbar, hinderlich, erlaubt? .....	29
<b>Kapitel 2 Weitwinkelobjektiv: gesellschaftlicher Blick und Einflussfaktoren ....</b>	<b>39</b>
<i>Miguel Diaz</i>	
Geschlechterklischees bei der Berufs- und Studienwahl .....	41
<i>Magdalena Stemmer-Lück</i>	
Unbewusstes versteht Unbewusstes – Resonanzräume in der Beratungsbeziehung .....	55
<i>Carsten Hennig</i>	
Wozu systemisch? Professionelle Beratung als Instanz von Reflexivität .....	65
<i>Stefan Kühne</i>	
Onlineberatung – ein Setting mit Folgen .....	79
<b>Kapitel 3 Makroobjektiv: forschender Blick und Profession .....</b>	<b>89</b>
<i>Tim Stanik, Cornelia Maier-Gutheil</i>	
Qualitative Korrespondenzanalyse. Eine Methode zur Analyse und Professionalisierung mailbasierter (Weiter-)Bildungsberatungen .....	91
<i>Christian Schröder</i>	
Leitbilder personenbezogener Beratungsdienste am Übergang in die Erwerbsarbeit .....	105

<i>Holger Ziegler</i> Professionalität und (wirkungsorientierte) Steuerung in der sozialpädagogischen Beratung .....	119
<b>Kapitel 4 Teleobjektiv: geschärfter Blick und Instrumente, Methoden, Verfahren</b>	<b>131</b>
<i>Martina Aicher</i> Jopsy: ein digitales Instrument zur Interessenabklärung für Jugendliche .....	133
<i>Matthias Rübner</i> Berufswahlbereitschaft im Blickpunkt .....	149
<i>Daniel Jungo, Erhard Brodmann</i> Diagnostikinstrument „Bilder zur Laufbahngestaltung“ .....	163
<i>Marc Schreiber</i> Career Construction Counseling (CCC) – Komplexität abbilden, reduzieren und die berufliche Identität aktiv gestalten .....	179
<i>Isabel Morgenstern</i> Ressourcenorientierte Biografiearbeit im Kontext von Beratung .....	201

# Geleitwort

Liebe Expertinnen und Experten,  
liebe Interessierte der Bildungs- und Berufsberatung!

Möchten Sie Ihr diagnostisches Vorgehen in der Beratung reflektieren? Beschäftigt Sie die Frage, was es bei Beratung in/mit digitalen Medien zu bedenken gilt? Interessiert Sie, wie sich Resonanzenerfahrungen/Biografien bewusst für den Beratungsprozess nutzen lassen? Zu diesen und anderen Fragen finden Sie im vorliegenden Tagungsband konkrete Antworten, differenzierte Einschätzungen und weiterführende Überlegungen.

Lassen Sie mich vorab kurz auf die Rolle des bifeb (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung) im Kontext Beratung eingehen: Als nachgeordnete Dienststelle des Bundesministeriums für Bildung Wissenschaft und Forschung ist das bifeb damit beauftragt, die Erwachsenenbildung zu professionalisieren und weiterzuentwickeln. Als österreichweites Kompetenzzentrum stellt es mit seinem Angebot wissenschaftsbasiertes, domänenspezifisches und gleichzeitig berufspraktisches Handlungswissen bereit. Bereits seit den 1970er-Jahren finden am bifeb Veranstaltungen zur Beratung statt, seit dem Jahr 1999 gibt es den Lehrgang für Bildungs- und Berufsberatung. Dieser wurde acht Jahre lang als dreisemestriger Lehrgang angeboten und befindet sich aktuell in einem Prozess der umfassenden Neukonzeption. Mit der seit zehn Jahren im Zweijahresrhythmus veranstalteten internationalen Fachtagung *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung* will das bifeb mit unterschiedlichen Schwerpunkten zum Thema den länderübergreifenden fachlichen Austausch fördern. Es reagiert dabei auf nationale und internationale Entwicklungen im Feld und greift aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse sowie praxisrelevante Themen auf, um diese einer kritischen Reflexion zu unterziehen.

Der vorliegende Sammelband entstand im Vorfeld der 6. Fachtagung *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung*, die sich mit dem Thema *Komplexität abbilden und gestalten: Was haben wir im Blick?* auseinandersetzt. Letzteres wurde im fachlichen Diskurs der Bildungs- und Berufsberatung in Österreich und Deutschland tendenziell vernachlässigt. Die Autoren und Autorinnen führen daher in ihren Beiträgen aus, wie bei Beratern und Beraterinnen im Bildungs- und Berufsbereich Einschätzungen, Interpretationen und Entscheidungen entstehen. Dabei gehen sie auf zugrundeliegende Einflussfaktoren ein und zeigen, welche Perspektiven aktuell in den Vordergrund gerückt oder vernachlässigt werden.

Ich wünsche Ihnen eine spannende Lektüre!



Regina Barth  
Leiterin der Abteilung Erwachsenen-  
bildung im Bundesministerium für  
Bildung, Wissenschaft und Forschung

© Petra Spiola

# Einleitung

In jedem Beratungsprozess steht man vor der Herausforderung, komplexe Situationen vollständig abzubilden, zu gestalten und sich gleichzeitig auf das Wesentliche zu konzentrieren – vergleichbar mit einer Kamera, die einerseits das ganze Bild erfasst, andererseits bei Bedarf auch fokussieren und schärfer stellen kann. Um handlungsfähig zu bleiben, benötigen Berater:innen daher spezielle Methoden zur Komplexitätserweiterung und -reduktion. Hierzu werden in der Beratungspraxis unterschiedlichste Interventionen angewandt, wobei in Abhängigkeit von den zugrundeliegenden wissenschaftlichen Disziplinen und Beratungsansätzen jeweils bestimmte Aspekte in den Vordergrund gerückt und andere vernachlässigt werden. Im vorliegenden Sammelband wird der Umgang mit Komplexität in der Beratung daher aus verschiedenen theoretischen und fachlichen Perspektiven diskutiert. Die Beiträge reichen von erkenntnistheoretischen Grundlagen über Möglichkeiten und Grenzen von Einschätzungen, Interpretationen und Entscheidungen bis hin zu konkreten Verfahren und strukturellen Einflussfaktoren aus Forschung und Praxis.

Methodisch ist für diesen ganzheitlichen Blick ein gutes Weitwinkelobjektiv ebenso unentbehrlich wie ein sensibles Teleobjektiv. Aus diesem Grund haben wir für die Strukturierung der Beiträge im Sammelband die Metapher der Kameraobjektive gewählt.

Das erste Kapitel gibt in Anlehnung an die Metapher des „Panoramaobjektivs“ einen Einblick in die Beratungslandschaft in Bezug auf das Thema Komplexität und die damit verbundenen unterschiedlichen theoretischen Zugängen.

Unter der Überschrift „Weitwinkelobjektiv“ wird der Blick anschließend auf den gesellschaftlichen Kontext und die Einflussfaktoren auf den Prozess der Entscheidungs- und Urteilsfindung in der Beratung gerichtet. Dabei wird die Frage diskutiert, wie eigene Interpretationen und Entscheidungen kritisch reflektiert, überprüft und erweitert werden können.

Das dritte Kapitel namens „Makroobjektiv“ richtet den Fokus auf professionelles Beratungshandeln und aktuelle Forschungsergebnisse. Im Zusammenhang damit wird auch die Herausforderung thematisiert, als Berater:in fundierte Entscheidungen in vieldeutigen Situationen zu treffen.

Ähnlich einem „Teleobjektiv“ ermöglichen die Beiträge des vierten Kapitels einen geschärften Blick auf Instrumente, Methoden und Verfahren zur Erweiterung und Reduzierung von Komplexität. Diagnostische Instrumente und Verfahren können dabei als Hilfsmittel verstanden werden, um den Beratungsprozess dialogorientiert und partizipativ zu gestalten.

## **Kapitel 1 – Panoramaobjektiv: Überblick und Einführung**

### **Beitrag 1: Professionelle Urteilsbildung in der Beratung**

*Pascal Bastian* diskutiert in seinem Beitrag das Thema der professionellen Urteilsbildung in der Beratung und ermöglicht mit Beispielen aus der Praxis vertiefende Einblicke in die empirischen Grundlagen.

### **Beitrag 2: Diagnostik in der Beratung – unverzichtbar, hinderlich, erlaubt?**

In ihrem Beitrag stellt *Silja Kotte* Argumente für und gegen eine (systematische) Diagnostik in der Beratung einander gegenüber und führt eine Systematik ein, anhand derer Berater:innen ihr eigenes diagnostisches Vorgehen beschreiben und reflektieren können.

## **Kapitel 2 – Weitwinkelobjektiv: gesellschaftlicher Blick und Einflussfaktoren**

### **Beitrag 3: Geschlechterklischees bei der Berufs- und Studienwahl**

*Miguel Diaz* analysiert, wie sich die Geschlechter auf dem Ausbildungsmarkt gegenwärtig auf verschiedene Berufe und Studienfächer verteilen. Er beleuchtet die Auswirkungen und Ursachen dieser geschlechtsstereotypen Wahl und zeigt, mit welchen Strategien die Initiative Klischeefrei dem entgegenwirken möchte.

### **Beitrag 4: Unbewusstes versteht Unbewusstes – Resonanzräume in der Beratungsbeziehung**

*Magdalena Stemmer-Lück* beschreibt in ihrem Beitrag, wie psychoanalytische Konzepte helfen können, besser zu verstehen und den Ratsuchenden einen bewussten Umgang mit Resonanz Erfahrungen in der Beratungsbeziehung zu ermöglichen.

### **Beitrag 5: Wozu systemisch? Professionelle Beratung als Instanz von Reflexivität**

*Carsten Hennig* befasst sich auf Grundlage einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Erkenntnistheorie mit dem Verhältnis bzw. der Synthese von Intuition und Rationalisierung. In Auseinandersetzung mit den normativen Orientierungen professionellen Beratungshandelns und der gesellschaftlichen Rolle von Beratung arbeitet der Beitrag systemtheoretisch-konstruktivistisch fundierte Reflexivität als zentrales Element von Beratung als soziale Instanz heraus.

### **Beitrag 6: Onlineberatung – ein Setting mit Folgen**

*Stefan Kühne* beleuchtet in seinem Artikel Voraussetzungen und Konsequenzen verschiedener Möglichkeiten, mit digitalen Medien Beratung umzusetzen. Dabei bezieht er die Perspektiven der Institutionen, der Berater:innen sowie der Ratsuchenden selbst mit ein.

### **Kapitel 3 – Makroobjektiv: forschender Blick und Profession**

#### **Beitrag 7: Qualitative Korrespondenzanalyse. Eine Methode zur Analyse und Professionalisierung mailbasierter (Weiter-)Bildungsberatungen**

*Tim Stanik* und *Cornelia Maier-Gutheil* setzen sich in ihrem Beitrag aus einer forschenden Perspektive mit Komplexität im Rahmen mailbasierter (Weiter-)Bildungsberatung auseinander. Die im Beitrag an einem realen Fallbeispiel vorgestellte Methode der Qualitativen Korrespondenzanalyse bietet Beratenden die Möglichkeit, ihren Zugang und Umgang mit schriftlicher Komplexität systematisch zu reflektieren und zu professionalisieren.

#### **Beitrag 8: Leitbilder personenbezogener Beratungsdienste am Übergang in die Erwerbsarbeit**

In seinem Beitrag analysiert *Christian Schröder*, basierend auf den Ergebnissen eines dreijährigen kooperativen Forschungsprojekts, Leitbilder personenbezogener Beratungsdienste am Übergang in die Erwerbsarbeit. Im Vordergrund steht dabei auf Grundlage von Beobachtungsprotokollen die Rekonstruktion von impliziten Leitbildern, die kritische Perspektiven auf Befähigung im Sinne ökonomischer Verwertbarkeit und Produktivität im Sinne gesellschaftlicher Normen aufwerfen.

#### **Beitrag 9: Professionalität und (wirkungsorientierte) Steuerung in der sozialpädagogischen Beratung**

*Holger Ziegler* bilanziert in seinem Beitrag die Kritik am Professionalismus und dessen Ersetzung durch managerielle Steuerungsformate in der sozialpädagogischen Beratung. Er zeigt, wie diese den Gegenstand der Beratung systematisch verfehlen und in fachlicher Hinsicht notwendigerweise scheitern.

### **Kapitel 4 – Teleobjektiv: geschärfter Blick und Instrumente, Methoden, Verfahren**

**Beitrag 10: Jopsy: ein digitales Instrument zur Interessensabklärung für Jugendliche**  
*Martina Aicher* beschreibt die Entwicklung einer jugendgerechten App zur Interessensserfassung und ihre verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten. Abgerundet wird der Artikel durch erste Erfahrungsberichte und Feedbacks aus der Beratungspraxis.

#### **Beitrag 11: Berufswahlbereitschaft im Blickpunkt. Forschungsperspektiven und Anwendungsfelder eines Beratungs- und Evaluationstools**

*Matthias Rübner* stellt in seinem Artikel ein Beratungs- und Evaluationstool (BET) vor, das die Berufswahlbereitschaft junger Menschen erfasst. Er diskutiert die Bedeutung der Berufswahlbereitschaft für Beratungsprozess und -wirkung und zeigt praxisorientierte Anwendungsfelder des BET.

**Beitrag 12: Diagnostikinstrument „Bilder zur Laufbahngestaltung“**

*Daniel Jungo* und *Erhard Brodmann* beschreiben theoretische Grundlagen zur Entwicklung eines Diagnostikinstrumentes sowie das Instrument selbst und veranschaulichen dessen praktische Anwendung.

**Beitrag 13: Career Construction Counseling (CCC) – Komplexität abbilden, reduzieren und die berufliche Identität aktiv gestalten**

*Marc Schreiber* stellt in seinem Beitrag die Career Construction Theory und das auf ihr basierende Career Construction Interview vor. Er zeigt auf, wie sich Letzteres insbesondere auch zur Abbildung von Komplexität als Methode in der Bildungs- und Berufsberatung eignet.

**Beitrag 14: Ressourcenorientierte Biografiearbeit im Kontext von Beratung**

In ihrem Beitrag beleuchtet *Isabel Morgenstern* Biografiearbeit und ihre Bedeutung für eine ganzheitliche Reflexion berufs- und bildungsbezogener Lebensaspekte und diskutiert die damit verbundenen Methoden in Bezug auf ethische Rahmenbedingungen sowie den Einsatz in der Praxis.

Theresa Kaar

Geschäftsfeldverantwortung Bildung und Beratung, Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb)

# **Kapitel 1 Panoramaobjektiv: Überblick und Einführung**



# Professionelle Urteilsbildung in der Beratung

PASCAL BASTIAN

## Zusammenfassung

In dem Beitrag wird das Thema der professionellen Urteilsbildung in der Beratung diskutiert und auf der Grundlage empirischer Einblicke vertieft. Zunächst werden psychologische Grundlagen der Entscheidungs- und Urteilsforschung angeführt und die Angemessenheit und Übertragbarkeit solcher psychologisch-kognitivistischer Modelle auf die pädagogische Praxis kritisch diskutiert. Am Beispiel der Sozialen Arbeit werden daraufhin verschiedene Prognoseverfahren vorgestellt, denn die Voraussage zukünftiger Entwicklungen ist eine wichtige Voraussetzung professioneller Entscheidungen und Urteile. Gerade in der Sozialen Arbeit wird die Frage, welche dieser Verfahren anzuwenden sind, kontrovers diskutiert. Anhand einiger empirischer Beispiele aus der professionellen Praxis soll der Blick auf das Netzwerk gerichtet werden, in dem Fallarbeit, Beratung oder Hilfeleistung entstehen, um einen Perspektivenwechsel hin zu einem stärker relationalen Zugang zur Urteils- und Entscheidungspraxis zu vollziehen. Im Fazit werden dann die Ergebnisse aus diesen Einblicken auf die Beratungspraxis übertragen.

**Schlagnworte:** Urteilsbildung und Entscheidungsfindung, professionelles Handeln, Prognosen, Beratungspraxis

## Abstract

The paper discusses professional judgement and decision-making in consulting and deepens it on the basis of empirical insights. First, psychological foundations of judgement and decision-making research are cited and the appropriateness and transferability of such psychological-cognitivist models to educational practice is critically discussed. Using social work as an example, various predicting methods are then presented, since predicting future developments is important for professional decisions and judgments. In social work in particular, there is a controversy about the question which of these methods should be used. On the basis of some empirical examples from professional practice, the focus will be on the network in which case work, counselling or assistance is created in order to bring about a change of perspective towards a more relational approach to judgement and decision-making practice. In conclusion, the results of these insights will be transferred to the consulting practice.

**Keywords:** judgement and decision making, professional action, predictions, consulting practice

## Einleitung

Professionelle Fachkräfte sollen aufgrund ihrer durch Ausbildung und Erfahrung erworbenen Kompetenzen in der Lage sein, in unterschiedlichsten Bereichen tragfähige Urteile zu fällen und „gute“ Entscheidungen zu treffen. Ob dies ohne Hilfsmittel gelingen kann, ist allerdings umstritten, gerade deshalb, da Professionelle dies ja unter den Bedingungen einer Offenheit und Mehrdeutigkeit leisten sollen. Diese Tätigkeit ist nicht technologisierbar und es bleibt unbestimmbar, was eine Entscheidung eigentlich zu einer professionellen macht.

Zur Untersuchung von professioneller Urteilsbildung und Entscheidungsfindung erscheinen zunächst einmal die Modelle aus der Psychologie besonders ausgereift. Allerdings zeigt sich beim näheren Hinsehen, dass die Übertragung psychologisch-kognitivistischer Modelle auf eine pädagogische Praxis nicht ganz einfach zu sein scheint und diese möglicherweise auch nicht angemessen abbildet. Am Beispiel der Sozialen Arbeit, dem Praxisfeld, in dem ich forsche, wird daraufhin die Problematik treffsicherer Prognosen, die auch für Interventionsentscheidungen in der Bildungs- und Berufsberatung unerlässlich sind, diskutiert. Anschließend wird die Debatte über den Einsatz standardisierter, statistischer oder sogar algorithmusbasierter Prognoseverfahren dargelegt. Zum Schluss wird dann ein Blick in die konkrete Praxis gewagt und auf der Grundlage einiger Beispiele aus eigenen Forschungen ein Perspektivenwechsel hin zu einem stärker relationalen Zugang zur Urteils- und Entscheidungspraxis angeboten, um dies dann in einem Ausblick im Hinblick auf Beratung zu diskutieren.

## Urteilsbildung und Entscheidungsfindung – psychologische Grundlagen

Die Beschäftigung mit Urteilen und Entscheidungen ist eines der ältesten Themen der Psychologie. Bereits seit Mitte des 19. Jahrhunderts wurden Modelle entwickelt und komplexe Entscheidungsprozesse untersucht (Fischer & Funke 2016). Dabei zeigen Studien und Experimente immer wieder, dass Menschen von einem vermeintlich „rationalen“ Entscheidungsprozess abweichen. Als Begründung werden häufig kognitive Beschränkungen aufgeführt, die aber durch Techniken verbessert werden können. In der Psychologie findet sich eine unüberschaubare Vielfalt an Modellen und Überlegungen, die von recht einfachen Prämissen, wie die im Folgenden dargestellte Expected-Utility-Theorie (EU-Theorie), bis hin zu komplexen umfassenden Rahmenmodellen reichen, wie sie etwa Hammond mithilfe des Brunswik'schen Linsenmo-

dells ausarbeitet (Hammond 1996). Grundsätzlich lassen sich die Modelle aus psychologischer Theorie und Forschung drei Gruppen zuordnen (Fischhoff 2008):

1. **Normative Modelle** beschreiben, wie Entscheidungen idealtypisch getroffen werden sollten, damit die Entscheider:innen ihre Ziele am besten erreichen.
2. **Deskriptive Modelle** hingegen zeigen empirisch auf, wie Menschen tatsächlich entscheiden.
3. **Präskriptive Modelle** sind eigentlich auch normative Modelle, bieten aber darüber hinaus noch Hinweise, Anleitungen und Techniken an, um rationale Urteile und Entscheidungen zu treffen.

Was aber ist aus Sicht psychologischer Modelle eine rationale Entscheidung? Rationalität bedeutet hier, den höchsten Nutzen bei geringstem Kostenaufwand zu erzielen, also die effizienteste Lösung auf ein gegebenes Problem. Die Theorien gehen zumeist davon aus, dass Entscheidungen dann rational sind, wenn die Entscheider:innen die Option wählen, die ihnen den größten persönlichen Nutzen bringt (Bröder & Hilbig 2017). Die Grundannahme dahinter ist, dass Entscheidungen immer im Hinblick auf ihre Konsequenzen getroffen werden (Pfister et al. 2017). Dabei bezieht sich der Nutzen auf die aktuellen Ziele der Entscheider:innen. Für die Entscheidungstheorie bedeutet dies, dass es rational ist, den Nutzen und die Wahrscheinlichkeit möglicher Konsequenzen abzuwägen (Bröder & Hilbig 2017). Die Expected-Utility-Theorie ist die historisch älteste, in der Psychologie aber immer noch hochrelevante, basale Theorie der Maximierung des erwarteten Nutzens. Sie lässt sich als eine komplexere Version der typischen Pro-und-kontra-Liste beschreiben. Das Modell schlägt auf Grundlage einer klassisch normativen Denkweise vor, wie man eine rationale Entscheidung im Sinne einer Maximierung des persönlichen Nutzens am besten fällt. „Der Erwartungsnutzen einer Option ist die Summe der Nutzenwerte aller ihrer Konsequenzen, jeweils gewichtet mit der Eintretenswahrscheinlichkeit der Konsequenz“ (Bröder & Hilbig 2017, S. 626). Oftmals lässt sich aber weder der Wert objektiv bestimmen, vor allem dann, wenn es um den persönlichen Nutzen geht und nicht etwa um reinen monetären Zuwachs (wie z. B. beim Glücksspiel), noch liegen die Wahrscheinlichkeiten immer vor. Es handelt sich also oftmals um Entscheidungen unter Ungewissheit. Dann müssen diese Werte und Wahrscheinlichkeiten subjektiv zugewiesen werden und man spricht vom Subjective-Expected-Utility-Modell (Taylor 2012).

In der Praxis ist allerdings oftmals wenig Zeit, um eine solch umfassendes Modell zu nutzen, viele Entscheidungen werden eher intuitiv getroffen. Eine längere Unterbrechung des Handlungsflusses, um noch einmal genauer über die Entscheidung nachzudenken oder womöglich eine Pro-und-kontra-Liste zu erstellen und über die Wahrscheinlichkeiten und Werte möglicher Konsequenzen zu befinden, ist in vielen Fällen weder möglich noch zielführend. Dieser Unterschied zwischen dem langsamen, auf der Grundlage rationaler Erwägungen durchgeführten, und dem schnellen,

intuitiven Denken führt Daniel Kahneman in seinem zum Bestseller gewordenen Buch (Kahneman 2012) auf zwei unterschiedliche kognitive Systeme zurück:

**System 1:** Für das schnelle Denken ist System 1 zuständig, das automatisch und rasch arbeitet, ohne dass wir es willentlich steuern. Kahneman macht dies an einigen Beispielen deutlich. So findet sich bereits zu Beginn des Buches das Bild einer Frau (S. 31), an dem man intuitiv erkennt, dass diese Frau wütend sein muss, und bereits erwartet, dass sie im nächsten Moment unfreundliche Worte äußert. Zudem ist es dieses System 1, das uns automatisch einschätzen lässt, ob bestimmte Gegenstände weiter von uns entfernt sind als andere, das uns einfache Sätze und Rechenaufgaben lösen lässt, uns in den meisten Fällen beim Autofahren hilft, aber das uns auch eingreifen lässt, wenn in einer pädagogischen Situation ein Unfall oder eine Schlägerei verhindert werden muss (z. B. in der Kindertagesstätte). Dieses System 1 hilft uns also enorm im Alltag, unterstützt uns, bei allen möglichen Aktivitäten und Interaktionen, handlungsfähig zu bleiben, ohne den Handlungsfluss unterbrechen zu müssen.

**System 2:** Kommt es zu komplexen Problemen, bei denen wir uns konzentrieren und Zeit lassen müssen, wird System 2 genutzt. Dies ist etwa bei der Lösung einer schwierigeren Rechenaufgabe, beim Verfassen von Texten, beim Einparken in eine schmale Lücke oder auch bei einem Beratungsgespräch mit einer Adressatin in der sozialpädagogischen Familienhilfe der Fall. System 2 arbeitet immer mit willentlich gesteuerter Aufmerksamkeit und anhand rationaler Überlegungen (Moch 2015). Wenn System 2 arbeitet, dann erfüllen wir sehr bewusst Entscheidungsaufgaben durch anstrengende mentale Aktivitäten.

Während wir bei bewussten Entscheidungen, also bei der Nutzung von System 2, auf eine Vielzahl mehr oder weniger nützlicher Hinweise zurückgreifen können, die uns helfen sollen, „rationale“, „gute“ oder „richtige“ Entscheidungen – alles im Sinne der Maximierung des persönlichen Nutzens – zu treffen, ist über das System 1 relativ wenig bekannt. Oftmals arbeitet System 1 durch sogenannte Heuristiken, also intuitive Faustregeln oder auch Bauchentscheidungen. Eine Heuristik ist eine Strategie, die mit nur wenigen Informationen arbeitet und den Rest ignoriert. Es geht hierbei weniger um Logik, denn Heuristiken lassen sich nur relational zu ihrer Umwelt als gut oder schlecht bewerten. Sie funktionieren damit anders als rationale Nutzenmodelle und lassen sich mit diesen schwer vergleichen. Diese Heuristiken können fehlerhaft sein. Andererseits lässt sich aber auch zeigen, dass einfache Heuristiken besonders in komplexen Situationen zu besseren Entscheidungen führen können als rationale Wahrscheinlichkeitsmodelle. Menschen müssen nun einmal schnelle Urteile fällen, ohne dass ihnen alle Informationen zur Verfügung stehen. Diese Fähigkeit der begrenzten Rationalität lässt Menschen erfolgreich Aufgaben unter schwierigen Bedingungen (wenig Zeit, wenige Informationen, komplexe Problemlage) erfüllen, etwa indem sie sich für die erstbeste Möglichkeit entscheiden, um ein Ziel zu erreichen, anstatt in vielen Situationen unangemessen lange verschiedene Optionen abzuwägen.

Somit ist das Besondere an Heuristiken, dass sie mit einer schnellen und sparsamen („fast and frugal“) Strategie ein komplexes Problem innerhalb von Sekunden und trotz unzureichender Informationslage lösen können (Gigerenzer 2006).

## **Probleme bei der Übertragung psychologischer Modelle auf die pädagogische Praxis**

Bei aller Ausdifferenziertheit der psychologischen Theorien zur Entscheidungsfindung bleibt dennoch die Frage, wie hilfreich solche Modelle zur Optimierung (normativ) oder Beschreibung (deskriptiv) von Entscheidungssituationen sind, z. B. im Kontext pädagogischer Arbeit. Gerade dort sind Entscheidungen zumeist kommunikativ angelegt und werden in Interaktion zwischen Fachkräften, gemeinsam mit Vorgesetzten und vor allem immer auch gemeinsam mit Adressaten und Adressatinnen vollzogen. Moch (2015) merkt an, dass hier der Akt der Verständigung im Vordergrund steht und weniger rein objektive Bedingungen. Professionelle Urteilsbildung geschieht zudem in organisationalen Kontexten, deren strukturelle Bedingungen in der sozialen Praxis intuitiv ausgehandelt und immer wieder neu hergestellt werden – vor allem in Gesprächen zwischen Kollegen und Kolleginnen, aber auch zwischen Professionellen und Adressaten bzw. Adressatinnen. Insofern sind Urteile vom Kontext abhängig, wobei der Kontext gerade in Gesprächen sichtbar gemacht wird. Dies zeigt, wie wenig Entscheidungen etwas sind, das eine Person alleine mit sich ausmacht. Im Gegenteil kommt den anderen Beteiligten, Kollegen und Kolleginnen, Vorgesetzten und auch Adressaten und Adressatinnen, eine aktive Rolle in der sozialen Produktion fachlicher Urteile zu – ein Umstand, der bisher kaum systematisch untersucht wurde (Bastian 2019).

## **Prognosen: Wie lassen sich zukünftige Handlungen und Ereignisse vorhersagen?**

Professionelle Entscheidungen und Urteile beziehen sich häufig auf die Zukunft oder es werden Prognosen benötigt, um Entscheidungen zu treffen. Zugleich haben Entscheidungen und Urteile Konsequenzen, die nicht sicher vorhergesagt werden können. Eine Prognose basiert auf gegenwärtig ersichtlichen Prädiktoren, die ein zukünftiges Ereignis, wie etwa die Rückfälligkeit eines Straftäters oder einer Straftäterin, der berufliche Wiedereinstieg eines/einer Langzeitarbeitslosen (Berner & Schüll 2020) oder die Schädigung eines Kindes, mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit voraussagen. Um diese zu erfassen, müssten zunächst relevante oder für relevant erachtete Daten gesammelt werden, z. B. durch Interviews, psychologische Skalen, Checklisten

etc. Diese Daten müssen danach gewichtet und ausgewertet werden. Dazu lassen sich vier verschiedene Möglichkeiten unterscheiden (Schrödter et al. 2020; Bastian 2012):

1. **Klinische bzw. konsensuale Verfahren:** Hier bewerten Fachkräfte die Eigenschaften der Adressierten anhand ihres klinischen, also professionellen Urteils. Solche Verfahren beinhalten nicht unbedingt ein rein expertenorientiertes Vorgehen. Vielmehr fungiert „clinical“ als Sammelbegriff aller Methoden des Fallverstehen, der stellvertretenden Deutung, der Aushandlung und der kollegialen Fallbesprechung.
2. **Konsensbasierte klassifikatorische Verfahren:** Dies sind Diagnosebögen, deren zumeist aus der Literatur oder der Erfahrung ausgewählte Items als Strukturierungshilfe klinischer Urteile dienen sollen. Alle Items konsensualler Bögen haben einen hohen Bedeutungsgehalt, bilden sie doch in ihrer Gesamtheit den Rahmen für ein professionelles interpretatives Urteil. Im Gegensatz zu aktuariellen (s. u.) Bewertungen sind diese Verfahren nicht evidenzbasiert, d. h. Objektivität, Reliabilität und Validität wurden nicht geprüft.
3. **Aktuarielle (versicherungsmathematische) Verfahren:** Diese Verfahren basieren auf empirischen Studien bezüglich der zukünftigen Feststellung von Misshandlung oder Vernachlässigung. Anhand von *Hauptkomponentenanalysen* (einem statistischen Verfahren), werden Test-Items mit hohem Erklärungs- bzw. Prognosegehalt identifiziert, die dann mit einem solchen versicherungsmathematischen Instrument jeweils im Einzelfall auf einer Skala bewertet werden. Dabei kann der Bedeutungsgehalt der einzelnen Items eher gering sein. Letztlich erhält man erst durch den Summenscore der Einzelbewertungen ein Urteil darüber, wie hoch die Wahrscheinlichkeit zukünftiger Schädigungen, d. h. wie hoch das Gesamtrisiko einer Familie ist.
4. Ein weiteres Verfahren, das sich für die Zukunft ankündigt, ist die Prognose anhand von **Big Data Analytics**: Auch hier wird die Wahrscheinlichkeit eines künftigen Ereignisses durch eine Formel berechnet. Doch statt (nur) empirischer Studien können deutlich umfangreichere Daten aus sehr unterschiedlichen Datenquellen genutzt werden, z. B. Daten, die von Sozialarbeitenden, Lehrkräften, Ärzten und Ärztinnen usw. erhoben werden, aber eben auch die öffentlich zugänglichen Daten aus sozialen Netzwerken. Big Data Analytics können diesen Datenpool nutzen, um sie nach Mustern zu durchsuchen. So wie solche Verfahren z. B. für individualisierte Werbung in sozialen Medien oder zum Herausfiltern von Spam-Mails genutzt werden können, können darüber z. B. auch Hinweise auf Kindeswohlgefährdung oder die Rückfallquote von Straftätern und Straftäterinnen berechnet werden. In einigen wenigen Projekten wird dies bereits getan. So wird in den USA erprobt, Datenbanken der Schulbehörden und der Jugendämter zusammenzuführen (La Valle et al. 2016) und in England wird versucht, umfassende Datenbanken zusammenzuführen, welche die Inobhutnahme von Kindern dokumentieren (Broadhurst et al. 2015). Am weitesten ausgereift ist zurzeit das an der Universität von Auckland in Neuseeland entwickelte *predictive risk model* (PRM), ein lernender Algorithmus, zu dessen Nutzung bereits ein Praxisprojekt in Planung ist (Gillingham 2016).

## Kontroversen: Treffsicherheit versus Ermessensspielraum

Aktuarielle Auswertungsverfahren werden international z. B. zur Einschätzung von Kindeswohlgefährdung oder der Rückfallwahrscheinlichkeit bei jugendlichen Straftätern bzw. Straftäterinnen verwendet. Studien zeigen, dass diese Verfahren nicht nur diese Vorhersageaufgabe sehr gut bewältigen. Bei Prognosen sind statistische Urteile den klinischen grundsätzlich überlegen. In einer Metaanalyse (van der Put et al. 2017), in der 30 Studien zur Vorhersagegenauigkeit von Risikobewertungsinstrumenten im Kinderschutz gemeinsam neu analysiert wurden, zeigte sich, dass das Auftreten von Misshandlungen besser durch versicherungsmathematische Instrumente als durch andere Verfahren vorausgesagt wurde.

Doch trotz der belegten hohen Treffsicherheit gibt es auch hier Kontroversen. Besonders umstritten ist die Frage, wie sich solche Standardisierungen auf die Profession auswirken. Professionelle spielen auch in solchen evidenzbasierten Ansätzen weiterhin eine wichtige Rolle, denn es werden weiterhin ausgebildete Praktiker:innen benötigt, die diese Ergebnisse verstehen und deuten können (Munro 2004). Dennoch wird die damit einhergehende Veränderung der professionellen Tätigkeit von vielen kritisch betrachtet (im Überblick: Bastian & Schrödter 2015). Vor allem wird die Frage diskutiert, wie sich solche Instrumente auf den wichtigen professionellen Ermessensspielraum auswirken (Parton 2009; Lipsky 2010). Die Kritiker:innen merken an, dass es nur durch einen solchen Ermessensspielraum möglich ist, sehr schnelle Entscheidungen trotz unklarer Informationslage, unzureichender Ressourcen und unsicherem Ausgang bei vagen und konfliktreichen Zielvorstellungen treffen zu können (Lipsky 2010). Stattdessen würde die Überdidaktisierung durch Handbücher und Manuale zu einer Deprofessionalisierung führen, da dadurch die Möglichkeiten zur Improvisation und zur Entwicklung von maßgeschneiderten Interventionen stark eingeschränkt würden (Ayre & Calder 2010; Masson et al. 2008). Ein wichtiger Gesichtspunkt dieser Argumentation ist die Vorstellung, dass sich durch die Einführung solcher aktuarieller Instrumente auch die Handlungen von Professionellen verändern, also in manipulativer Weise durch die Instrumente *technologisiert* werden (Biesta 2007).

Dazu, ob es trotz dieser Einwände möglich ist, ein standardisiertes Entscheidungsverfahren mit einer professionellen Praxis (die einen gewissen Ermessensspielraum und die Möglichkeit zur Improvisation benötigt) zu vereinbaren, finden sich bislang kaum Befunde. Die wenigen empirischen Studien zur Anwendung klassifikatorischer und aktuarieller Instrumente im Kinderschutz zeigen eindrücklich die Relevanz solcher Forschung. So legen etwa Gillingham und Humphreys (2010) in einer ethnografischen Studie dar, dass die Instrumente oftmals falsch benutzt, sogar bewusst manipuliert werden. Andere Studien zeigen, dass Fälle absichtsvoll als risikoreicher eingeschätzt werden, um eine Förderung für Familien zu erlangen (Lyle & Graham 2000), oder dass fachliche Entscheidungen trotz der Nutzung eines Instruments bereits im Vorfeld oder auf andere Weise getroffen wurden (Bastian 2011).

Allerdings lässt sich gegen diese pessimistische Einschätzung anbringen, dass allein durch ein statistisches Risikoscreening keine professionelle Diagnose gestellt werden kann. Auf Grundlage statistischer Prognosen lassen sich selten Anhaltspunkte für eine Intervention ableiten, da gute statistische Prädiktoren kaum Auskunft über die ursächlichen Problemstrukturen geben. Deshalb lassen sich nur selten gehaltvolle Lösungsansätze aus ihnen ableiten. Ihre Relevanz ergibt sich nicht aufgrund inhaltlicher, d. h. für eine Intervention relevanter, sondern aufgrund probabilistischer Kriterien. Selbst wenn das Risikoscreening also weitgehend standardisiert wird, ist die Inferenz, also die Schlussfolgerung von einem diagnostizierten Problem auf die passende Intervention, eine professionelle Tätigkeit, die sich nicht formalisieren lässt (Abbott 1988).

## **Der Blick auf die konkrete Praxis**

Ob nun digitale Hilfsmittel, Bewertungsbögen oder statistische Instrumente als hilfreich oder als professionalisierend bewertet werden, hängt davon ab, aus welcher normativen Perspektive die Praxis betrachtet wird. Ein genauer Blick auf den praktischen Vollzug der pädagogischen Arbeit kann diese Perspektive erweitern und den Blick für das Netzwerk schärfen, in dem Professionelle agieren. Fallarbeit, Beratung oder Hilfeleistung entsteht zwangsläufig unter Beteiligung vieler Akteure und Akteurinnen, durch „Co-Produktion“ von Eltern, Kindern, Ratsuchenden oder anderen Adressaten und Adressatinnen und ist abhängig von den Berichten Dritter, Akten und Dokumenten sowie von organisationalen Kontexten und institutionellen Zusammenhängen. Eine perspektivische Erweiterung gelingt vor allem dann, wenn Entscheidungs- und Urteilsverfahren nicht als kognitive Prozesse von Professionellen betrachtet werden, die entweder als grundsätzlich verzerrungsanfällig und somit nicht valide genug für die Anforderungen fachlich angemessenen Handelns gesehen oder durch Standardisierungstendenzen, organisatorische Bedingungen und andere äußere Kontexte gestört werden. Stattdessen lassen sich in Beobachtungen Urteilspraktiken erkennen, die nicht beeinflusst werden durch, sondern eingewoben sind in Netzwerke verschiedener menschlicher und nicht menschlicher Akteure. Urteilsbildung und Entscheidungsfindung außerhalb dieser Netzwerke lediglich als intervenierende Kontexte zu betrachten, wird der Komplexität fachlicher Urteile nicht gerecht (Bastian & Posmek 2020).

Im Folgenden möchte ich in ein paar kurzen Einblicken aus drei meiner eigenen Forschungen zeigen, wie hilfreich es ist, das Gesamtnetzwerk in den Blick zu nehmen, und wie die Professionellen durch Verhandlungen, die Anwendung von „Eltern-Testverfahren“ oder auch Beratungen, die vielmehr wie Trainings anmuten, gleichsam wie Jongleure und Jongleurinnen die verschiedenen Praxisanforderungen und

die dort verwobenen Akteure und Akteurinnen, die sie wie ein Netzwerk umgeben, austarieren und ausbalancieren:

1. Die konkrete Anwendung statistischer Urteilsbildung wurde anhand eines ethnografischen Forschungsprojekts in einem kalifornischen Child Protection Service untersucht (Bastian 2017). Es wurden teilnehmende Beobachtungen von unterschiedlichsten für die Entscheidungsfindung relevanten Situationen durchgeführt. Kern der Untersuchung war die konkrete Anwendungspraxis des vom US-amerikanischen Children's Research Center entwickelten PC-basierten „Structured Decision Making (SDM)“-Modell. Dieses findet mittlerweile in über 20 US-amerikanischen Staaten Verwendung und nutzt verschiedene, vor allem aktuarielle Verfahren. Es zeigte sich einerseits, dass das Instrument der Praxis den Risikodiskurs und den Glauben an probabilistische Prognosen aufbürdet, was sich an einigen Beispielen im Material festmachen lässt. So informierte etwa eine Sozialarbeiterin eine Klientin über die aus Studien gewonnene Evidenz zu den Auswirkungen häuslicher Gewalt auf das spätere Leben des Kindes und konnte dabei sogar Wahrscheinlichkeitsangaben machen. Andererseits erschienen die Fachkräfte nicht als reine Erfüllungsgehilfen eines übermächtigen Instruments. Sie nutzten bestimmte Methoden der Verhandlung mit den Tools über die jeweiligen Bedeutungen der einzelnen Risiko-Items. In vielen Fällen führten solcherlei Verhandlungen dazu, dass andere Kollegen und Kolleginnen oder auch die Leitungskräfte mit einbezogen wurden und sich durch deren Einfluss die Rolle des Verfahrens veränderte.

Das hier dargelegte Beispiel aus dem amerikanischen Kinderschutz zeigt, dass sich statistische Urteilsbildung nicht allein als sture Regelbefolgung erklären lässt und auch die These einer Deprofessionalisierung durch Informationstechnologie zunächst zu kurz greift. Vielmehr stellt sich Urteilsbildung in einer hochstandardisierten Umgebung in ihrem praktischen Vollzug als eine komplexe Vermittlungsleistung dar – zwischen normativen Vorschriften, die sich hier in Form von Standardisierungspraxen vollziehen, und der Spezifik des Einzelfalls. Es lässt sich demnach passender von einer Verlagerung des reflexiven und professionellen Handelns als Bearbeiten ergebnisoffener und diffuser Aufgaben sprechen. Die Einpassung des Einzelfalls in ein aus probabilistischen Mittelwerten konstruiertes Stereotyp führt dazu, dass der Fall genau seziert und in kleineren Einheiten rekonstruiert werden muss, um an die einzelnen Kategorien angepasst werden zu können. Denn ein Fall entspricht dem Stereotyp nie absolut und muss erst durch entsprechende Verhandlungspraxen passend gemacht werden. Das ist das Paradoxe dieser hochstandardisierten Praxis: Sie regt reflexive und rekonstruktive Prozesse an. Diese beziehen sich natürlich nur auf einzelne sehr spezifische Aspekte und nicht auf den Fall in seiner Gesamtheit, dennoch verhindert diese Vereinheitlichung auch eine vorschnelle Vereinfachung des Falls.

2. Bei einer Studie, in der untersucht wurde, wie Jugendamtsmitarbeiter:innen auf der Grundlage (unangemeldeter) Hausbesuchen entscheiden, ob eine Familie zu einem Kinderschutzfall wird oder nicht (Freres et al. 2019) zeigte sich unter anderem, dass die Fachkräfte implizite Verfahren nutzten, um die Familie zu provozieren und zu degradieren, und zu testen, ob sich die Eltern in der Hausbesuchssituation „normal“ bzw. wie „gute“ Eltern verhalten konnten. Dies ist zunächst ein Ergebnis, das an der Professionalität der Fachkräfte zweifeln lässt. Im größeren Kontext betrachtet lässt sich aber zeigen, dass Fachkräfte gezwungen sind, gerichtskompatible Evidenzen für ein bestimmtes Risiko zu sammeln, und daher die Eltern so lange provozieren, bis sie womöglich aggressiv oder gar gewalttätig reagieren. Auch müssen Eltern in der angespannten Situation eines Hausbesuchs durch das Jugendamt beweisen, dass sie wissen, was gute Elternschaft bedeutet, sonst kann auch das vor Gericht „gegen sie verwendet werden“. Gerade der Blick auf das Netzwerk, zu dem die Gerichte, die Adressierten und ihr Verhalten selbst wie auch die risiko- und präventionsorientierte Gesetzgebung gehören, zeigt, dass dieses Testverfahren höchst angemessen, nämlich funktional im Zusammenspiel aller relevanten Komponenten ist. Um dies zu ändern, müsste das Gesamtsystem verändert werden.
3. In einer Untersuchung von unabhängigen Asylberatungen eines freien Trägers der Sozialen Arbeit, die der Vorbereitung auf die Interviews beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) im Rahmen des Asylverfahrens dienen (Lochner & Bastian 2018), zeigte sich, dass die Fachkräfte die zu Beratenden geradezu „auf Linie brachten“, denn die Vorbereitung auf das Asylverfahren wirkt mehr wie ein Training als ein Beratungsangebot. Auf Grundlage des BAMF-Fragenkatalogs wurden Antworten auf bestimmte Fragen von den Beratungsfachkräften mehr oder weniger vorgegeben. Des Weiteren wurden genaue Anweisungen gegeben, was auf welche Weise gesagt werden durfte und was verschwiegen werden sollte. All dies wirkt zunächst wenig autonomisierend. Es ging nicht darum, dass die Adressierten im Rahmen der Beratung ihre eigenen Probleme ansprechen und bearbeiten konnten, obgleich dies der sozialpädagogischen Auffassung derartiger Hilfeleistungen entsprechen würde (Bitzan & Bolay 2017). Vielmehr stand im Fokus der Bearbeitung, die Ereignisse und Gründe der Flucht auf eine „richtige“ Art und Weise und durch bestimmte Schwerpunktsetzungen vortragen zu können. Der Trainingsanmutung der Beratung und die damit verbundene akribische Vorbereitung der Adressierten hatte einen subversiven Charakter: Durch ihr Desinteresse an der „Wahrheit“ und der Hilfe bei der bestmöglichen Inszenierung der Geschichte zeigte sich die Beratung selbst immun gegen Definitionen von berechtigten Asylgründen. Sie präsentierte sich als eine Instanz, die grundsätzlich allen die besten Möglichkeiten eröffnen möchte, ein positives Ergebnis im Asylverfahren zu erreichen. Damit sind dann auch zwangsläufig Abgrenzungstendenzen der Berater:innen zum staatlich verordneten Asylverfahren verbunden, insofern sich die Fachkräfte – trotz ihres staatlichen Auftrags – als eigenständige Instanz in Abgrenzung von den Entschei-

dungsbehörden inszenieren. Diese mehr oder weniger subtilen Abgrenzungen geben Hinweise darauf, welche impliziten, vor allem auch schnellen und spontanen Lösungsstrategien sich in den Praktiken und Routinen pädagogischer Asylberatung finden lassen, um mit den widersprüchlichen Anforderungen ihres Auftrags umzugehen.

## Fazit

In der Bildungs- und Berufsberatung müssen Berater:innen fortwährend fachliche Urteile und Entscheidungen treffen. Oftmals tun sie dies, wie auch in anderen professionellen Feldern, intuitiv im Handlungsfluss ohne Zeit zum Abwägen. Anhand meiner eigenen Forschung in der sozialpädagogischen Fallarbeit kann ich zeigen, wie Fachkräfte dort unter Handlungsdruck komplexen Anforderungen begegnen und Entscheidungen treffen, die zunächst aus Sicht idealtypischer Theorien wenig professionell anmuten. Doch gerade psychologische Modelle über Urteile und Entscheidungen, denen der Idealtypus des rationalen Entscheiders zugrunde liegen, werden den Anforderungen einer professionellen pädagogischen Praxis nicht gerecht. Wie ich auf Grundlage einiger kurzer Beispiele zeigen wollte, lassen sich Urteile als das Produkt eines komplexen Zusammenspiels verschiedener Akteure und Akteurinnen, Objekte und räumlicher Settings begreifen.

Viele dieser Ergebnisse sind auf die Bildungs- und Berufsberatung übertragbar. Auch hier ist die Urteilspraxis geprägt von Interaktionen, vor allem zwischen Beratern und Ratsuchenden, aber auch unter den Kollegen und Kolleginnen. Auch hier spielen Objekte, die in der Beratung zur Anwendung kommen, eine Rolle und auch hier sind Tendenzen einer evidenzbasierten Praxis sowie der Einsatz von Beurteilungsbögen und anderer Einschätzungsinstrumente nicht nur denkbar, sondern werden bereits genutzt. Dennoch bleiben diese in Forschungen oftmals wenig beachtet, obwohl Beratung nicht unter Laborbedingungen bzw. im luftleeren Raum stattfindet. Im Gegenteil ist sie eingebettet und verwoben in viele Kontexte, welche die eigentliche Beratungspraxis nicht nur rahmen, sondern die vielmehr als „Urteilsnetzwerk“ (Bastian 2019) fungieren, als eigentlicher Ort der Urteilsbildung und Entscheidungspraxis. Mein Plädoyer wäre auch hier, dieses Netzwerk in der Forschung stärker zu berücksichtigen. Damit würde Beratung nicht auf der Grundlage normativer Annahmen kritisch in den Blick genommen oder evaluiert, sondern es würde vielmehr möglichst genau beschrieben, wie sich die konkrete Beratungspraxis gestaltet und damit der Versuch unternommen, diese Praxis in ihrer Verwobenheit und Komplexität besser zu verstehen.

## Literatur

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions*. University of Chicago Press.
- Ayre, P. & Calder, M. (2010). The deprofessionalisation of child protection: regaining our bearings. In P. Ayre & M. Preston-Shoot (Hrsg.). *Children's Services at the Crossroads – A critical evaluation of contemporary policy for practice*, S. 38–51. Lyme Regis: Russel House.
- Bastian, P. (2011). *Der Nutzen psychologisch-klassifikatorischer Diagnoseinstrumente in frühen Hilfen*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Bastian, P. (2012). Die Überlegenheit statistischer Urteilsbildung im Kinderschutz – Plädoyer für einen Perspektivwechsel hin zu einer angemessenen Form sozialpädagogischer Diagnosen. In T. Marthaler, P. Bastian, I. Bode & M. Schrödter (Hrsg.). *Rationalitäten des Kinderschutzes*, S. 249–267. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bastian, P. (2017). Negotiations with a risk assessment tool: Standardized decision-making in the United States and the deprofessionalization thesis. *Transnational Social Review*, 7(2), S. 206–218. DOI 10.1080/21931674.2017.1313509.
- Bastian, P. (2019). *Sozialpädagogische Entscheidungen. Professionelle Urteilsbildung in der Sozialen Arbeit*. Opladen: Barbara Budrich, UTB GmbH.
- Bastian, P. & Posmek, J. (2020). Sozialpädagogische Urteilsbildung als Übersetzungspraktiken. In Trans|Wissen (Hrsg.). *Wissen in der Transnationalisierung. Zur Ubiquität und Krise der Übersetzung*, S. 219–234. Bielefeld: transcript.
- Bastian, P. & Schrödter, M. (2015). Risikotechnologien in der professionellen Urteilsbildung der Sozialen Arbeit. In N. Kutscher, T. Ley & U. Seelmeyer (Hrsg.). *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*. S. 192–207. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Berner, H. & Schüll, E. (2020). Die Auswirkungen des AMS-Algorithmus auf Chancengerechtigkeit, Bildungszugang und Weiterbildungsförderung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 40 (18).
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 57(1), S. 1–22. DOI 10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x.
- Bitzan, M. & Bolay, E. (2017). *Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressaten*. Opladen: Barbara Budrich.
- Broadhurst, K., Alrouh, B., Yeend, E., Harwin, J., Shaw, M., Pilling, M., Mason, C. & Kershaw, S. (2015). Connecting Events in Time to Identify a Hidden Population: Birth Mothers and Their Children in Recurrent Care Proceedings in England. *British Journal of Social Work*, 45 (8), S. 2.241–2.260.
- Bröder, A. & Hilbig, B. E. (2017). Urteilen und Entscheiden. In J. Müsseler & M. Rieger (Hrsg.). *Allgemeine Psychologie* (4. Aufl.), Bd. 27, S. 619–659. Berlin, Heidelberg: Springer. DOI 10.1007/978-3-642-53898-8\_17.
- Fischer, A. & Funke, J. (2016). Entscheiden und Entscheidungen: Die Sicht der Psychologie. In S. Kriste (Hrsg.). *Interdisziplinarität in den Rechtswissenschaften*, S. 217–229. Berlin: Duncker & Humblot.

- Fischhoff, B. (2008). Assessing adolescent decision-making competence. *Developmental Review*, 28(1), S. 12–28. DOI 10.1016/j.dr.2007.08.001.
- Freres, K., Bastian, P. & Schrödter, M. (2019). Jenseits von Fallverstehen und Prognose – wie Fachkräfte mit einer einfachen Heuristik verantwortbaren Kinderschutz betreiben. *neue praxis*, 49(2), S. 140–164.
- Gigerenzer, G. (2006). Einfache Heuristiken für komplexe Entscheidungen. In B.-B. A. der Wissenschaften (Hrsg.). *Mathematisierung der Natur*, S. 37–44. Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften.
- Gillingham, P. 2016. Predictive Risk Modelling to Prevent Child Maltreatment and Other Adverse Outcomes for Service Users: Inside the “Black Box” of Machine Learning. *The British Journal of Social Work*, Bd. 46, Nr. 4, S. 1.044–1.058. DOI 10.1093/bjsw/bcv031.
- Gillingham, P. & Humphreys, C. (2010). Child Protection Practitioners and Decision-Making Tools: Observations and Reflections from the Front Line. *British Journal of Social Work*, 40(8), S. 2.598–2.616. DOI 10.1093/bjsw/bcp155.
- Hammond, K. R. (1996). *Human judgement and social policy*. Oxford: Oxford University Press.
- Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.
- La Valle, I., Graham, B. & Payne, L. (2016). *A consistent identifier in education and children's services*. London: Department for Education (DFE).
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lochner, B. & Bastian, P. (2018). Sozialpädagogisches Verstehen und Beraten von asylsuchenden Menschen. *Soziale Passagen*, 7(2), S. 1–18. DOI 10.1007/s12592-018-0298-1.
- Lyle, C. G. & Graham, E. (2000). Looks can be deceiving: Using a risk assessment instrument to evaluate the out-comes of child protection services. *Children and Youth Services Review*, 22(11–12), S. 935–949. DOI 10.1016/S0190-7409(00)00119-5.
- Masson, H., Frost, N. & Parton, N. (2008). Reflections from “frontline”: “social workers” experiences of post-qualifying child care training and their current work practices in the new children’s services. *Journal of Children's Services*, 3(3), S. 54–64.
- Moch, M. (2015). Langsames Denken oder Bauchgefühl? – Worauf gründen professionelle Entscheidungen. *neue praxis*, 45(2), S. 132–144.
- Munro, E. (2004). A simpler way to understand the results of risk assessment instruments. *Children and Youth Services Review*, 26(9), S. 873–883. DOI 10.1016/j.chil-youth.2004.02.026.
- Parton, N. (2009). Challenges to practice and knowledge in child welfare social work: From the “social” to the “informational”? *Children and Youth Services Review*, 31(7), S. 715–721. DOI 10.1016/j.chil-youth.2009.01.008.
- Pfister, H.-R., Jungermann, H. & Fischer, K. (2017). *Die Psychologie der Entscheidung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Berner, H. & Schüll, E. (2020). Bildung nach Maß. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* (40), 18.

- Schrödter, M., Bastian, P. & Taylor, B. (2020). Risikodiagnostik und Big Data Analytics in der Sozialen Arbeit. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.). *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, S. 255–264. Weinheim: Beltz Juventa.
- Taylor, B. J. (2012). Models for professional judgement in social work. *European Journal of Social Work*, 15(4), S. 546–562. DOI 10.1080/13691457.2012.702310.
- van der Put, C. E., Assink, M. & Boekhout van Solinge, N. F. (2017). Predicting child maltreatment: A meta-analysis of the predictive validity of risk assessment instruments. *Child Abuse & Neglect*, 73, S. 71–88.

## Autor

**Pascal Bastian**, Prof., Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Universität Koblenz-Landau. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind professionelle Urteilsbildung in der Sozialen Arbeit, Prävention und Intervention bei Kindeswohlgefährdung, Theorie der Sozialpädagogik und Professionalisierung Sozialer Arbeit.

# Diagnostik in der Beratung – unverzichtbar, hinderlich, erlaubt?

SILJA KOTTE

## Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert die Bedeutung von Diagnostik in der Beratung. Zunächst wird der Begriff Diagnostik genauer betrachtet und es werden die mit dem Begriff verbundenen Konnotationen im medizinischen, psychotherapeutischen und psychologischen Kontext dargestellt. Darauffolgend werden Argumente für und gegen eine (systematische) Diagnostik in der Beratung einander gegenübergestellt. Schließlich wird eine Systematik eingeführt, anhand derer Berater:innen ihr eigenes diagnostisches Vorgehen beschreiben und reflektieren können. Der Beitrag endet mit Impulsen zur Reflexion des eigenen diagnostischen Vorgehens in der Beratung.

**Schlagerworte:** Diagnostik, Medizin, Psychotherapie, Psychologie, Beratung, Pro, Contra, Inhalt, Methode, Reflexion

## Abstract

The chapter discusses the value of assessment in counselling and consulting. First, the term assessment is defined and the connotations associated with the term in the medical, psychotherapeutic and psychological context are described. Next, arguments for and against (systematic) assessment in counselling and consulting are contrasted. A taxonomy is introduced which enables counsellors to describe and reflect on their assessment approach. The article concludes with suggestions for reflecting one's own approach to assessment in counselling.

**Keywords:** assessment, medicine, psychotherapy, psychology, counselling, consulting, pro, con, content, method, reflection

## Der Begriff Diagnostik und seine Konnotationen

Der Begriff Diagnostik löst sehr unterschiedliche – positive wie negative – Assoziationen und Reaktionen aus. Dies gilt auch im Feld der Beratung (Möller & Kotte in press).

Etymologisch geht der Begriff auf das griechische Verb „diagnóskein“ zurück, das „genau kennenlernen“, „(sich) entscheiden“, „beschließen“ (Kaegi 1904, S. 184) bedeutet und damit verschiedene Dimensionen eines Wahrnehmungs- und Informa-

tionsverarbeitungsprozesses vom Wahrnehmen bis zum Entscheiden beinhaltet. Insofern kann Diagnostik verstanden werden als „das systematische Sammeln und Aufbereiten von Informationen mit dem Ziel, Entscheidungen und daraus resultierende Handlungen zu begründen, zu kontrollieren und zu optimieren“ (Jäger & Petermann 1995, S. 11).

Im medizinischen Kontext wird der Begriff Diagnostik vor allem für das Erkennen und Kategorisieren von Krankheiten und deren Ursachen verwendet. Dass damit eine krankheits- oder defizitorientierte statt ressourcenorientierte Betrachtungsweise einhergehen kann, ist einer der Gründe, warum Berater:innen häufig kritisch gegenüber Diagnostik eingestellt sind. Bisweilen wurde ein strukturiertes diagnostisches Vorgehen damit insgesamt als defizitorientiert und pathologisierend verworfen. Allerdings beschränkt sich auch in der Medizin der Begriff nicht auf das Erkennen von Krankheiten, sondern bezieht in der Regel auch die daraus abzuleitenden Entscheidungen (z. B. die Wahl der passenden Therapie) mit ein.

Im psychotherapeutischen Kontext war das Konzept von Diagnosen und Diagnostik Gegenstand intensiver Kontroversen (vgl. u. a. Looss 2013). In Abgrenzung etwa zum Vorgehen der frühen psychoanalytischen Therapie haben Begründer anderer Therapierichtungen (u. a. Fritz Perls als Begründer der Gestalttherapie) das klassisch diagnostische Herangehen an das Leiden der Klienten und Klientinnen scharf kritisiert und waren vor diesem Hintergrund diagnostische Überlegungen insgesamt über lange Zeiten verpönt. Diese Kontroversen können auch als Ausdruck einer Auseinandersetzung verstanden werden, was Diagnostik im Kern ausmacht (Looss 2013): Ein *kriterienorientiertes Vorgehen* strebt ein möglichst einheitliches und generalisierbares Verständnis von Krankheitsbildern (inkl. der jeweiligen Symptome und Abgrenzung voneinander) an, wie sie etwa in den Diagnoseschlüsseln ICD-10 (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* der WHO) oder DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* der American Psychiatric Association) beschrieben werden. Im Rahmen einer *prozessorientierten Diagnostik* wird das Diagnostizieren dagegen verstanden als ein „permanenter und nicht endender Teilprozess des therapeutischen Handelns“ (Looss 2013, S. 51). Dieser entfalte sich in der Interaktion zwischen Therapeut:in und Klient:in, sodass sich die zeitliche Trennung in eine erste diagnostische Phase und eine darauffolgende Interventionsphase auflöse.

In der Psychologie ist der Begriff Diagnostik insgesamt eher neutral bis positiv besetzt. Die psychologische Diagnostik (im Englischen: *Assessment*) ist ein eigenes Teilgebiet innerhalb der Psychologie, das weit über den klinischen Bereich hinausgeht. Psychologische Diagnostik bezeichnet das differenzierte Erfassen der Merkmale einer Person, Gruppe oder Organisation mithilfe geeigneter Methoden der Informationsgewinnung, also z. B. Befragung, Beobachtung oder Einsatz von Testverfahren. Die resultierenden „Daten“ gilt es dann zu einem „Urteil“, also einer vorläufigen Diagnose, Situationseinschätzung oder Prognose, zu verdichten (Jäger & Petermann 1995, S. 11). In diesem Sinne liefert psychologische Diagnostik das methodische Fundament für Auswahlentscheidungen (z. B. in der Personalauswahl), für die Ableitung

von Förder- und Weiterbildungsmaßnahmen (z. B. in der Personalentwicklung), für die Beratung (z. B. im Rahmen von Bildungsweg- und Berufswahlentscheidungen oder von Coaching) oder auch für die psychotherapeutische Behandlung psychischer Störungen. So verstanden bezeichnet Diagnostik also das genaue, systematische Hinschauen, das eine wichtige Grundlage professionellen Handelns ist.

## **(Systematische) Diagnostik in der Beratung: Pro und Contra**

Wie steht es nun um die Diagnostik im Kontext von Beratung: Ist diese unverzichtbar oder überflüssig, förderlich oder hinderlich, erlaubt oder etwas, von dem abzuraten ist? Beratung wird in diesem Beitrag breit verstanden, im Sinne der professionellen Begleitung von Klienten und Klientinnen in einem nicht psychotherapeutischen Kontext. Beratung kann nach diesem Verständnis u. a. Berufs- und Bildungsberatung, Familien- und Erziehungsberatung, aber auch Life Coaching und Workplace Coaching umfassen. Sie kann zudem durch unterschiedliche Anteile von Experten- und Prozessberatung (Schein 1990) charakterisiert sein. Im Folgenden wird in Form von Pro- und Contra-Thesen auf die Chancen und Risiken (systematischer) Diagnostik in der Beratung eingegangen.

### **Was gegen Diagnostik in der Beratung spricht**

1. Diagnostik verführt dazu, sich vorschnell ein Bild von Beratungsklienten und -klientinnen zu machen und sie so in bestimmte Schubladen zu stecken, die den Blick einengen. Das, was Max Frisch poetisch für die Liebe formuliert hat, lässt sich in Teilen auch auf die Beratung übertragen „Es ist bemerkenswert, dass wir gerade von dem Menschen, den wir lieben, am mindesten aussagen können, wie er sei. Wir lieben ihn einfach. Eben darin besteht ja die Liebe, das Wunderbare an der Liebe, dass sie uns in der Schwebelage des Lebendigen hält, in der Bereitschaft, einem Menschen zu folgen in allen seinen möglichen Entfaltungen. [...] Unsere Meinung, dass wir das andere kennen, ist das Ende der Liebe [...] nicht weil wir das andere kennen, geht unsere Liebe zu Ende, sondern umgekehrt: weil unsere Liebe zu Ende geht, weil ihre Kraft sich erschöpft hat, darum ist der Mensch fertig für uns“ (Frisch 1998, S. 374). Mache ich mir als Berater:in zu schnell ein Bild meinem Klienten oder meiner Klientin, nehme ich ihnen die Freiheit ganz anders zu sein, als ich sie erlebe. So kann die Verwendung diagnostischer Verfahren dazu führen, dass Klienten und Klientinnen vorschnell in unpassende Kategorien einsortiert werden, insbesondere wenn Berater:innen nur wenige diagnostische Verfahren kennen und diese immer wieder anwenden, ganz im Sinne des Paul Watzlawick zugeschriebenen Satzes „Wer als Werkzeug nur einen Hammer hat, sieht in jedem Problem einen Nagel“.
2. Diagnostik ist immer beeinflusst vom eigenen Beratungsverständnis und Ausbildungshintergrund. Berater:innen können sich davon nicht frei machen; wenn sie diagnostizieren, schauen sie immer durch bestimmte diagnostische „Brillen“

und präferieren bestimmte diagnostische Methoden. So hat sich zum Beispiel in einer eigenen, aktuell in der Auswertungsphase befindlichen, Fragebogenstudie zur Eingangsdiagnostik im Coaching gezeigt, dass Coaches mit sozialpädagogischem oder erziehungswissenschaftlichem Hintergrund weniger standardisiert in der Eingangsdiagnostik im Coaching vorgehen als Coaches mit anderen beruflichen Ausbildungen. Durch ihre jeweiligen „Brillen“ haben Berater:innen einen auf spezielle Weise eingegengten Blickwinkel auf ihre Klienten und Klientinnen. Sie können sich dann in falscher Sicherheit wiegen, gut diagnostiziert zu haben, und haben möglicherweise doch Wesentliches übersehen.

3. Insbesondere wenn Berater:innen sich in der Diagnostik stark auf eine Zielklärung fokussieren, laufen sie Gefahr, den Beratungsprozess zu eng zu fassen und Themen auszublenden, welche die Klienten und Klientinnen zumindest zu Beginn noch nicht klar benennen kann. Dann wird in der Beratung möglicherweise an Themen gearbeitet, welche die ratsuchende Person schon verbalisieren konnte und wollte. Diese verdecken aber möglicherweise die „eigentlichen“ Themen oder „Themen hinter dem Thema“, die der Klientin bzw. dem Klienten zunächst nicht bewusst sind. Sie können mitunter erst im Verlauf des Beratungsprozesses deutlich werden (Clutterbuck & Spence 2017; Müller & Kotte 2020) oder zu Beginn der Beratungsbeziehung noch zu heikel sein, um sie der Beraterin/dem Berater anzuvertrauen.
4. Der Einsatz diagnostischer Verfahren, so könnte man kritisch einwenden, dient überwiegend den Beratenden und nur sekundär den Klienten und Klientinnen. Berater:innen nutzen diagnostische Verfahren auch als Mittel zur eigenen Kompetenzdarstellung (Galdynski & Kühl 2009), um damit Klienten und Klientinnen und Auftraggeber:innen zu beeindrucken. Berater:innen können diagnostische Verfahren außerdem einsetzen, um eigene Unsicherheiten im Erstkontakt zu reduzieren und die Komplexität von Beratungsprozessen, insbesondere zu Beginn, voreilig „wegzustrukturieren“. Dadurch geht aber auch Wichtiges verloren: Zu viel Struktur verhindert, dass sich die Beratungsszene entfalten kann und Möglichkeiten zu einem tieferen Verständnis und zum Aufbau der Arbeitsbeziehung eröffnet. Berater:innen können durch Diagnostik verführt werden, Komplexität und Unsicherheit gerade dann zu reduzieren, wenn sie diese eigentlich aushalten müssen, um sich ausreichend „verwickeln“ zu lassen und sich so einen über das bewusste Verstehen hinausgehenden Zugang zu ihren Klienten und Klientinnen zu schaffen. Durch eine zu systematische, strukturierte Diagnostik verhindern sie, über szenisches Verstehen und Gegenübertragungsanalyse (psychodynamisch gesprochen; Giernalczyk et al. 2013; Racker 2002) bzw. über das Kontakterleben (aus Gestaltperspektive gesprochen; Looss 2013) ein tieferes Verständnis ihrer Beratungsklienten bzw. -klientinnen zu entwickeln.
5. Auch bei großer diagnostischer Expertise von Beratenden kann man fragen: Lohnt sich der hohe Aufwand an Diagnostik überhaupt? Viele Beratungsprozesse sind kurz (und werden zunehmend kürzer) und die Anforderungen an Effizienz steigen, sodass es sinnvoller erscheint, schnell ins Handeln zu kommen, statt (zu) viele Ressourcen auf das Diagnostizieren zu ver(sch)wenden.

## Warum sich Diagnostik lohnt

Warum lohnt sich Diagnostik trotz der genannten Einwände und Bedenken? Inwiefern kann Diagnostik die Wirksamkeit der beraterischen Arbeit erhöhen? Im Folgenden werden einige Argumente aufgeführt, die für den Einsatz von (systematischer) Diagnostik in der Beratung sprechen:

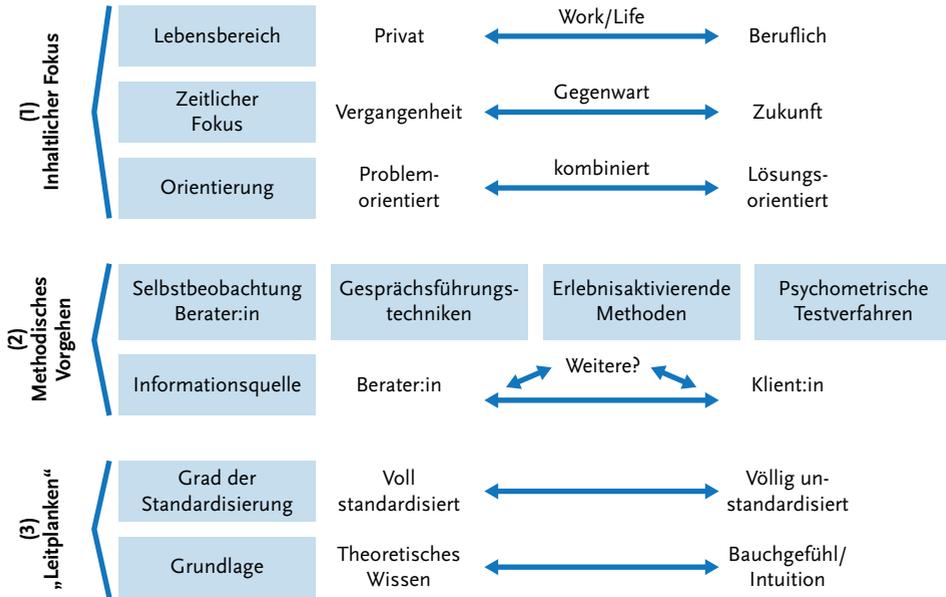
1. Die Investition in gründliche Diagnostik zu Beginn zahlt sich im weiteren Verlauf des Beratungsprozesses aus. Wenn am Anfang umfassend diagnostiziert wird, muss später weniger nachgeklärt werden. Eine differenzierte Diagnostik hilft nicht nur, förderliche Interventionen für den weiteren Beratungsprozess abzuleiten. Sie ist auch insofern eine „gute Investition“, als dass sie immer zugleich Intervention ist und (Selbst-)Reflexionsprozesse bei den Beratungsklienten und -klientinnen anstößt. Zudem eröffnet die Rückmeldung der diagnostisch gewonnenen Eindrücke an die Klientin bzw. den Klienten Gesprächsmöglichkeiten. Das so erarbeitete gemeinsame Verständnis von Problemlagen und Lösungsweegen befördert die gemeinsame weitere Arbeit von Beratenden und Beratenen.
2. Erfahrung schützt nicht vor blinden Flecken – im Gegenteil kann sie sogar zu einer falschen Sicherheit bei Beratenden führen. Ein Exkurs ins Feld der Personalauswahl verdeutlicht dies: Erfahrene Personaler:innen sind häufig überzeugt davon, dass sie aufgrund ihrer Erfahrung ein „Gespür“ für die richtigen Kandidaten und Kandidatinnen hätten. Dem widersprechen jedoch die empirischen Befunde zur prognostischen Validität (d. h. zur Vorhersagekraft) der sehr verbreiteten, wenig strukturierten Interviews: Einschätzungen auf Grundlage solcher Interviews sagen den späteren Berufserfolg wesentlich schlechter vorher als standardisierte (biografische oder situative) Interviews oder psychometrische Testverfahren (Schuler 2003). In ähnlicher Weise sind auch Coaches teilweise von ihrer erfahrungsbasierten, intuitiven Einschätzung überzeugt (Kotte et al. 2020). Eine systematische Diagnostik kann hier als Korrektiv wirken.
3. Zwar wird der Intuition inzwischen auch in der wissenschaftlichen Literatur häufig eine positive Funktion insbesondere für das Treffen komplexer Entscheidungen, wie sie in Beratungsprozessen typisch sind, zugeschrieben. So verweist etwa Gigerenzer auf die „Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition“ (Gigerenzer 2008) oder Dijksterhuis auf „Das kluge Unbewusste“ (Dijksterhuis 2010). Es hat sich jedoch auch gezeigt, dass die Qualität intuitiver Entscheidungen ganz wesentlich von der Expertise der Entscheider:innen abhängt. Intuitiv-unbewusstes Denken führt zum Beispiel in der Personalauswahl nur dann zu besseren Entscheidungen als bewusstes Analysieren, wenn die Entscheider:innen über hinreichend Expertise verfügen, Neulinge dagegen treffen damit schlechtere Entscheidungen (Kohlmann 2020). Daher ist eine systematische Diagnostik insbesondere für Berater:innen, die noch nicht über umfassende Erfahrung verfügen, dringend angeraten, um gute Entscheidungen über die weitere Gestaltung des Beratungsprozesses zu treffen.
4. Standardisierte Diagnostik hilft, Wahrnehmungsverzerrungen zu verringern und deren negative Effekte abzupuffern. Manchmal werden Problemlagen, die

Beratenden als zu heftig erscheinen, übersehen, denn auch bei Beratern kann es zu Abwehrprozessen kommen. Und auch Berater:innen übertragen auf ihre Klienten und Klientinnen Phänomene, die stark von der eigenen Erfahrungswelt geprägt sind (etwa im Coaching, wenn Coaches ihr eigenes Verhältnis zu Organisationen, das sie möglicherweise in die Selbstständigkeit geführt hat, nicht ausreichend reflektiert haben, Stippler & Möller 2009). Ein gewisses Maß an Standardisierung im diagnostischen Prozess zwingt die Beratenden, sich und den Beratenen Fragen zu stellen, die aufgrund der jeweiligen beraterischen Orientierung, des Ausbildungshintergrundes oder der eigenen Biografie erst einmal nicht naheliegen. Diese können blinde Flecken aufdecken, eine Erweiterung des Blickwinkels über die eigene beraterische Orientierung und Gewohnheit hinaus ermöglichen und zentrale neue Erkenntnisse bringen. Eine gewisse Systematisierung in der Diagnostik kann zudem verhindern, dass Themen durch den Sog der sich entfaltenden Interaktionsdynamik zwischen Berater:in und Klient:in unbearbeitet bleiben.

5. Fehlende Diagnostik kann dazu führen, dass im Beratungsprozess nicht ausreichend fokussiert wird, sodass zu viele unterschiedliche Themen angerissen werden, die dann nicht in der ausreichenden Tiefe bearbeitet werden können. Insbesondere die Coachingforschung liefert hier entsprechende Hinweise. So hat sich zum Beispiel gezeigt, dass bei der Bearbeitung zu vieler unterschiedlicher Themen die Wirksamkeit des Coachings abnimmt (Jones et al. 2016). Bei mangelnder Themen- und Zielfokussierung können sogar negative Effekte entstehen, etwa in Form von angerissenen, aber nicht bearbeiteten Themen, die Coaches weiter mit sich „herumschleppen“ (Schermuly & Graßmann 2019). Zielklärung und Zielbindung wurden zudem als wichtige Prozessvariablen identifiziert, die mit positiven Coachingeffekten in Verbindung gebracht werden können (Clutterbuck & Spence 2017; Grant 2006; Müller & Kotte 2020). Diagnostik kann hier also einen wertvollen Beitrag zur Fokussierung und Zielklärung und damit zum Beratungserfolg leisten.
6. Diagnostische Einschätzungen sind auch für Beratungsklienten und -klientinnen hilfreich. Wie genau Beratung funktioniert und was dabei passiert, ist für die Beratenen teilweise schwer greifbar, insbesondere zu Beginn. Konkrete diagnostische Ergebnisse in Form von Werten auf bestimmten Fragebogen-Dimensionen („Zahlen, Daten, Fakten“) oder die Rückspiegelung bisheriger diagnostischer Eindrücke können helfen, Angst und Unsicherheit zu reduzieren, sodass Klienten und Klientinnen sich besser auf den Beratungsprozess einlassen können. Die Beratenen sehen sich weniger der (vielleicht auch nur fantasierten) Willkür von Beratern ausgesetzt, wenn diese auf wissenschaftlich fundierte Verfahren zurückgreifen. In einer Untersuchung zum Einsatz psychometrischer Diagnostik im Coaching (McDowall & Smewing 2009) nannten Coaches als einen Grund für deren Einsatz im Coaching den expliziten Wunsch der Klienten und Klientinnen bzw. der beauftragenden Organisation danach, um etwas „Greifbares“ in der Hand zu haben.

## Wie lässt sich das diagnostische Vorgehen von Beraterinnen und Beratern beschreiben?

Um das diagnostische Vorgehen in der Beratung zu beschreiben und – aus der Perspektive als Berater:in – zu reflektieren, lassen sich drei grundlegende Dimensionen unterscheiden (Diermann et al. under review), die in der folgenden Abbildung veranschaulicht sind:



**Abbildung 1:** Dimensionen der Diagnostik in der Beratung (Quelle: adaptiert nach Diermann et al. under review)

1. Welcher Inhalt steht im Fokus, welche Themen werden exploriert? Hier finden sich natürlich je nach Beratungsfeld (z. B. Workplace Coaching vs. Erziehungsberatung) sehr unterschiedliche Schwerpunkte. Im Kontext berufsbezogenen Coachings stellt sich zum Beispiel die Frage, inwieweit neben beruflichen auch private oder Work-Life-Balance-Themen einbezogen werden. Berater:innen unterscheiden sich auch dahingehend, ob sie bei der Diagnostik auf die Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft fokussieren und ob sie Problemanalyse als wichtig erachten oder überwiegend lösungsorientiert explorieren.
2. Wie gehen Berater:innen bei der Diagnostik methodisch vor? Ähnlich wie im Beratungshandeln insgesamt ist hier ein breites Spektrum an diagnostischen Methoden möglich, das von Selbstbeobachtung der Beratenden (z. B. Kontakt Diagnostik, Gegenübertragungsanalyse), Gesprächsführungstechniken (u. a. aktives Zuhören, Fragetechniken) bis zu erlebnisaktivierenden Methoden (z. B. Aufstellungen, Imaginationstechniken) und psychometrischen Testverfahren reicht.

Zudem stellt sich die Frage, ob sich Berater:innen nur auf ihre eigene Wahrnehmung und ihre Klienten bzw. Klientinnen als Informationsquelle verlassen oder weitere Quellen (z. B. relevante Bezugspersonen, Kollegen und Kolleginnen, Verhaltensbeobachtung im natürlichen Umfeld der Beratenen) hinzuziehen.

3. Berater:innen unterscheiden sich auch darin, wovon sie sich bei der Diagnostik leiten lassen: Orientieren sie sich an einem standardisierten Leitfaden oder vollständig am Einzelfall? Greifen sie auf theoretisches Wissen zurück (und wenn ja, auf welches) und/oder auf ihr Bauchgefühl und ihre Erfahrung?

## Anregungen zur Reflexion des eigenen diagnostischen Vorgehens in der Beratung

Die dargestellte Systematik der Diagnostik-Dimensionen kann als Anregung dienen, sich als Berater:in das eigene diagnostische Vorgehen bewusst zu machen, es zu reflektieren, zu hinterfragen und ggf. zu verändern (vgl. auch Möller & Kotte 2013; Möller & Kotte 2016). Abschließend seien daher einige Fragen formuliert, die eine Reflexion über das eigene diagnostische Vorgehen anstoßen können:

- Welche *Themen und Informationen* sind für mich im Rahmen meiner Beratungsprozesse unverzichtbar zu erfassen? Welche wären *nice to have*, sodass ich sie erfassen kann, aber nicht muss?
- Welche *Methoden* setze ich ein, um mir ein Bild von meinen Beratungsklienten und -klientinnen zu machen?
- Wie systematisch, *wie standardisiert* gehe ich in meiner Diagnostik vor? Leitet mich explizit eine Fragestruktur zu Beratungsbeginn, habe ich einen inneren Leitfaden (implizite Standardisierung) oder lasse ich mich ganz von meiner Klientin bzw. meinem Klienten leiten? Welche Haltung habe ich bezüglich einer Standardisierung von Diagnostik in der Beratung: Würde diese mir Sicherheit geben oder fühle ich mich in meinem intuitiven, kreativen Vorgehen dadurch eingeschränkt?
- Wie sehr vertraue ich meiner Intuition und wie sehr lasse ich mich bei der Diagnostik von theoretischem Wissen leiten? Wo bin ich dadurch möglicherweise auch schon einmal fehlgeleitet worden? Welche Erfahrungs- und Wissensbestände nutze ich dabei und woher kommen sie?

## Literatur

- Clutterbuck, D. & Spence, G. (2017). Working with Goals in Coaching. In T. Bachkirova, G. Spence & D. Drake (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Coaching*, S. 218–237. London: SAGE.
- Diermann, I., Kotte, S., Müller, A. A. & Möller, H. (under review). *Initial exploration in workplace coaching: Coaches' thematic and methodological approach*.
- Dijksterhuis, A. (2010). *Das kluge Unbewusste: Denken mit Gefühl und Intuition*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frisch, M. (1998). Tagebuch 1946–1949. In: *Gesammelte Werke in zeitlicher Folge* (2. Band). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Galdynski, K. & Kühl, S. (Hrsg.) (2009). *Black-Box Beratung? Empirische Studien zu Coaching und Supervision*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giernalczyk, T., Lohmer, M. & Albrecht, C. (2013). Psychodynamische Zugänge zur Coachingdiagnostik. In H. Möller & S. Kotte (Hrsg.). *Diagnostik im Coaching. Grundlagen, Analyseebenen, Praxisbeispiele*, S. 17–31. Heidelberg: Springer.
- Gigerenzer, G. (2008). *Bauchentscheidungen: Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: Goldmann.
- Grant, A. M. (2006). An integrative goal-focused approach to executive coaching. In D. Stober & A. M. Grant (Hrsg.). *Evidence based coaching handbook*, S. 153–192. New York: Wiley.
- Jäger, R. S. & Petermann, F. (Hrsg.) (1995). *Psychologische Diagnostik* (3. Aufl.). Weinheim: PVU.
- Jones, R. J., Woods, S. A. & Guillaume, Y. R. F. (2016). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(2), S. 249–277.
- Kaegi, A. (1904). *Benslers Griechisch-Deutsches Schulwörterbuch* (12. Aufl.) Leipzig: Teubner.
- Kohlmann, S. (2020). Bewusstes und unbewusstes Denken von Experten und Novizen: Eine empirische Studie zur Qualität von Personalauswahlentscheidungen und Implikationen für die Beratung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 27(4), S. 471–485.
- Kotte, S. & Möller, H. (2016). Diagnostik im Coaching!? Anspruch und Wirklichkeit. In C. Triebel, J. Heller, B. Hauser & A. Koch (Hrsg.). *Qualität im Coaching. Denkanstöße und neue Ansätze: Wie Coaching mehr Wirkung und Klientenzufriedenheit bringt*, S. 133–141. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kotte, S., Müller, A. & Diermann, I. (2020). Intuition in der Eingangsdiagnostik im Coaching: Empirische Einblicke in die Rolle der Intuition aus der Sicht von Coaches. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 27(4), S. 455–470.
- Looss, W. (2013). Gestaltorientierte Diagnosearbeit im Coaching: Eine Kartographie des Lebendigen. In H. Möller & S. Kotte (Hrsg.). *Diagnostik im Coaching. Grundlagen, Analyseebenen, Praxisbeispiele*, S. 49–61. Heidelberg: Springer.
- McDowall, A. & Smewing, C. (2009). What assessments do coaches use in their practice and why. *The Coaching Psychologist*, 5(2), P. 98–103.

- Möller, H. & Kotte, S. (Hrsg.) (2013). *Diagnostik im Coaching. Grundlagen, Analyseebenen, Praxisbeispiele*. Heidelberg: Springer.
- Möller, H. & Kotte, S. (2016). *Diagnostik im Coaching kurzgefasst. Eine Einführung für Berater, Personaler und Führungskräfte*. Wiesbaden: Springer.
- Möller, H. & Kotte, S. (in press). Assessment in coaching. In S. Greif, H. Möller, W. Scholl, J. Passmore & F. Müller (Hrsg.). *International Handbook of Evidence-Based Coaching – Theory, Research and Practice*. Berlin: Springer.
- Müller, A. A. & Kotte, S. (2020). Of SMART, GROW and Goals Gone Wild: A systematic literature review on the relevance of goal activities in Workplace Coaching. *International Coaching Psychology Review*, 15(2), P. 69–97.
- Racker, H. (2002). *Übertragung und Gegenübertragung. Studien zur psychoanalytischen Technik* (6. Aufl.). München: Reinhardt.
- Schein, E. H. (1990). A general philosophy of helping: Process consultation. *Sloan Management Review*, 31(3), S. 57–64.
- Schermuly, C. C. & Graßmann, C. (2019). A literature review on negative effects of coaching – what we know and what we need to know. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 12(1), P. 39–66.
- Schuler, H. (2003). Auswahl von Mitarbeitern. In L. von Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.). *Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (5. Aufl.), S. 151–182. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Stippler, M. & Möller, H. (2009). „Aber jetzt ist der Zeitpunkt reif für etwas anderes“. Zur Weiterbildungsmotivation von TeilnehmerInnen einer Coachingausbildung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 1, S. 72–85.

## Autorin

**Silja Kotte**, Prof.in, Dr.in, Dipl.-Psych.in, Coach/Supervisorin DGsv., ist Professorin für Wirtschaftspsychologie an der HMKW Hochschule für Medien, Kommunikation und Wirtschaft, Frankfurt. Sie forscht und lehrt zu den Themen Coaching, Supervision, Personalentwicklung, Führung, Gruppen- und Teamprozesse. Sie ist Autorin und (Mit-)Herausgeberin zahlreicher Bücher und wissenschaftlicher Artikel. Außerdem arbeitet sie als Coach, Trainerin und Beraterin mit Fach- und Führungskräften und Organisationen und ist wissenschaftliche Leiterin des M.Sc. Supervision und Coaching, Schloss Hofen/Fachhochschule Vorarlberg.

## **Kapitel 2 Weitwinkelobjektiv: gesellschaftlicher Blick und Einflussfaktoren**



# Geschlechterklischees bei der Berufs- und Studienwahl

MIGUEL DIAZ

## Zusammenfassung

Der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in Deutschland weist seit Jahrzehnten ausgeprägte Felder geschlechtlicher Segregation auf. Während sich (junge) Frauen vielfach auf Berufe aus dem Bereich Bildung, Gesundheit und Erziehung konzentrieren, stehen bei (jungen) Männern Berufe aus den handwerklich-technischen und naturwissenschaftlichen Bereichen hoch im Kurs. Wie sich die Geschlechter gegenwärtig auf dem Ausbildungsmarkt und auf verschiedene Studienfächer verteilen, welche Auswirkungen die geschlechtsstereotype Berufs- und Studienwahl haben kann, welche Ursachen der unterschiedlichen Verteilung von Frauen und Männer auf dem Arbeitsmarkt zugrunde liegen und mit welchen Strategien die Initiative Klischeefrei dem entgegenwirken möchte, wird im Folgenden dargelegt.

**Schlagwörter:** Beratung, Geschlecht, Berufswahl, Stereotype, Initiative Klischeefrei

## Abstract

For decades, the job and training market in Germany has shown segregation based on gender. (Young) women mostly choose careers in teaching, health and education, whereas (young) men are interested in STEM subjects (Science, Technology, Engineering, Maths). The article shows the distribution of the sexes in training and higher education, highlights the impact of stereotypical choices and looks for answers regarding the cause of the diverging distribution of men and women in the job market. The initiative “Without Cliché” tries to counteract these tendencies and their strategies will be presented.

**Keywords:** counselling, gender, career choice, stereotype, initiative “Without Cliché”

## Einleitung

Die Berufs- und Studierendenberatung bietet jungen Menschen die Möglichkeit, im persönlichen Gespräch mit Beratenden Informationen und Anregungen zu erhalten, für welche Ausbildung oder welches Studium die formalen Zugangsvoraussetzungen erfüllt sind und inwieweit bestimmte Berufe mit den Wünschen, Fähigkeiten und Interessen der Ratsuchenden in Einklang stehen. Damit allerdings tatsächlich die

gesamte Bandbreite beruflicher Optionen voll ausgeschöpft wird und der Blick auch auf Berufe gerichtet werden kann, die (noch) gegengeschlechtlich konnotiert sind, ist eine klischeefreie Berufs- und Studienberatung sinnvoll. Bei den Beratenden ist dafür ein fundiertes Wissen über die Bedeutung der Kategorie Geschlecht auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen stereotypen Vorstellungen von Weiblichkeit(en) und Männlichkeit(en) erforderlich. Erst wenn Beratende selbst klischeefrei denken, können sie auch klischeefrei handeln und Ratsuchende frei von stereotypen Geschlechterzuschreibungen beraten.

Dieser Beitrag liefert erste Grundlagen und Anregungen zur Berufs- und Studienwahl frei von Geschlechterklischees. Einschränkend sei darauf hingewiesen, dass sich die statistischen Daten (mit wenigen Ausnahmen) auf die Situation in der Bundesrepublik Deutschland beziehen.

## **Geschlechterklischees zeigen sich schon bei der Fächerwahl in der Schule**

Die unterschiedlichen Wege, die junge Frauen und Männer bei der Berufs- und Studienwahl nehmen, deuten sich schon in der Schule an, z. B. bei der Wahl ihrer Leistungskurse in der Oberstufe. Obwohl sich die Leistungen von 15-jährigen Mädchen und Jungen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften nur graduell voneinander unterscheiden, wählen Oberstufen-Schüler:innen dennoch häufig Fächer, die geschlechterstereotypen Vorstellungen entsprechen. Deutlich mehr Jungen als Mädchen wählen Informatik und Physik, umgekehrt wählen viel mehr Mädchen die Fächer Psychologie/Pädagogik und Musik. In Mathematik dagegen ist das Geschlechterverhältnis nahezu ausgeglichen (vgl. Statistik der Kultusministerkonferenz). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Mathematik mittlerweile weniger stark männlich konnotiert ist als beispielweise die Fächer Physik und Informatik.

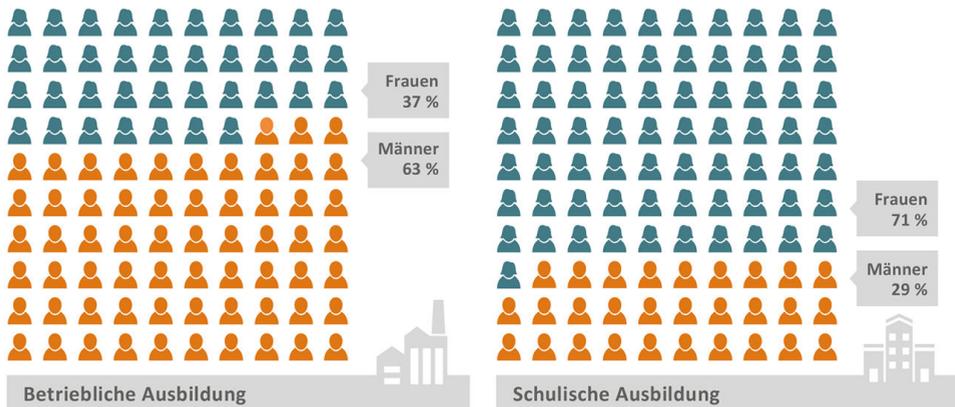
## **Männer und Frauen verteilen sich unterschiedlich auf Ausbildungswege**

Wenn Jugendliche und junge Erwachsene nach ihrer Schullaufbahn einen Beruf erlernen, aber nicht studieren möchten, stehen ihnen in Deutschland zwei Möglichkeiten dafür zur Auswahl: eine betriebliche Ausbildung, bei welcher der praktische Teil im Betrieb und der theoretische Teil in der Berufsschule stattfindet, oder eine vollzeitschulische Ausbildung, die in berufsbildenden Schulen durchgeführt wird. Während Betriebe ihren Auszubildenden eine Ausbildungsvergütung bezahlen, die je nach Betrieb und Art der Ausbildung variieren kann, gibt es für die schulische Ausbildung häufig keine Vergütung. Nicht selten muss für den Besuch von berufsbildenden Schulen sogar ein Schulgeld entrichtet werden, über das sich diese Schulen zum Teil

selbst finanzieren müssen. Der finanzielle Aufwand der Schüler:innen kann dabei durch das sogenannte Schüler-BAföG abgedeckt werden.

Eine erste geschlechtsabhängige Segregation findet sich schon bei der unterschiedlichen Verteilung junger Frauen und Männer auf diese beiden Ausbildungswege: So waren 2018 in der betrieblichen Ausbildung von 100 Auszubildenden 63 männlich und lediglich 37 weiblich. An den berufsbildenden Schulen hingegen ist das Geschlechterverhältnis umgekehrt und das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern darüber hinaus noch ausgeprägter: Hier waren von 100 Auszubildenden sogar nur 29 männlich und 71 weiblich (vgl. Statistisches Bundesamt 2019a). Bei der dualen Berufsausbildung in Österreich liegt der Anteil weiblicher Auszubildender mit lediglich 33 % noch unter dem geringen Frauenanteil in der betrieblichen Ausbildung in Deutschland (vgl. Wirtschaftskammer Österreich 2019).

„Bezogen auf die berufsbildenden Schulen wurden im Schuljahr 2018/19 pädagogische Schulen sowie wirtschaftsberufliche und sozialberufliche Schulen hauptsächlich von Mädchen besucht (pädagogische 90,8 %, wirtschaftsberufliche 84,9 %, sozialberufliche 76,4 %), während bei den technisch-gewerblichen Schulen Burschen mit 73,9 % deutlich überrepräsentiert waren. Kaufmännische Schulen wurden wiederum zu 56,8 % von Mädchen besucht und nur bei den land- und forstwirtschaftlichen Schulen war das Verhältnis etwa ausgeglichen.“ (Statistik Austria 2020)



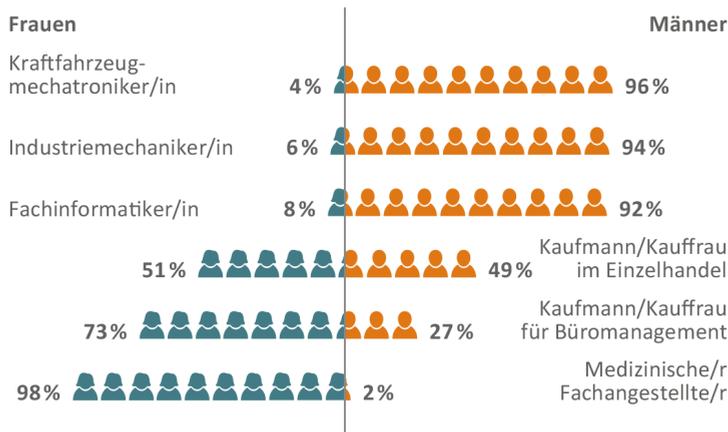
**Abbildung 1:** Ausbildungswege junger Frauen und Männer im Vergleich im Jahr 2018 (Quelle: Statistisches Bundesamt 2019a; Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 Deutschland)

## Männer und Frauen verteilen sich auf unterschiedliche Ausbildungsberufe

Männer und Frauen verteilen sich allerdings nicht nur auf die beiden Ausbildungswege recht unterschiedlich, sondern präferieren zudem auch innerhalb des jeweiligen Ausbildungsweges unterschiedliche Berufe. Das zeigt sich beispielhaft in der Kraft-

fahrzeugmechatronik, der Industriemechanik und der Fachinformatik, wo die Anteile der Männer bei 96, 94 und 92 % liegen. Nahezu umgekehrt ist dieses ungleiche Geschlechterverhältnis bei den freien Berufen im Gesundheitswesen, in denen Frauen in der Regel deutlich überrepräsentiert sind. Eine besonders ausgeprägte Geschlechterkonzentration zeigt sich bei den Medizinischen Fachangestellten mit einem Frauenanteil von 98 %. Neben Berufen, die einseitig von einem Geschlecht dominiert werden, finden sich besonders bei den Kaufleuten im Bereich Industrie und Handel Berufe, die im Vergleich dazu weniger stark von nur einem Geschlecht ausgewählt werden (Frauenanteil bei Kaufmann/-frau für Büromanagement liegt bei 73 %) oder die ein annähernd ausgewogenes Geschlechterverhältnis (Männeranteil bei Kauffrau/-mann im Einzelhandel beträgt 49 %) aufweisen (vgl. Statistisches Bundesamt 2019b).

Auch in Österreich ist die Verteilung von Mädchen und Jungen auf die verschiedenen Berufe der dualen Ausbildung sehr unausgewogen: Bei den technischen Ausbildungsberufen dominieren hier ebenfalls die jungen Männer (Metalltechnik 90 % Männeranteil, Elektrotechnik 94 %, Kraftfahrzeugtechnik 97 %, Installations- und Gebäudetechnik 98 %), während in anderen Bereichen junge Frauen deutlich überrepräsentiert sind (Einzelhandel 66 %, bei den Bürokaufleuten 79 %, im Friseurhandwerk 91 % und in der ländlichen Hauswirtschaft 95 %) (vgl. Statistik Austria 2020).



**Abbildung 2:** Verteilung in ausgewählten betrieblichen Ausbildungsberufen nach Geschlecht im Jahr 2018 (Quelle: Statistisches Bundesamt 2019b; Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 Deutschland)

## Frauen und Männer verteilen sich auf unterschiedliche Studiengänge

Auch bei den Studierenden zeigen sich zwischen jungen Frauen und Männern deutliche Disparitäten. Zwar ist das Geschlechterverhältnis bei Studierenden insgesamt seit einigen Jahren annähernd ausgeglichen (der Frauenanteil lag 2018 bei 51 %), je-

doch entscheiden sich junge Frauen und Männer häufig für unterschiedliche Studienfächer.

Top Ten der beliebtesten Studiengänge (Frauen)

1	Betriebswirtschaftslehre	48%	113.110
2	Rechtswissenschaft	56%	65.677
3	Psychologie	74%	63.465
4	Allgemeinmedizin	62%	59.636
5	Germanistik/Deutsch	78%	56.449
6	Erziehungswissenschaft	78%	47.407
7	Soziale Arbeit	76%	44.906
8	Wirtschaftswissenschaften	44%	39.889
9	Biologie	64%	34.025
10	Anglistik/Englisch	71%	33.483

Top Ten der beliebtesten Studiengänge (Männer)

1	Betriebswirtschaftslehre	52%	122.176
2	Informatik	81%	98.601
3	Maschinenbau/-wesen	88%	96.327
4	Elektrotechnik/Elektronik	86%	59.080
5	Wirtschaftsingenieurwesen	77%	54.675
6	Rechtswissenschaft	44%	51.166
7	Wirtschaftswissenschaften	56%	49.934
8	Wirtschaftsinformatik	79%	48.824
9	Bauingenieurwesen	70%	39.782
10	Allgemeinmedizin	38%	36.479

**Abbildung 3:** Beliebteste Studiengänge nach Geschlecht im Wintersemester 2018/2019 in Prozent und absoluten Zahlen (Quelle: Statistisches Bundesamt 2019c; Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 Deutschland)

In den Top-Ten-Studiengängen der Männer befinden sich sechs MINT-Fächer (MINT steht für „Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik“) und drei rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Fächer. Bei den Frauen dominieren hingegen die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, gefolgt von geisteswissenschaftlichen Fächern. Das einzige naturwissenschaftliche Fach auf den vorderen Plätzen der Studentinnen ist die Biologie. Bei beiden Geschlechtern gleichermaßen beliebt sind die Betriebswirtschaftslehre und die Wirtschaftswissenschaften. Auch finden sich bei beiden Studierendengruppen die Rechtswissenschaften und die Allgemeinmedizin unter den Top Ten, sind bei Frauen und Männern allerdings jeweils unterschiedlich gereiht (vgl. Statistisches Bundesamt 2019c).

## Geschlechter- und Berufe-Klischees sind historisch und kulturell variabel

Auch wenn die geschlechtsabhängige Segregation des Ausbildungs- und Arbeitsmarkts über einen längeren Zeitraum betrachtet recht stabil erscheint, finden sich doch Beispiele für einzelne Berufe und Tätigkeiten, die in der Vergangenheit einen „Geschlechtswechsel“ vollzogen haben:

So wandelte sich der Beruf des Sekretärs ab Mitte des 19. Jahrhunderts von einer fast ausschließlich von Männern ausgeübten Beschäftigung langsam hin zu einem Beruf, in dem auch heute noch überwiegend Frauen erwerbstätig sind.

Auch bei den Lehrkräften hat es bei der Geschlechterverteilung einen Wandel gegeben. Lag in den Grundschulen der Männeranteil noch bis weit in die 1960er-Jahre hinein bei über 60 %, so ist er aktuell auf ca. 10 % gesunken (vgl. Stürzer 2005, S. 41 f.; Rieske 2011, S. 28).

Bei der Umstellung vom Hand- auf den Maschinensatz in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden zur Bedienung der ersten Setzmaschinen gezielt Frauen aus der bürgerlichen Schicht angeworben, weil sie lesen und schreiben konnten. Als sich nach den „Maschinenstürmereien“ der Maschinensatz zunehmend durchgesetzt hatte, verschwanden die Frauen aus den Druckereien.

Im geschichtlichen Verlauf der Medizin gab es ebenfalls schon mehrfach einen „Geschlechtswechsel“, als aus den „heilkundigen Frauen“ der vorbürgerlichen Gesellschaft die männlich dominierte Profession des akademisch ausgebildeten Arztes wurde. Der hohe Männeranteil ist allerdings in den letzten Jahren durch den deutlichen Anstieg des Frauenanteils abgelöst worden, der mittlerweile bei annähernd 60 % liegt (vgl. Faulstich-Wieland & Scholand 2017, S. 52 f.).

Darüber hinaus finden sich auch überwiegend von Frauen ausgeführte unbezahlte haushaltsnahe Tätigkeiten, die im Prozess ihrer „Verberuflichung“ zu Männerdomänen wurden – Köche und Bäcker sind dafür eindrucksvolle Beispiele (vgl. Knapp & Wetterer 1995, S. 222 ff.).

Wie stark bestimmte Geschlechterkonzentrationen in der Berufswelt auch von kulturellen Deutungsmustern abhängig sind, zeigt sich beispielhaft in der IT-Branche: Während es in arabischen Ländern und in vielen Entwicklungsländern mehr Informatikerinnen als Informatiker gibt und der Frauenanteil in Bulgarien, Indien und der Türkei immerhin zwischen 30 % und 40 % liegt, befindet er sich in Deutschland hingegen lediglich bei 18 %. Allgemein scheint die geringe Anzahl von Frauen in technischen Studiengängen ein rein westliches Phänomen der Industriestaaten zu sein (vgl. Lux 2020).

## Ursachen für die Arbeitsmarktsegregation sind vielfältig

Wie wenig die Geschlechtersegregation auf dem Arbeitsmarkt durch biologische Komponenten erklärbar ist, hat schon der kurze Blick in die Geschichte bestimmter Berufe und in andere Kulturen gezeigt. Darüber hinaus verweisen aber besonders die Frauen und Männer, die gegenwärtig in „geschlechtsuntypischen“ Berufen tätig sind, darauf, dass es weder für Frauen noch für Männer biologische Barrieren gibt, handwerklich-technische oder eben erzieherisch-pflegerische Berufe zu ergreifen. Vielmehr führen kulturell fest verankerte Geschlechterstereotype mit ihren eindimensionalen und einschränkenden Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit zu der unterschiedlichen Orientierung von Frauen und Männern auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

Wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt, sind Geschlechterklischees sowohl historischen Wandlungsprozessen als auch kulturell variablen Vorstellungen unterwor-

fen und haben somit lediglich für einen Kulturkreis in einer bestimmten Epoche Gültigkeit. Das bedeutet allerdings nicht, dass alle Frauen und Männer den vorherrschenden Geschlechtervorstellungen auch tatsächlich entsprechen können oder wollen. Vielmehr sind es dominante Vorstellungen von Geschlecht, die innerhalb eines Kulturkreises darauf verweisen (sollen), was ein „richtiger“ Mann und eine „richtige“ Frau ist, dass sich beide Geschlechter in einem dualistischen Verständnis fundamental voneinander unterscheiden und es innerhalb der jeweiligen Geschlechtergruppe keine (oder nur minimale) Binnendifferenzen gibt.

### Geschlechtsspezifische Sozialisation

Wie bedeutsam die Geschlechtszugehörigkeit auch gegenwärtig noch ist, zeigt sich bereits bei der häufigsten Frage, die Eltern rund um die Geburt eines Kindes gestellt wird: „Was ist es denn?“ Spätestens mit dieser scheinbar so unbedeutenden Frage (und ihrer Beantwortung) beginnt der Prozess der geschlechtsspezifischen Sozialisation. Damit einher gehen unterschiedliche Erwartungshaltungen, Interaktionen und Verhaltensdeutungen von Erwachsenen gegenüber Neugeborenen, je nachdem, ob sie glauben, es mit einem Mädchen oder einem Jungen zu tun zu haben. Werden Babys als Mädchen vorgestellt, gelten sie als süß, zart und zurückhaltend. Werden sie hingegen als Jungen präsentiert, gelten die gleichen Babys nun als kräftig und willensstark. Beim gleichen Baby wird das „Weinen eines Jungen ... auf Ärger zurückgeführt, das Weinen eines Mädchens auf Angst“ (vgl. Genderkompetenzzentrum 2012).

### Gender-Marketing

Die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtergruppe wird nach außen häufig durch vermeintlich geschlechtsadäquates Spielzeug und die Auswahl entsprechender Farben markiert. Die „Kunterbunte Kinderwelt“ ist ein anschauliches Beispiel dafür, wie allein durch Farbgebung und Motive auf Einrichtungsgegenständen ein Kinderzimmer geschlechtlich aufgeladen wird:



Abbildung 4: Kunterbunte Kinderwelt (Quelle: Roba Baumann für die Initiative Klischeefrei)



Abbildung 5: Kunterbunte Kinderwelt (Quelle: Roba Baumann für die Initiative Klischeefrei)

Auf den Bildern sind zwar exakt die gleichen Gegenstände abgebildet, aber durch die Farbe Rosa und Motive wie Sterne, Schmetterlinge, Blumen, Pferde und Puppen wird die Einrichtung einmal als „eindeutig“ für Mädchen gekennzeichnet, durch die Farbe Blau und Motive wie Autos, Flugzeuge und Schiffe als „eindeutig“ für Jungen. Analog zu der Vorstellung, der häusliche (Schutz bietende) Bereich sei für die Frau und der außerhäusliche (abenteuerliche) Bereich für den Mann bestimmt, bietet das rosa Zimmer ein Baumhaus, das laut Werbung zum Verstecken einlädt, während das blaue Zimmer ein Piratenschiff für eine Reise in die weite Welt bereithält. Die Farben Blau und Rosa scheinen mittlerweile jeweils schon fast natürlich zum einen bzw. zum anderen Geschlecht zu passen. Dabei war die Farbkodierung für Frauen und Männer früher genau umgekehrt: Rosa galt als Verniedlichung des Königsrots und damit als Prinzenfarbe (und nicht Prinzessinnenfarbe) und das (Marien-)Blau stammt aus der christlichen Mythologie und wurde als „Frauenfarbe“ gesehen (vgl. Heine 2011).

Die geschlechtsspezifische Zuordnung von Farben, Formen, Interessen etc. zieht sich wie ein roter Faden von der Geburt an durch unsere Lebensgeschichte und legt schon sehr früh den Grundstein für trennende Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit. Frauen wird dabei eine „natürliche“ Begabung für soziale Berufe und Männer eine „biologische“ Nähe zu handwerklich-technischen Berufen attestiert. Diese Geschlechterklischees bilden die Basis dafür, dass sich Frauen und Männer auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt meist sehr unterschiedlich orientieren.

## Berufsbezeichnungen

Auch den Berufsbezeichnungen kommt bei der Berufswahl eine tragende Rolle zu, da sie Jugendlichen erste Anhaltspunkte bieten, sich auf dem Ausbildungsmarkt zu orientieren. Berufsbezeichnungen haben eine **Signalfunktion**, die bestimmte Vorstellungen zu den Tätigkeiten, Inhalten und Anforderungen auslösen. Sie haben eine **Selektionsfunktion**, anhand derer aus der Vielzahl an Berufsmöglichkeiten „unpassende“ Berufe ausgefiltert werden, und eine **Selbstdarstellungsfunktion**, bei der ausgelotet wird, wie das soziale Umfeld und besonders die Peergroup auf einen bestimmten Beruf reagiert. Denn die Berufswahl bietet Jugendlichen auch die Möglichkeit, sich eindeutig entweder als Junge oder als Mädchen zu präsentieren. Männliche Ju-

gendliche, die z. B. eine Ausbildung als Erzieher oder Pfleger anstreben, müssen sich für ihre „untypische“ Berufswahl gegenüber ihrem sozialen Umfeld wesentlich häufiger rechtfertigen, als diejenigen, die Kfz-Mechatroniker oder Zimmermann werden möchten. Das Gleiche gilt für weibliche Jugendliche, die nicht Erzieherin oder Pflegerin, sondern Kfz-Mechatronikerin oder Zimmerin werden möchten. Auch ihnen wird – anders als ihren männlichen Kollegen – immer wieder die Frage gestellt, warum sie einen so ungewöhnlichen Beruf gewählt haben.

Der Einfluss der Berufsbezeichnung auf die Wahl eines Ausbildungsberufs wird deutlich, wenn Berufsbezeichnungen mit dem Frauen- und Männeranteil im jeweiligen Beruf in Zusammenhang gebracht werden: Wenn Wortteile wie „büro“, „helfen“, „pflegen“ etc. in der Berufsbezeichnung vorkommen, weist dies auf einen hohen Frauenanteil hin. Kommen hingegen „bauen“, „führen“, „mechanik“, „techn“ usw. vor, werden die Berufe von Männern dominiert (vgl. Ulrich et al. 2004, S. 30 f.).

## Segregation hat Auswirkungen auf mehreren Ebenen

Dass sich Frauen und Männer auf dem Arbeitsmarkt auf unterschiedliche Berufe verteilen, kann sich persönlich, wirtschaftlich und gesellschaftlich negativ auswirken:

**Individuell:** Die berufliche Selbstverwirklichung ist ein wesentlicher Aspekt persönlicher Zufriedenheit und Lebensqualität. Wenn Jugendliche aufgrund von Geschlechterklischees einen Teil ihrer beruflichen Möglichkeiten von vornherein ausschließen und sich lediglich auf Berufe konzentrieren, die mit der eigenen Geschlechtszugehörigkeit in Einklang zu stehen scheinen, kann dies die freie Entfaltung der Persönlichkeit einschränken.

**Wirtschaftlich:** Eine wettbewerbsfähige Volkswirtschaft ist darauf angewiesen, dass alle jungen Menschen ihre Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer persönlichen Lebensentwürfe bestmöglich realisieren. Dadurch werden die gesamtwirtschaftlichen Wachstumspotenziale genutzt und ein wichtiger Beitrag zur Sicherung des Fachkräftebedarfs geleistet.

**Gesellschaftlich:** Eine klischeefreie Berufs- und Studienwahl hat eine eigenständige Existenzsicherung über den gesamten Lebensverlauf im Blick und ermöglicht Frauen und Männern eine gleichberechtigte gesellschaftliche Partizipation. Während für Frauen dabei stärker die gleichen Verwirklichungschancen auf dem Arbeitsmarkt (Verdienstmöglichkeiten und Karrierewege) im Vordergrund stehen, ist das primäre Thema bei Männern vor allem die Vereinbarkeit von Beruf, Freizeit und Familie (vgl. Initiative Klischeefrei 2020).

## Die Initiative Klischeefrei

Die Initiative Klischeefrei ist ein Bündnis aus Bildung, Politik, Wirtschaft und Forschung. Sie setzt sich für eine Berufs- und Studienwahl frei von Geschlechterklischees ein. Schirmherrin der Initiative ist Elke Bündenbender.

### Ziel der Initiative Klischeefrei

Ziel der Initiative Klischeefrei ist, jungen Menschen eine an individuellen Stärken und Interessen orientierte Berufs- und Studienwahl zu ermöglichen und dies durch konkrete Maßnahmen aktiv zu unterstützen. Durch die Bündelung von Informationen, die Vernetzung von Aktiven und Interessengruppen sowie das Herausstellen relevanter Maßnahmen zur Erweiterung des Berufs- und Studienwahlspektrums junger Menschen soll Schritt für Schritt die geschlechtsbezogene Konnotation der Berufe abgebaut werden.

### Netzwerk und Partnerorganisationen

Die Initiative Klischeefrei wird von Institutionen getragen, die sich mit dem Leitbild der klischeefreien Berufs- und Studienwahl identifizieren. Neben zuständigen Ressorts auf Bundes- und Landesebene und der Bundesagentur für Arbeit sind dies vor allem Unternehmen, Gewerkschaften, Berufsverbände, Einrichtungen der frühen Bildung, Schulen, Hochschulen, Bildungsträger, wissenschaftliche Institute und weitere Einrichtungen, die zu einer Berufs- und Studienwahl frei von Geschlechterklischees beitragen.

Die Partnerorganisationen erklären sich durch die Klischeefrei-Vereinbarung bereit, geeignete Maßnahmen im jeweils eigenen Zuständigkeitsbereich zu ergreifen, und werden mit ihrem Engagement auf dem Fachportal [klischee-frei.de](http://klischee-frei.de) sichtbar gemacht. Dies schafft positive Aufmerksamkeit für ein gesellschaftlich relevantes Thema und trägt gleichzeitig dazu bei, die bundesweite Initiative weiter bekannt zu machen. Bereits über 250 Partnerorganisationen aus Bildung, Politik, Wirtschaft und Forschung sind Teil der Initiative. Die Partnerschaft ist kostenfrei.

### Fachportal [klischee-frei.de](http://klischee-frei.de) und Wissenstransfer

Die Servicestelle der Initiative Klischeefrei entwickelt zielgruppenspezifische Materialien, bündelt und veröffentlicht vielfältige Informationen, Daten und Fakten, gute Praxisbeispiele und verschiedene Materialien auf dem Fachportal [klischee-frei.de](http://klischee-frei.de). So unterstützt sie fachlich alle Zielgruppen in ihrem Bestreben, eine klischeefreie Berufs- und Studienwahl zu etablieren – von der frühkindlichen Bildung, über Schulen, Berufsberatung, Hochschulen, bis zu Unternehmen und Einrichtungen.

Darüber hinaus vernetzt sie die Aktiven, die sich im Rahmen der Initiative für eine klischeefreie Berufs- und Studienwahl engagieren, miteinander und macht ihre Aktivitäten sichtbar. Nicht zuletzt bieten die jährlichen Fachtagungen der Initiative Klischeefrei die Möglichkeit, sich untereinander zu vernetzen, auszutauschen und neue fachliche Impulse zu gewinnen.

Um die klischeefreie Berufs- und Studienwahl stetig zu verbessern und dafür geeignete Maßnahmen zu initiieren, gibt das Forum der Initiative unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstands handlungsleitende Impulse. Durch diesen Wissenstransfer wird der Kenntnisstand über klischeefreie Berufs- und Studienwahl stetig ausgeweitet. Außerdem werden auf den jährlichen Fachtagungen aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse im Netzwerk der Initiative geteilt. Ergänzend zu den fachbezogenen Inhalten auf [klischee-frei.de](http://klischee-frei.de) unterstützen die Fachtagungen den Wissenstransfer in die Praxis.

## **Entstehung und Aufbau der Initiative Klischeefrei**

### *Das Forum – gesellschaftspolitischer und wissenschaftlicher Beirat*

Die Initiative Klischeefrei geht auf den ehemaligen Expertinnen- und Expertenkreis „Geschlechtergerechte Berufs- und Studienwahl“ zurück, der 2014 vom deutschen Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) initiiert wurde. Die Mitglieder haben sich damals darauf verständigt, das Prinzip einer klischeefreien Berufs- und Studienwahl in Deutschland als nationale Strategie zu verankern. Im Dezember 2016 wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), vom BMFSFJ und vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales die Initiative Klischeefrei ins Leben gerufen. Heute bilden die Mitglieder des Expertinnen- und Expertenkreises das Forum als gesellschaftspolitischer und wissenschaftlicher Beirat der Initiative Klischeefrei und laden alle am Berufs- und Studienwahlprozess Beteiligten ein, sich der Initiative anzuschließen.

### *Die Servicestelle der Initiative Klischeefrei*

Um eine klischeefreie Berufs- und Studienwahl zu unterstützen und einen fachlichen Austausch zu gewährleisten, wurde neben dem Forum auch die Servicestelle der Initiative Klischeefrei eingerichtet. Diese besteht aus einer Fach- und Pressestelle im Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V. sowie einer Redaktion, die im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) angesiedelt ist.

Die Servicestelle wird gefördert vom BMBF und vom BMFSFJ.

## **Fazit**

Wie dargelegt, ist der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in Deutschland stark nach Geschlecht segregiert. Dafür sind in erster Linie trennende Vorstellungen von Männlichkeit(en) und Weiblichkeit(en) verantwortlich, die von Geburt an erlernt werden, sich im weiteren Lebensverlauf verfestigen und sich auch bei der unterschiedlichen Verteilung junger Frauen und Männer auf verschiedene Berufs- und Studienfächer widerspiegeln. Damit Jugendliche und junge Erwachsene ihre Fähigkeiten und Potenziale entdecken und erleben können, ist eine Erziehung und Bildung notwendig, die sie

aus dem einengenden Korsett stereotyper Geschlechterzuschreibungen befreit. Mit den beiden Methodensets „Klischeefrei fängt früh an“ für Fachkräfte im Elementarbereich und „Klischeefrei macht Schule“ für Lehrkräfte an weiterführenden Schulen bietet die Initiative Klischeefrei pädagogischen Fachkräften Anregungen zum spielerischen Hinterfragen von Geschlechterklischees in Bezug auf Rollenbilder und Berufe.

Darüber hinaus sollte jungen Menschen die Möglichkeit geboten werden, Erfahrungen in Berufsbereichen zu machen, die (noch) gegengeschlechtlich konnotiert sind. Die bundesweiten Aktionstage Girls' Day und Boys' Day bieten dafür eine hervorragende Möglichkeit.

Weiterhin ist es von zentraler Bedeutung, dass sich auch Erwachsene reflexiv mit Geschlechterklischees und Chancengerechtigkeit für alle Geschlechter auseinandersetzen. Besonders in der praktischen Arbeit mit Kindern, jungen Menschen, aber auch Erwachsenen – ob in der frühen Bildung, an (Hoch-)Schulen, in der Berufsberatung oder in Unternehmen und Einrichtungen – sollte klischeefreies Denken und Handeln ein fester Bestandteil von Angeboten, Maßnahmen und der Unternehmenskultur sein. So können Jugendliche und junge Erwachsene bei der Berufs- und Studienwahl unterstützt und ermutigt werden, sich weniger an tradierten Rollenvorstellungen zu orientieren als vielmehr den eigenen Wünschen, Fähigkeiten und Interessen für die Gestaltung ihrer (beruflichen) Zukunft zu folgen.

Die Initiative Klischeefrei bietet dafür wichtige Grundlagen und stellt allen am Berufswahlprozess Beteiligten entlang der Bildungsketten das erforderliche Wissen zur Verfügung, unterstützt mit praktischen Arbeitsmaterialien und Methoden und bietet Möglichkeiten zur Vernetzung und zum Austausch zwischen den Aktiven einer Berufs- und Studienwahl – frei von Geschlechterklischees.

## Literatur und Quellen

- Faulstich-Wieland, H. & Scholand, B. (2017). *Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen*. Reihe: Forschungsförderung Working Paper, Nr. 34. Düsseldorf. Genderkompetenzzentrum (2012). *Geschlechterstereotype*. Verfügbar unter <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/gender/Stereotype/geschlechterstereotype.html> (Zugriff am 23. 06. 2020).
- Heine, M. (2011). *Als richtige Jungen noch Rosa trugen*. Verfügbar unter [https://www.welt.de/print/die\\_welt/politik/article13232160/Als-richtige-Jungen-noch-Rosa-trugen.html](https://www.welt.de/print/die_welt/politik/article13232160/Als-richtige-Jungen-noch-Rosa-trugen.html) (Zugriff am 23. 06. 2020).
- Initiative Klischeefrei (2020). *Positionen zu einer Berufs- und Studienwahl frei von Geschlechterklischees*. Verfügbar unter [https://www.klischee-frei.de/de/klischeefrei\\_53001.php](https://www.klischee-frei.de/de/klischeefrei_53001.php) (Zugriff am 23. 06. 2020).
- Knapp, G.-A. & Wetterer, A. (Hrsg.) (1995). *Traditionen Brüche*. Freiburg.

- Kultusministerkonferenz (2020). *Übersicht der belegten Kurse in der gymnasialen Oberstufe der allgemeinbildenden Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen, Schuljahr 2018/2019*. Berlin.
- Lux, V. (2020). *Warum anderswo mehr Frauen IT-Berufe ergreifen*. Verfügbar unter <http://www.golem.de/news/arbeit-warum-anderswo-mehr-frauen-it-berufe-ergreifen-2001-141784.html> (Zugriff am 23. 06. 2020).
- Rieske, T. V. (2011). *Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jugendbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen*. Studie für die Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt a. M.
- Statistik Austria (19.06.2020). *Gender-Statistik Bildung*. Verfügbar unter [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/soziales/gender-statistik/bildung/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/gender-statistik/bildung/index.html) (Zugriff am 23. 06. 2020).
- Statistisches Bundesamt (2019a). *Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung 2018*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2019b). *Bildung und Kultur. Berufliche Bildung 2018, Fachserie 11, Reihe 3*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2019c). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2018/2019, Fachserie 11, Reihe 4.1*. Wiesbaden.
- Stürzer, M. (2005). *Bildung, Ausbildung und Weiterbildung*. In W. Cornelißen (Hrsg.), *DJI Gender Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland*. München.
- Ulrich, J. G., Krewerth, A. & Eberhard, V. (2004). *Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen*. Bielefeld.
- Wirtschaftskammer Österreich (2019). *Lehrlingsstatistik 2019*. Verfügbar unter <https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html> (Zugriff am 23. 06.2020).

## Autor

**Diaz Miguel**, Soziologe M. A., ist seit 2005 im Kompetenzzentrum Technik, Diversity und Chancengleichheit e. V. in Bielefeld beschäftigt und leitet dort die „Servicestelle der Initiative Klischeefrei“.



# Unbewusstes versteht Unbewusstes – Resonanzräume in der Beratungsbeziehung

MAGDALENA STEMMER-LÜCK

## Zusammenfassung

Beratungsbeziehungen werden durch interaktive Prozesse bewusst wie unbewusst gestaltet. Dieses wechselseitige Berühren und Antworten wird auch als *Resonanzbeziehung* bezeichnet. Die Ausgangsthese des Beitrags ist, dass Beratung in solchen Resonanzräumen erfolgt und die Arbeit mit diesen Resonanzen zu einem besseren Verstehen von Menschen, Situationen und Organisationen führt. Resonanzerfahrungen werden mit allen Sinnen gemacht und sind größtenteils unbewusst. Sie können jedoch bewusst (gemacht) werden. Um dies zu erreichen, können psychoanalytische Konzepte hilfreich sein wie (Re-)Inszenierung, Projektive Identifikation oder Containment. Mit einem bewussten Beobachten der Außenwelt, der Interaktion und der eigenen Innenwelt – der Resonanzerfahrungen – und dem Verarbeiten (im Sinne des Containments) erweitert sich der Verstehensraum in der Beratung und bildet eine gute Basis für weitergehende Interventionen. Werden dem Ratsuchenden Resonanzerfahrungen ermöglicht, entsteht etwas Neues, das zur persönlichen Weiterentwicklung beitragen kann.

**Schlagworte:** Unbewusstes, Resonanzraum, Resonanzbeziehung, (Re-)Inszenierung, Containment

## Abstract

Relationships in counselling are consciously and unconsciously shaped by interactive processes. These relationships may be called *relations of resonance*, meaning that counsellor and client meet, touch, react to and transform each other. This article claims that counselling takes place in a resonating space, and that the understanding of resonances helps to gain a better understanding of people, situations and organisations. Resonance can be experienced with every sense and very often unconsciously. However, it may be lifted from the sphere of the unconscious, and psychoanalytical concepts can be of help, such as (re-)enactment, projective identification or containment. Understanding resonance through a conscious observation of the outer world, one's own interactions and inner feelings helps counsellors to gain a better and more thorough understanding and lays a foundation for further interventions. Experiencing resonance makes it possible to create something new, thus helping the counselees in their development.

**Keywords:** the unconscious, resonance, connections through resonance, (re-)enactment, containment

## Resonanzerfahrungen in Beziehungen

Kommen Menschen in Kontakt miteinander, geraten sie in ein Kräftefeld, in eine Schwingung, eine Dynamik, die sie nur begrenzt wahrnehmen und kontrollieren können. Man wird irgendwie angesprochen, berührt, nimmt etwas wahr – bewusst oder unbewusst – und reagiert darauf – bewusst oder unbewusst. Mit der Reaktion wird das Gegenüber berührt und so fort. Dieser Vorgang kann als *Resonanzvorgang* in einer *Resonanzbeziehung* bezeichnet werden.

Beratungsbeziehungen sind Resonanzbeziehungen. Diese sind sehr komplex und können auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Hier wird der Fokus auf Resonanzerfahrungen gerichtet, die Beratende im Beziehungsraum der Beratung machen und in ihrem Inneren, im sogenannten Resonanzraum, erleben. Dies erfordert sowohl die Wahrnehmung der Außen- als auch der Innenwelt, genauer gesagt geht es um die Wahrnehmung der Interaktion zwischen beiden. Den Blick auf die Innenwelt zu richten, ist sicher ein ungewöhnliches Anliegen in einer sich immer mehr beschleunigenden Welt mit ihrem enormen Effizienz- und Optimierungsdruck – selbst in der Beratung. Die Wahrnehmung der Innenwelt bedeutet: Innenschau, Introspektion, in Resonanz sein mit sich selbst. Es soll aufgezeigt werden, dass die bewusste Wahrnehmung der eigenen Innenwelt, der eigenen Emotionen, Bilder, Fantasien, selbst von Körpersensationen für Beratungsarbeit nutzbringend sein und zu größerer Zufriedenheit führen kann. Dies gilt sowohl für Berater:innen als auch zu Beratende. Anliegen dieses Beitrags ist, aufzuzeigen, dass die Arbeit mit Resonanzen zu einem besseren Verstehen von Menschen, Situationen und Organisationen führt. Wenn wir besser verstanden haben, können wir auch besser und hilfreicher intervenieren.

## Was ist Resonanz?

Hartmut Rosa erklärt gesellschaftliche Phänomene mit einem grundlegenden menschlichen Streben nach „resonanten“ Beziehungen (vgl. Rosa 2016): „Eine Beziehung zwischen zwei Personen zum Beispiel ist dann eine Resonanzbeziehung, wenn sie sich in der Tiefe berühren und sich wechselseitig antworten“ (taz-Interview 14.4.2012). Zur Resonanz kommt es, wenn wir uns auf Fremdes, Irritierendes, nicht Kontrollierbares, nicht Verfügbares einlassen (vgl. Rosa 2018). In einem Interview während der Corona-Krise meinte er: „[...] wir sind in einem kollektiven Resonanzmoment. In einer Situation, in der wir alle hinhören, uns füreinander und die Welt öffnen und eine Antwort finden können“ (taz-Interview 25.4.2020).

Rosa sieht das In-Resonanz-Sein mit der Welt und mit sich selbst als ein Gegenmodell zur Beschleunigung in der Gesellschaft. Nicht Entschleunigung sei die Lösung, sondern Resonanz. Dabei entstehe etwas Neues; das sei die Chance von Resonanzbeziehungen in Resonanzräumen.

Resonante Beziehungen sind in allen psychoanalytischen Richtungen seit jeher zentral gewesen. Freud spricht schon 1912 von Resonanzen. Der Satz „Unbewusstes versteht Unbewusstes“ stammt von Freud. Er fordert, die Ärztin/der Arzt solle „dem gebenden Unbewussten [...] sein eigenes Unbewusstes als empfangende[s] Organ zuwenden“ (Freud 1982, S. 175). Die Ärztin oder der Arzt nimmt auf, was die Patientin oder der Patient gibt. Heute würden wir ergänzen: Auch die Patientin oder der Patient nimmt auf, was die Ärztin oder der Arzt gibt.

Einen ähnlichen Ansatz vertritt auch Bion (1962), der den inneren Resonanzraum als „Container“ und die Arbeit mit der Dynamik darin als „Containment“ bezeichnet. Containment bedeutet, die Gefühle des Gegenübers zunächst wahrzunehmen, zu erleben, zu halten und sie schließlich zu verarbeiten.

Die zeitgenössische Psychoanalyse fokussiert zunehmend mehr auf Prozesse zwischen den beteiligten Personen. Es wird sogar von einem Paradigmenwechsel (Altmeyer & Thomä 2006) gesprochen, vom Wechsel der Fokussierung auf die intersubjektive Dynamik, statt nur die intrapsychische zu beachten. Anders formuliert, gehören innerpsychische und intersubjektive Dynamik untrennbar zusammen in „komplizierten Vernetzungen von Innen- und Außenwelt“ (Altmeyer 2016, S. 110).

Resonanzerfahrungen können bewusst wie unbewusst gemacht werden, genauer gesagt, entlang eines Bewusstseinskontinuums stattfinden. Die verschiedenen (Un-)Bewusstseinsgrade müssen als ein Kontinuum gedacht oder konzeptualisiert werden mit vielen Abstufungen zwischen klar bewusst und tief unbewusst, also nicht dichotom. Dies entspricht auch neurophysiologischer Forschung und ist Konsens im wissenschaftlichen Diskurs (vgl. Deneke 2001).

In der psychoanalytischen Moderne verschiebt sich auch die Bedeutung des Unbewussten auf die Fokussierung der intersubjektiven Dynamik. Die innerpsychische Dynamik eines Menschen entwickelt sich innerhalb einer intersubjektiven Dynamik, in den erlebten und verinnerlichten Beziehungen. Es entwickelt sich ein unbewusstes Beziehungsmuster, das eine performative Kraft besitzt. Dieses Unbewusste sucht Reaktionen/Antworten im Gegenüber, in der sozialen Umwelt und zeigt sich in der aktuellen Situation, im Handeln, im Sprechen etc. in zwischenmenschlichen Beziehungen.

Die Beratungsbeziehung wird durch interaktive Prozesse bewusst wie unbewusst gestaltet. Die/Der Professionelle nimmt diese Interaktionen unbewusst bis bewusst wahr und versucht sie zu verstehen. Resonanzerfahrungen werden durch verbale wie nonverbale Kommunikation gemacht: Schwingungen (= Informationen) werden über die Ohren aufgenommen (das gesprochene Wort, die Stimme, der Tonfall), über die Augen (die beobachteten Verhaltensweisen und die äußere Erscheinung), über die Nase (die Gerüche wie Schweiß oder Parfum) und über das Tasten (den Händedruck). Im Grunde über alle Sinneskanäle und insbesondere über den sogenannten sechsten Sinn: mit unserem Unbewussten.

Neurobiologische Korrelate für die intuitive Wahrnehmung und Kommunikation, die geschieht, wenn Menschen in Kontakt kommen, sind die Spiegelneuronen. „Das Gehirn verfügt über Nervenzell-Netzwerke, deren besondere Eigenschaft darin

besteht, dass sie eine Doppelfunktion haben“ (Bauer 2007, S. 49). Sie werden sowohl dann aktiv, „wenn die eigene Person fühlt, handelt oder über Handlungsgeschehen nachdenkt“, als auch dann, „wenn miterlebt wird, wie sich die entsprechenden Vorgänge in einer anderen Person abspielen“ (ebd.). „Da die Aktivitäten dieser Nervenzellen eigene wie fremde Bewegungen – motorische wie emotionale – spiegeln, werden sie als [...] Spiegelneuronen bezeichnet“ (Scheurle 2013, S. 69). Diese neurobiologischen Abläufe sind inzwischen gut untersucht. Die Forschung zeigt, dass Resonanzvorgänge zwischen Personen eine neurobiologische Entsprechung haben: „Über Spiegelneurone vermittelte Resonanzvorgänge sind ein Informationssystem, das im Beobachter eine stille innere Simulation erzeugt und den Beobachter auf diesem Wege schnell und intuitiv darüber informiert, was in einem anderen Individuum vor sich geht. Spiegelneurone sind auch die neurobiologische Basis der Fähigkeit zur ‚Theory of mind‘, also jener Fähigkeit, die uns darüber orientiert, was andere Menschen fühlen, was ihre Motive sind bzw. was sie beabsichtigen“ (Bauer 2007, S. 51). Diese Fähigkeit, mentale Zustände wie Gefühle, Bedürfnisse, Befindlichkeiten, Ideen, Absichten, Erwartungen und Meinungen anderer Personen anzunehmen, im Anderen zu lesen, ist eine Fähigkeit, die wir nicht per se haben. Sie entwickelt sich etwa bis zum vierten Lebensjahr – mehr oder weniger gut – in Abhängigkeit von der erfahrenen Affektspiegelung, dem „attunement“, und damit der Resonanzfähigkeit der Beziehungspersonen (vgl. Fonagy & Gergely 2004). Haben wir sie hinreichend gut ausgeprägt, können wir uns in andere Personen hineinversetzen, können also Annahmen darüber bilden, was das Gegenüber meint, was die Motive seines oder ihres Handelns sein könnten.

Ein weiterer Zugang zum Verständnis von Resonanz ist das moderne *Beziehungsmodell des Narzissmus* (nicht zu verwechseln mit der narzisstischen Persönlichkeitsstörung). Im narzisstischen Modus braucht das Selbst den Spiegel des bedeutsamen Anderen, in der Interaktion mit dem Anderen erfahren wir etwas über uns selbst. Nach Altmeyer hat der Narzissmus eine „Vermittlungsfunktion zwischen dem Selbst und dem Objekt“ (2000, S. 166). Das Selbst entwickelt sich im Spiegel des Gegenübers. Der Mensch ist angewiesen auf das Spiegeln durch den Anderen, um sich selbst zu finden. Die narzisstische Spiegelmetapher könnte in Anlehnung an Descartes lauten: „Ich werde gesehen, also bin ich“ (Altmeyer 2016, S. 126). Auch im Erwachsenenalter ist der Mensch auf diesen intersubjektiven Spiegel angewiesen, um sich seiner selbst immer wieder zu vergewissern: „Im narzisstischen Modus wirft das Selbst einen fragenden Blick auf die soziale Lebenswelt: Werde ich gesehen? Finde ich Beachtung? Nimmt mich die Welt auf und an? Akzeptiert sie mich, so wie ich bin? Kann sie etwas anfangen, mit dem, was ich tue, darstelle oder zu bieten habe? Die Antworten auf solche Fragen regulieren wiederum das eigene Selbstgefühl [...]. Dabei vollzieht das Selbst unbewusst eine doppelte Blickbewegung, die sich zunächst auf den Anderen richtet, um von dort wieder zum Selbst zurückzukehren“ (Altmeyer 2016, S. 132). Diese selbstreflexive Blickrichtung nennt Altmeyer (ebd.) „Urszene“, weil sie in der frühen Kindheit entsteht und unbewusst ist. Das Unbewusste drängt auch im Erwachsenenalter zur Wiederholung dieses früh erworbenen Interaktions-

musters und dient damit der stetigen Selbstvergewisserung. Man könnte auch sagen: Der Mensch ist von Geburt an resonanzbedürftig und benötigt sein Leben lang resonante Beziehungen zur Selbstvergewisserung und inneren Ausbalancierung.

Die bisherigen Überlegungen beziehen sich auf persönliche Kontakte, bei denen sich Personen unmittelbar begegnen. Unsere tief und früh verankerte unbewusste bis bewusste Sehnsucht nach sozialer Resonanz wird sicher in der modernen digitalen Welt auf besondere Weise befriedigt (vgl. Altmeyer 2016). Inwieweit auch eine Onlineberatung ein Resonanzraum ist, bedarf allerdings einer genaueren separaten Betrachtung.

Soweit eine Annäherung an den Beziehungsmodus, der Resonanz genannt werden kann. Eine genaue Definition gibt es nicht, nur verschiedene Aspekte der Betrachtung, Beschreibung und damit Begrenzung. Ich definiere Resonanz in der Beziehung als sich berühren zu lassen und zu berühren. Resonanz ist mehr als ein Echo, ein Widerhall oder Spiegel, sie ist etwas Wechselseitiges, eine Kommunikation. Diese Kommunikation geschieht immer auch unbewusst.

Ich schlage vor, in Beratungen nicht nur von Resonanzbeziehungen zu sprechen, sondern von Resonanzräumen. Denn die Resonanzerfahrungen sind nicht nur abhängig von den agierenden Personen, sondern auch von der Organisation, in der die Beratung stattfindet, und von den Themen, Fragen, Problemen, die vorgetragen und bearbeitet werden. All die Schwingungen, die in den Räumen stattfinden, nehmen wir in unserem individuellen Resonanzraum wahr (vgl. Stemmer-Lück 2004).

## Individuelle und soziale Resonanzräume

Es kann zwischen individuellen und sozialen Resonanzräumen unterschieden werden.

Der subjektive Raum, mit dem wir aufnehmen und das Aufgenommene verarbeiten, verstehen und beantworten, kann auch individueller Resonanzraum genannt werden. Der individuelle Resonanzraum ist der Innenraum, die Innenwelt des Individuums/Subjekts. Hier geht es dynamisch zu; aufseiten der Ratsuchenden wie der Beratenden. Dieser individuelle dynamische Resonanzraum entwickelt und verändert sich im Laufe der menschlichen Entwicklung in Abhängigkeit von den (fehlenden) Resonanzen, die erfahren wurden, durch signifikante Beziehungspersonen und eine resonante Umwelt. Durch Resonanzerfahrungen entwickelt sich der Zugang zu einem selbst, zu den eigenen Erfahrungen, Empfindungen, Wünschen und Gedanken sowie der Zugang zum/zur Anderen, zum Gegenüber. Der individuelle Resonanzraum ermöglicht den Zugang zum Selbst wie zum Gegenüber, zum Ich wie zum Du.

Bei sozialen oder interaktionalen Resonanzräumen geht es um Beziehungen, um Interaktionen. Auch in sozialen Resonanzräumen geht es sehr dynamisch zu: Soziale Resonanzräume entstehen und verändern sich, wann immer Personen sich begegnen und miteinander kommunizieren. Der kleinste soziale Resonanzraum ist die dyadische Beziehung (vgl. Stemmer-Lück 2004). Dieser Resonanzraum ist bedeutend

für die menschliche Entwicklung, nicht nur für die (früh-)kindliche, sondern ein Leben lang. Gödde und Buchholz (2011) sprechen daher vom Phänomen der sozialen Resonanz in Abgrenzung zur frühen Resonanz, die „affect-attunement“ genannt wird. Frühe Resonanzen (attunement) wie soziale Resonanzen sind lebensnotwendig; fehlen sie, kommt es zu Fehlentwicklungen bis hin zu psychischen Störungen (Gödde & Buchholz 2011).

Natürlich sind die sozialen und individuellen Resonanzräume nicht voneinander zu trennen, denn die sozialen werden durch die individuellen gestaltet und umgekehrt. So sind Innenwelt und Außenwelt miteinander verknüpft.

Bei jedem Kontakt geht es um Resonanzerfahrungen; nicht nur in Zweierbeziehungen, sondern auch in größeren Einheiten wie Gruppen oder Organisationen. Je größer die Gruppen, Teams oder Organisationen sind, desto komplexer sind natürlich die intersubjektiven Dynamiken. Dies kann eine große Herausforderung für den Resonanzraum der/des Professionellen sein. Um die Resonanzräume in der Beratungsarbeit nutzbar zu machen, gilt es zunächst, sie wahrzunehmen und sich im Weiteren zu fragen: *Wie gehe ich mit dem um, was sich im sozialen Resonanzraum entwickelt und ich mit und in meinem individuellen Resonanzraum als Beraterin oder Berater wahrnehme?*

## **Psychoanalytische Konzepte für den konstruktiven Umgang mit Resonanzen**

Um den bewussten Umgang mit Resonanzen zu schulen, können psychoanalytische Konzepte hilfreich sein. Auf die zentralen psychoanalytischen Konzepte der Dynamik und des Unbewussten wurde oben bereits eingegangen. Ein weiteres relevantes Konzept ist das der *(Re-)Inszenierung*. Dieses kann als Erweiterung des Übertragungs-Gegenübertragungs-Konzepts verstanden werden; es wird auch von *Übertragungs-inszenierung* gesprochen. Bei der (Re-)Inszenierung werden die erworbenen verinnerlichten Beziehungsmuster nach außen gebracht, in Handlungen umgesetzt, sie werden „performat“. Es werden ganze Szenen – so wie früher erlebt – unbewusst wiederhergestellt, sie werden wiederholt, wobei alle Teilnehmenden der Szene mitagieren. Diese Reinszenierung erfordert von der/dem Professionellen ein Verstehen der Szene (Lorenzer 1970; 2002). Für die Beraterin/den Berater gilt, die sich im Beratungsraum entwickelnde Szene, in der sie/er selbst mitagiert, wahrzunehmen, zu verstehen und im Weiteren damit umzugehen bzw. für den Beratungsprozess zu nutzen.

Um das Phänomen von Resonanzräumen in Beratungsbeziehungen weiter und feiner zu differenzieren und zu erhellen, eignet sich das psychoanalytische Konzept der *Projektiven Identifikation*.

Zunächst zur Unterscheidung von Projektion und Projektiver Identifikation: Bei der Projektion wird ein unerwünschter Aspekt in eine andere Person projiziert. Die/Der Projizierende ist den unerwünschten Aspekt damit los. Bei der Projektiven

Identifikation löst die Projektion in der anderen Person zusätzlich Gefühle, Gedanken und Handlungsbereitschaften aus und führt zu einer Identifikation damit.

Das Phänomen der Projektiven Identifikation beschreibt einen Mechanismus, der sich innerhalb einer Interaktion entfaltet; er beschreibt die Feinstruktur von Interaktionen. Die Projektive Identifikation ist ein Konzept, das den innerpsychischen Bereich mit dem Bereich der äußeren Realität verbindet. Auch dieses Konzept hat viele Wandlungen erfahren. Bereits Bion (1962) verstand die Projektive Identifikation als eine reale Form der Interaktion.

Der zweite in diesem Kontext wichtige und bereits angesprochene Begriff ist der des *Containments* (Bion 1962). Mit dem Konzept des *Containments* richtet Bion sein Interesse auf die Vorgänge, die sich im aufnehmenden individuellen Resonanzraum abspielen. Er beschrieb die Umwandlungen des projizierten Materials als Transformation, die für Symbolisierung und symbolische Kommunikation zur Verfügung stehen. Mit Bions Vorstellung des *Containments* wandelte sich die Projektive Identifikation zum interaktionellen oder intersubjektiven Modell. Ogden (1988) und Zwiebel (1988) haben den Ansatz erweitert und ausdifferenziert. Er eignet sich für die Arbeit mit Resonanzen, da in diesem Konzept die kommunikativen Aspekte und interpersonellen Prozesse im Fokus sind.

Nachfolgend ein Beispiel aus der Bildungsberatungsarbeit, das Prozesse der Projektiven Identifikation in der Praxis zeigt:

Eine Frau ist nach längerer Zeit einer für sie sehr anstrengenden Arbeit in Bildungskarenz gegangen und hat sich davon viel erhofft. Da sie beruflich mit Stoff zu tun hatte, hat ihr das Arbeitsmarktservice (AMS) genehmigt, ein Jahr lang ein Praktikum bei einer Schneiderin in einer Werkstatt zu machen. Nun ist sie nach einem Monat nicht mehr willens, dieses Praktikum weiter zu verfolgen; die Schneiderin habe sie nicht „gesehen“ und nur genervt abgewertet. Die Frau bat inständig, einen anderen Kurs zu finden, der sie halbwegs interessiere, um die Bildungskarenz nicht abbrechen zu müssen. In die Arbeit zurückzugehen sei keine Option.

Die Ratsuchende tat der Bildungsberaterin leid und sie schlug ihr viele unterschiedliche Kurse vor, damit die Bildungskarenz fortgeführt werden konnte. Gleichzeitig fühlte sie sich auch unter Druck gesetzt, wurde ungeduldig, genervt und dachte, dass es so kompliziert ja nun auch nicht sei. Die Beratungszeit wurde überzogen.

Zwischen der Ratsuchenden und der Beraterin könnte eine Projektive Identifikation geschehen sein. Die Ratsuchende projiziert einen verinnerlichten unerwünschten Aspekt – ich nerve, ich werde nicht gesehen – in die Beraterin. Wahrscheinlich ist genau das ihre frühe Erfahrung: in ihrem Sein nicht gesehen und abgewertet zu werden. Durch interaktionelle Einflussnahme wird Druck auf die andere Person – hier die Beraterin – ausgeübt, so zu fühlen und zu handeln, wie es der Projektion entspricht. Die Beraterin ist genervt (wie die Schneiderin) und hat das Gefühl, in ihren Bemühungen (viele Kurse anzubieten) nicht gesehen zu werden (wie die Klientin). Die Beraterin erlebt die in sie projizierten Fantasien und Gefühle, hält und wandelt sie um, „containt“ sie also. Was im Gegenüber, hier der Beraterin, schwingt, ist eine Mischung von dem Projizierten und dem Eigenen, denn das Gegenüber verfügt über

andere Abwehr- und insbesondere andere Verarbeitungsmechanismen als die Ratsuchende. Im Idealfall kann sie mit den verarbeiteten Gefühlen in der Beratung gut weiterarbeiten. Insbesondere induzierte Gefühlszustände sollten bewahrt und gehalten werden. Wichtig ist für diese Phase, sich nicht unmittelbar von dem Druck oder unangenehmen Gefühl befreien zu wollen und zu reagieren. Die Beraterin fungiert als „Container“: für den Schmerz, Genervtsein und Abwertung zu erfahren, statt gesehen und wertgeschätzt zu werden. Charakteristisch ist für diese Phase des Erlebens, nicht wirklich zu verstehen, was da vor sich geht. Das Nichtverstehen gilt es zunächst auszuhalten.

Zusammengefasst wird bei der Projektiven Identifikation ein (meistens unerträglicher) psychischer Zustand in das Gegenüber (= Beraterin) hineingelegt, um über diesen psychischen Zustand mit ihr zu kommunizieren – zunächst weitgehend unbewusst. Das Gegenüber (= Beraterin) nimmt den Zustand auf und verwandelt ihn in einen erträglichen und symbolisierbaren Zustand, der bewusst gemacht werden kann. Anders formuliert wird die Projektion transformiert und zurückgegeben. Dieser Prozess entspricht dem modernen interaktionellen Ansatz und ist für den Beratungsprozess nützlich.

Zum *Containen* kommt es sowohl in der dyadischen Beziehung als auch in Gruppen. Jede Gruppe bildet einen einzigartigen Resonanzraum: „Durch das Phänomen der emotionalen Resonanz verfügen alle Gruppenteilnehmer [...] über ein gemeinsames implizites Unbewusstes“ (Foulkes 1974, S. 125). Diese verbindenden Schwingungen der Gruppe können aufgenommen und *containt* werden, sind z. B. als diffuse Angst oder Feindseligkeit erlebbar (zum *Containing* vgl. auch Crepaldi 2018).

Das Konzept der Projektiven Identifikation kann helfen, resonante Prozesse in einer Beratung besser zu verstehen, insbesondere, wenn starke Gefühle eine Rolle spielen und die Beraterin/der Berater involviert ist. Es ermöglicht die Beschreibung zwischenmenschlicher Kommunikation, insbesondere nonverbaler Interaktion, durch eine subtile Einflussnahme. Das Konzept berücksichtigt die komplexen, bewussten oder unbewussten Verarbeitungsprozesse bei der/dem Professionellen. Es hilft, Prozesse und Szenen besser zu verstehen.

## Individueller Resonanzraum der Beratenden

In Beratungsbeziehungen werden neue Resonanzerfahrungen gemacht – wie in Beziehungen generell. Sie können für den weiteren Prozess konstruktiv genutzt werden. Dabei gilt es zu bedenken, dass dies nur funktionieren kann, wenn die Beraterin/der Berater grundsätzlich bereit ist, sich als Container zur Verfügung zu stellen. Nur wenn der eigene Resonanzraum offen ist und die Beraterin/der Berater bereit ist, sich berühren zu lassen und zu *containen*, kann es zu einem resonanten Prozess kommen, in dem Ratsuchende reflektieren und sich weiterentwickeln können.

Soziale Resonanzerfahrungen sind begrenzt durch individuelle Erfahrungen, d. h. man kann als Berater:in nur die Botschaften wahrnehmen, die man selbst auch

kennt, die einem einigermaßen vertraut sind, mit denen man selbst schon einmal Kontakt hatte. Von daher ist es hilfreich, den eigenen Resonanzraum kontinuierlich weiter zu erforschen. Ein möglichst offener, durch Ängste und Normen wenig eingegrenzter und schwingungsfähiger Resonanzraum der/des Professionellen ist für den Prozess förderlich. Manche Resonanzerfahrungen können Angst machen, insbesondere, wenn es sich um intensive, unangenehme Gefühle handelt. Nichtverstehen muss zunächst ausgehalten werden, es sollten nicht sofort Lösungen gesucht werden. Das Nichtverstehen ist auch durch die Komplexität von Resonanzerfahrungen bedingt und es bedarf der Bereitschaft, Offenheit und Professionalität, um sie auf für Ratsuchende Wesentliches zu reduzieren.

Zur Resonanz gehört auch die Einfühlung in die Konsequenzen einer Intervention. Sie sollten die Ratsuchenden berühren, also passen (sonst erhöht sich die Abwehr). Grundsätzlich ist es weniger anstrengend, auf einer formalen Ebene zu bleiben als zu *containen*, z. B. indem man sich darauf beschränkt, nur Praktikumsmöglichkeiten vorzuschlagen. Natürlich ist dies abhängig von den Aufgaben, von der/dem Beratenden, von den Möglichkeiten, Zielen, zeitlichen Ressourcen etc.

## Fazit

Wenn wir Beratungen auch als Resonanzräume betrachten, beziehen wir Resonanzerfahrungen mit ein, die wir in dem Prozess machen. Resonanzerfahrungen helfen, besser zu verstehen und sind damit eine gute Basis für weiterführende Interventionen. Dabei ist es sicher hilfreich, auch unbewusste Botschaften und Dynamiken mit zu berücksichtigen, denn das eigene Unbewusste kommuniziert mit dem Unbewussten des Gegenübers. Das Unbewusste zeigt sich insbesondere im Verhalten – in den (Re-)Inszenierungen – wie auch in den Projektionen. Bei der Projektiven Identifikation findet eine interaktive Kommunikation vom Unbewussten zum Unbewussten statt. Mit einem bewussten Beobachten der Außenwelt und der eigenen Innenwelt – der Resonanzerfahrungen – und dem Verarbeiten im Sinne des *Containments* erweitert sich der Verstehensraum und bildet eine gute Grundlage dafür, auch dem Ratsuchenden Resonanzerfahrungen zu ermöglichen. So entsteht durch Resonanzerfahrungen etwas Neues. Die Ermöglichung von mehr Resonanzerfahrungen kann auch zu größerer Zufriedenheit und Freude beim Lernen und Lehren und Arbeiten führen. Alle genannten Auswirkungen sind potenziell entwicklungsfördernd für die zu Beratenden.

## Literatur

- Altmeyer, M. (2016). *Auf der Suche nach Resonanz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Altmeyer, M. (2000). Narzissmus, Intersubjektivität und Anerkennung. In: *Psyche*, 54. Jahrgang, S. 143–171.

- Altmeyer, M. & Thomä, H. (Hrsg.) (2006). *Die vernetzte Seele*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bauer, J. (2007). Die Psychoanalyse aus der Sicht der Neurobiologie: Das Beispiel der Gegenübertragung. In W. Mauser & J. Pfeiffer (Hrsg.). *Freuds Aktualität Freiburger literaturpsychologische Gespräche*, Bd. 26 – Jahrbuch für Literatur und Psychoanalyse, S. 42–61.
- Bion, W. R. (1962). Theory of Thinking. *International Journal of Psychoanalysis*, 43, S. 306–310.
- Crepaldi, G. (2018). *Containing*. Gießen: Psychosozial-Verlag, Band 18.
- Deneke, F.-W. (2001). Das Unbewusste – Kein eigenständiges, abgegrenztes System. In M. Cierpka & P. Buchheim (Hrsg.): *Psychodynamische Konzepte*, S. 63–70. Berlin: Springer.
- Fonagy, P. & Gergely, G. (2004). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Foulkes, S. H. (1974). *Gruppenanalytische Psychotherapie: der Begründer der Gruppentherapie über die Entwicklungsstationen seiner Methode in Theorie und Praxis*. Geist und Psyche, Bd. 2.130. Kindler.
- Freud (1912; 1982). Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. In A. Mitscherlich, A. Richards & J. Strachey (Hrsg.). *Studienausgabe Ergänzungsband: Schriften zur Behandlungstechnik* (3. Aufl.), S. 169–180. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Gödde, G. & Buchholz, M. (2011). *Unbewusstes*. Gießen: Psychosozial.
- Lorenzer, A. (1970). *Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (2002). *Die Sprache, der Sinn, das Unbewusste*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ogden, Th. (1988). Die projektive Identifikation. In *Forum der Psychoanalyse*, 1, S. 1–21.
- Rosa, H. (14.4.2012). taz-Interview Uwe Krüger: „In der Tiefe berühren“ (S. 15).
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Wien: Residenz.
- Rosa, H. (25.4.2020). taz-Interview Jan Feddersen und Edith Kresta: „Wenn unser eigenes Hamsterrad plötzlich still steht“ (S. 31).
- Scheurle, H. J. (2013). *Das Gehirn ist nicht einsam. Resonanzen zwischen Gehirn, Leib und Umwelt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stemmer-Lück, M. (2004). *Beziehungsräume in der Sozialen Arbeit. Psychoanalytische Theorien und ihre Anwendung in der Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zwiebel, R. (1988). Einige Bemerkungen über die Rolle der projektiven Identifizierung in der analytischen Beziehung. In P. Kutter, R. Páramo-Ortega & P. Zagermann (Hrsg.). *Die psychoanalytische Haltung*, S. 259–277. München: Internationale Psychoanalyse.

## Autorin

**Stemmer-Lück Magdalena**, Prof.in i. R., Dr.in, ist Psychoanalytikerin (DPG) und Supervisorin (DGSv) und nach ihrer Hochschultätigkeit im Feld Sozialer Arbeit als Supervisorin, Beraterin und Psychotherapeutin in freier Praxis tätig.

# Wozu systemisch? Professionelle Beratung als Instanz von Reflexivität

CARSTEN HENNIG

## Zusammenfassung

Der Beitrag „Wozu systemisch?“ argumentiert, dass sich professionelles Beratungshandeln auf Grundlage einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Erkenntnistheorie als dialogisch-reflexive Synthese von Intuition und Rationalität sowie als Denkschulen-übergreifend verstehen lässt. Es wird verdeutlicht, inwiefern systemtheoretisch-konstruktivistisches Handeln kontinuierlich abgleicht, welche beraterischen Interventionsangebote die bestmöglichen für eine hilfreiche Kontextrelativierung sind sowie inwiefern sie zur Beurteilung dieser Perspektivenerweiterungen durch die Klienten und Klientinnen führen. Differenzierend wird hervorgehoben, dass Werturteile in Bezug auf professionsethische Angemessenheit von Beratung zwar postuliert werden, sie jedoch aufgrund eines bestenfalls stets relativen Konsenses keinen letztgültigen Referenzpunkt für die Bestimmung dieser Angemessenheit bieten. Es wird betont, wie Berater:innen damit auf die Notwendigkeit zurückgeworfen werden, nicht nur den Konsens über Professionalität an sich, sondern auch immer wieder die relative Angemessenheit der Rahmenbedingungen zu hinterfragen. Angesichts zunehmend vielfältiger Beratungslandschaften verweist „Wozu systemisch?“ auf Reflexivität als Kerncharakteristikum von Beratung. Dieser bietet sich damit ein systemtheoretisch-konstruktivistisches Fundament, auf dessen Grundlage sich die gesellschaftliche Bedeutung von Beratung als „das ganze System betreffend“ thematisieren ließe – damit könnte reflexives Potenzial auch für den Umgang mit systemischen Problemen genutzt werden.

**Schlagerworte:** Haltung, Professionalisierung, Reflexivität, Systemische Beratung

## Abstract

The article “Why systemic?” argues that professional counseling can be understood as a dialogical-reflexive synthesis of intuition and rationality, as well as across schools of thought, on the basis of a system-theoretical-constructivist epistemology. It is made clear to what extent system-theoretical-constructivist action continuously compares which counseling intervention offers are the best possible for a helpful contextual relativisation, as well as to what extent they lead to the assessment of these perspective expansions by the clients. It is emphasised that although value judgements are postulated in relation to the professional ethical appropriateness of counseling, they do not provide an ultimate reference point for determining this appropriateness due to a

consensus that is always relative at best. It is emphasised how counselors are thus thrown back on the necessity of questioning not only the consensus on professionalism per se, but also the relative appropriateness of the framework conditions. In the face of increasingly diverse guidance landscapes, “Why systemic?” points to reflexivity as a core characteristic of guidance. This offers a system-theoretical-constructivist foundation on the basis of which the social significance of guidance as “concerning the whole system” could be addressed – thus reflexive potential could also be used for dealing with systemic problems.

**Keywords:** attitude, professionalization, reflexivity, systemic counseling

## Einleitung

Ausgehend von der Frage „Wozu systemisch?“ folgt die Diskussion eines möglichen Beitrags systemtheoretisch-konstruktivistisch fundierter Reflexivität zur Beratungsprofession. Sie skizziert zunächst Bedeutung und Nutzen von Beratung als reflexiv-dialogisches Interaktionsformat. Anschließend werden die interaktionellen Herausforderungen für Beratende abgewägt – im Hinblick auf soziale Eingebundenheit, Kompetenzasymmetrie und das Spannungsfeld „Intuition versus Reflexion“. Die Diskussion bietet dann eine Übersicht möglicher Interventionsstrategien zur Handhabung dieses Spannungsfelds in der Beratung an. Im weiteren Verlauf folgt eine Reflexion professionsethischer Positionen von Beratung im Sinne von Haltung, um schließlich die Bedeutung systemtheoretisch-konstruktivistisch fundierter Reflexivität für die Gesellschaft zu betonen.

## Beratung als Reflexivität

Beratung fördert verantwortungsvolles Handeln ihrer Klienten und Klientinnen innerhalb der jeweils relevanten Kontexte auf Grundlage professioneller Beziehungsgestaltung und mithilfe von Reflexivität (vgl. DGfB 2003; Seel 2014). Das Bestreben, im Rahmen solcher Beratungsprozesse ein bestimmtes System als Ganzes, also „systemisch“, zu betrachten, entwickelte sich laut Schlippe und Schweitzer bereits gegen Mitte des 20. Jahrhunderts und ist mittlerweile über seine familientherapeutischen Wurzeln hinaus etabliert (Schlippe & Schweitzer 2019, S. 7). Bei der Familientherapie handelt es sich um ein Setting, nicht um ein Verfahren (vgl. Schweitzer 2010, S. 202), das jeweils „existenziell bedeutsame Beziehungssysteme“ (Stierlin 2005, zitiert nach Schweitzer 2010, S. 202) betrifft. Damit ist jede Person gemeint, die „vom Problem eines Menschen mit betroffen ist, ihm nahesteht und an der Lösung dieses Problems interessiert ist“ (ebd., S. 202 f.). Diese Auffassung ist inzwischen auch vielfach im Rahmen humanistischer, tiefenpsychologischer oder verhaltenstherapeutischer Ausrichtungen gebräuchlich (vgl. ebd.; auch: Schubert et al. 2019, S. 92).

Der systemtheoretisch-konstruktivistische Rahmen verweist auf die allgemeine Systemtheorie, „die eine Reihe von Konzepten [bietet], die sich für ein besseres Verständnis von zwischenmenschlichen Beziehungsmustern einsetzen lassen“ (McLeod 2004, S.172), sowie auf den Konstruktivismus und dessen „Umgang mit Fragen der Praxisgestaltung“ (Lindemann 2006, S.224), der in deren „kontext-, situations- und personenabhängigen Konkretisierung vor Ort besteht“ (ebd., S.227). Konstruktivismus und Systemtheorie sind grundlegende Theorien der Beobachtung, mit denen sich Zusammenhänge beschreiben lassen. Damit positioniert sich eine systemtheoretisch-konstruktivistische Reflexivität als Instrument angewandter Erkenntnistheorie (vgl. ders. 2019; Ochs 2020, S.134). Auf Grundlage der beschriebenen Zusammenhänge erfolgt dann die Betrachtung eines sozialen Systems als Ganzes. In diesem Sinne bedeutet „Beratung“ eine systemtheoretisch-konstruktivistisch fundierte dialogische Reflexion der entsprechenden personen-, situations- und kontextabhängigen Interaktionsdynamiken.

## Beratung als Klärungsangebot

Die systemtheoretisch-konstruktivistische Perspektive sieht Menschen als Elemente sozialer Systeme. Sie sind daher ständig in Beziehungsgestaltung und -dynamik involviert. Spürbar wird dies insbesondere auch durch „herausfordernden“ oder „schwierigen“ Umgang miteinander, denn „einem kontextuellen Verständnis von Störungen“ (Schlippe & Schweitzer 2019, S.7) folgend wird ein Problem „als *Geschehen gesehen, an dem viele verschiedene miteinander interagierende Menschen beteiligt sind*“ (ebd., S.7; Herv. i. Orig.). Begleiterscheinungen dieser Probleme sind oft Spannungen, die Menschen zu vorschnellen Urteilen in Bezug auf ohnehin komplexe Interaktionsdynamiken verleiten – basierend auf „der Tendenz menschlicher Kognition, zu ordnen, Kategorien zu bilden, und damit Komplexität zu reduzieren“ (ebd., S.10; vgl. ebd., S.9 f.). Um im Angesicht solcher enormen Komplexität handlungsfähig zu bleiben, entwickeln sämtliche Akteure und Akteurinnen einer Interaktion ihre eigene und aus der persönlichen Perspektive jeweils stimmig scheinende Reduktion von Komplexität. Auf deren Grundlage wiederum agieren sie miteinander und so bilden sich personen-, situations- und kontextabhängige Interaktionsmuster. Im Rahmen der sozialen Kommunikation konstruieren die entsprechenden Personen also kontinuierlich ihr eigenes Wirklichkeitserleben (vgl. ebd.) und sind damit „für den eigenen Anteil am Kommunikationsmuster [...] verantwortlich“ (ebd., S.8). Resultieren die diversen Komplexitätsreduktionen schließlich in einer „Diskrepanz an Auffassungsperspektiven“ (Luhmann 1987, S.153; vgl. hierzu auch: Kühl 2009), so kann es durch die entsprechenden Kommunikationsmuster für mancherlei Beteiligte zu Irritationen ihrer Wahrnehmung des betreffenden Interaktionsgeschehens kommen. Dieses „Problemerleben“ liefert typischerweise einen möglichen Anlass, Beratung in Anspruch zu nehmen, und so treten Ratsuchende mit Beratenden in Kontakt. Sie hoffen üblicherweise, jenes problemhaft konnotierte Erleben von Spannungen mithilfe der

Berater:innen lindern oder auflösen zu können. Berater:innen unterstützen dies durch Perspektivenangebote in Form von *wohlgeformten* (das heißt für Klienten und Klientinnen angemessenen und zur Klärung beitragenden) *Komplexitätserweiterungen*.

## Beratung als Perspektive auf Wechselwirkung

Die Nützlichkeit der Betrachtung eines sozialen Systems als Ganzes mit dem Ziel, wohlgeformte Komplexitätserweiterung zu ermöglichen, sieht beispielsweise McLeod „[u]nabhängig davon, auf welchem Gebiet ein Berater [...] tätig sein mag [...], weil jeder individuelle Klient unweigerlich auch Teil eines sozialen Systems ist“ (McLeod 2004, S. 171). Seiner Einschätzung nach erfassen sämtliche Berater:innen „intuitiv“ (ebd.) und *von Ausbildungshintergrund oder Schuldenken unabhängig* (Herv. Hennig) die Notwendigkeit, „den Einzelnen als Teil eines größeren Ganzen zu sehen“ (ebd.), beziehen sich daher auf diese Systeme als Ganze und arbeiten mit den Beziehungen ihrer Klienten und Klientinnen innerhalb dieser Systeme (vgl. ebd.).

Die entsprechende Interdisziplinarität von Beratung, ihren Personen- und Kontextbezug, heben auch Schubert, Rohr und Zwicker-Pelzer (vgl. 2019, S. 21) hervor. Das Leben von Menschen ist – über diverse Handlungsebenen und gesellschaftliche Wirkungszusammenhänge – stets in einem Kontext zu sehen (vgl. ebd., S. 22). Entsprechend betonen Schubert, Rohr und Zwicker-Pelzer (2019) die Notwendigkeit professioneller Beratungsformate, „die das Zusammenwirken zwischen dem Individuum und seiner Umwelt (Person-Umwelt-Wechselwirkungen) angemessen erfassen“ (ebd., S. 27). Hierbei sind die Kommunikations- und Interaktionsweisen, wechselseitige Auffassungen und Erwartungen sowie Interpretationen der betroffenen Personen maßgebend (vgl. ebd.). Das dementsprechend komplexe Ineinandergreifen von Erwartungen und Angeboten aller beteiligter Personen (des sozialen Systems) erfordert im Rahmen von Beratung

„eine differenzierte Erfassung und Betrachtung der wechselseitig wirkenden Prozesse aus den vielschichtigen oft widersprüchlichen lebens- und arbeitsweltlichen Strukturen und Ansprüchen und der Art, wie betroffene Individuen diese subjektiv wahrnehmen, erleben und damit umgehen, sowie den individuellen Erwartungen und Vorgehensweisen im Hinblick auf die Erfüllung von eigenen Bedürfnissen, Zielsetzungen und Lebensvorstellungen“ (ebd., S. 27).

## Beratung als Kompetenzasymmetrie

Charakteristisch für entsprechende Beratungsprozesse ist nach Schiersmann (2013, S. 31) deren gemeinschaftliche Gestaltung durch Ratsuchende und Beratende, nämlich als „Wechselspiel zwischen Reflexion und Informationsvermittlung“. Dabei lägen die wesentlichen Unterschiede zwischen Ratsuchenden und Beratenden einerseits in der vorhandenen Beratungskompetenz sowie andererseits in der Expertise zur Beurtei-

lung der Klärungsangebote. Diese ungleichen, asymmetrischen Kompetenzen begründen die Verantwortung der Berater:innen für das Hinterfragen des Beratungsgeschehens als solchem (etwa bezüglich Rahmen und Vorgehensweisen). Die Ratsuchenden hingegen sind die Einzigen, die darüber informieren können, als wie hilfreich Klärungsangebote einzuschätzen sind. Beratung ist demnach eine Interaktion „auf gleicher Augenhöhe, wenngleich mit unterschiedlich verteilten Kompetenzen und Ressourcen“ (ebd.).

Da also „das *Beratungssystem* aus zwei unterschiedlichen Teilsystemen, nämlich dem des Ratsuchenden und dem des Beratenden“ (Schiersmann 2013, S. 31; Herv. i. Orig.) besteht, handelt es sich auch hier um Subsysteme, die sich gegenseitig irritieren können: „Die Mitglieder eines Systems wirken ständig wechselseitig aufeinander“ (Schubert et al. 2019, S. 91). Es entstehen Kommunikationsmuster, bei denen sich Berater:innen ausschließlich auf ihre eigenen inneren Prozesse und ihre subjektiv erlebten Irritationen beziehen können, genauso wie Ratsuchende (systemtheoretisch-konstruktivistischen Konzepten von Selbstorganisation folgend, vgl. z. B. Schiersmann 2020, S. 521 ff.). Diese Irritationsmomente können in Form von Resonanzerleben als Grundlage für die Selbstwahrnehmung und deren Reflexion genutzt werden (vgl. Rosa 2016 bzw. Ludewig 2002).

## **Beratung als reflektiertes Resonanzerleben im Dialog**

Momente der Begegnung zwischen intuitivem Verhalten und Reflexion verweisen auf das „Hier und Jetzt“ (vgl. Yalom 2005) als Ausgangspunkt jeglicher Beratungsdynamik, auf die Flüchtigkeit des Augenblicks – spürbar in Form von Resonanzerleben. Wie zentral eine reflektierte Intuition für Beratungshandeln jeglicher Art ist, veranschaulicht exemplarisch die Einschätzung von „Wahrnehmung inneren Erlebens [als] nichts Neues“ (Bickel-Renn 2010, S. 198). Sie verweist darauf, dass es sich hierbei um einen grundlegenden Aspekt professioneller Beratungskompetenz handelt, der allgemeine Gültigkeit hat – unabhängig von spezifischen Denk- und Sichtweisen unterschiedlicher Beratungsschulen. Die bewusste Wahrnehmung intuitiver Impulse sowie die qualitative Beurteilung der damit verbundenen Resonanz kann dann professionsethisch reflektiert werden.

Das erfolgreiche reflexive Beratungshandeln ist bei seiner Entscheidungsfindung stets angewiesen auf die Passung mehr oder weniger abstrakter Theorien, Modelle und Methoden mit dem jeweiligen Interaktionsprozess. Bei Interventionen handelt es sich also letztlich um subjektiv-momenthafte Entscheidungen auf Basis professionalisierter Intuition von Beratenden. Das „Kriterium des Gelingens ist die Qualität der Handlung selbst“ (Wildfeuer 2015, S. 76), ihre Wirksamkeit wird jedoch erst durch anschließende Reflexivität zugänglich. Das entsprechende Prozessmodell, das die systemtheoretisch-konstruktivistische Beratung häufig als Referenzmodell für ihre Hypothesenbildung heranzieht, ist die „Reflexionsschleife“ (Königswieser & Exner 2002, S. 24), auch bekannt als „Lernschleife“ oder „systemische Schleife“. Die Reflexions-

schleife besteht aus den vier sich wiederholenden Schritten (1) Informationen sammeln, (2) Hypothesen bilden, (3) Interventionen planen und (4) Intervenieren (vgl. ebd.). Mithilfe dieser Schleife reflektieren Beratende die sich vollziehende Prozessdynamik. Die Phase Informationssammlung schließt die Wahrnehmung des inneren Erlebens ein, denn ein Beratungsprozess „der nicht auf die Emotionen von allen beteiligten Akteuren achtet, und sie nutzt“ (Haubl 2018, S. 11), greift zu kurz. Beratende begeben sich daher in einen partnerschaftlichen Dialog (vgl. Bohm 1996; Buber 1994; Stelter 2019), an dem sie nach Einschätzung der Situation bestmöglich teilhaben – im Sinne ihres professionellen Selbstverständnisses –, sowie mit der grundsätzlichen Bereitschaft, ihre persönlichen Sichtweisen zu hinterfragen und ggf. zu verändern (vgl. Stelter 2012).

## Beratung als Irritation von Wirklichkeitskonstruktionen

Im Rahmen der Reflexionsschleife bedarf es stets auch einer professionsethischen Begründung und Hinterfragung, wie angemessen Interventionsangebote sind („nach bestem Wissen und Gewissen“) – eine Passung lässt sich möglicherweise erst im weiteren Verlauf des Beratungsprozesses feststellen.

Die konkrete Gestaltung eines dialogischen Beratungssettings auf der Basis von systemtheoretisch-konstruktivistischer Reflexivität zeichnet sich durch charakteristische Vorgehensweisen aus, wie beispielsweise:

- Fragetechniken zur strategischen Gesprächsführung, wie etwa zirkuläre Einschätzungen der Sichtweisen anderer, Vergleiche und Gewichtungen von Erlebenszuständen und Erwartungsmustern, hypothetische Entwürfe von zielführenden/hilfreichen Entwicklungen und Verhaltensweisen sowie Fokus auf Lösungsorientierung;
- Systemskizzen in Form von Geno-, Sozio- oder Organigrammen, um systemspezifische Elemente, Strukturen und Einflussfaktoren symbolisch darzustellen, sowie Vergegenständlichungen von Beziehungskontexten und -mustern (z. B. durch die Stuhlskulptur oder das Familienbrett);
- narrativ-dialogische Perspektivenerweiterungen in Form von „Reframing“, „Te-  
tralemmaarbeit“ oder reflektierenden Teams, etwa um zu verdeutlichen, in welchem Ausmaß individuelle Sichtweisen und Standpunkte jeweils miteinander zusammenhängen und sich aufeinander beziehen (vgl. hierzu insbesondere: Königswieser & Exner 2002; Schlippe & Schweitzer 2019; Schubert et al. 2019; Schwing & Fryszer 2012; auch: Anderson 1990; Varga von Kibèd & Sparrer 2000).

Damit stellen Berater:innen Interaktionsangebote zur Verfügung, welche die Kommunikations- und Wahrnehmungsmuster des Systems der Klienten und Klientinnen in zielführender Weise irritieren können. So werden Klienten und Klientinnen zu einer Erweiterung der eigenen Reflexionsperspektive ermächtigt – die Grundlage, damit Interaktionsdynamiken bewusst werden können und ihre Bedeutsamkeit in neue

Kontexte gebracht werden kann. Gleichzeitig beinhalten systemtheoretisch-konstruktivistische Interventionen auch ihre eigene Relativierbarkeit. Sie sind Deutungsangebote von Beratenden, die Zuschreibungen an die Klienten und Klientinnen vermeiden und sind damit potenziell leichter durch diese zurückweisbar.

Beratung zielt darauf ab, wahrgenommene Probleme in alternative Kontexte zu setzen. Sie unterstützt Klienten und Klientinnen bei Perspektivenerweiterungen ihrer eigenen Wirklichkeitskonstruktionen und zeigt das Zusammenspiel mit den Wirklichkeitskonstruktionen anderer auf. Hierdurch soll es zu Irritationen der Selbststeuerung kommen, auf deren Grundlage sich die Wirklichkeitskonstruktionen der Klienten und Klientinnen verändern lassen. Schubert, Rohr und Zwicker-Pelzer (vgl. ebd. 2019, S. 92) betonen diesen Ansatz als systemtheoretisch-konstruktivistisch fundierte professionelle Haltung.

## Beratung als Haltung

Aufgrund der professionsethischen „Notwendigkeit, eine Allianz mit dem Individuum einzugehen“ (McLeod 2004, S. 171) beinhalten Konzeptualisierungsversuche der „systemischen Haltung“ (vgl. z. B. Barthelmess 2016; auch: Erpenbeck 2017; Kutz 2020; Radatz 2010) häufig Aspekte wie Kooperation, Sensibilität oder Wertschätzung (vgl. Schlippe & Schweitzer 2019, S. 8 f.). Dies spricht für die Deckungsgleichheit systemischer Haltung mit „professioneller Haltung“. Schließlich sind diese Aspekte grundlegende Bestandteile des professionsethischen Leitmotivs von Beratung – gleich welcher Couleur. Es nimmt Berater:innen in die Verantwortung, Interaktionen und ihre Resonanzen im dialogisch-reflexiven Beratungsprozess zielführend nutzbar zu machen. Dementsprechend stellt systemtheoretisch-konstruktivistisch fundierte Reflexivität eine Ressource in Form „einer spezifischen professionellen Haltung und Grundeinstellung“ (Schubert et al. 2019, S. 92) dar. Es handelt sich bei Haltung also um professionsethische Positionierung.

Haltung „beeinflusst alles. Sie ist Grundlage und Fundament“ (Hallier 2009, S. 310 f., zitiert nach Obermeyer & Pühl 2016, S. 65). Sie zeigt sich im Verhalten, das aufgrund seiner Zielorientierung stets die Handlungsmotive und moralischen Selbstlegitimationen der handelnden Person ausdrückt. Interaktionshandeln ist jeweils situativ ausgerichtet: Bestimmend für die Handlungsmotivation von Personen ist u. a., was ihrer Ansicht nach „wertvolles“, also situativ angemessenes Verhalten ist.

Haltung ist das situative Potenzial eines Interaktionsangebots im Rahmen von Beziehungen (vgl. Hennig 2020). Möglicherweise verändert sich die individuelle Haltung im Zuge persönlicher Reifungsprozesse und sich wandelnder Kontexte, etwa auf dem Weg in die Beratungsprofession.

Berater:innen bringen demnach zu Professionalisierungsbeginn bereits individuell sozialisierte Verhaltensmuster mit, die es erfolgreich in die zu entwickelnde Persönlichkeit der Beratenden zu integrieren gilt. Bei der Professionalisierung von Haltung geht es darum, diese Verhaltensmuster in Bezug auf das professionsethische

Leitmotiv von Beratung zu verstehen, ihre Angemessenheit einzuschätzen und Verhaltensmuster ggf. zu verändern. Bei diesem Reflexionsprozess kann ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Rahmen ausgesprochen hilfreich sein, er ist jedoch keineswegs hinreichend: „Die Anregung, die von Konstruktivismus und Systemtheorie ausgeht, kann sich nur auf die *Reflexion von Handlungen hinsichtlich vorher zu bestimmender Werte* beziehen, aber nicht auf deren Legitimation“ (Lindemann 2019, S. 255; Herv. i. Orig.). Konstruktivismus und Systemtheorie stellen sich hier also in den Dienst der Professionsethik, könnten sich an anderen Punkten aber möglicherweise gleichermaßen hilfreich in den Dienst einer Ideologie-, Bürokratie- oder Ökonomieethik stellen (vgl. Buer 2011; Banks 1995). In diesen Kontexten würden sie allerdings anderen Zielvorgaben und Handlungsprämissen folgen, die durchaus im Wertekonflikt mit denen der Professionsethik stehen könnten.

## Beratung als Profession

Systemtheoretisch-konstruktivistische Reflexivität ermöglicht, komplexe Beratungsanliegen virtuoser zu handhaben. Diese Reflexivität als Beratungskompetenz zu beherrschen und sich den Klienten und Klientinnen gegenüber damit überzeugend zu präsentieren, entspricht typischerweise dem Selbstverständnis von Beratenden, die damit die Professionalität ihres Handelns postulieren (vgl. Bohn & Kühl 2010, S. 64 f.). Beratung als personenbezogene Dienstleistung impliziert einen Bezug auf „gesellschaftlich geteilte Normen“ (Großmaß 2013, S. 1.713), die allerdings mit immer vielfältigeren Einsatzfeldern zunehmend (mehr oder weniger explizit) umstritten sind. Gleichzeitig sind Beratungsprozesse aufgrund ihrer hohen Komplexität nicht standardisierbar, sodass „Entscheidungen von Fall zu Fall getroffen werden müssen“ (Bohn & Kühl 2010, S. 65). Damit ist beispielsweise der Beratungserfolg im Voraus weder eindeutig zu bestimmen noch zu planen, also letztlich nur durch die beteiligten Akteure und Akteurinnen selbst feststellbar. Aufgrund der bereits geschilderten Kompetenzasymmetrie fehlt den Klienten und Klientinnen allerdings die Möglichkeit, die Beratungsqualität als solche einzuschätzen. Damit ist eine Qualitätssicherung letztlich nur durch den kollegialen Austausch von Beratenden untereinander möglich (vgl. ebd., 66 f.). Es liegt also in den Händen der Gemeinschaft von Beratenden, eine gewisse professionsethische Selbstkontrolle zu kultivieren, um das nötige Maß sowohl von normativer Orientierung als auch situativer Interpretationsfreiheit regelmäßig zu reflektieren und auszubalancieren (vgl. Ludewig 2002, S. 110). Ethik als „Zentralwert“ (Widulle 2016, S. 214) muss dabei bestehen bleiben, sie legitimiert eine Expertendienstleistung in der Gesellschaft.

Die ethischen Standards von Berufsverbänden stellen Versuche dar, objektivierte Rahmen für die professionsethische Selbstkontrolle anzubieten. Damit scheint eine ausreichend vereinheitlichte Grundlage geliefert, um die in der Beratungspraxis notwendige Komplexitätsreduktion auch von außen als angemessen anschlussfähig einzuschätzen. Dieser Umstand verspricht Glaubwürdigkeit im Sinne nachvollzieh-

baren Qualitätsmanagements. Untermuert wird dieses typischerweise durch Reglementierung einschlägiger Ausbildungen, u. a. ihrer Zugänge und Abschlüsse, sowie durch dazugehörige interessengeleitete Öffentlichkeitsarbeit. Erfolgreiche Verbände, so Bohn und Kühl (2010, S. 64), seien demnach „Organisationen, denen es gelungen ist, sich mit einem besonders expansiven Anspruch zu präsentieren“. Gleichzeitig bleibt diese Professionalisierung mit beträchtlichen Herausforderungen verbunden, denn die Existenz entsprechender „Regelwerke“, wie beispielsweise Ethik-Richtlinien für Mitglieder oder Selbstverpflichtungen für Weiterbildungsträger, sichert noch lange nicht deren Wirksamkeit:

„Solche Kodizes vermitteln allein auf Grund ihrer äußeren Form den Eindruck von Vollständigkeit und Verbindlichkeit – als sei die Frage der Berufsmoral damit geklärt. Das sollte allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich dabei um *Konventionen* handelt; Auswahl, Schwerpunktsetzung und Formulierung sind in einem kommunikativen Abstimmungsprozess des jeweiligen Verbandes entstanden. Sowohl die Vollständigkeit der aufgenommenen Punkte als auch deren Geltungsbereich sind daher relativ“ (Großmaß 2013, S. 1.715; Herv. i. Orig.).

## Beratung als Diversität

Mit dem Anspruch, professionsethische Orientierung zu bieten, verbindet sich das Plädoyer für „die Notwendigkeit, normative Grundlagen zu formulieren und im Berufshabitus zu verankern“ (ebd., S. 1.714). Die Kontexte von Beratung sind heute allerdings höchst divers, ihre Arbeitsfelder unterscheiden sich zum Teil sehr stark voneinander – beispielsweise Beratung in Zwangskontexten im Vergleich zu stark kommerzialisierten Beratungsangeboten. Angesichts einer immer vielfältigeren Gesellschaft mit unterschiedlichsten Lebensweisen, Milieus und Werten, die auch zunehmend diverse Berater:innen hervorbringt, scheint es fraglich, inwiefern gesellschaftlich (oder verbandlich) geteilte Normen heute noch einen realistisch-erwartbaren Anspruch darstellen. Es bedarf also weiterhin der kontinuierlichen Reflexion in Bezug auf Angemessenheit und Dogmatisierung professionsethischer Leitmotive. Außerdem ist es notwendig, auch die Begleiterscheinungen verbandlicher oder professionspezifischer Institutionalisierung – etwa in Form von Ideologie- und Machtinteressen, bürokratischen Notwendigkeiten oder ökonomischem Kalkül – zu reflektieren.

## Beratung als soziale Instanz

Systemtheoretisch-konstruktivistische Reflexion verdeutlicht, dass innerhalb sozialer Systeme stets verschiedene ethische Leitmotive existieren, wie etwa die der Ideologie, der Profession, der Bürokratie und der Ökonomie (vgl. Buer 2011; Banks 1995). Diese erzeugen Spannungsfelder, da sie aufgrund der Selbsterhaltung der Systeme quasi ständig miteinander um gleichberechtigten Anspruch auf Deutungsvorrecht ringen

(vgl. Hennig 2018b). Sie streben damit an, ihren Einfluss gegenüber konkurrierenden Leitmotiven zu behaupten – ohne auf deren ausgleichenden Einfluss verzichten zu können, da zu einseitige Gewichtung einzelner Leitmotive den Selbsterhalt eines Systems infrage zu stellen droht. Angesichts globaler Herausforderungen und dem Bewusstsein für deren Komplexität scheint die Notwendigkeit einer allgemeinen Reflexivität, beispielsweise in Bezug auf eine sinnvolle Gewichtung ihrer Leitmotive zueinander, dringlicher werdend. Mithilfe dieser Reflexivität, so Lindemann (vgl. hierzu 2019, S. 256), könnte sich soziale Orientierung herstellen lassen, etwa durch Einigkeit über Systembeschreibungen und -bewertungen, angemessene Zielabwägungen und -bestimmungen, entsprechende Handlungsoptionen und -einschätzungen sowie konsequente Folgenabschätzung und -behandlung. Beratung als Profession mit ihrer (systemtheoretisch-konstruktivistischen) Expertise für Reflexivität hätte der Gesellschaft eine Beobachtungsperspektive zweiter Ordnung anzubieten (vgl. Hennig 2018a, S. 86 ff.). Eine systemtheoretisch-konstruktivistisch fundierte Reflexivität kann nicht die Haltungen der Berater:innen, die Entscheidungsgrundlagen für Institutionalisierungen, die professionsethischen Schwerpunktsetzungen oder die gesellschaftlichen Rollen und Bedeutungen von Beratung legitimieren. Für die Handhabung der hiermit verbundenen Herausforderungen leistet sie jedoch hilfreiche Dienste: um Beratung „systemisch“, also das ganze System betreffend, zu reflektieren.

## Literatur

- Anderson, T. (Hrsg.) (1990). *Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Banks, S. (1995). *Ethics and values in social work*. London: Macmillan.
- Barthemess, M. (2016). *Die systemische Haltung. Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bickel-Renn, S. (2010). Wenn es „klick“ macht: Intuition und innere Achtsamkeit in der systemischen Praxis. *Kontext – Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie (DGST)*, 41,3, S. 189–199. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. London: Routledge.
- Bohn, U. & Kühl, S. (2010). Beratung, Organisation und Profession. Die gescheiterte Professionalisierung in der Organisationsentwicklung, systemischen Beratung und Managementberatung. In S. Kühl & M. Moldaschl (Hrsg.). *Organisation und Intervention. Ansätze für eine sozialwissenschaftliche Fundierung von Organisationsberatung*, S. 63–84. München und Mering: Rainer Hampp.
- Buber, M. (1994). *Das dialogische Prinzip*. Gerlingen: Schneider.

- Buer, F. (2011). Funktionslogiken und Handlungsmuster des Organisierens und ihre ethischen Implikationen. Eine dramatologische Perspektive. In C. Schmidt-Lellek & A. Schreyögg (Hrsg.), *Philosophie, Ethik und Ideologie in Coaching und Supervision*. OSC-Sonderheft 4/2011, S. 87–106. Wiesbaden: Springer.
- Deutsche Gesellschaft für Beratung (DGfB) (2003). *Beratungsverständnis*. Verfügbar unter [https://dachverband-beratung.de/dokumente/DGfB\\_Beratungsverstaendnis.pdf](https://dachverband-beratung.de/dokumente/DGfB_Beratungsverstaendnis.pdf) (Zugriff am 18.12.2020).
- Erpenbeck, M. (2017). *Wirksam werden im Kontakt. Die systemische Haltung im Coaching*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Großmaß, R. (2013). Beratung und Ethik. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung (Band 3). Neue Beratungswelten: Fortschritte und Kontroversen*, S. 1.711–1.721. Tübingen: DGVT.
- Haubl, R. (2018). *Emotionen bei der Arbeit. Reflexionshilfen für Beratende*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hennig, C. (2018a). *Humane Arbeit. Herausforderungen für die Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hennig, C. (2018b). Welchen Auftrag wir uns selbst geben: Systemische Professionsethik. Unveröffentlichter Vortrag im Rahmen der 6. Merseburger Tagung für systemische Sozialarbeit: Du siehst was, was ich nicht sehe. Hochschule Merseburg: Fachbereich Soziale Arbeit-Medien-Kultur.
- Hennig, C. (2020). *Developing Haltung [attitude] during supervision training*. Unveröffentlichter Vortrag im Rahmen der 16th Annual Coaching and Mentoring Research Conference. Oxford Brookes University Business School: International Centre for Coaching & Mentoring Studies.
- Königswieser, R. & Exner, E. (2002). *Systemische Interventionen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kühl, S. (2009). *Die blinden Flecken der systemischen Beratung*. Verfügbar unter [https://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Paper\\_1\\_2009\\_a\\_Blinde\\_Flecken\\_systemischer\\_Beratung\\_090228.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Paper_1_2009_a_Blinde_Flecken_systemischer_Beratung_090228.pdf) (Zugriff am 18.12.2020).
- Kühl, S. (2008). *Coaching und Supervision. Zur personenorientierten Beratung in Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kutz, A. (2020). *Systemische Haltung in Beratung und Coaching. Wie lösungs- und ressourcenorientierte Arbeit gelingt*. Wiesbaden: Springer.
- Lindemann, H. (2019). *Konstruktivismus, Systemtheorie und praktisches Handeln. Eine Einführung für pädagogische, psychologische, soziale, gesellschaftliche und betriebliche Handlungsfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lindemann, H. (2006). *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*. München: Ernst Reinhardt.
- Ludewig, K. (2002). *Leitmotive systemischer Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- McLeod, J. (2004). *Counselling – Eine Einführung in Beratung*. Tübingen: DGVT.

- Obermeyer, K. & Pühl, H. (2016). Beraterhaltung als Ausbildungsziel – In stürmischen Prozessen nicht vom Stuhl kippen. In D. Rohr, A. Hummelsheim & M. Höcker (Hrsg.), *Beratung lehren. Erfahrungen, Geschichten, Reflexionen aus der Praxis von 30 Lehrenden*, S. 63-74. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ochs, M. (2020). Die erkenntnistheoretischen Säulen und praxeologischen Grundorientierungen systemischen Arbeitens. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Systemische Kompetenzen entwickeln. Grundlagen, Lernprozesse und Didaktik*, S. 134–157. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Radatz, S. (2010). *Einführung in das systemische Coaching*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schiersmann, C. (2020). Das integrative Heidelberger Prozessmodell für Beratung – Umgang mit Komplexität und Unsicherheit. In K. Viol, H. Schöller & W. Aichhorn (Hrsg.), *Selbstorganisation – ein Paradigma für die Humanwissenschaften*, S. 519–541. Wiesbaden: Springer.
- Schiersmann, C. (2013). Beratung im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung. In C. Schiersmann & P. Weber (Hrsg.), *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts*, S. 25–32. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2019). *Systemische Interventionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Utb).
- Schubert, F.-C., Rohr, D. & Zwicker-Pelzer, R. (2019). *Beratung. Grundlagen – Konzepte – Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer.
- Schweitzer, J. (2010). Praxis der Familientherapie. In B. Wilms, R. Retzlaff & J. Schweitzer (Hrsg.), *Familientherapie. Themenheft Psychotherapie im Dialog*, 11(3), S. 202–207. Stuttgart: Georg Thieme.
- Schwing, R. & Fryszer, A. (2012). *Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seel, H.-J. (2014). *Beratung: Reflexivität als Profession*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stelter, R. (2019). *The Art of Dialogue in Coaching. Towards Transformative Exchange*. London: Routledge.
- Stelter, R. (2012). *A Guide to Third Generation Coaching. Narrative-Collaborative Theory and Practice*. Wiesbaden: Springer.
- Varga von Kibéd, M. & Sparrer, I. (2000). *Ganz im Gegenteil: Tetralemmaarbeit und andere Grundformen Systemischer Strukturaufstellungen*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Widulle, W. (2016). Mehr als „Wenn’s nur den Klienten nützt“ – Ethik und Beratung in der Sozialen Arbeit. In U. Merten & P. Zängl (Hrsg.), *Ethik und Moral in der Sozialen Arbeit. Wirkungsorientiert – kontextbezogen – habitusbildend*, S. 213–236. Opladen: Barbara Budrich.
- Wildfeuer, A. (2015). Beratung – eine philosophisch-ethische Grundlegung. In T. Hoff & R. Zwicker-Pelzer (Hrsg.), *Beratung und Beratungswissenschaft*, S. 62–79. Baden-Baden: Nomos.
- Yalom, I. (2005). *Im Hier und Jetzt: Richtlinien der Gruppenpsychotherapie*. München: Btb.

## **Autor**

**Carsten Hennig**, M. A., arbeitet als Supervisor, Coach, Personalentwickler und Dozent. Er ist Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Beratung.



# Onlineberatung – ein Setting mit Folgen

STEFAN KÜHNE

## Zusammenfassung

Formate der Onlineberatung kommen auch im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung zum Einsatz. Der Artikel beleuchtet Voraussetzungen und Konsequenzen der verschiedenen Möglichkeiten, in und mit digitalen Medien Beratung umzusetzen. Dazu werden die Perspektiven der Institutionen, der Berater:innen und der Ratsuchenden auf die Onlineberatung dargestellt.

**Schlagerworte:** Onlineberatung, Blended Counselling, Mailberatung, Chatberatung, Videoberatung, Beratungssetting

## Abstract

In career counselling, the use of online counselling is widespread. The requirements and consequences of this usage and its different possibilities will be highlighted in the article. Additionally, the perspectives of institutions, counsellors and clients regarding online counselling will be discussed.

**Keywords:** online counselling, blended counselling, email counselling, chat counselling, video counselling, setting

## Einleitung

Information, Kommunikation, Beratung – digitale Medien sind selbstverständlicher Bestandteil heutiger Lebenswelten. Ob mit der Nutzung der Dienste des Internets, von Social-Media-Seiten oder der Verwendung von Apps, kein Lebensbereich kann sich dem Einsatz der digitalen Medien entziehen.

Schon seit Mitte der 1990er-Jahre sind Angebote der Beratung auch online verfügbar. Die Bildungs- und Berufsberatung bildet hier keine Ausnahme. Unter dem Begriff „Onlineberatung“ können dabei verschiedene Formate und Medien zusammengefasst werden: webbasierte Mailberatung, Chatberatung (Einzel- und Gruppensettings), Forenberatung, Videoberatung und Messengerberatung. Diese einzelnen Formate können auch kombiniert zum Einsatz kommen, indem die jeweiligen Vorteile im Rahmen von *blended counselling* genutzt werden (Engelhardt & Reindl 2016, 136 ff.).

Während es einerseits naheliegend ist, den Zielgruppen dort Angebote zu ermöglichen, wo sie sich (auch digital) aufhalten, so kann andererseits auch der Frage

nachgegangen werden, welche Folgen das Setting der Onlineberatung für Institutionen und Berater:innen hat: Welche Voraussetzungen haben digitale Angebote, welche Methoden kommen zum Einsatz und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Beratungsbeziehung zwischen Berater:in und Ratsuchenden?

## Das Setting der Onlineberatung

Auf der inhaltlichen Ebene können digitale Angebote im Onlineberatungsbereich nach verschiedenen Kriterien unterschieden werden: Angebote mit starkem Informationscharakter, Angebote mit dem Fokus auf Beratung und in Abgrenzung dazu Angebote mit psychotherapeutischer Zielsetzung (vgl. Eichenberg & Kühne 2014, S. 55 ff.). Für die Einsatzfelder der Bildungs- und Berufsberatung sind die beiden erstgenannten Bereiche interessant: Die aufbereitete Information in digitalen Medien ist für Ratsuchende ebenso relevant wie die unter Umständen daran anschließende Beratung. Und nicht immer ist die Weitergabe von Informationen von einer Beratung abzugrenzen, die Grenzen sind fließend.

Bezogen auf die in den Einsatzfeldern möglichen Interaktionen beschreiben Stanik & Maier-Gutheil (2018) drei verschiedene Modi: Im *delegierenden* Modus werden Kontakte im digitalen Setting an andere Kommunikationskanäle weitergeleitet (z. B. in die Face-2-Face-Beratung oder ans Telefon), im Modus *Komplexität reduzierend* werden nur die Informations- bzw. Sachfragen der Antwort bearbeitet und beantwortet, es findet kein Aufbau einer Beratungsbeziehung statt, und im Modus *Komplexität annehmend* stellen sich die Berater:innen auch komplexen Themenstellungen und können z. B. durch Rückfragen den Beratungskontakt auf einer inhaltlich tieferen Ebene in Gang bringen. In den ersten beiden Modi werden „Chancen der Niederschwelligkeit möglicherweise vorschnell vertan“ (vgl. Stanik & Maier-Gutheil 2020, S. 60).

Auf methodischer Ebene können digitale Angebote im Beratungsbereich nach den Medien unterschieden werden, mittels derer (bzw. in welchen) Beratung angeboten wird. Die Unterscheidungen zwischen schriftsprachlichen und audiovisuellen Medien und die Gliederung nach synchronen (zeitgleichen) und asynchronen (zeitversetzten) Medien sind hier relevant, da sie das Beratungshandeln beeinflussen.

**Tabelle 1:** Systematisierung der Onlineberatung:

	synchron	asynchron	schriftbasiert	audiovisuell
Mailberatung		X	X	
Chatberatung	X		X	
Forenberatung		X	X	
Videoberatung	X		(X)	X
Messengerberatung	X	X	X	X

Eine neuere Entwicklung ist die Messengerberatung, bei der synchrone und asynchrone Kommunikation verschmelzen und in Form eines *Streams* zeitgleich als Chat stattfinden kann. Dies hängt davon ab, ob Berater:in und Ratsuchende:r beide online sind oder zeitversetzt (wenn z. B. Ratsuchende nachts schreiben und Berater:innen am nächsten Tag auf die Nachricht antworten). Zusätzlich zur Schriftlichkeit können hier auch audiovisuelle Möglichkeiten (Videocall) genutzt werden.

Eine Besonderheit in der Entwicklung der Onlineberatung besteht darin, dass bislang die schriftbasierten Formate der Onlineberatung deutlich in der Überzahl waren. Das bedeutet, dass diese Angebote sich vorrangig für Ratsuchende eignen, die sich schriftsprachlich beraten lassen können und möchten. Für den Bereich der Bildungs- und Berufsberatung ist darauf zu achten, dass (schriftsprachliche) Angebote der Beratung nicht exkludierend auf diejenigen wirken, die der Schriftsprache nicht mächtig sind oder für die der Beratungskontakt per Telefon oder Face-2-Face wichtiger ist (vgl. Stanik & Maier-Gutheil 2020, S. 59).

Allen Formaten und Medien der Onlineberatung ist dabei gemeinsam, dass es stets um den direkten Kontakt mit einer ratsuchenden Person geht, Beratung in digitalen Medien ist mithin ein persönlicher Kontakt, eine reale Beratung im digitalen Raum (vgl. Kühne 2006, o. S.).

## Ein Setting mit Folgen

Durch die möglichen Settings der Onlineberatung ergeben sich eine Reihe von Konsequenzen, die aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden können. Aus Sicht der Institution, die Onlineberatung anbietet, aus Sicht der Berater:innen, die Onlineberatung durchführen, und aus Sicht der Ratsuchenden, die Onlineberatung in Anspruch nehmen.

### Aus Sicht der Institution

Für Einrichtungen der Bildungs- und Berufsberatung, die Angebote der Onlineberatung implementieren möchten, stellen sich zu Beginn grundlegende Fragen: Mit welchen Medien und welchen Methoden soll die Bildungs- und Berufsberatung online durchgeführt werden? Welche Qualifikationen benötigen Berater:innen dafür? Welche technischen Voraussetzungen müssen geschaffen werden? Wie kann der Datenschutz ausreichend gewährleistet sein? Was bedeutet die Überregionalität des Internets für ursprünglich regionale Angebote?

Die Wahl der Medien und der Methoden wird sich an den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppen orientieren. Wenn der Bedarf nach telefonischen oder video-basierten Formaten bei der Zielgruppe höher eingeschätzt wird als der Bedarf nach einer Beratung per Mail oder Chat, ist die Entscheidung zugunsten eines Tools wahrscheinlich, mit dem sich audiovisuelle Beratungen durchführen lassen. Auf der Entscheidung für ein Medienformat baut der Qualifizierungsbedarf der Berater:innen auf. Können bestehende Methoden der Face-2-Face-Beratung auf digitale Kontexte

übertragen werden bzw. wo braucht es neue Methoden und Kompetenzen, um diese Art der Beratung anbieten zu können? Aus Sicht der Einrichtung ist hier auch die Frage relevant, ob Mitarbeiter:innen für das Feld der Onlineberatung geeignet sind. Zu guter Letzt sind die Träger der Bildungs- und Berufsberatung auch für die Einhaltung des Datenschutzes verantwortlich. Neben der Relevanz einer technischen Ausstattung, die Erreichbarkeit und Stabilität der Onlineberatung ermöglicht, liegt der Fokus außerdem darauf, dass die technische Lösung den geltenden Datenschutzstandards entspricht (vgl. Eichenberg & Kühne 2014, S. 197 ff.).

Eine besondere Eigenheit der Onlineberatung ist zudem, dass diese nicht regional eingegrenzt werden kann. Deutschsprachige Angebote im Internet können weltweit von Ratsuchenden genutzt werden, die der deutschen Sprache mächtig sind. Dies hat für Beratungseinrichtungen wichtige Konsequenzen, strukturell und inhaltlich: Förderungen, die mitunter regional begründet sind (Gemeinde, Stadt, Bundesland), kommen bei der Umsetzung eines Onlineberatungsangebots auch Menschen zugute, die nicht originär in der Region beheimatet sind. Auf der inhaltlichen Ebene werden Berater:innen daher auch mit Fragestellungen konfrontiert werden, die nicht mit regionalen Angeboten zu lösen sind, wenn die Ratsuchende z. B. in Hamburg lebt und sie sich an eine Onlineberatungsstelle mit Sitz in Österreich wendet. Hier gilt es, Konzepte auszuarbeiten, wie mit überregionalen Beratungen verfahren werden kann, wenn diese anderes (auch regionales) Fachwissen benötigen (z. B. zum Thema Weiterbildungsförderung in Hamburg).

Institutionen gehen mit der Implementierung einer Onlineberatung Verpflichtungen gegenüber den Adressaten und Adressatinnen des Angebots ein, die in Folge einzulösen sind: Erreichbarkeit des Angebots, Gewährung von Datensicherheit und Datenschutz sowie personelle Ressourcen und Kompetenzen aufseiten der Berater:innen – auch für längerfristige Beratungskontakte.

### **Aus Sicht der Beratenden**

Aufbauend auf den Aspekten, die sich aus Sicht der Einrichtung bei der Implementierung eines Onlineberatungsangebots zeigen, können die Voraussetzungen und Implikationen aus Perspektive der Berater:innen benannt werden.

In den derzeitigen Beratungsausbildungen finden sich erst wenige Angebote und curriculare Inhalte, die Berater:innen für die Arbeit in und mit digitalen Formaten qualifizieren. Da es sich bei allen Formaten der Onlineberatung um (zumindest örtlich) distanzierte Beratungen handelt, unabhängig ob synchrone oder asynchrone Medien, werden methodische Kompetenzen benötigt, um Beratung auf Distanz professionell abzuwickeln. Das methodische Handwerkszeug sollte sich hier an der Wahl des Mediums orientieren, da schriftsprachliche Beratungen per Mail etwa andere Methoden benötigen als audiovisuelle Beratungen mithilfe eines Videokonferenztools. Um Onlineberatungen gut gestalten zu können, sind allgemein folgende Kompeten-

zen aufseiten der Berater:innen grundlegend (vgl. Eichenberg & Kühne 2014, S. 197 ff.):

- Kompetenzen in Onlinekommunikation
  - Kenntnis der Formen und Besonderheiten von Onlinekommunikation
  - Kenntnis der Chancen und Grenzen
  - Fähigkeiten zur bedarfsgerechten Onlinekommunikation
- Kompetenzen für Onlineberatung
  - Kenntnis zur Übertragbarkeit von Beratungsansätzen in den digitalen Raum
  - Kenntnis von theoretischen Konzepten der Onlineberatung
  - Lese- und Schreibkompetenzen, Kompetenzen für Videosettings
  - Kenntnis von Chancen und Grenzen der Onlineberatung
  - Fähigkeiten zur Krisenintervention und ggf. Weitervermittlung in andere Settings
  - Reflektierte Haltung in und zu digitalen Medien
- Kompetenzen zu rechtlichen, technischen und organisatorischen Rahmenbedingungen

Durch (Weiter-)Entwicklung dieser Kompetenzen können Onlineberater:innen gewährleisten, dass sie mit den Setting-spezifischen Eigenheiten der einzelnen Formate der Onlineberatung professionell umgehen können.

Berater:innen gehen bei der Implementierung eines Onlineberatungsangebots außerdem Verpflichtungen ein, die in Folge einzulösen sind: Bereitschaft zur (kontinuierlichen) Gestaltung eines Beratungsprozesses in digitalen Medien, Offenheit für die (teils raschen) Weiterentwicklungen im Feld der digitalen Medien, Kenntnisse in der technischen Handhabung verschiedener Beratungstools und Bewusstsein für den zu gewährleistenden Datenschutz in digitalen Settings.

### **Aus Sicht der Ratsuchenden**

Ratsuchende sind (in den meisten Fällen) online und in digitalen Lebenswelten unterwegs. Sie recherchieren Informationen, kommunizieren (beruflich und privat) in verschiedenen Netzwerken und Tools und haben digitale Medien fest in ihren Alltag integriert. Angebote der Bildungs- und Berufsberatung werden somit auch in digitalen Welten von Ratsuchenden gefunden und in Anspruch genommen.

Im Onlinesetting zeigt sich, dass Ratsuchende oftmals vorinformiert in die Beratung kommen, d. h. sie haben meist schon Informationen zu verschiedenen Fragestellungen und Problemen recherchiert und bringen diese Informationen mit zum Beratungsgespräch. Der Vorteil dieser vorinformierten Ratsuchenden ist, dass man gemeinsam mit ihnen Entscheidungen, Einschätzungen und nächste Schritte im Rahmen eines *shared decision making* in der Beratung bearbeiten kann. Der Nachteil ist, dass nicht alle Informationen richtig oder aktuell sind, die Ratsuchende selbst recherchiert haben: Gesetzliche Grundlagen für Aus- und Weiterbildungen unterscheiden sich teils regional, teils länderspezifisch, und es ist nicht immer leicht, die richti-

gen Informationen zu finden, die für die jeweilige Person im speziellen Fall gelten. So kann es in der Onlineberatung für die/den Ratsuchende:n auch darum gehen, dass Informationen zu Förderungen und Bildungswegen richtiggestellt werden (vgl. Eichenberg & Kühne 2014, S. 60).

Im Falle einer schriftbasierten Onlineberatung erhält die oder der Ratsuchende die Informationen schriftlich (per Mail, Forum, Chat, Messenger), sie oder er kann diese abspeichern, ausdrucken, überprüfen und immer wieder als Grundlage für Entscheidungsprozesse verwenden. Bei audiovisuellen Formaten ist es technisch möglich (wenn auch nicht immer erwünscht), das Beratungsgespräch aufzuzeichnen und zur Verfügung zu stellen.

Ratsuchende machen sich in digitalen Medien ein Bild von der Beratungsstelle, sie schätzen ein, ob dieses Beratungsangebot für sie interessant ist und werden ggf. zusätzlich auf der Homepage nachschauen, ob das Team von Beratenden vorgestellt wird. Auch unter diesem Aspekt kommen sie unter Umständen vorinformiert in die Beratung und möchten vielleicht mit einer bestimmten Mitarbeiterin oder einem bestimmten Mitarbeiter einen Beratungstermin vereinbaren.

Ratsuchende sehen sich als Nutzer:innen von Angeboten der Onlineberatung in einer Situation der *verbindlichen Unverbindlichkeit*. Sie können einfach in Kontakt treten und Beratung (auch kontinuierlich) in Anspruch nehmen und sie können ebenso einfach den Kontakt abbrechen, wenn Fragen beantwortet sind oder die Beratung nicht passend erschien.

Das audiovisuelle Format einer Videoberatung muss dabei nicht immer das für die Ratsuchenden angenehme und passende Format sein: Wenn die Wohn- und Lebenssituation nicht zulässt, dass in Ruhe und Vertraulichkeit eine videobasierte Beratung in Anspruch genommen werden kann, dann scheidet dieses Format zugunsten einer Telefonberatung oder auch einer schriftlichen Beratung aus. Wichtig erscheint hier, dass zu Beginn der Beratung mit den Ratsuchenden geklärt und besprochen wird, welches Format unter welchen Rahmenbedingungen verwendet werden soll.

## Schlüsse und Fehlschlüsse

Angebote der Onlinebildungs- und -berufsberatung sind aufgrund der Eigenheiten des Settings durchaus anfällig für Missverständnisse und Fehlschlüsse.

Bei den schriftbasierten Medien (Mail, Chat, Foren, Messenger) ist zum einen die Textmenge manchmal zu gering, um alle für die Beratung relevanten Informationen zu transportieren. Zum anderen liegt es in der Natur von Texten, dass sie stets Raum für Interpretationen lassen. Diese Interpretationen können unbewusst oder bewusst stattfinden, Letzteres als Grundlage einer methodisch-strukturierten Arbeitsweise mit schriftlichen Beratungsanfragen. Die unbewusste Interpretation einer schriftlichen Anfrage ist ein Prozess, der beim Lesen eines Textes automatisch passiert. Texte lösen Resonanzen aus und lassen Bilder im Kopf der Berater:innen entstehen, die etwas mit der Person hinter der Anfrage zu tun haben können, jedoch nicht müssen. Hier liegt

eine Möglichkeit für voreilige Einschätzungen und auch Fehlschlüsse. So kann der Satz „Ich möchte eine Ausbildung beginnen, da ich in der Partnerschaft mit meinem Mann gerne beruflich gleichberechtigt sein möchte“ sowohl von einer Frau als auch von einem Mann geschrieben worden sein, wobei viele im ersten Impuls der (unbewussten) Resonanz automatisch eine Frau als Absenderin konstruieren. Dieses Beispiel soll exemplarisch verdeutlichen, dass in der Onlineberatung besondere Sorgfalt walten muss, wenn es um die Trennung von Fakten und Vermutungen geht. Leitfragen für Berater:innen können dabei sein: Habe ich alle Informationen, um auf die gestellten Fragen antworten zu können? Muss ich Informationen erfragen, bevor ich eine Antwort geben kann? Als gute Praxis hat sich etabliert, die eigenen Vermutungen als solche zu kennzeichnen (z. B. durch „habe ich das richtig verstanden?“), um nicht gleich zu Beginn der Beratung auf eine falsche Fährte zu kommen.

Während die unbewussten und bewussten Interpretationen der schriftsprachlichen Onlineberatung gut methodisch gefasst sind (z. B. Vier-Folien-Konzept (Knatz & Dodier 2003, S. 143 f.), Landkarten des Verstehens (Hintenberger 2019, S. 28 ff.)), gilt es bei den audiovisuellen Medien der Onlineberatung (z. B. einer Videoberatung), noch genauer auf die Besonderheiten des Settings zu schauen und diese für den Einsatz in der Beratung zu reflektieren. Mit Beginn der Corona-Krise im Februar/März 2020 wuchs Bedarf nach Videoberatung und Beratungsangebote per Video gleichermaßen. Und während stabile Videoanrufe vor zehn Jahren noch von Bandbreite und Geräteausstattung abhingen, gibt es mittlerweile stabil laufende Software und eine nahezu flächendeckende Ausstattung mit digitalen Endgeräten aufseiten der Ratsuchenden, sei es durch den Besitz eines Smartphones, Laptops oder Tablets.

Diese Verfügbarkeit der Technik einerseits und der Anschein, dass es sich bei einer Videoberatung um eine Face-2-Face-Beratung handle andererseits, haben gemeinsam zum starken Anwachsen dieses Formats in der Bildungs- und Berufsberatung geführt.

Während die Technik heute recht stabile Verbindungen für Beratungen ermöglicht, handelt es sich bei der Einschätzung, es sei eine digital transformierte Form des Face-2-Face-Settings, um ein Missverständnis, das die Besonderheit dieses Settings für den Einsatz in der Beratung aufzeigt.

Beratung im Rahmen eines Videocalls ist eine *camera-to-camera*-Beratung (vgl. Kühne & Hintenberger 2020, S. 39). Ratsuchende und Berater:innen können entweder in die Kamera oder auf den Computerbildschirm schauen, ein direkter Blickkontakt zwischen den Beteiligten ist jedoch nicht möglich. Zudem sehen Berater:innen wie Klienten und Klientinnen nur einen Bildausschnitt. Das Videobild zeigt meist Gesicht und einen Teil des Oberkörpers, Hände und der restliche Körper sind nur selten zu sehen. Im Hintergrund erhält man zudem Einblicke in das Umfeld des jeweiligen Gegenübers. Aus Sicht der Berater:innen wird also erstmals die private Lebenssituation der Ratsuchenden sichtbar: Teile der Wohnung, Stil und Einrichtung, vor der Kamera auftauchende Haustiere und vorbeigehende Mitbewohner:innen.

Diese Einblicke durch die Verwendung audiovisueller Tools haben Einfluss auf das Beratungssetting. Berater:innen nehmen unbewusst oder auch bewusst Umge-

bungen und Lebensaspekte der Ratsuchenden wahr, die für die Beratung an sich meist keine Rolle spielen. Und dennoch kann diese Wahrnehmung das Bild der Ratsuchenden prägen und mitgestalten. Auch hier liegt auf der einen Seite die Möglichkeit von Fehlschlüssen nahe (das an der Wand hängende Bild eines Ferraris kann vieles bedeuten) und auf der anderen Seite bieten diese Aspekte auch Anschlussmöglichkeiten für die Beratung. Sie können zum Gesprächsanlass genommen werden, indem man Gesehenes und Wahrgenommenes kommuniziert – so kann zu Beginn einer Beratung beispielsweise das noch unvertraute Setting angesprochen werden.

## Fazit

Onlineangebote der Bildungs- und Berufsberatung sind heute selbstverständlicher Bestandteil der Beratungslandschaft – und sollen es auch sein, um an die und in den Lebenswelten von Ratsuchenden anschlussfähig sein zu können.

Allerdings sind diese Angebote sowohl voraussetzungsreich als auch mit jeweils eigenen Settings mit besonderen Implikationen für die Beratung versehen. Einrichtungen und Berater:innen gestalten neue Formen der Beratung und Ratsuchende erhalten in digitalen Kontexten niederschwellige und direkte Möglichkeiten für Information und Beratung.

Die Kommunikation auf Distanz kann sich positiv auf die Fokussierung auswirken, wie etwa im schriftsprachlichen Bereich, und andererseits bietet sie auch neue Einblicke in bislang nicht sichtbare Kontexte bei Ratsuchenden – wie etwa in der Beratung im Rahmen eines Videoanrufs, bei der Privates aufseiten von Ratsuchenden und Beratenden sichtbar werden kann.

In der professionellen Gestaltung dieser digitalen Möglichkeiten der Bildungs- und Berufsberatung erscheint es wichtig, basierend auf den jeweiligen Eigenheiten der Settings mit den jeweiligen Vorannahmen, Interpretationen und Schlüssen der Berater:innen sorgfältig und behutsam umzugehen. Kanalreduzierte digitale Medien können voreilige Interpretationen befördern und damit zu falschen Schussfolgerungen führen. Auf der anderen Seite bieten sie zahlreiche Möglichkeiten, Ratsuchende dort mit Information, Kommunikation und Beratung zu versorgen, wo sie benötigt werden: in den Räumen der digitalen Medien.

## Literatur

- Eichenberg, C. & Kühne, S. (2014). *Einführung Onlineberatung und -therapie. Grundlagen, Interventionen und Effekte der Internetnutzung*. München: Ernst Reinhardt.
- Engelhardt, E. & Reindl, R. (2016). Blended Counseling. Beratungsform der Zukunft? *Resonanzen. E-Journal für biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, Supervision und Beratung*, 4(2), S. 130–144. Verfügbar unter <https://www.resonanzen-journal.org/index.php/resonanzen/article/view/393/342> (Zugriff am 22.02.2021).

- Hintenberger, G. (2019). Prozessmodelle für die schriftbasierte Onlineberatung. *e-beratungsjournal.net – Zeitschrift für Online-Beratung und computervermittelte Kommunikation*, 15(1). Verfügbar unter [https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2019/03/hintenberger\\_2019\\_01.pdf](https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2019/03/hintenberger_2019_01.pdf) (Zugriff am 22.02.2021).
- Knatz, B. & Dodier, B. (2003). *Hilfe aus dem Netz. Theorie und Praxis der Beratung per E-Mail*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kühne, S. (2006). Qualität und die Rechte von KlientInnen in der Onlineberatung. *E-beratungsjournal.net – Zeitschrift für Online-Beratung und computervermittelte Kommunikation*, 2(1). Verfügbar unter [https://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe\\_0106/kuehne.pdf](https://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0106/kuehne.pdf) (Zugriff am 22.02.2021).
- Kühne, S. & Hintenberger, G. (2020). Onlineberatung und -therapie in Zeiten der Krise. Ein Überblick. *E-beratungsjournal.net – Zeitschrift für Online-Beratung und computervermittelte Kommunikation*, 16(1). Verfügbar unter [https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2020/03/kuehne\\_hintenberger.pdf](https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2020/03/kuehne_hintenberger.pdf) (Zugriff am 22.02.2021).
- Stanik, T. & Maier-Gutheil, C. (2018). E-Mail-Weiterbildungsberatungen. Ergebnisse einer qualitativen Korrespondenzanalyse. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 30 (Erwachsenenbildung), S. 73–93. Verfügbar unter <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.02.X>.
- Stanik, T. & Maier-Gutheil, C. (2020). Bildungsberatung in Beschäftigung und Weiterbildung im Kontext der Digitalisierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (3), S. 55–64. DOI 10.3278/HBV2003W006.
- Wenzel, J., Jaschke, S. & Engelhardt, E. (2019). Krisenberatung am Telefon und per Video in Zeiten von Corona. *E-beratungsjournal.net – Zeitschrift für Online-Beratung und computervermittelte Kommunikation*, 15(1). Verfügbar unter [https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2020/04/wenzel\\_et\\_al.pdf](https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2020/04/wenzel_et_al.pdf) (Zugriff am 22.02.2021).

## Autor

**Stefan Kühne**, MSc, diplomierter Erwachsenenbildner (wba), ist Herausgeber des *e-beratungsjournal.net*. Er ist Autor zahlreicher Publikationen zu den Themen Onlineberatung und -therapie und Lehrbeauftragter an mehreren Hochschulen und Universitäten. Er leitet die Jugendinfo der Stadt Wien und ist Co-Leiter des Lehrgangs „Digitale Jugendarbeit“ in Wien sowie des Lehrgangs „Onlineberatung“ am bifeb (St. Wolfgang).



## **Kapitel 3 Makroobjektiv: forschender Blick und Profession**



# Qualitative Korrespondenzanalyse. Eine Methode zur Analyse und Professionalisierung mailbasierter (Weiter-)Bildungsberatungen

TIM STANIK, CORNELIA MAIER-GUTHEIL

## Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern eine forschende Auseinandersetzung von Beratenden mit ihren mailbasierten Beratungspraxen dazu beitragen kann, diese zu reflektieren und zu professionalisieren. Hierzu werden zunächst professionelle Anforderungen der Mailberatung skizziert, um dann die Methode der Qualitativen Korrespondenzanalyse vorzustellen und an einem Fallbeispiel zu veranschaulichen. Die Methode basiert methodologisch auf der kommunikativen Textpragmatik und betrachtet dementsprechend E-Mails als Sprachhandlungen und bedient sich der Interpretationsprinzipien des sequenzanalytischen Vorgehens der strukturalen Hermeneutik.

**Schlagerworte:** E-Mails, Professionalisierung, Qualitative Korrespondenzanalyse

## Abstract

The article deals with the question of how counsellors can reflect and professionalize their email-based consulting practices with the help of a research-based approach. For this purpose, we outline professional requirements of email consulting and we present the method of qualitative correspondence analysis. The method methodologically is based on communicative text pragmatics and accordingly considers e-mails as actions and uses the principles of the sequence-analytic approach of structural hermeneutics. The methods are illustrated by an analysis of an authentic Email correspondence.

**Keywords:** emails, professionalization, qualitative correspondence analysis

## 1 Einleitung

E-Mails sind nach wie vor eine der verbreitetsten digitalen Kommunikationsformen. Neben informellen Kommunikationen werden sie in formellen Kontexten z. B. für organisationale Kommunikation (vgl. Beck 2010), als didaktisches Element im (Fremdsprachen-)Unterricht (vgl. Baier 2009) oder eben auch für (Weiter-)Bildungsberatungen genutzt. Während für psychosoziale Beratung mit dem „Vier-Folien-

Konzept“ (Knatz 2009), dessen Fortentwicklung der „Landkarten des Verstehens“ (Hintenberger 2019) oder dem „14-Schritte-Programm“ (Ploil 2009) Ansätze für schriftbasierte Onlineberatungen existieren, fehlen diese noch für (Weiter-)Bildungsberatungen. Studien, die Mailkommunikation untersuchen, sind häufig linguistisch und fokussieren syntaktisch-lexikalische Merkmale der Mailtexte, ohne deren Inhalte zu berücksichtigen (vgl. Kercher 2019, S. 11 ff.). Hier setzt die vorgestellte Methode der Qualitativen Korrespondenzanalyse an, die im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Rekonstruktion mailbasierter Weiterbildungsberatung entwickelt wurde (vgl. Stanik & Maier-Gutheil 2018a; Stanik & Maier-Gutheil 2018b). Während dort die Methode für empirische Forschung genutzt worden ist, kann sie von Beratenden auch zur eigenen Professionalisierung verwendet werden, um Mailberatungen zu analysieren, zu reflektieren und um diese weiterzuentwickeln.

In dem Beitrag werden zunächst Merkmale und professionelle Anforderungen von Mailberatung skizziert, um dann darzulegen, inwiefern eine forschende Auseinandersetzung der Beratungsfachkräfte mit Mailberatungspraxen einen Beitrag zur eigenen Professionalisierung leisten kann. Hierzu wird in die Methode mit ihren methodologischen und methodischen Prämissen eingeführt und deren Anwendung an einem realen Fallbeispiel veranschaulicht. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und Ausblick.

## 2 Charakteristika von Mailberatungen

Gegenstandstheoretisch sind Mails digital vermittelte, schriftliche, asynchrone Kommunikationen (vgl. Jakobs 2003, S. 845), wobei die Texterstellung und -rezeption flüchtiger als z. B. bei Briefen ist. Mails bieten mehr technische Möglichkeiten als Briefe (z. B. Hyperlinks, Quotings), haben aber weniger typografische Optionen (vgl. Dürscheid 2005). Im Unterschied zur Face-to-Face-Kommunikation suggerieren sie eine ständige Erreichbarkeit (vgl. Günther & Wyss 1996, S. 62) und lösen Erwartungen schneller Beantwortung aus (vgl. Döring 2003, S. 57). Forschungsbefunde zeigen, dass Mails zwar Elemente von Briefen aufweisen (Anrede, Textkörper, Grußformel), die aber nicht immer formal voneinander abgesetzt werden (vgl. Kern & Quasthoff 2001, S. 16). Aufgrund der Sequenzbildung und des Rollentauschs von Emittent:in zu Rezipient:in hat Mailkommunikation dialogische Merkmale (vgl. Höflich & Gebhardt 2003, S. 55), sodass auch von „verschrifteter Mündlichkeit“ (Günther & Wyss 1996, S. 70) gesprochen wird.

Im Kontext von Beratung weisen Mails sowohl Vor- als auch Nachteile auf. Sie sind auf der einen Seite „kanalreduziert“, da soziale Hinweisreize und parasprachliche Merkmale nicht zur Verfügung stehen (vgl. Döring 2003, S. 149 f.). Beratende sind ausschließlich auf die Interpretation der Texte angewiesen, um die Situation der Ratsuchenden und deren expliziten und impliziten Anliegen zu verstehen (vgl. Jakobs 2003, S. 846). Auf der anderen Seite sind sie für Ratsuchende durch „innere“ und „äußere Niederschwelligkeit“ geprägt (vgl. Knatz 2009, S. 61 f.). Erstere meint eine leicht-

tere Zugänglichkeit und Letztere umfasst, überhaupt eine Beratung in Anspruch zu nehmen, da man nicht den Gesprächsdynamiken einer Face-to-Face-Interaktion ausgesetzt ist (vgl. Hintenberger & Kühne 2009, S. 21).

Werden Beratungen mailbasiert vollzogen, ändert sich nicht nur der Übermittlungskanal, sondern es konstituieren sich neue „sozio-technische Systeme“ (Döring 2013, S. 424). Beratende müssen sich daher bewusst sein, dass sie nicht einer ratsuchenden Person selbst, sondern deren Texten begegnen (vgl. Brunner 2006). Sie benötigen eine professionelle Lesekompetenz (vgl. Knatz 2009, S. 66 ff.), die auf textinterpretative Methoden basieren sollte, um neben den phänomenologischen Inhalten auch die latenten Bedeutungsinhalte zu erfassen (vgl. Brunner 2006). Für die Interventionen benötigen sie eine spezifische Schreibkompetenz, die es ihnen ermöglicht, an Interessen, Vorwissen, Wortschatz etc. der Ratsuchenden anschließend zu formulieren (vgl. Becker-Mrotzek & Schindler 2007, S. 14).

### 3 Erforschung der (eigenen) Mailberatungspraxis

Um die skizzierten beraterischen Kompetenzen zu professionalisieren, sind Ko-Konstruktionsprozesse zwischen theoretischer Auseinandersetzung, praktischen Erfahrungen und deren reflexiven Bezugnahmen notwendig (vgl. Weinhardt 2018, S. 25). Neben Fortbildungen stellt eine forschende Beschäftigung der Beratenden mit ihren mailbasierten Beratungspraxen einen weiteren Zugang dar. Dieser lässt sich unter die Aktionsforschung als „study of a social situation with a view to improving the quality of action within it“ (Elliot 1991, S. 69) subsumieren. Aktionsforschung soll dazu beitragen, sowohl die eigene professionelle Rolle als Onlineberatende (reflexiver Ansatz) als auch das schriftbasierte Beratungshandeln zu verbessern (reflektierter Ansatz) (vgl. Hermes 1997, S. 11).

Im Kontext mailbasierter (Weiter-)Bildungsberatung schlagen wir hierzu einen rekonstruktiven, fallbasierten Ansatz vor, eigene und/oder fremde Mailberatungen zu analysieren, um sich über ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen und reflexive Distanzierungen (vgl. Goeze & Hartz 2010, S. 116) des mailbasierten Beratungshandelns zu vergewissern und dieses ggf. zu verbessern. Die Analysen ermöglichen es, sowohl die jeweiligen Eigenlogiken der Fälle zu rekonstruieren als auch wiederkehrende Muster und Routinen zu identifizieren, um alternative Interventionsmöglichkeiten zu entwickeln. Ein Vorteil von Mailberatungen ist, dass diese bereits als schriftliches Datenmaterial vorliegen und nicht erst mit Beobachtungen, Befragungen oder technischen Aufzeichnungen zu erheben sind.

Um systematisch eigene und/oder fremde Mailberatungen zu analysieren, bedarf es jedoch eines gegenstandsangemessenen forschungsmethodischen Vorgehens (vgl. Brüsemeister 2008, S. 17), das in der Folge dargelegt wird.

## 4 Qualitative Korrespondenzanalyse

Die Qualitative Korrespondenzanalyse basiert methodologisch auf der kommunikativen Textpragmatik und ist in ihrem methodischen Vorgehen an der strukturalen Hermeneutik orientiert.

Zunächst kann zwischen Korrespondenzexemplaren und Korrespondenzen unterschieden werden (vgl. Kilian 2005, S. 56). Korrespondenzen setzen sich aus mindestens zwei bzw. aus mehreren aufeinander bezogenen Mails (Korrespondenzexemplaren) zusammen (vgl. Stanik & Maier-Gutheil 2018b). Die Korrespondenzen sind *methodologisch betrachtet* Diskurse, die sich aus aufeinander bezogenen Textelementen konstituieren. Unter der Prämisse, dass Mailkorrespondenzen stets anlass- und themenbezogen prozessiert, mit ihnen Ziele verfolgt werden und sich in ihnen Beziehungen zwischen den Beteiligten konstituieren (vgl. Viehweger 1983, S. 215 f.), sind sie als Sprachhandlungen zu analysieren, in denen die in einer Kommunikationsgemeinschaft geltenden kommunikativen Mittel spezifisch verwendet werden (vgl. Brinker 2005, S. 81). Auch in Mailkorrespondenzen werden Identitäts- und Beziehungskonstruktionen vorgenommen (vgl. Kallmeyer 1981), wobei Funktionstypen (z. B. Kontaktieren, Informieren), Situationstypen (institutionell, alltäglich) und Verfahrenstypen (z. B. Themenentfaltung, Lösungsanbahnung) sowohl innerhalb der Korrespondenzexemplare (intratextuell) als auch über diese hinweg (intertextuell) zu analysieren sind.

In der Qualitativen Korrespondenzanalyse unterscheiden wir beim *methodischen Vorgehen* zwischen der Struktur- und der Sequenzanalyse. Zur Analyse der intratextuellen Strukturierungen der Korrespondenzexemplare bzw. deren intertextuellen Bezogenheit werden die Mails zunächst segmentiert. Sie werden in Sinnabschnitte unterteilt, die nach Themen und/oder nach Funktionen<sup>1</sup> voneinander abgrenzbar sind (vgl. Nolda 2000, S. 44). Dieser Schritt dient dazu, makroskopische Überblicke zu erhalten. Zudem wird es möglich, intertextuelle (Nicht-)Bezugnahmen der Korrespondenzexemplare untereinander aufzuzeigen. Hiermit wird den Spezifika von Mailkorrespondenzen insofern Rechnung getragen, als diese nicht durch synchrone Gesprächszüge, sondern mithilfe asynchroner Bezugnahme vollzogen werden.

Aufgrund der sequenziellen Struktur von Mailkorrespondenzen orientiert sich die Qualitative Korrespondenzanalyse an den Interpretationsprinzipien der strukturalen Hermeneutik. Die Mailtexte werden vollständig, wortwörtlich, Zug-um-Zug interpretiert (vgl. Oevermann et al. 1979, S. 414). Wissen über die Inhalte nachfolgender Aussagen oder über die gesamte Korrespondenz dürfen nicht hinzugezogen werden (vgl. Oevermann et al., S. 24). Damit sollen vorliegende Bedeutungen erschlossen werden, ohne diese durch „fallspezifisches Kontextwissen vorschnell in eine bestimmte Richtung zu lenken“ (Wohlrab-Sahr 2003, S. 126). Die Sprachhandlungen werden dabei einer extensiven Sinnauslegung unterzogen. Um möglichst viele mit den Mailtexten kompatible Lesarten zu bilden, werden sogenannte Normalkontexte gedanken-

---

1 Struktur- und Sequenzanalyse stehen in einem iterativen Zusammenhang, da v. a. die Bestimmung von Funktionen erst anhand sequenzanalytischer Ergebnisse möglich ist und auf die Strukturanalyse zurückwirkt.

experimentell hergestellt. Dabei handelt es sich um mögliche Handlungskontexte, in denen die jeweilige Sprachhandlung sinnvoll getroffen werden könnte. Durch dieses Verfahren soll einerseits „vor dem Hintergrund anderer Möglichkeiten gerade das Spezifische eines Falles“ (ebd., S. 125) herausgearbeitet und andererseits so ein unreflektiertes Vorverständnis ausgeblendet werden. Die mithilfe der Normalkontexte gebildeten Lesarten werden solange verfolgt, bis sie durch nachfolgende Sprachhandlungen auszuschließen sind (vgl. Oevermann et al. 1980, S. 24). Um individuelle Beschränkungen wie auch blinde Flecken auszugleichen, sollten die Analysen in Interpretationsgruppen vorgenommen werden (vgl. Oevermann et al. 1979, S. 393).

## 5 Exemplarische Analyse eines realen Fallbeispiels

1 Sehr geehrte Damen und Herren,  
 2 Ich bin seit seit fast einem Jahr arbeitslos. Ich bin Jahrgang 1970.  
 3 Ich habe mich im Jahr 1998 im Metalbereich als Zerspanungsmechaniker  
 4 Fachrichtung Automatendrehtechnik umgeschult. Ich fand eine Stelle im Jahr 2000  
 5 als Zahnflankenschleifer (Maschinenbediener, angelernt). Ich habe bis 02/2014 als  
 6 Zahnflankenschleifer gearbeitet.  
 7 Ab 03/2014- 03/2015 bei Zeitarbeitsfirma als Schleifer bei Stahlwerk.  
 8 Ich bewerbe mich seitdem erfolglos als Maschinenbediener bzw. Schleifer.  
 9 Die Kenntnisse, die ich in der Umschlung erworben hatte (z.B. Siemenssteuerung),  
 10 habe ich verlernt.  
 11 Absagengrund ist angeblich meine Qualifikationsprofil entspricht nicht der  
 12 Kundenanspruch (Zeitarbeitsfirma).  
 13 Meine Frage ist lohnt sich noch mich noch weiterbilden(Fortbildung ,z.B CNC-  
 14 Programmierung)im Bereich Metalltechnik?.  
 15 Und wo kann ich mich qualifiziert weiterbilden?  
 16 Mit freundlichen Grüßen  
 17 [REDACTED]

Abbildung 1: Korrespondenzexemplar 1 (K1)

Die Mailberatung des Fallbeispiels wurde uns von einer Bildungsberatungsstelle zu Verfügung gestellt<sup>2</sup> und setzt sich aus zwei Korrespondenzexemplaren zusammen, einer Anfrage einer ratsuchenden (vgl. Abb. 1) und einer Antwort einer beratenden Person (vgl. Abb. 2).

2 Sie wurde uns in anonymisierter Form zur Verfügung gestellt, wobei der Header, die Betreffzeile und ggf. Anhänge gelöscht worden sind und somit nicht zum Gegenstand der Analyse gemacht werden können.

1 Sehr geehrter Herr [REDACTED],  
 2 vielen Dank für Ihre Anfrage! Betriebe erwarten heute bei Personaleinstellungen  
 3 eine sehr gute Passung zu ihren Anforderungen. Auf der anderen Seite ist es für  
 4 Unternehmen oft nicht leicht, freie Stellen passend zu besetzen. Die  
 5 Arbeitsmarktchancen für Fachkräfte insbesondere im Metallbereich sind derzeit  
 6 recht gut, im Helferbereich gilt das aber nicht.  
 7 Da Sie eine Fachausbildung haben, ist es aus meiner Sicht also durchaus sinnvoll  
 8 zu fragen, wo Sie den Anforderungen der Unternehmen derzeit nicht entsprechen und  
 9 wie Sie Ihre Situation durch Weiterbildung verbessern können.  
 10 Falls Sie mit Ihrer Frage Ihr Lebensalter ansprechen: Sie haben noch etwa 20  
 11 Jahre zu arbeiten, was meines Erachtens die Investition in Weiterbildung in  
 12 jedem Fall rechtfertigen würde.  
 13 Wichtig wäre dabei, Lehrgänge auszuwählen, die zu Ihnen (Ihrem Vorwissen, Ihren  
 14 Fähigkeiten) passen, aber auch zur Nachfrage der Unternehmen. Der Bereich CNC-  
 15 Programmierung dürfte da sehr interessant sein, zumal nicht nur Ihr Wissen  
 16 aufgefrischt, sondern auch an die 1 technische Entwicklung seit 1998 angepasst  
 17 werden müsste.  
 18 Geeignete Lehrgänge und Lehrgangsanbieter finden Sie beispielsweise in der  
 19 Datenbank [KursNet](http://www.kursnet.arbeitsagentur.de) ([www.kursnet.arbeitsagentur.de](http://www.kursnet.arbeitsagentur.de)). Die Bildungsträger sind im  
 20 Allgemeinen in der Lage, Ihren Kenntnisstand festzustellen und geeignete  
 21 Maßnahmen vorzuschlagen.  
 22 Da Sie arbeitslos sind, vermute ich, dass Sie sowieso im Kontakt mit der  
 23 Arbeitsagentur oder dem Jobcenter stehen. Deren Arbeitsvermittler sind in der  
 24 Regel erfahrene Ansprechpartner, die die örtliche Nachfrage der Unternehmen wie  
 25 auch die Angebote der Bildungsträger gut kennen. Auch falls Sie keine Leistungen  
 26 (Arbeitslosengeld I oder II) beziehen, können Sie die Dienste der Arbeitsagentur  
 27 in Anspruch nehmen. Soweit eine Bildungsmaßnahme notwendig ist, um Sie wieder in  
 28 den Arbeitsmarkt einzugliedern, können auch die (oft recht hohen)  
 29 Lehrgangskosten unter bestimmten Voraussetzungen von Arbeitsagentur oder  
 30 Jobcenter übernommen werden.  
 31 Ich wünsche Ihnen viel Erfolg und stehe für Nachfragen gern zur Verfügung.  
 32 Mit freundlichen Grüßen  
 33 [REDACTED]

Abbildung 2: Korrespondenzexemplar 2 (K2)

### 5.1 Analyse der K1

K1 lässt sich in sechs Sinnabschnitte segmentieren (vgl. Tab. 1), die in der Folge kondensiert rekonstruiert werden.

Tabelle 1: Segmentierung von K1

Segment	Bezeichnung	Zeile
1	Eröffnung	1
2	Personenbezogene Informationen	2
3	Qualifikation und Lebenslauf	3–7
4	Aktuelle Situation und Diagnose	8–12
5	Fragen	13–15
6	Beendigung	16–17

**Segment 1: Eröffnung (Z. 1)**

K1 wird mit einer formalen, unpersönlichen Begrüßungsformel eingeleitet, wie sie im Normalkontext geschäftlicher oder behördlicher schriftlicher Kommunikationsöffnung von sich nicht bekannten Personen üblich ist. Offensichtlich ist der Emittent mit formaler schriftsprachlicher Kommunikation vertraut und kann auf entsprechende Stereotype textkonstitutiv zurückgreifen.

**Segment 2: Personenbezogene Informationen (Z. 2)**

Nach einem Absatz, wodurch die Korrespondenzeröffnung von der Nachricht formal getrennt wird, gibt der Emittent personenbezogene Informationen preis. Es fällt auf, dass weder eine namentliche Vorstellung erfolgt noch ein informeller Kommunikationseinstieg gewählt wird. Der Normalkontext Erstkontakt einer geschäftlichen oder behördlichen Korrespondenz lässt sich aufrechterhalten. Anlass oder Thema der Kontaktabahnung werden nicht mitgeteilt. Der Emittent stellt sich in den Mittelpunkt, wobei er offensichtlich Wissen um seine aktuelle berufliche Situation als relevant erachtet. Die Formulierung „seit seit“ (Z. 2) eröffnet mehrere Lesarten: Erstens könnte es sich um einen formalen Fehler handeln, der im Widerspruch zur förmlichen Eröffnung stünde. Zweitens könnte der Schreibende beim Formulieren überlegen, wie lange er schon arbeitslos ist, oder es könnte abgewogen werden, wie detailliert auf die berufliche Situation einzugehen ist. Die Vagheitsmarkierer („fast einem Jahr arbeitslos“) benennen den aktuellen Zustand, wobei z. B. offen bleibt, inwiefern Leistungen von der Arbeitslosenverwaltung bezogen werden oder ob die Person arbeitssuchend ist. Da die Arbeitslosigkeit die zentrale, da zuerst mitgeteilte Information ist, eröffnen sich die Normalkontexte Arbeitslosenverwaltung, Bildungs- oder Berufsberatungsstelle, aber auch die einer Kundenanfrage, bei der z. B. Leistungen aufgrund von Arbeitslosigkeit rabattiert werden. Im Kontext der ersten beiden Situationstypen wären Erklärungen zu erwarten, welche Umstände zur Arbeitslosigkeit geführt haben oder bei Letzteren Angaben dazu, in welchem Bezug diese mit der Aufnahme der Korrespondenz stehen.

Stattdessen erfolgt die Angabe des Geburtsjahrs. Es wird die Syntax des ersten Satzes verwendet, was entweder auf eingeschränkte schriftsprachliche Kompetenzen hinweist oder darauf, dass der Emittent keinen Wert darauflegt, abwechslungsreich zu formulieren. Die Angabe des „Jahrgangs“ ist insofern unüblich, als in formellen Kontexten eher das Geburtsdatum angegeben bzw. in informellen Kontexten das Alter genannt wird. Offensichtlich ist jedoch von Relevanz, dass der Emittent mittleren Alters ist. Greift man den Normalkontext Arbeitslosenverwaltung auf, wäre diese Angabe relevant, da in diesem Alter nach einem Jahr Arbeitslosigkeit nur noch ein Anrecht auf Arbeitslosengeld 2 bestünde. Auch könnte sie für diesen sowie für den Normalkontext Bildungs-/Berufsberatung von Bedeutung sein, da z. B. ein Berufseinstieg in diesem Alter weniger leicht ist.

In dem Segment wird die Identitätskonstruktion Arbeitsloser vollzogen, andere Identitäten, wie z. B. Elternteil, Hundeliebhaber etc. werden nicht vorgenommen. Normalkontexte sind weiterhin behördliche oder geschäftliche Korrespondenz. Die

Beziehungsherstellung ist distanziert und der Funktionstyp ist selbstdarstellend-informierend.

### **Segment 3: Qualifikation und Lebenslauf (Z. 3–6)**

Es werden Stationen des Lebenslaufs dargelegt. Entgegen der Normalerwartung, dass abschlussbezogene Qualifikationen genannt werden, beginnt die Schilderung mit einer knapp 20 Jahre zurückliegenden „Umschulung“. Dieser Begriff legt die Vermutung nahe, dass eine Erstausbildung in einem anderen Bereich erfolgt ist. Es ist nicht ersichtlich, ob im Jahr 1998 die Umschulung begonnen oder beendet wurde – die Aufnahme der Beschäftigung im Jahr 2000 lässt darauf schließen, dass die Umschulung zwei Jahre zuvor begonnen wurde. Die Formulierung, „ich fand eine Stelle“, eröffnet die Lesart, dass dem Beschäftigungsantritt eine längere Suche vorausging. Diese Lesart wird gestützt, da die Person nicht in dem umgeschulten Beruf, sondern als „angelernter Maschinenbediener“ tätig wurde. Da keine konkreten Tätigkeiten beschrieben werden, scheinen diese nicht relevant zu sein oder es wird ein entsprechendes Wissen über das Tätigkeitsfeld vorausgesetzt.

Es folgt die Angabe, bis wann die Tätigkeit ausgeübt wurde – wie es in schriftlichen Lebensläufen üblich ist. Gründe für das Ende des Beschäftigungsverhältnisses werden nicht angeführt. Im Duktus der Textsorte Lebenslauf folgen weitere Tätigkeitsangaben, wobei der Hinweis auf eine Zeitarbeitsfirma auf atypische Beschäftigungsverhältnisse verweist. Das Ende der Tätigkeit bleibt offen. Zu erwarten ist, dass in der Folge Gründe für die Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses bzw. für die aktuelle Arbeitslosigkeit gegeben werden.

Die hier vermittelten Informationen prozessieren weiterhin die Normalkontexte Arbeitslosenverwaltung oder Bildungs-/Berufsberatung. Bei der adressierten Person wird berufsbezogenes Arbeitsmarktwissen unterstellt, da Fachbegriffe wie „Umschulung“ oder die genannte Tätigkeitsbezeichnung nicht erklärt werden. Die Beziehungskonstitution ist distanziert und beschränkt sich auf die Darlegung des Lebenslaufs. Die anfangs vorgenommene Identitätskonstruktion „Arbeitsloser“ wird nicht weiterverfolgt, da nun die Berufsbiografie in den Mittelpunkt gerückt wird.

### **Segment 4: Aktuelle berufliche Situation und Diagnose (Z. 8–12)**

Mit dem Zeilenumbruch wird eine Reidentifizierung vorgenommen, da sich der Emittent nicht mehr als passiv arbeitslos, sondern als aktiv arbeitssuchend präsentiert. Das Adverb „erfolglos“ impliziert jedoch eine Anstrengung ohne positiven Ausgang. Die genannten Tätigkeitsbereiche zeigen, dass im gleichen Bereich eine Beschäftigung und beispielsweise keine weitere Umschulung angestrebt wird. Im Anschluss wird eine Erklärung für die erfolglosen Bewerbungen indirekt angeboten – das Verlernen von Kenntnissen aus der Umschulung. Auffällig sind die Tippfehler („Kentnisse“, „Umschlung“) sowie die exemplarische Nennung einer verlernten Kenntnis. Kenntnisse implizieren ein Fachwissen und weniger umfassende Kompetenzen. Hierhinter könnte sich eine Kritik an der absolvierten Umschulung verbergen. Nach dieser Selbstdiagnose wird ein fremddiagnostizierter „Absagegrund“ ange-

geben. Sowohl das Adverb „angeblich“ als auch der Fachbegriff „Qualifikationsprofil“ markieren eine Distanzierung, wobei erneut eine fehlerhafte Deklination und Orthografie auffällt. Weiterhin stellt sich der Emittent als aktive Person dar, die Absagen nicht nur zur Kenntnis nimmt, sondern sich auch nach Begründungen erkundigt und diese hinterfragt.

### **Segment 5: Fragen (Z. 13–15)**

Durch das explizite Markieren einer „Frage“ erfolgt ein Moduswechsel – vom Monolog zum Dialog, mit einer steuernden Funktion, da eine Antwort eingefordert wird. Das Adjektiv „lohn“ ist unspezifisch, wobei hiermit wahrscheinlich eine Erhöhung der Beschäftigungschancen gemeint ist. Der Emittent markiert damit, keine umfassende Berufsberatung zu ersuchen, sondern lediglich die Bewertung seines Lösungsvorschlags. Da nun von „Fortbildung“ die Rede ist, bestätigt sich, dass keine weitere Umschulung angestrebt wird. Der implizierte Lösungsvorschlag zur Überwindung der Arbeitslosigkeit zielt auf eine Weiterbildung. Die Frage fungiert als Filterfrage, da sich im Anschluss mithilfe der Präposition „wo“ nach dem Ort oder nach Weiterbildungsanbietern erkundigt wird. Das Adverb „qualifiziert“ eröffnet zwei Lesarten – die Frage nach einer qualitativ hochwertigen Weiterbildung oder die nach einem formalen Abschluss. Erstere wird durch den Hinweis auf das Verlernen der Inhalte der Umschulung und Letztere durch den Verwendungskontext Bewerbung gestützt.

Insgesamt wird der Normalkontext Bildungs-/Berufsberatung gegenüber dem der Arbeitslosenverwaltung wahrscheinlich, da sich z. B. nicht nach formalen Voraussetzungen oder nach Finanzierungsmöglichkeiten der Fortbildung erkundigt wird. Die Beziehungskonstruktion erfolgt mithilfe der Kategorien nichtwissende ratsuchende und wissende beratende Person.

### **Segment 6: Beendigung (Z. 16–17)**

Das Korrespondenzexemplar wird nach einem Absatz förmlich – analog zur Begrüßung – mit einer Verabschiedungsformel und der Nennung des Vor- und Nachnamens beendet. Da keine weiteren Kontaktmöglichkeiten (z. B. Telefonnummer, Anschrift) angegeben werden, wird die weitere Kommunikation als Mailkorrespondenz eingeschränkt.

### **Zusammenfassende Rekonstruktion von K1**

K1 weist den Situationstyp einer formellen, behördlichen Kommunikation auf, wenngleich viele Tipp- und orthografische Fehler auffallen. Der primäre Funktionstyp ist die Bitte um eine Einschätzung. Die Identitätskonstruktion des Emittenten erfolgt über die soziale Rolle „aktiver Arbeitsloser“, der sich seiner selbst bewusst und in der Lage ist, eigene Defizite zu identifizieren und von außen vorgenommene Zuschreibungen infrage zu stellen. Die Beziehungsherstellung ist sachorientiert, wobei der/die Adressat:in als Weiterbildungsexperte bzw. -expertin adressiert wird. Die Intention ist die schriftliche Bewertung eines Lösungsvorschlags, die durch ein deskriptives Textgestaltungsverfahren in zwei Fragen mündet.

## 5.2 Zusammenfassende Rekonstruktion von K2 und Modi der Korrespondenz

K2 lässt sich in 11 Sinnabschnitte segmentieren, wobei im zweiten Segment auf K1 insgesamt bzw. in den anderen auf einzelne Sinnabschnitte von K1 Bezug genommen wird (vgl. Tab. 2).

**Tabelle 2:** Intratextuelle Strukturierung von K2 und intertextuelle Bezugnahme auf K1

Segment	Bezeichnung	Zeile	Bezugnahme auf K1
1	Eröffnung	1	
2	Danksagung	2	K1
3	Erwartungen Betriebe	2–4	Seg. 4
4	Arbeitsmarktchancen	4–6	Seg. 2/Seg. 3/Seg. 5
5	Antwort 1/Handlungsempfehlung	7–9	Seg. 3/Seg. 4
6	Alter	10–12	Seg. 2/Seg. 5
7	Kriterien Fortbildungen	13–17	Seg. 4/Seg. 5
8	Antwort 2	18–21	Seg. 5
9	Arbeitsverwaltung	21–29	Seg. 2
10	Beendigung	30–32	

Die durch K1 etablierte Beziehungskonstruktion ratsuchende/nichtwissende bzw. beratende/wissende Person wird in K2 prozessiert, wenngleich die Identitätskonstruktion insofern erweitert wird, als der Emittent sich nicht nur als Weiterbildungs-, sondern auch als Experte des Arbeitsmarkts und der Arbeitslosenverwaltung präsentiert. K2 führt den etablierten Situationstyp einer institutionellen Kommunikation fort, wenngleich die Korrespondenz von dem Verfahrenstyp „Bitte um eine Einschätzung“ in eine Beratung überführt wird. Die in K1 getroffenen Einschätzungen werden bestätigt oder relativiert wie auch die mit dem Lösungsvorschlag verbundenen Fragen inhaltlich beantwortet. Außerdem werden Handlungsempfehlungen und Kontextinformationen gegeben.

Dabei lassen sich drei Modi bzw. Verfahrenstypen der intertextuellen Bezugnahme unterscheiden. Im *Modus des direkten Replizierens* werden Fragen oder Informationen aus K1 aufgegriffen. Die aktuelle Beschäftigungssituation „arbeitslos“ des Ratsuchenden wird zum Thema gemacht, um Ratschläge zu erteilen und Aufgaben der Arbeitsvermittlung zu erläutern (Seg. 9). Im *Modus des Synthetisierens* werden nicht verknüpfte Informationen aus K1 zueinander in Bezug gesetzt. Es werden z. B. die Angaben, dass sich der Ratsuchende bislang erfolglos um eine Arbeitsstelle beworben hat, der in Zweifel gezogene Absagegrund sowie seine Qualifikationen miteinander relationiert und argumentativ genutzt, um betriebliche Erwartungen zu erklären, die vorgebrachten Zweifel der Absagen zu entkräften sowie die Arbeits-

marktchancen aufgrund der abgeschlossenen Umschulung positiv zu bewerten (Seg. 3). Den *Modus des Explizierens* charakterisiert, dass hier Interpretationen vorgenommen werden, die sich auf Andeutungen des vorausgegangenen Korrespondenzexemplars beziehen. Es wird z. B. auf die Angabe des Geburtsjahres (vgl. K1, Seg. 2) Bezug genommen (K2, Seg. 6) und mit der Frage verbunden (Modus Synthetisieren), ob sich eine Weiterbildung noch lohne (vgl. K1, Seg. 5). Diese Interpretation wird der ratsuchenden Person zur Prüfung vorgelegt: „Falls Sie mit Ihrer Frage Ihr Lebensalter ansprechen“ (K2, Z. 10). Mithilfe der Konjunktion „falls“ wird sowohl eine intra- als auch eine intertextuelle Kohäsion über die beiden Korrespondenzexemplare hergestellt, um die nachfolgend getroffene Einschätzung einzuleiten und zu begründen.

## 6 Fazit und Ausblick

Auf Basis der Analyse wird deutlich, wie es der Beratungsfachkraft gelingt, ein informatives Anliegen in eine Beratung zu überführen, indem nicht nur die expliziten Fragen des Ratsuchenden beantwortet werden. Vielmehr wird ein Möglichkeitsraum eröffnet, der über die konkrete Problemsicht wie auch die vorhandenen Lösungsvorstellungen des Ratsuchenden hinausgeht. Dies geschieht insbesondere mithilfe der Modi des *Synthetisierens* und *Explizierens*, mittels derer typische Merkmale von Face-to-Face-Beratung, z. B. die Entwicklung der Problemsicht, Redefinition des Beratungsgegenstandes oder die Lösungsentwicklung, eingelöst werden (vgl. Kallmeyer 2000, S. 227 ff.).

Die Qualitative Korrespondenzanalyse als Analysemethode zielt darauf ab, Mailberatungen systematisch zu rekonstruieren – es geht nicht darum, diese zu bewerten. Der Fokus richtet sich auf die handlungskonstitutive Ebene. Somit wird es möglich, Mailberatungen in ihren kommunikativen Konsequenzen neutral und offen zu analysieren. Gerade im Kontext von Professionalisierungsfragen (z. B. im Rahmen von Supervision) kann die Methode als ein Instrument der Reflexion eingesetzt werden – sei es durch gemeinsame Analysen der eigenen oder fremden Mailberatungen wie auch durch das gedankliche Durchspielen vorhandener Analysen (z. B. wie hätte man selbst auf die Anfrage geantwortet oder welche Interpretationen können (nicht) geteilt werden).<sup>3</sup>

Ein empirisches Desiderat stellen nach wie vor die kognitiven Konstruktions- und Rezeptionsprozesse der ratsuchenden und beratenden Personen beim Verfassen und Lesen der mailbasierten Anfragen bzw. Interventionen dar. Ein empirischer Zugang könnte über die Methode des lauten Denkens erfolgen (vgl. Stanik & Maier-Gutheil 2018b, S. 71). Weiterhin fehlen Erkenntnisse über die Zielgruppen, die mit dem Format (nicht) erreicht werden, sowie über die Wirkungen des Formats im Hinblick auf Bildungs- und Berufsentscheidungen. Inwiefern die durch neue technologische

<sup>3</sup> Um den Datenschutz zu gewährleisten, bedarf es hierfür allerdings sowohl des Hinweises als auch der Zustimmung der ratsuchenden Personen, die Mails für Fortbildungszwecke zu speichern als auch diese auf Verlangen umgehend zu löschen.

Entwicklungen oder durch die Corona-Situation bedingte Zunahme der Nutzung von Videokonferenzen auch die digitalen Bildungsberatungsangebote verändern werden, bleibt zu beobachten.

## Literatur

- Baier, S. (2009). *Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationsmedien im Fremdsprachenunterricht. Methodisch-didaktische Grundlagen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Beck, K. (2010). Soziologie der Online-Kommunikation. In W. Schweiger & K. Beck (Hrsg.), *Handbuch Online-Kommunikation*, S. 15–35. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Mrotzek, M. & Schindler, K. (2007). Schreibkompetenz modellieren. In M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben*, S. 7–26. Köln: Gilles & Francke.
- Brinker, K. (2005). *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Erich Schmidt.
- Brunner, A. (2006). Methoden des digitalen Lesens und Schreibens in der Online-Beratung. *E-beratungsjournal.net*, 2(2). Verfügbar unter [http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe\\_0206/brunner.pdf](http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0206/brunner.pdf) (Zugriff am 20.05.2020).
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: Springer VS.
- Döring, N. (2013). Modelle der Computervermittelten Kommunikation. In R. Kuhlen, W. Semar & D. Strauch (Hrsg.): *Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation*, S. 424–430. Berlin: Walter de Gruyter.
- Döring, N. (2003). *Sozialpsychologie des Internets. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Göttingen: Hogrefe.
- Dürscheid, C. (2005). E-Mail – verändert sie das Schreiben? In T. Siever, P. Schlobinski & J. Runkehl (Hrsg.): *Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet*, S. 85–97. Berlin: De Gruyter.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Goeze, A. & Hartz, S. (2010). Lehrende lernen am Fall: Konzepte fallbasierten Lernens von der Weiterbildung bis zur Frühpädagogik. In J. Schrader, J. R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.): *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*, S. 101–124. Bielefeld: wbv.
- Günther, U. & Wyss, E. L. (1996). E-Mail-Briefe – eine neue Textsorte zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In E. Hess-Lüttich, W. Holly & U. Püschel (Hrsg.): *Textstrukturen im Medienwandel*, S. 61–86. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hermes, L. (1997). Action Research in der Lehrerausbildung. In *Fremdsprachen und Hochschule*, 49, S. 5–17.
- Hintenberger, G. (2019). Prozessmodelle für die schriftbasierte Onlineberatung. In *e-beratungsjournal.net* 15(1). Verfügbar unter [https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2019/03/hintenberger\\_2019\\_01.pdf](https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2019/03/hintenberger_2019_01.pdf) (Zugriff am 19.02.2021).
- Hintenberger, G. & Kühne, S. (2009). Veränderte mediale Lebenswelten und Implikationen für Beratung. In G. Hintenberger & S. Kühne (Hrsg.): *Handbuch Online Beratung. Psychosoziale Beratung im Internet*, S. 13–24. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Höflich, J. & Gebhardt, J. (2003). Vermittlungskulturen im Wandel. Brief, E-Mail, SMS. In J. Höflich & J. Gebhardt (Hrsg.): *Vermittlungskulturen im Wandel. Brief, E-Mail, SMS*, S. 39–61. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Jakobs, E. M. (2003). Medien der Individualkommunikation: E-Mail und Telefonkonferenz. In G. Rickheit, T. Hermann & W. Deutsch (Hrsg.): *Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch*, S. 845–854. Berlin/New York: De Gruyter.
- Kallmeyer, W. (1981). Aushandlung und Bedeutungskonstitution. In P. Schröder & H. Steger (Hrsg.): *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, S. 89–127.
- Kallmeyer, W. (2000). Beraten und Betreuen, Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. In *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), S. 227–252.
- Kercher, J. (2019). Sprachliche Botschaften erfassen können. In *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis, Trends*, 30(2), S. 10–13.
- Kern F. & Quasthoff, U. (2001). Briefe und Emails. Eine vergleichende Analyse. In *Deutschunterricht*, 54(4), S. 16–21.
- Kilian, J. (2005). *Historische Dialogforschung: Eine Einführung*. Tübingen: De Gruyter.
- Knatz, B. (2009). Die webbasierte Mail-Beratung. In S. Kühne & G. Hintenberger (Hrsg.): *Handbuch Online Beratung*, S. 59–67. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nolda, S. (2000). *Interaktion in pädagogischen Institutionen*. Opladen: Budrich.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, S. 352–434. Stuttgart: Metzler.
- Oevermann, U., Allert, T. & Konau, E. (1980). Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. In T. Heinze, H.-W. Klusemann & H.-G. Soeffner (Hrsg.): *Interpretation einer Bildungsgeschichte*, S. 15–69. Bensheim: päd.-extra.
- Ploil, E. O. (2009). *Psychosoziale Online-Beratung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stanik, T. & Maier-Gutheil, C. (2018a). E-Mail-Weiterbildungsberatungen. Ergebnisse einer qualitativen Korrespondenzanalyse. In *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Verfügbar unter <https://www.medienpaed.com/article/view/561/590> (Zugriff am 19.02.2021).
- Stanik, T. & Maier-Gutheil, C. (2018b). Computervermittelte, asynchrone Beratungen in der Weiterbildung im Spannungsfeld von Anliegen und Prozessierungstransfer. In: O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, C. Maier-Gutheil & C. Schiersmann (Hrsg.). *Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte. Organisation. Politik. Spannungsfelder*, S. 61–74. Opladen.
- Weinhardt, M. (2018). *Kompetenzorientiert systemisch beraten lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wohlrab-Sahr, M. (2003). Objektive Hermeneutik. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, S. 125–131. Opladen: UTB.

## Autor und Autorin

**Tim Stanik**, Prof., Dr., ist Professor für Beratungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Digitalisierung und Neue Medien an der *HdBA, der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Schwerin*. Zu seinen Publikations- und Arbeitsschwerpunkten gehören (Weiter-)Bildungsberatungen und didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung.

**Cornelia Maier-Gutheil**, Prof.in, Dr.in, ist Professorin für Psychosoziale Beratung an der *Evangelischen Hochschule in Darmstadt*. Zu ihren Publikationen und Arbeitsschwerpunkten gehören professionelles Beratungshandeln in unterschiedlichen Medialitäten sowie Professionalitätsentwicklungsprozesse von pädagogischen Fachkräften.

# Leitbilder personenbezogener Beratungsdienste am Übergang in die Erwerbsarbeit

CHRISTIAN SCHRÖDER

## Zusammenfassung

Das Feld der personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung von Übergängen in Erwerbsarbeit hat in Politik, Praxis und Forschung in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Übergangsberatung ist durch heterogene Angebotsstrukturen geprägt. Im Projekt TRANSPRO wurde aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive erstmals ein datenbasierter systematischer Vergleich von (an-)geleiteten Übergangsprozessen in Arbeit in den Feldern Berufsorientierung, Berufsberatung, Early School Leaving, Transfergesellschaften und Coaching vorgenommen (Chyle et al. 2020). In diesen fünf Feldern wurden implizite Leitbilder herausgearbeitet, die eine Tendenz zeigen: Ganz im Sinne der „(sozial-)pädagogischen Herstellung organisationaler Machbarkeit von Subjekten“ sollen zu beratende Personen zwecks ökonomischer Verwertbarkeit dazu befähigt werden, im Rahmen gesellschaftlicher Normen einen produktiven Beitrag zu leisten.

**Schlagnote:** Beratungsdienste, Übergänge in Erwerbsarbeit, teilnehmende Beobachtung

## Abstract

In recent years the field of personal services accompanying transitions into employment has become increasingly important in politics, practice and research. Career guidance services are characterized by heterogeneous supply structures. In the TRANSPRO project, a data-based systematic comparison of the processing of transitions to employment was conducted in the fields of vocational orientation, career guidance, early school leaving, transfer companies and coaching from an educational science perspective (Chyle et al. 2020). In these five fields implicit mission statements were worked out. They tend to point in one direction: enabling subjects to make a productive contribution within the framework of social norms and in the sense of economic usability.

**Keywords:** career guidance services, transitions, participant observation

## Einleitung

Der Übergang von Menschen von der Schule in die Arbeitswelt, aber auch von der Erwerbstätigkeit in die Arbeitslosigkeit und umgekehrt ist mit dem Ausbau von Beratungsdienstleistungen in Theorie und Forschung zur Sozialen Arbeit in vergangenen Jahren stärker in den Blick geraten (vgl. Schröder 2019; Enggruber et al. 2018; Müller et al. 2015; Karl 2014). Ergebnisse einer diskursanalytischen Untersuchung auf europäischer Ebene zeigen (Schröder et al. 2020), wie personenbezogene Beratungsdienstleistungen in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen haben. Ihre bedeutende Stellung erhalten Beratungsdienste in den anvisierten politischen Maßnahmen der EU-Kommission und des EU-Rates zur Anpassung an einen sich stetig wandelnden Arbeitsmarkt in der sogenannten „Wissengesellschaft“. Nicht mehr staatliche (Investitions-)Programme sollen aus der Wirtschaftskrise herausführen, sondern jede:r Einzelne soll darin gestärkt werden, einen Beitrag für sich und die Gesellschaft leisten zu können, indem sie/er sich an einen wandelnden Arbeitsmarkt immer wieder neu anpasst (vgl. Schröder et al. 2019). Letztlich führt dies zu einer Bringschuld, in die eigene berufliche Bildung zu investieren, um den Übergang in Arbeit eigenverantwortlich und immer wieder aufs Neue erfolgreich zu bewältigen (vgl. Schröder 2020; Schröder et al. 2020).

Mit der Einführung von Begrifflichkeiten wie Lifelong Guidance (engl. lebensbegleitende Beratung) – als Pendant zum formelhaften Begriff Lifelong Learning (engl. lebenslanges Lernen) – im EU-politischen Diskurs wurde bereits zur Jahrtausendwende die Forderung deutlich gemacht, dass Beratung von allen Individuen, gleich welchen Alters, in Anspruch zu nehmen ist, um dauerhaft in eine sich wandelnde Gesellschaft „zu passen“ (insbesondere im Sinne einer ökonomischen Verwertbarkeit der in Ausbildungs- und Weiterbildungssystemen erworbenen Fähigkeiten, vgl. Schröder et al. 2020).

## Forschungsstand zu Beratung und Leitbildern

Beratung am Übergang in Arbeit wurde aus unterschiedlichen Blickrichtungen untersucht. In zwei Metaanalysen wurde beispielsweise aufgezeigt, wie sich die englischsprachige Forschungslandschaft in Bezug auf Career Guidance (Berufsberatung) in den vergangenen Jahren entwickelt hat. Demnach gerieten zur Jahrtausendwende zunehmend Themen wie sexuelle Orientierung, Arbeitszufriedenheit, Wohlbefinden oder soziale Gerechtigkeit in den Blick (vgl. Crockett et al. 2014; Sampson et al. 2014). Die Idee von Career Guidance als Wegbereiterin hin zu einer besseren Gesellschaft wird auch in zwei kürzlich erschienenen Sammelbänden in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Hooley et al. 2018a; 2018b). In den Bänden wird kritisch darauf hingewiesen, dass im akademischen Diskurs der Art und Weise, wie gesellschaftliche Teilhabechancen durch Klasse, Macht und andere Formen der Ungleichheit strukturiert werden, weniger Aufmerksamkeit geschenkt wurde als den Aspekten der Selbstwirksamkeit, der

Handlungsfähigkeit und der individuellen Bestrebungen. In einer diskursanalytischen Untersuchung des Begriffs Career Guidance wurden 45 Dokumente des Zeitraums der 1980er-Jahre bis 2015 zentraler Akteure<sup>1</sup> auf europäischer Ebene analysiert. Dabei wurde u. a. deutlich, dass Career Guidance auch im EU-Diskurs zunehmend als Allheilmittel für die Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen gesehen wird (vgl. Schröder et al. 2020). Welche Rolle spielen also Beratungsdienste am Übergang in Arbeit heute und welchen impliziten Leitbildern folgen sie?

Beratungsdienste am Übergang in Arbeit reproduzieren vorherrschende Rationalitäten *und* transformieren diese im Handeln. Mit Foucault sind Rationalitäten das, was als sinnvolles und angemessenes Verhalten Geltung gegenüber dem erlangt, was von den teilnehmenden Akteuren und Akteurinnen als in der jeweiligen Situation unsinniges und unangemessenes Verhalten bewertet wird. In Organisationen „manifestieren und übersetzen sich die verschiedenen gesellschaftlichen Anforderungen und Verhaltenserfordernisse sowie die Fluchtlinien und Logiken bestimmter Rationalitäten des Regierens, sodass Organisationen letztlich als eine Art Relaisstation von Machtwirkungen begriffen werden müssen“ (Gertenbach 2014, S. 162). Lernen in der Organisation wird nicht als Anpassung an sich verändernde Bedingungen betrachtet, sondern beinhaltet die Konstruktion einer gemeinsamen Wirklichkeit durch den praktischen Vollzug impliziter Leitbilder (im Sinne kognitiver Landkarten; vgl. dazu Argyris & Schön 1978).

Leitbilder bündeln all das, was als machbar oder wünschbar gelten darf (vgl. Dierkes & Marz 1998). Zu Leitbildern werden verbalisierte Vorstellungen gezählt, die in einer Organisation zu Papier gebracht wurden. Neben diesen manifesten Leitbildern gibt es auch *implizite Leitbilder*, die „unterschiedliche mehr oder weniger konkrete Vorstellungen oder Gedanken in ein Muster fügen und einen Bedeutungszusammenhang bilden, der sozial geteilt wird“ (Giesel 2007, S. 39).

Implizite Leitbilder in Organisationen übersetzen gesellschaftliche Rationalitäten. In Beratungsdiensten werden in Handlungen der Berater:innen implizite Leitbilder empirisch beobachtbar, die eine Grenze zwischen dem ziehen, was als normal und erwartbar gilt, und dem, was davon abweicht und daher mittels pädagogischer Interventionen wieder in normales und erwartbares Verhalten zu überführen ist (vgl. Kessl & Otto 2011), um den impliziten Leitbildern der Beratungsdienste zu entsprechen.

## Projektkontext und Methode

Die empirischen Daten stammen aus dem Projekt *Pädagogische Rationalitäten in personenbezogenen Beratungsdiensten am Übergang in Arbeit* (kurz: TRANSPRO), das im Zeitraum von Januar 2015 bis Januar 2018 in Form eines Kooperationsprojekts durch-

---

<sup>1</sup> Im Forschungsprozess stellte sich heraus, dass insbesondere die Dokumente des EU-Rates sowie der EU-Kommission, des eigens gegründeten European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) und des European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) zentrale Sprecherpositionen im Diskurs einnehmen.

geführt wurde.<sup>2</sup> Das Projekt knüpft an bisherige Forschung zu Übergängen, insbesondere im Kontext des Berufs- und Erwerbslebens, an und fragt nach den Rationalitäten personenbezogener Dienstleistungen zur Begleitung von Übergängen in Arbeit. Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass eigene Deutungen, Referenzsetzungen und Bezugnahmen auf gesellschaftliches Wissen durch gemeinsames Handeln mit anderen verändert werden (vgl. Berger & Luckmann 2012 [1969]).

Im Rahmen des Projekts wurden von fünf Beobachtern und Beobachterinnen teilnehmende Beobachtungen von Beratungsdiensten (Berufsorientierung, Berufsberatung, Early School Leaving, Transfergesellschaften und Coaching) durchgeführt. Die teilnehmenden Beobachtungen erstreckten sich über einen Zeitraum von zwei bis drei Wochen.<sup>3</sup> Ziel war es, die Herstellung organisationalen Wissens zur Übergangsberatung zu untersuchen, um differente und gemeinsame Muster in den ausgewählten personenbezogenen Dienstleistungen zur Begleitung und Beratung von Übergängen in Arbeit herauszuarbeiten.

Insgesamt liegen pro Beratungsdienst fünf bis acht Beobachtungsprotokolle von Teamsitzungen, Beratungsgesprächen, Berufsberatungsveranstaltungen und Ähnlichem vor. Zur Rekonstruktion impliziter Leitbilder werden im Folgenden Beobachtungssequenzen aus der teilnehmenden Beobachtung in fünf Beratungsdiensten am Übergang in Arbeit einer erneuten Lektüre und Analyse unterzogen. Textabschnitte wurden aus Protokollen ausgewählt und Zeile für Zeile interpretiert. Dabei wurde insbesondere auf das Methodenarsenal der Strukturalen Hermeneutik zurückgegriffen (Wernet 2009).

Als empirische Basis für die Rekonstruktion impliziter Leitbilder werden die auf Schüler:innen bezogenen Beratungsdienste am Übergang in Ausbildung und Arbeit (Berufsorientierung, Berufsberatung und Early School Leaving) zusammengefasst betrachtet und mit den impliziten Leitbildern der Beratung von Erwachsenen am Übergang in Arbeit (Transfergesellschaften und Coaching) kontrastiert. Im Sample der Beratungsdienste am Übergang in Arbeit sind die angebotenen Dienstleistungen nicht an Sanktionen wie finanzielle Kürzungen der staatlichen Transferbezüge gekoppelt. Im schulischen Kontext wird jedoch durch Anwesenheitspflicht (etwa durch Ansprache der Eltern per postalischer Einladung zu Beratungsterminen) Verbindlichkeit hergestellt. Im Kontext der Beratung von Erwachsenen in Transfergesellschaften oder im Fall des Berufscoachings werden die jeweiligen Dienstleistungen für die Teilnehmenden beworben. Was die Coachings betrifft, kann auch die/der Vorgesetzte die Teilnahme am Coaching nahegelegt haben.

---

2 Der luxemburgische Projektteil wurde vom luxemburgischen Fonds National de la Recherche (FNR) unter der Fördernummer INTER/DFG/14/8888406/TransPro/Karl/Schroeder finanziert, die deutschen Partner wurden von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) unterstützt. Die Kosten eines Lektorats des vorliegenden Beitrags wurden gefördert aus Mitteln der saarländischen Staatskanzlei.

3 Die teilnehmende Beobachtung wurde vom Autor des vorliegenden Beitrags sowie von Heike Chyle, Christiane Dittrich, Claudia Muche und Nina Wasslow durchgeführt.

## Leitbild „berufliche Reife“ im schulischen Kontext

Das implizite Leitbild „berufliche Reife“<sup>4</sup> im schulischen Kontext umfasst – wie die folgenden Auszüge aus dem Material zeigen – das Einüben einer überzeugenden Choreografie sowie die Fähigkeit, einen „realistischen“ Berufswunsch formulieren zu können, der anhand von subjektiven Wünschen und faktischen Informationen auch gut begründet werden muss. Damit bewegt sich das implizite Leitbild im Spannungsfeld zwischen einer schlichten Zurschaustellung (so tun als ob) und der Fähigkeit, eine charakterlich gefestigte Entscheidung treffen zu können.

### Warming-up: die Choreografie einer erfolgreichen Bewältigung von Übergängen in Arbeit

Ein implizites Leitbild der Beratung am Übergang Schule-Beruf (hier sind auch Early School Leaver miteinbezogen) betrifft das gezielte und geplante Einwirken auf Lebensweisen und Lebensentwürfe (vgl. Kessl & Otto 2011). Der folgende Auszug stammt aus einem Beratungsgespräch zwischen einem Schüler und einer Beraterin, die bei einem luxemburgischen Beratungsdienstleister angestellt ist, der vorwiegend Beratung mit sogenannten Early School Leavern durchführt, also Jugendlichen, die nach Verlassen der neunten Schulklasse nicht bei einer weiterführenden Schule angemeldet sind und/oder eine Ausbildung beginnen (vgl. Schröder & Karl 2020).

Sie [die Beraterin] nimmt alle Papiere [des Jugendlichen] aus den Klarsichtfolien des Ordners und bemerkt, dass die Papiere so zwar sauber blieben, es aber auch unpraktisch sei. Sie empfiehlt ihm, die Papiere zu lochen. Er müsse auf den Papieren ja auch seine Notizen machen. Außerdem sollten die Papiere chronologisch so geordnet sein, dass die letzten [Bewerbungs-]Antworten oben liegen. (Beobachtungsprotokoll 002, Early School Leaver, Beratungsgespräch)

Detaillierte Vorstellungen davon, wie Bewerbungsunterlagen zu ordnen sind, werden dem Jugendlichen nicht nur empfohlen, sondern von der Expertin, der Beraterin, in eine „praktikablere“ Ordnung überführt. Die Anpassung des Ordnungssystems der Bewerbungsunterlagen erfolgt ohne Einwilligung des Jugendlichen. Ein solches Anpassen des Verhaltens von Jugendlichen an die Vorstellung von Beratenden, wie typischerweise bei der Ausbildungsplatzsuche vorzugehen ist, findet sich auch beim Einüben von richtigen Verhaltensweisen in Bewerbungsgesprächen.

Sie [die Beraterin] fragt, wer ein Gespräch üben wolle. Jemand [ein Jugendlicher] meldet sich. Die ALB [Abgeordnete Lehrkraft für Berufsberatung] gibt ein Beispiel vor. Der Jugendliche würde sich für ein Praktikum bei der Banc de Luxembourg bewerben. Sie sei eine Vertreterin der Bank. Er solle das Klassenzimmer verlassen und anklopfen. Nachdem

4 Das implizite Leitbild „berufliche Reife“ ist Ergebnis der empirischen Analyse. Das Konzept der „Berufswahlreife“ – auch „Berufswahlkompetenz“ genannt – zielt ebenso darauf ab, den Entwicklungsstand eines Menschen hinsichtlich seiner Fähigkeit zu beurteilen, den Übergang insbesondere von Schule in den Beruf erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Bergmann & Eder 2018). In den untersuchten Beratungsdiensten spielte das Konzept „Berufswahlreife“ keine explizite Rolle. Dennoch weist das aus dem empirischen Material rekonstruierte implizite Leitbild „berufliche Reife“ konzeptionelle Ähnlichkeit dazu auf.

der Jugendliche den Raum betreten und sich an den Tisch gesetzt hat, melden sich einige Schüler, um sein Auftreten zu bewerten. Die ALB selbst sagt gleich zu Beginn, er habe sich völlig falsch vorgestellt. Er solle nicht die Tür zuschlagen lassen, sondern sie leise schließen. Er müsse an der Tür stehen bleiben, bis er dazu aufgefordert wird, Platz zu nehmen. Er solle sich hinsetzen und ein paar Zentimeter vom Tisch entfernt Platz nehmen, damit er nicht den Schreibtisch des Patrons [Arbeitgeber:in] berühre. Das Dossier dürfe er in keinem Fall auf den Schreibtisch des Patrons legen. Er sollte es auf den Schoß legen und das andere Ende leicht an den Tisch anlehnen, sodass er die Mappe vor sich hat. (Beobachtungsprotokoll 005, Early School Leaver, Beratung in einer Schule)

Die Vorführung eines Rollenspiels vor der Klasse wird als Gelegenheit genutzt, das Verhalten des Jugendlichen zu korrigieren und anstelle dessen ein Verhalten einzuüben, das in einem Bewerbungsgespräch als angemessen erachtet wird. Die detaillierten Rückmeldungen lassen sich in eine Choreografie einzelner Verhaltensschritte übersetzen: anklopfen, die Tür sanft schließen, abwarten, bis der Platz zugewiesen wird etc. Es gibt also eine genaue Vorstellung davon, welche Verhaltensschritte zur erfolgreichen Bewältigung des Übergangs in Arbeit beitragen und welche tunlichst zu vermeiden sind. Es geht folglich um ein „Warming-up“ für das antizipierte normgerechte Verhalten im beruflichen Kontext. Dieses Warming-up ist eine der verhaltensregulativen Maßnahmen, mit denen dem Leitbild „berufliche Reife herstellen“ entsprochen wird. Ergänzend zum Warming-up finden sich verhaltensregulierende Maßnahmen im Sinne eines Cooling-out (Walther 2014), die im Folgenden als „empathische Herabsetzung“ beruflicher Wünsche im Feld Berufsorientierung an Schulen rekonstruiert werden.

### **Cooling-out: die „empathische Herabsetzung“**

Berufsorientierung wird im Rahmen der Schulsozialarbeit von einem freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe angeboten. Dazu werden dem Träger Räume für Beratung und Büroarbeiten in der Schule zur Verfügung gestellt. Die Berufsorientierung beginnt in der siebten Klasse. Die Schüler:innen absolvieren ein Praktikum und nehmen an einem Kompetenzfeststellungsverfahren (eigene Einschätzung sowie Fremdeinschätzung) teil. Zur Kompetenzmessung werden Gespräche mit Schülern und Schülerinnen geführt, an denen drei Schulsozialarbeiter:innen, zwei Lehrkräfte sowie die zu den Gesprächen eingeladenen Schüler:innen teilnehmen. Auf die Frage eines Schulsozialarbeiters in einem dieser Gespräche, wie der Schüler die vergangenen Veranstaltungstage zur Berufsorientierung fand, setzt der folgende Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll an:

Der Schüler presst kurz die Lippen aufeinander und sagt nur: „Es war gut.“ Die leicht vorgebeugte Haltung von SozPäd2 [Schulsozialarbeiter] verändert sich und er lehnt sich an seinen Stuhl an und fragt noch mal, was genau denn gut gewesen wäre. Der Schüler bleibt wortkarg und sagt: „Alles war gut. Vor allem dass wir keinen normalen Unterricht hatten.“ SozPäd2 runzelt die Stirn und sagt, das ist jetzt aber ein schlechtes Feedback für ihn beziehungsweise die anwesenden Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter:innen. Weiter erklärt er, dass die letzten zwei Tage dafür dienen sollten, eigene Stärken zu erkennen und eine Idee zu bekommen, was man später mal machen möchte. Darauf antwortet der Schü-

ler, dass er jetzt wisse, was er werden solle. Mit aufgerissenen Augen fragt SozPäd2, was er denn werden möchte. Darauf antwortet der Schüler „Ingenieur“. Daraufhin lehnt sich SozPäd2 zurück, nickt und zeigt sich leicht überrascht. Er fragt den Schüler, warum er diesen Beruf machen wolle. Dieser antwortet wieder sehr einsilbig, dass es ihn interessiere. Nun lehnt sich SozPäd2 wieder nach vorne und fragt weiter, ob er sich denn schon für eine bestimmte Richtung entschieden habe und was er denke, was ein Ingenieur tue. Diese Fragen kann der Schüler nicht beantworten, er senkt den Kopf und starrt vor sich auf den Tisch. SozPäd2 versucht weiter, das Interesse an dem Beruf herauszufinden und bekommt immerhin als Antwort, dass das Technische das Interessante sei. Außerdem hätten die Berichte von Unternehmen das Interesse des Schülers geweckt. Daraufhin erklärt SozPäd2, dass Ingenieur ein Beruf sei, bei dem man studieren müsse, und es doch erst mal besser sei, wenn er sich einen Beruf auswähle, der leichter zu erreichen sei, wie beispielsweise Mechaniker, das würde der Azubi von gestern [Vorstellung eines Auszubildenden auf einem Veranstaltungstag zur Berufsorientierung] ja auch lernen. Weiter erklärt er anhand des Mechanikers die verschiedenen Richtungen, die man einschlagen kann (Kfz-Mechaniker, Zerspanungsmechaniker). Der Schüler sitzt weiterhin mit hängenden Schultern da und zieht die Mundwinkel nach unten. Er sagt nur, dass er noch nicht genau wisse, welche Richtung er einschlagen möchte. Daraufhin lächelt SozPäd2 den Schüler an und sagt: „Das musst du ja jetzt auch noch nicht.“ (Beobachtungsprotokoll 003, Berufsorientierung, Beratung in einer Schule)

Die körperliche Haltung des Schulsozialarbeiters (genannt SozPäd2), die zwischen einem auffordernden „Sich-nach-vorn-Lehnen“ und einem bewertenden „Sich-Zurücklehnen“ wechselt, trägt mit zu einer Situation bei, in der sozial erwünschtes Verhalten vom Schulsozialarbeiter eingefordert und vom Schüler zu erfüllen versucht wird. Ganz deutlich wird dies an der Aussage des Schülers, dass er wisse, was er werden *solle*. Die Antworten des Schülers werden als „schlechtes Feedback“ oder – wie das wiederholte Nachfragen (warum Ingenieur?) zeigt – als nicht ausreichend durchdacht bewertet und vom Schulsozialarbeiter korrigiert. Auch die Körperhaltung des Schülers („hängende Schultern“) verweist darauf, worauf dieses Gespräch hinausläuft: aufzuzeigen, was der Schüler nicht weiß und nicht kann; nämlich begründete Aussagen darüber zu liefern, welchen Beruf er „sinnvollerweise“ erlernen solle. Die Herabsetzung des Berufswunschs „Ingenieur“ erfolgt mit der Begründung, der Schulsozialarbeiter wisse, was „doch erst mal besser sei“; nämlich einen Beruf wie Mechaniker zu wählen, der leichter zu erreichen sei. Diese Form der „empathischen“ Herabsetzung zeigt dem Schüler auf, woran er sich orientieren soll, um die sozial erwünschten Antworten im Gespräch zu liefern. Der Schulsozialarbeiter „kühlt“ den Berufswunsch des Schülers ab und passt ihn an eine von ihm als realistisch eingeschätzte Berufsvorstellung für diesen Schüler an.

### **Leitbild „Berufliche Reife“**

Der nachfolgende Protokollauszug stammt aus einem Beratungsgespräch, das als Beratungsdienstleistung der Agentur für Arbeit für unter 25-Jährige durchgeführt wird (vgl. dazu Wlassow & Stauber 2020). Bei diesem Beratungsgespräch handelte es sich um das Erstgespräch mit einer 15-jährigen Schülerin der zehnten Klasse einer Werk-

realschule.<sup>5</sup> Zu Beginn des Gesprächs erklärt die Schülerin, sie wolle Bühnengestaltung als Beruf erlernen. Daraufhin fragt die Beraterin nach weiteren Interessen und äußert dann, sie wolle „noch mal einen Schritt zurückgehen“. Es folgen Techniken visueller Darstellung mit Stift und Papier. Zunächst werden drei Optionen aufgeführt, welche die Beraterin als Wörter auf ein Blatt Papier schreibt: „Ausbildung“, „Schule“ und dazwischen „Überbrückung“. Daraufhin werden in tabellarischer Form Interessen und Nichtinteressen gegenübergestellt. Schließlich wird nach dem Bauchgefühl und nach Assoziationen zu Bildern gefragt, auf denen berufliche Tätigkeiten dargestellt sind. Die Bilder werden nach der Unterscheidung interessant/uninteressant in zwei Stapel sortiert. Nachdem unterschiedliche Interessen der Schülerin aufgelistet wurden, kommt die Beraterin zurück zu dem anfangs geäußerten Berufswunsch der Schülerin.

Sie geht zunächst auf die Bühnengestaltung ein. Sie schildert, dass das ein schwieriger Weg für das Mädchen wäre, da sie noch zu jung sei und nicht den erforderlichen Abschluss habe, was bedeuten würde, dass eine weiterführende Schule notwendig wäre. Sie sagt aber, dass sie dem Mädchen gerne den nötigen Weg aufzeigen und sie dabei begleiten würde, wenn ihr „Herz daran [an der Bühnengestaltung] hängen würde“. Das verneint das Mädchen verschämt lächelnd. (Beobachtungsprotokoll, Berufsberatung, Beratungssituation)

Das Verfolgen des Berufswunschs wird als schwieriger Weg umschrieben. Wichtige Voraussetzungen, Alter und erforderlicher Abschluss, sind aus Sicht der Expertin nicht gegeben. Der Berufswunsch erfährt eine Korrektur, die einer „empathische Herabsetzung“ im Sinne eines Expertenvorschlags, es ist besser, einen leichteren und passendere Weg zu wählen, entspricht („Cooling-out“). Andererseits wird mit visuellen Methoden aufgezeigt, wie eine rational-begründete Entscheidung für den Übergang aus der Schule aufgebaut ist („Warming-up“). Die Aussage, dass „sie noch zu jung ist“, wird von der Beraterin im Nachgespräch mit der Beobachterin besprochen:

Im Nachgespräch erzählt mir die Berufsberaterin von ihrer generellen Erfahrung, dass viele der Werkrealschüler:innen, die zu ihr kommen, im Vergleich zu den Realschülern und -schülerinnen noch viel unreifer sind und sich schwertun, sich mit der Berufswahl auseinanderzusetzen. Sie nimmt das Mädchen als Beispiel, das für sie doch noch einen sehr kindlichen Eindruck macht (sie spielt mit Barbies und Lego). Daher wundert sie es auch nicht, dass das Mädchen gerne über ein FSJ [Freiwilliges Soziales Jahr] mehr Zeit gewinnen möchte, sich mit der Berufswahl und Bewerbungen auseinanderzusetzen. Die Berufsberaterin verwendet in diesem Zusammenhang das Wort „Vermeidungsstrategie“. (Beobachtungsprotokoll, Berufsberatung, Beratungssituation)

Das implizite Leitbild „berufliche Reife“ bezieht sich auf eine Einschätzung der Beraterin bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen. Der Übergang vom Kind- zum Erwachsensein wird als Voraussetzung für die Fähigkeit wahrgenom-

---

5 Werkrealschule ist eine Schulform in Baden-Württemberg, die Schülern und Schülerinnen mit Hauptschulempfehlung einen Hauptschulabschluss wahlweise nach dem neunten oder zehnten Schuljahr ermöglicht bzw. sie bis zum mittleren Bildungsabschluss nach der zehnten Klasse führt.

men, „sich mit der Berufswahl und Bewerbungen auseinanderzusetzen“. Statt beispielsweise ein positives Bild dafür zu entwickeln, dass Jugendliche ebenso das Recht haben, sich unterschiedlich zu entwickeln, und daher auch mehr Zeit brauchen dürfen, steht der Beraterin ein defizitäres Bild vor Augen, indem sie die Entscheidung für ein FSJ als „Vermeidungsstrategie“ einordnet.

Die Zuschreibung dieser Vermeidungsstrategie zu einer bestimmten Gruppe von Werkrealschülern und -schülerinnen im Unterschied zu den „reiferen“ Realschülern und -schülerinnen verweist ferner darauf, dass die Wahrnehmung von „beruflicher Reife“ nicht lediglich auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung bezogen wird, sondern auch mit der Schulform im Zusammenhang steht. Sowohl durch den Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung als auch in Bezug auf die Schulform wird deutlich, dass „berufliche Reife“ als etwas mit pädagogischen Mitteln Machbares erachtet wird. In Beratungsdiensten werden auch Ratsuchende, die „sich schwertun, sich mit der Berufswahl auseinanderzusetzen“ pädagogisch mit „Warming-up“ und „Cooling-down“-Strategien bearbeitet, um „berufliche Reife“ schnellstmöglich sicherzustellen.

## **Leitbild „neoliberales Beratungsprinzip“ in der Berufsberatung mit Erwachsenen**

In Transfergesellschaften und im Coaching werden Erwachsene am Übergang in Erwerbsarbeit beraten. Dabei zeigt sich, dass der Übergang in Arbeit als eine lebenslange Aufgabe erachtet wird, wie auch durch den Gebrauch des Begriffs Lifelong Guidance im EU-Diskurs deutlich wird. Bei einer Transfergesellschaft geht es darum, die Mitarbeitenden eines insolventen Betriebs so zu beraten, dass sie sich weiterqualifizieren oder auf dem Arbeitsmarkt bewerben, damit sie in möglichst kurzer Zeit wieder in Erwerbsarbeit kommen (vgl. Muche & Truschkat 2020). Beim Coaching geht die Beratung am Übergang in Arbeit auch dann weiter, wenn vertraglich ein Angestelltenverhältnis besteht. Die Beratung basiert im Coaching auf einem Übergangsverständnis, laut dem der Übergang in Arbeit als Prozess nie ganz abgeschlossen ist, sondern vielmehr eine biografische Etappe darstellt. Thematisiert werden dabei Karriereperspektiven, aber auch das Erreichen bestimmter Karrierestufen, wie beispielsweise Leitungspositionen (vgl. Chyle & Ebberts 2020).

Sowohl beim Coaching als auch bei Transfergesellschaften steht der Dienstleistungscharakter im Vordergrund. Wie durch die Analysen des empirischen Materials deutlich wurde, wird Beratung nach dem Motto angepriesen: „Wenn man gut mitarbeitet, dann wird sich die Beratung für eine:n selbst auszahlen“. Auf einer Veranstaltung mit ehemaligen, inzwischen entlassenen Angestellten eines insolventen Betriebs

erklärt ein Berater der Transfersgesellschaft der Belegschaft den Sinn der Beratungsdienstleistung wie folgt:

Herr Reimer sagt, man solle Folgendes bedenken: „Wir sind Ihr Dienstleister“ und „wenn Sie uns nicht sehen wollen, dann ist es eben so, dann haben wir frei“. Dies wäre aber nicht Sinn der Sache einer Transfersgesellschaft. [...] Man werde in der Transfersgesellschaft dann die ersten zwei Wochen intensiv zusammenarbeiten, es ist aber auch möglich, relativ früh dann eine Intensivausbildung zu beginnen. Es müsse dann jeder seinen Weg finden, der jeweils individuell ist. Die Idee hinter der Transfersgesellschaft sei auch: „Jeder soll auf seine Kosten kommen.“ (Beobachtungsprotokoll, Coaching, Beratungssituation)

In diesem Auszug aus dem empirischen Material zeichnet sich ein Leitbild ab, dass als „neoliberales Beratungsprinzip“ bezeichnet werden kann. Im Mittelpunkt dieses Leitbildes steht ein Kosten-Nutzen-Kalkül, wobei der individuelle Nutzen der Transfersgesellschaft für die Teilnehmenden trotz der mit ihr verbundenen Kosten (Zeit und ggf. finanzielle Ressourcen) in den Vordergrund gestellt wird. Die Rechtfertigung der Kosten erfolgt durch Betonung einer „intensiven Zusammenarbeit“. So wird ein kooperatives Bündnis postuliert, in dessen Rahmen Berater:in und Ratsuchende:r daran arbeiten, dass sich die Transfersgesellschaft durch das Finden eines individuellen Wegs am Ende „auszahlt“. Auf einer Teamsitzung eines Coaching-Anbieters wird das Kosten-Nutzen-Kalkül wie folgt diskutiert:

Es entwickelt sich eine angeregte Diskussion über die Frage, wie die eigenen Angebote besser verkauft werden können. Heiner benutzt solche Formulierungen wie das Angebot sei etwas für „Gläubige“, „man muss daran glauben, dass es hilft“. Heiner: „Wichtig ist es, bei den Kunden Vertrauen aufzubauen.“ Er fragt weiter: „Wird der Nutzen erkannt?“ Er arbeitet seit einiger Zeit beim Coaching mit einem anderen Preismodell: Er fragt die Coachees nach jeder Sitzung, was ihnen die Sitzung wert war, und gibt eine Spanne von 70 bis 100 € an, in der die Coachees dann eine eigene Einschätzung vornehmen können. Bislang hat er darüber 90 €, 95 € und 100 € erzielt. (Beobachtungsprotokoll, Coaching, Beratungssituation)

Die Legitimität der eigenen Arbeit wird im Coaching – wie auch in der Transfersgesellschaft – an der Frage messbar, ob der Nutzen für den Coachee erkennbar wird. Zugleich scheint es eine Prämisse zu sein, bereits im Vorfeld der Dienstleistung Coaching an den Nutzen derselbigen zu glauben, damit sich der spätere Nutzen für den Coachee überhaupt entfalten kann. Das Operieren auf einem freien Dienstleistungsmarkt erfordert seitens der Berater:innen ein anders beschaffenes Leitbild in der Beratung am Übergang in Arbeit. Dass die/der an der Transfersgesellschaft und am Coaching Teilnehmende für die jeweilige Dienstleistung zahlt, führt dazu, dass sich Beratungssitzungen in einem kooperativen Verhältnis ausgestalten, in dem der Kunde/die Kundin König:in ist (vgl. Schröder & Muche 2019).

## Ergebnis

Implizite Leitbilder in Organisationen sind zugleich Grundlage wie auch Resultat des professionellen Handelns (vgl. Dierkes & Marz 1998). Die empirisch abgeleiteten Leitbilder basieren auf Beobachtungen von fünf Beratungsdiensten am Übergang in Arbeit. Als Grundlage für die durchgeführte Analyse dienten Beobachtungsprotokolle, die im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung über mehrere Wochen in jeder der Organisationen erhoben wurden.

Das implizite Leitbild „berufliche Reife“ kommt beim Übergang im schulischen Kontext zum Tragen. Durch das Einüben einer choreografierten Performanz (Warm-ing-up) und der Einschätzung, charakterlich gefestigte Entscheidungen treffen zu können (Cooling-out), soll „berufliche Reife“ organisational hergestellt werden. Das Leitbild eines „neoliberalen Beratungsprinzips“ leitet die Beratung mit Erwachsenen. Berufsberatung für Erwachsene wird – insbesondere wenn sie von privaten Trägern als Dienstleistung angeboten wird – als legitimierungsbedürftig und nur dann als „gewinnbringend“ empfunden, wenn ein kooperatives Verhältnis zwischen Beratendem und Ratsuchendem entsteht.

Pointiert ausgedrückt, reproduzieren Beratungsdienste mit ihrer Praxis das Credo: Wer auf Beratungsdienstleistungen zurückgreift und sich vom Expertenwissen der Berater:innen leiten lässt, wird (wieder) in den Genuss von Erwerbsarbeit gelangen. Wer dies nicht tut, gilt als unreif und verlustbringend für die Gesellschaft, in der sie/er lebt. Die impliziten Leitbilder der Beratungsdienste, für eine lebenslange „berufliche Reife“ Sorge zu tragen und einem „neoliberalen Beratungsprinzip“ zu folgen, weisen daher in eine Richtung: Ganz im Sinne der (sozial-)pädagogischen Herstellung organisationaler Machbarkeit von Subjekten sollen zu beratende Personen zwecks ökonomischer Verwertbarkeit dazu befähigt werden, im Rahmen gesellschaftlicher Normen einen produktiven Beitrag zu leisten.

## Literatur

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2012 [1969]). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bergmann, C. & Eder, F. (2018). Berufs- und Laufbahnberatung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.). *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*, S. 43–50. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Chyle, H., Dittrich, C., Muche, C., Schröder, C. & Wlassow, N. (Hrsg.) (2020). *Übergänge in Arbeit gestalten. Beratungsdienstleistungen im Vergleich*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Chyle, H. & Ebbers, I. (2020). Coaching: Der Übergang im Erwerbssystem – ein offener Prozess mit Optimierungspotenzial. In H. Chyle, C. Dittrich, C. Muche, C. Schröder & N. Wlassow (Hrsg.). *Übergänge in Arbeit gestalten. Beratungsdienstleistungen im Vergleich*, S. 281–320. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Crockett, S. A., Byrd, R. & Erford, B. T. (2014). The Career Development Quarterly: A 22-Year Publication Pattern Metastudy. *The Career Development Quarterly*, 62 (4), S. 327–339. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00086.x>.
- Dierkes, M. & Marz, L. (1998). *Lernkonventionen und Leitbilder: Zum Organisationslernen in Krisen*. Discussion Papers, Research Unit: Organisation and Technology FS II 98–101, WZB Berlin Social Science Center.
- Enggruber, R., Fehlau, M. & Bieker, R. (2018). *Jugendberufshilfe: Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Gertenbach, L. (2014). Die Organisation(en) der Gesellschaft. Foucault und die Governmentality Studies im Feld der Organisationsforschung. In R. Hartz & M. Rätzer (Hrsg.). *Organisationsforschung nach Foucault. Macht – Diskurs – Widerstand*, S. 151–168. Bielefeld: Transcript.
- Giesel, K. D. (2007). *Leitbilder in den Sozialwissenschaften: Begriffe, Theorien und Forschungskonzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90731-4>.
- Hooley, T., Sultana, R. G. & Thomsen, R. (Hrsg.) (2018a). *Career guidance for emancipation: Reclaiming justice for the multitude*. New York: Routledge. Verfügbar unter <https://doi.org/10.4324/9781315110486>.
- Hooley, T., Sultana, R. G. & Thomsen, R. (Hrsg.) (2018b). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. New York: Routledge. Verfügbar unter <https://doi.org/10.4324/9781315110516>.
- Karl, U. (Hrsg.) (2014): *Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kessl, F. & Otto, H.-U. (2011). Soziale Arbeit und soziale Dienste. In A. Evers, R. G. Heinze & T. Olk (Hrsg.). *Handbuch Soziale Dienste*, S. 389–403. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92091-7\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92091-7_20).
- Muche, C. & Truschkat, I. (2020). Beratung und Übergangsbegleitung in der Transfergesellschaft im doppelten Raum zwischen arbeitsmarktpolitischer und sozialpädagogischer Aktivierungslogik. In H. Chyle, C. Dittrich, C. Muche, C. Schröder & N. Wlassow (Hrsg.). *Übergänge in Arbeit gestalten. Beratungsdienstleistungen im Vergleich*, S. 235–280. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Müller, B., Zöller, U., Diezinger, A. & Schmid, A. (2015). *Lehrbuch Integration von Jugendlichen in die Arbeitswelt*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Sampson, J. P., Hou, P.-C., Kronholz, J. F., Dozier, V. C., McClain, M.-C., Buz-zetta, M., Pawley, E. K., Finklea, J. T., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Reardon, R. C., Osborn, D. S., Hayden, S. C. W., Colvin, G. P. & Kennelly, E. L. (2014). A Content Analysis of Career Development Theory, Research, and Practice – 2013. *The Career Development Quarterly*, 62 (4), S. 290–326. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00085.x>.

- Schröder, C. (2019). Moving to Nowhere Land? *Social Work and Society*, 17 (2). Verfügbar unter <https://www.socwork.net/sws/issue/view/35> (Zugriff am 30.07.2020).
- Schröder, C. (2020). Verantwortung in Organisationen herstellen. Berater\*innen und Klient\*innen am Übergang in Arbeit. In C. Fahrenwald, N. Engel & A. Schröder (Hrsg.), *Organisation und Verantwortung*, S. 243–258. Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26248-8\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26248-8_18).
- Schröder, C. & Karl, U. (2017). On being guided – a typology of career guidance in EU discourses. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45 (3), S. 356–365. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285005>.
- Schröder, C., Karl, U., Muche, C. & Truschkat, I. (2019). The development and transformation of mainstream notions on “Career Guidance”: A discourse analysis on EU policy papers on (un)employment. *Social Work and Society*, 17 (2), S. 1–16. Verfügbar unter <https://www.socwork.net/sws/article/view/602/1184> (Zugriff am 30.07.2020).
- Schröder, C. & Muche, C. (2019). Professionalität im Coaching von Führungskräften. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, C. Maier-Gutheil & C. Schiersmann (Hrsg.), *Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DgE). Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens: Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder*, S. 249–264. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich. Verfügbar unter <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1xn.21>.
- Schröder, C., Muche, C., Karl, U. & Truschkat, I. (2020). Career Guidance im Diskurs – Rationalitäten der europäischen Bildungspolitik zwischen Life Long Learning und Selbstführung. In H. Chyle, C. Dittrich, C. Muche, C. Schröder & N. Wlassow (Hrsg.), *Übergänge in Arbeit gestalten. Beratungsdienstleistungen im Vergleich*, S. 56–76. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Walther, A. (2014). Der Kampf um „realistische Berufsperspektiven“. Cooling-Out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem. In U. Karl (Hrsg.), *Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit*, S. 118–135. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wernet, Andreas (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wlassow, N. & Stauber, B. (2020). Berufsberatung der Agentur für Arbeit im Spannungsfeld zwischen Wirksamkeitsanspruch und bedrohter Wirkmächtigkeit. In H. Chyle, C. Dittrich, C. Muche, C. Schröder & N. Wlassow (Hrsg.), *Übergänge in Arbeit gestalten. Beratungsdienstleistungen im Vergleich*, S. 157–195. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

## Autor

**Christian Schröder**, Prof. Dr. (Dipl.-Pädagoge), lehrt und forscht an der Fakultät für Sozialwissenschaften der htw saar in Saarbrücken. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Organisationspädagogik, den Methoden der Sozialen Arbeit sowie in der Forschung zu sozialen Bewegungen. Er ist Mitglied des Vorstandes der Sektion Organisationspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.



# Professionalität und (wirkungsorientierte) Steuerung in der sozialpädagogischen Beratung

HOLGER ZIEGLER

## Zusammenfassung

Der Beitrag bilanziert die Kritik am Professionalismus und dessen Ersetzung durch managerielle Steuerungsformate. Es wird diskutiert, inwieweit diese den Gegenstand sozialpädagogischer Beratung systematisch verfehlen und – in fachlicher Hinsicht – scheitern.

**Schlagerworte:** wirkungsorientierte Steuerung, Professionalität, unspezifische Hilfe

## Abstract

The article summarizes the critic on professionalism and its replacement by managerial governance. However, managerialism misses the subject matter of counselling in Social Work and inevitability fails from a technical point of view.

**Keywords:** management by results, professionalism, unspecific help

## Einleitung

Wie Wilhelm Klüsche (1990) in einer Studie aus den 1980er-Jahren feststellt, bestehen aus Sicht von Fachkräften rund vier Fünftel der Sozialen Arbeit mit Klienten und Klientinnen aus beratenden Tätigkeiten. Beratungskompetenzen gelten als Schlüsselkompetenz in der Sozialen Arbeit (vgl. Schilling & Klus 2015) und Beratung selbst wird sowohl als wichtige Hilfeform als auch als professionelle Handlungsorientierung und Methode Sozialer Arbeit (vgl. Sickendiek et al. 2002) gesehen. Unabhängig davon, ob Beratung dabei nun an institutionalisierten Beratungsstellen wie z. B. Erziehungs-, Familien-, Sucht- oder eben Berufsberatungsstellen oder als integraler Teil etwa der Familienhilfe, Altenarbeit, Jugendberufshilfe stattfindet, bleibt sie ein übergeordnetes Tätigkeitsmerkmal der Hilfepraktiken Sozialer Arbeit. Es ist daher wenig verwunderlich, dass z. B. der Deutsche Berufsverband Soziale Arbeit (DBSH) eine Qualitätsbeschreibung Sozialprofessioneller Beratung vorgelegt hat. Diese reflektiert im Wesentlichen professionelle Prinzipien, die für die Praxis Sozialer Arbeit im Allgemeinen gelten und sich von therapeutischen und anderen spezialisierten Beratungsformen – insbesondere den verbreiteten Varianten der „Problemlösungsberatung“ – abgrenzt.

Für die professionelle Qualität von Beratung in der Sozialen Arbeit gilt insofern im Kern dasselbe, was für die Professionalität Sozialer Arbeit gilt – und sie scheint vor denselben fachlich-politischen Herausforderungen zu stehen.

## Soziale Arbeit als unspezifische Hilfe

Mangels einer klar begrenzten monopolisierten Zuständigkeit gilt die Soziale Arbeit im Allgemeinen (und die sozialarbeiterische Beratung im Besonderen) aus traditioneller professionstheoretischer Perspektive als „Semi-Profession“. Sie ist eine Profession, die auch berufspraktisch ihre Perspektiven und Standards im eigenen Berufsfeld nicht ohne Weiteres durchsetzen kann. Für Soziale Arbeit in arbeitsmarktpolitischen, justiznahen, schul- oder gesundheitsbezogenen Berufsfeldern gilt dies umso mehr.

Während andere helfende Berufe und Professionen in der Regel spezialisierte Leistungen in ausdifferenzierten Funktionskontexten erbringen, weisen soziologische Funktionsbeschreibungen darauf hin, dass Soziale Arbeit kein eigenständiges Funktionssystem darstelle und entsprechend keine vergleichbar spezialisierten Leistungen erbringe. Ihre zentrale Funktion bestünde in der Erfüllung von Aufgaben, welche die Funktionalität der ausdifferenzierten Systeme überschreite (Bommes & Scherr 2000).

Der grundlegende Gedanke Sozialer Arbeit als „unspezifischer Hilfe“ findet sich in unterschiedlichen Theorien und Ansätzen, z. B. wenn von einer „diffusen Allzuständigkeit“ Sozialer Arbeit die Rede ist. Eine Gemeinsamkeit der verschiedenen Ansätze besteht u. a. im Verweis darauf, dass die Praxis Sozialer Arbeit – im Gegensatz zu spezialisiert helfenden Berufen – zwar ein prozedurales Fallverständnis, aber keine standardisierten diagnostischen Festlegungen voraussetze. Denn die Stärke standardisierter Diagnose- und Klassifikationsinstrumente besteht darin, selektive Aufmerksamkeit auf klar definierte und spezifisch begrenzte Symptomatiken zu richten, nicht aber darin, jene diffusen interpretationsbedürftigen Situationen zu erfassen, die Gegenstand Sozialer Arbeit sind.

Dass in der Sozialen Arbeit häufig von einer Lebenswelt- oder Alltagsorientierung die Rede ist, hängt insofern nicht primär mit bestimmten „Moden“ oder „Ideologien“ zusammen, sondern ist eng mit dem Gegenstand Sozialer Arbeit verbunden: Soziale Arbeit ist nicht für ein klar umgrenztes Spektrum spezifischer Probleme zuständig, sondern bearbeitet durch Sinngebungsprozesse geprägte Lebensprobleme unterschiedlichster Form. Genau dies scheint auch für professionelle sozialarbeiterische Beratung zu gelten.

## Professionalismus als Steuerungsmodus

Wenn zutrifft, dass Soziale Arbeit nicht für spezifische, sondern verschiedenartigste Probleme zuständig ist, ist gerade mit Blick auf ihre beratende Praktiken davon auszugehen, dass eines in besonderer Weise gilt: Hinsichtlich ihrer Kernaufgaben – der Beratung von Leistungsadressaten und -adressatinnen und den mit ihnen idealtypisch erarbeiteten Realitäts- bzw. Problem- und Falldefinitionen – verfügen Sozialarbeiter:innen über weitreichende Interpretations-, Ermessens- und Entscheidungsspielräume. In ihrer lebensweltorientierten Beratungspraxis stellen Sozialarbeiter:innen insofern einen Typus von „street-level bureaucrats“ dar, die als „ultimate policymakers“ (Lipsky 2010) gelten können: Sie setzen Programme nicht einfach um, sondern moderieren Zugänge zu Leistungen. Dabei übersetzen sie institutionelle politische Strategien – auf dem Fundament fachlich-normativer Annahmen über Sachverhalte und Wirksamkeiten – in Alltagssituationen.

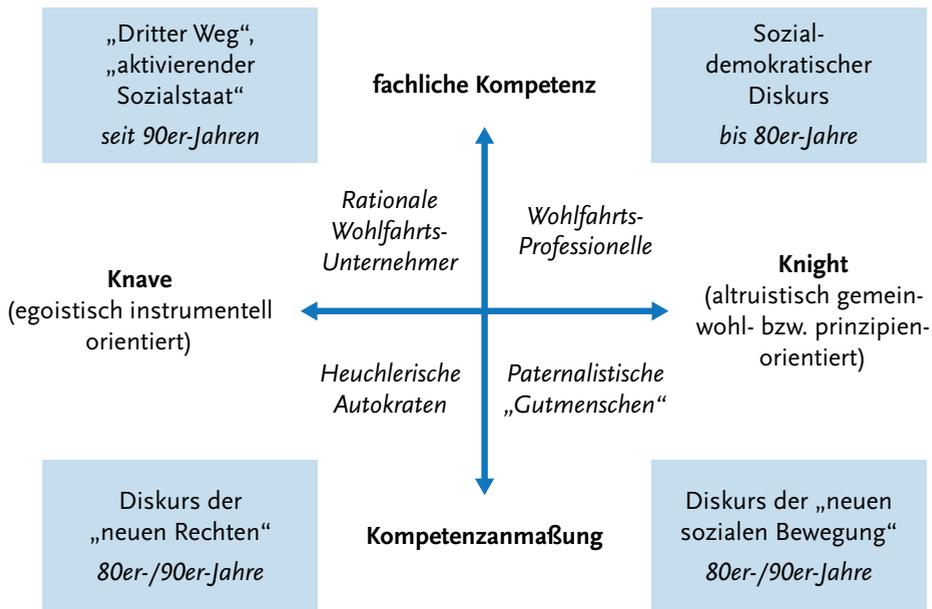
An den Grenzen der juristischen Steuerungsmöglichkeiten stütze sich der moderne Wohlfahrtsstaat auf die „Steuerungsform“ Professionalismus. „Professionalität der Dienstleister“, so fasst Rüb (2003, S. 259) zusammen, „verkoppelt mit einer staatlich regulierten Ausbildung schien für eine rationale und effektive Steuerung der sozialen Dienstleistungen ausreichend. Andere Steuerungsinstrumente wurden nicht als notwendig betrachtet, über hierarchische Bürokratie und Professionalismus konnte der bundesrepublikanische Wohlfahrtsstaat seine funktionalen Aufgaben erfolgreich abwickeln.“ In gegenwärtigen Steuerungsstrategien finden sich nur bedingt Hinweise darauf, dass Professionalismus als zentraler Steuerungsmodus im Feld der Sozialen Arbeit hervorgehoben wird.

Stattdessen lassen sich Ansätze von Steuerungsformen ausmachen, die nach dem australischen Soziologen Pat O'Malley (2009, S. 8) als „fortgeschrittener Liberalismus“ beschrieben werden können. Dieser baue auf einem breiten Arsenal von kalkulatorischen und anderen abstrakten Strategien wie Budgetdisziplin, Audits und buchhalterischen Techniken auf, die von Wohlfahrtsprofessionellen verlangen, ihr „esoterisches Wissen“ und ihre Fachkriterien in eine für externe Überprüfungen zugängliche Sprache von Kosten und Nutzen zu übersetzen, „that can be given an accounting value, and made ‚transparent‘ to scrutiny“. Das wird nicht nur von betriebswirtschaftlichen Managementvertretern und -vertreterinnen forciert, sondern bisweilen auch von Vertretern und Vertreterinnen einer sogenannten Sozialarbeitswissenschaft, die sich – soweit ich das überblicke – vor allem dadurch auszeichnet, dass sie sich allem entledigt, was an „Sozialpädagogik“ erinnert. Die wesentliche Frage bestehe darin, „welche Formen der Sozialarbeit sich als besonders effizient erweisen und welche diese Gesellschaft sich auf Dauer noch leisten will oder kann“ (Erath & Göppner 1996, S. 33). Für diese Frage werde insbesondere der Begriff vom „gelingenderen Leben“ aufgrund seiner Unbestimmtheit in keiner Weise als Indikator für die Messung von Ergebnisqualität geeignet sein (Erath & Göppner 1996, S. 33). Der beschriebene Richtungswechsel in der Sozialen Arbeit wurde und wird insofern von vielen Seiten betrieben – wenigstens darin waren die Vertreter:innen einer Sozial-

arbeitswissenschaft „richtungsweisend“, „erfolgreich“ und anschlussfähig an die sich seit Mitte der 1990er-Jahre abzeichnenden Reformen des Wohlfahrtsstaats.

## Bilder von „Leistungserbringern“

Die im Kontext dieser Reformen wirksam werdenden Grundstrukturen zentraler Steuerungsannahmen und ihrer Verschiebungen lassen sich in loser Anlehnung an die Arbeiten von Julian Le Grand (2003) und Hartley Dean (2003) wie folgt darstellen:



**Abbildung 1:** Diskursiv zugeschriebene Kompetenzen (vertikale Achse) und Motivationen (horizontale Achse) sozialer Dienstleistungserbringer (Quelle: eigene Systematik in Anlehnung an Le Grand 2003 und Dean 2003)

Was in diesem Schaubild skizziert wird, sind typisierte Muster politisch-öffentlich zugeschriebener Kompetenzen und Motivationen. Die zugrunde liegende Überlegung baut auf der u. a. von Magali Larson (1977, S. 38) formulierten Prämisse auf, dass die Handlungsautonomie von Professionen auf einem öffentlich-politischem Vertrauen beruhe. Handlungs- und Entscheidungsautonomie von Professionen hängen demnach davon ab, inwiefern es gelingt, ein „monopoly of credibility with the public“ zu erreichen. Elliot Freidson (2001, S. 180) hat diesen Gedanken präzisiert: Das Vertrauen in die Profession basiere auf einem kognitiven Moment, nämlich „a body of knowledge and skill which is officially recognized as one based on abstract concepts and theories and requiring the exercise of considerable discretion“ und einem kulturellen

Moment im Sinne der Zuschreibung einer „ideology [of] serving some transcendent value and asserting greater devotion to doing good work than to economic reward“.

In der Grafik ist das kognitive Moment als (fachliche) Kompetenz und Kompetenzanmaßung auf der vertikalen Achse, das kulturelle Moment mit den von Le Grand geborgten Metaphern des „Ritters“ (Knight) und „Schurken“ (Knaves) auf der horizontalen Achse dargestellt. Die aus dem Vier-Felder-Schema resultierenden Typen werden im Folgenden kurz skizziert und erörtert.

## **„Wohlfahrtsprofessionelle“**

Die Figur des „Wohlfahrtsprofessionellen“ war für die Hochzeiten des Wohlfahrtsstaats typisch und ging mit Zuschreibungen fachlicher Kompetenz und einer Orientierung am Wohl der Adressaten, an Gerechtigkeitsprinzipien und am Gemeinwohl einher. Wohlfahrtsprofessionellen konnten Kernaspekte personenbezogener sozialer Dienstleistungen überlassen werden: Sie sollten – innerhalb des gegebenen sozialrechtlichen und bürokratischen Rahmens – auf Basis ihres professionellen Wissens und Könnens selbst bestimmen, wer ihre Klienten sind und wie mit ihnen umzugehen sei.

Diese Deutung war jedoch umstritten: Konservative wie Helmut Schelsky (1976) kritisierten eine daraus entstehende „Versorgungsbürokratie“, die über professionelles soziales Dienstleistungspersonal ein abhängiges Sozialklientel schaffe. In der Sozialen Arbeit selbst wird die kulturelle Autorität der Wohlfahrtsprofessionellen jedoch vor allem aus einer linken bzw. linksliberalen Perspektive infrage gestellt (vgl. Tonkens 2016, siehe bereits Peters 1971).

## **„Paternalistische Gutmenschen“**

Hierbei wird professionelle Hilfe unter dem Aspekt der „Kolonialisierung“ von Lebenswelten (dazu: Müller & Otto 1984) in den Blick genommen. Kritisiert werden an dieser Sichtweise der mangelnde Respekt vor der Eigensinnigkeit von Adressaten, Defizitzuschreibungen sowie Macht- und Deutungsasymmetrien. Solcherlei wohlwollender Bevormundung durch Soziale Arbeit wird die Perspektive der Nutzer gegenübergestellt: Problemdefinition und Form der Bearbeitung solle von den Nutzern (mit-)bestimmt werden. Professionelle sollen nicht auf Basis ihrer Kriterien und Kategorien über die Nutzer verfügen, sondern als Ko-Produzenten im möglichst demokratisierten und kooperativen Prozess der Leistungserbringung fungieren (vgl. Tonkens et al. 2013).

Zwar wird an diesem Typus in erster Linie die Entscheidungsmacht von Fachkräften gegenüber Nutzern kritisiert, doch erscheint der Handlungs- und Entscheidungsspielraum von Fachkräften in den – ohnehin schwer kontrollier- und steuerbaren – personenbezogenen sozialen Dienstleistungen im Zuge zunehmend

aktivierender, investiver bzw. präventiver Wohlfahrtsstrategien vor allem als Steuerungs- bzw. Regelungsproblem der Gesellschaft (vgl. Otto et al. 2020).

## „Heuchlerische Autokraten“

Mit diesem Typus einhergehende Probleme sind mehr oder weniger identisch mit „Situationsanalysen“ der frühen Thatcher-Ära in Großbritannien, die ein Bild Sozialer Arbeit zeichnen, das den schlimmsten Albtraum der Qualitätsmanagerin/des Qualitätsmanagers skizziert. Ministerialberichte und Studien etwa von Parsloe und Stevenson (1978), Goldberg und Warbuton (1979) oder dem DHSS (1981) beschreiben diese Situation wie folgt: Eingehüllt in humanistisch verbrämte hohle Phrasen agierten Sozialarbeiter:innen nicht nur autonom, sondern nach Gutdünken. Die Bürokratie selbst, in die sie eingebunden seien, sei ineffizient und erlaube Sozialarbeitenden maximalen Ermessens- und Entscheidungsspielraum, den diese ihrem Bauchgefühl folgend nutzten. Praktiken variierten nicht nur zwischen unterschiedlichen Behörden, sondern auch zwischen Fachkräften derselben Einrichtungen enorm. Ein Monitoring oder weitere systematische Regulationen der Praxis fänden nicht statt; von Kostenbewusstsein über die Verwendung öffentlicher Gelder könne keine Rede sein. Stattdessen fände sich eine „permissive Kultur“ der Willkürtoleranz, die durch eine ebenso intransparente wie unverantwortliche Bürokratie geschützt werde. Es sei nicht einmal möglich festzustellen, was die Strategien von Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen im Umgang mit ihren Adressaten und Adressatinnen beeinflusse, da diese ihre Ziele und Vorgehensweisen oftmals selbst nicht konsistent erklären könnten. Wo immer dies doch der Fall sei, fänden sich andere Fachkräfte, die unter vergleichbaren Bedingungen ganz anderes oder gar das Gegenteil erzählten.

Solcherlei Berichte finden sich nicht nur in Großbritannien, sondern in unterschiedlichen Varianten auch in Deutschland und Österreich: So mangle es z. B. in der Kinder- und Jugendhilfe oder der Bildungs- und Berufsberatung an einer geteilten Wissensbasis und geteilten Vorgehensstandards, Entscheidungen seien von den handelnden Personen abhängig und entsprechend „flüchtig“, in der Praxis gelte, gut gemeint sei auch gut gemacht usw.

Ähnliches kritisiert Wolfgang Hinte, obgleich dieser weniger die Beratung, sondern die Hilfen zur Erziehung in den Blick nimmt: „Vom [...] Fall zum Geld lautet die Devise der geldsichernden Bodentruppen“ (Hinte 2003, S. 13), die von Input-orientierten fallspezifischen Finanzierungen flankiert würden. „Deshalb behaupte ich, dass die Leistungserbringer nie einen Fall zu Ende bringen. Der Träger wird nicht dafür belohnt, die Hilfe abzuschließen. Es verhält sich gegensätzlich, der Sozialarbeiter wird immer Argumente finden, die Jugendhilfe fortzusetzen“ (CSU Traunstein 2013, S. 2). Im Bestreben „Fälle zu produzieren, um Geldströme zu sichern“ seien es „subjektiv gefärbte Einschätzungen, lokale Zufälligkeiten, aus Stigmatisierungsprozessen entstandene Definitionen, Konsolidierungsfantasien usw., die die Grundlage für angebliche Bedarfe darstellen“ (Hinte et al. 2003, S. 13). Was Hinte für die, bezüglich

Zugang, Dauer und Umfang hochgradig regulierten, Hilfen zur Erziehung zu beobachten meint, scheint für die häufig stärker regulierten Beratungsleistungen und angesichts der Aushandlungsnotwendigkeiten über die Frage, worin der Beratungsbedarf genau bestehe, erst recht zu gelten.

Entsprechend ist gerade auch das Feld der Beratung betroffen, wenn Bilder eines „hochproblematischen professionellen Apparats“ (Hinte et al. 2003, S. 13) oder wahlweise einer öffentlich üppig finanzierten, aber sich nur selbst kontrollierenden „Hilfeindustrie“ (Wüllenweber 2012) gezeichnet werden. Diese stellen Le Grands (2003) Figur des „heuchlerischer Autokraten“ in den Mittelpunkt, der seine Deutungsmacht eigeninteressiert ausnutzt, um in stigmatisierender Weise Menschen zu „klientifizieren“ und lange und ineffizient zu bearbeiten, um möglichst viel Geld zu verdienen.

## „Rationale Wohlfahrtsunternehmer“

Bei diesem Typus hat der als „unerklärliche, ineffiziente und egoistische“ (Kirkpatrick & Ackroyd 2003) entlarvte professionell-bürokratische Apparat das Vertrauen verspielt, welches das Fundament für breite Entscheidungs- und Ermessensspielräume darstellt. Entsprechend scheint hier auch Professionalismus als rationale Steuerungsform obsolet.

Was als Ersatz bemüht wird, firmiert im Feld der Beratung (vgl. z. B. Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung 2017) wie in anderen Bereichen personenbezogener Bildungs- und Sozialdienstleistungen unter dem Label der „wirkungsorientierten Steuerung“ (dazu: Burmester & Wohlfahrt 2018, Polutta 2014). Neben einem eher vagen Effektivitäts- und Effizienzversprechen lässt sich die Gemeinsamkeit dieser neuen Steuerungsformen in Anlehnung an Uwe Schimank (2005, S. 151) am ehesten negativ bestimmen, nämlich als Bündel unterschiedlichster Strategien und Techniken, deren Gemeinsamkeit im „Misstrauen in professionelle Selbststeuerung“ besteht. Es sei, so führt er weiter aus, die Schwächung der Profession „um die sich beim ‚new public management‘ alles dreht, auch wenn dieses Ziel nirgends explizit formuliert ist“.

Tatsächlich wird das Vertrauen in die professionelle Selbststeuerung ersetzt durch Zielvereinbarungen, Verfahrensvorschriften, Richt- und Leitlinien, Zertifizierungssysteme und durch ein (dezentralisiertes) System von Kontrollketten sowie Evaluations- und Auditprozessen. Diese nehmen Bezug auf quantifizierbare – und insofern intersubjektiv nachvollziehbare bzw. unmittelbar prüfbare – Kriterien, Kennzahlen, Qualitätsstandards etc. und geben dabei nicht nur Inhalte vor, sondern formalisieren, takten und kontrollieren auch Zeitstrukturen (vgl. Otto & Ziegler 2011).

Was als Kern professioneller Kunst bei der Beratung vor dem Hintergrund unspezifischer Lebensführungsproblematiken gilt, nämlich die Kunst des Beurteilens (was ist der Fall?) und Urteilens (was ist zu tun?) angesichts von Mehrdeutigkeiten, verschiebt sich zur „Kunst“ der Vorgabe und Einhaltung von Zielen, die S. M. A. R. T (specific, measurable, attainable, realistic, timely), also im Wesentlichen eindeutig,

zeitlich fixiert und leicht überprüfbar bzw. messbar sind (vgl. für die Beratung: Stangl 2020).

Auf dieser Basis muss die/der Leistungsanbieter:in gar nicht „ritterlich“, sondern darf und soll ein eigeninteressierter rational kalkulierender „Schurke“ sein.

Wenn Leistungen und ihre Kosten fixiert sind und die Erreichung der Ziele überprüfbar ist, braucht es nur klare Vorgaben gepaart mit regelmäßigen Audits und Assessments, die diesen beratenden „Schurken“ dazu bringen, sich als „Wohlfahrtsunternehmer“ zu verhalten, der aus eigennützigen Motivationen bei Strafe des Untergangs, Effektivitäts- und Effizienzwettbewerbs die „besten“ und „günstigsten“ Lösungen sucht (und findet).

## Fachliche Probleme wohlfahrtsunternehmerischer Steuerungslogiken

Die oben beschriebene vergleichsweise simple Logik ist mit mindestens drei Problemen konfrontiert: Das erste Problem besteht darin, dass die Adressaten und Adressatinnen typischerweise deutungsbedürftige Lebensführungsprobleme aufweisen, sich die Frage des (Be-)Urteilens vor dem Hintergrund von Mehrdeutigkeiten durchaus stellt und sich diese Kunst durch standardisierte Indikatoren und Diagnosen nur unzureichend kompensieren lässt.

Es ist anzunehmen, dass Leistungsanbieter:innen, die einem System spezifischer Verfahren und Leistungsbemessungen unterworfen werden, dazu tendieren, ihr Verhalten diesem System anzupassen. Das bedeutet, sie könnten Aktivitäten entwickeln, die auf die Erfüllung von Vorgaben und das Erreichen von Indikatoren ausgerichtet sind, die im Monitoring „wertvoll“ sind. Die Frage, ob diese Indikatoren zur Bearbeitung jener Situationen, Bedingungen und Praktiken angemessen sind, die durch die statistischen Messgrößen erfasst werden sollen, rückt dann in den Hintergrund. Hierzu gehört auch die Tendenz, dass erhebliche, negative und nicht intendierte Resultate dadurch erzielt werden, dass ggf. wichtige, aber im Monitoring nicht erfasste Zieldimensionen vernachlässigt werden.

Es könnte jedoch unterstellt werden, dass Professionelle der Figur des „Ritters“ viel mehr entsprechen, als es in den Steuerungsstrategien nahegelegt wird. Es finden sich Hinweise auf die Existenz eines „professionellen Ethos“, dem es eben nicht primär darum geht, Vorgaben zu erfüllen und Indikatoren auf dem Papier zu entsprechen, sondern leibhaftige Adressaten und Adressatinnen bei der Bewältigung ihrer alltagspraktisch wirksamen Lebensführungsproblemen zu unterstützen. Allerdings, dies ist das zweite Problem, spricht viel dafür, dass managerielle Steuerungsformen dieses Ethos substanziell schwächen (vgl. Dean 2010). Sie zehren insofern das (normative) Fundament auf, auf dem die Praxis Sozialer Arbeit aufbaut. Simon Mohr (2017) hat diesen Zusammenhang für Fachkräfte in erzieherischen Hilfen nachgezeichnet: Je stärker Handlungs- und Entscheidungsspielräume von Fachkräften eingeschränkt und je mehr sie Managementinstrumenten unterworfen sind, desto weni-

ger sind sie davon überzeugt, dass ihre Praxis den Adressaten und Adressatinnen dient und desto sanktionierender und weniger am Wohlergehen interessiert agieren sie.

Drittens reduzieren diese Steuerungsformen die Leistungsfähigkeit sozialer Dienste. Das lässt sich in einer Reihe von Feldern zeigen, ist aber kaum irgendwo so eindrücklich beschrieben worden wie von Eileen Munro (2011, S. 128 f.) in ihrem viel beachteten „Munro Review of Child Protection“: „Die Reformen wurden mittels top-down Vorgaben und Regularien umgesetzt, die [...] zu einer über-standardisierten Antwort auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern geführt haben. Die managerielle Aufmerksamkeit wurde exzessiv auf den Formalprozess statt tatsächliche Praxis gerichtet. In der Sozialen Arbeit wurden Zielvorgaben und Leistungsindikatoren in einem unbeabsichtigten Ausmaß praxisleitend [...]. Dieser Top-Down-Ansatz hat die Fähigkeit des Kinderschutzsystems reduziert, die Rückmeldungen über praktische Probleme von Kindern, Familien oder Professionellen vor Ort wahrzunehmen [...]. Die Betonung von Verfahren [d. h. der Fokus auf Einhaltung einer wachsenden Anzahl von Verfahrensvorschriften, H. Z.] statt die Praxis in den Mittelpunkt zu rücken hat dazu geführt, dass unzureichend berücksichtigt wurde, ob die Leistungen den Kindern und junge Menschen auch tatsächlich nützen.“

## Das erwartbare Scheitern der Management-Reformen

Erst in jüngerer Zeit finden sich empirisch breite Studien, die – völlig jenseits fachlich pädagogischer Fragen – geprüft haben, ob und inwiefern die neuen Steuerungsformen tatsächlich zu effizienteren Leistungserbringungen geführt haben. Aus Perspektive von Management-Befürwortern und -Befürworterinnen sind die Befunde insgesamt enttäuschend (vgl. Pollitt & Sorin 2011): Allgemein ist der Effekt von „Leistungsmess-Systemen“ gering, als Anreizmechanismen in Verträgen sind sie eher schädlich. Steuerungen in Form vorgegebener Regelungen und Verfahren wirken sich negativ auf Leistungserbringungen aus (Verbeeten & Speklé 2015).

Ignoriert man dabei Privatunternehmen und richtet den Blick nur auf Organisationen des öffentlichen Sektors, ist der empirische Befund noch klarer: „Strong emphasis on targets and incentives may result in dysfunctional behaviour when goals are ambiguous and difficult to measure“ (Verbeeten & Speklé 2015, S. 959; Visser 2016) und solche „ambiguous goals“ (vieldeutige Ziele) sind v. a. in Organisationen des öffentlichen Sektors weit verbreitet (Pollitt & Sorin 2011; Visser 2016). Dabei verweisen u. a. Speklé und Verbeeten (2014) insbesondere auf Organisationen der Sozialen Arbeit als Beispiele für das Ambiguous-Goals-Problem und das damit verbundene Scheitern orthodoxer New-Public-Management-Reformen.

Fast wäre man geneigt, sich darüber zu amüsieren, mit welcher Treffsicherheit jene Steuerungsformate ausgewählt werden, die gerade in dem grundlegend durch „ambiguous goals“ gekennzeichneten Feld der Beratung die empirisch geringste Wahrscheinlichkeit aufweisen, zu den gewünschten Effekten beizutragen. Die Scha-

denfreude bleibt jedoch im Hals stecken: Weder die technokratische Zurichtung professioneller Beratungspraxis, noch die Minderung der Leistungsfähigkeit des öffentlichen Sektors oder generell die Zerlegung der Grundlagen der fachlichen Qualität und Leistungsfähigkeit Sozialer Arbeit liefern Grund zur Heiterkeit.

## Literatur

- Bommes, M. & Scherr, A. (2000). Soziale Arbeit als Kommunikation unspezifischer Hilfsbedürftigkeit. In Merten, R. (Hrsg.). *Systemtheorie Sozialer Arbeit*. Opladen: Leske und Budrich.
- Burmester, M. & Wohlfahrt, N. (2018). *Wozu die Wirkung Sozialer Arbeit messen? Eine Spurensicherung*. Freiburg: Lambertus.
- CSU Traunstein (2013). *Sozialraumorientierte Jugendhilfe der richtige Ansatz: Die CSU-Kreistagsfraktion diskutiert mit Sozialexperten Professor Dr. Hinte*. Pressemeldung vom 3.11.2013. Obing: CSU-Fraktion im Kreistag Traunstein.
- Dean, H. (2003). *The Third Way and Social Welfare: The Myth of Post-Emotionalism*. *Social Policy and Administration*, 7, S. 679–708. DOI 10.1046/j.1467-9515.2003.00366.x.
- Dean, H. (2010). *Restoring Social Citizenship in an Age of New Risks*. London: Public Services Trust.
- DHSS (1981). *Social Work: A Research Review*. Research, Report No. 8, London: HMSO.
- Erath, P. & Göppner, H.-J. (1966). Einige Thesen zur Begründung und Anlage einer Sozialarbeitswissenschaft. In *Sozialmagazin*, 21/2, S. 30–41.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge: Blackwell.
- Goldberg, E. & Warburton, R. (1979). *Ends and Means in Social Work*. London: George Allen & Unwin.
- Hinte, W. (2003). Sozialraumorientierte Arbeit: methodische Grundlagen und organisatorische Konsequenzen. In SenBJS (Hrsg.). *Sozialraumorientierung in der Berliner Jugendhilfe*. Berlin: SenBJS.
- Hinte, W., Litges, G. & Groppe, J. (2003): *Sozialräumliche Finanzierungsmodelle. Qualifizierte Jugendhilfe auch in Zeiten knapper Kassen*. Berlin: Sigma.
- Kirkpatrick, I. & Ackroyd, S. (2003). Transforming the Professional Archetype? The New Managerialism in UK Social Services. In *Public Management Review*, 5, S. 511–531.
- Klüsche, W. (1990): *Professionelle Helfer – Anforderungen und Selbstdeutungen*. Aachen: Kerstin.
- Larson, M. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Le Grand, J. (2003). *Motivation, Agency and Public Policy: Of Knights and Knaves, Pawns and Queens*. Oxford: Oxford University Press.
- Lipsky, M. (2010). *Street Level Bureaucracy*. Expanded Edition. New York: RSF.
- Mohr, S. (2017). *Abschied vom Managerialismus: Das Verhältnis von Profession und Organisation in der Sozialen Arbeit*. Bielefeld: Universität Bielefeld.

- Munro, E. (2011). *The Munro Review of Child Protection: Final Report*. London. Verfügbar unter <https://www.gov.uk/government/publications/munro-review-of-child-protection-final-report-a-child-centred-system> (Zugriff am 21.10.2020).
- Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, Schober, K. & Langner, J. (Hrsg.) (2017). *Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Beiträge zur Wirkungsforschung und Evidenzbasierung*. Bielefeld: nfb.
- O'Malley, P. (2009). *Genealogy, systematisation and resistance in "advanced liberalism"*. *Legal Studies Research Paper 09/121*. Sydney: University of Sydney. Verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/228134152\\_Genealogy\\_Systematisation\\_and\\_Resistance\\_in\\_Advanced\\_Liberalism](https://www.researchgate.net/publication/228134152_Genealogy_Systematisation_and_Resistance_in_Advanced_Liberalism) (Zugriff am 21.10.2020).
- Otto, H. U. & Ziegler, H. (2011). Managerialismus. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.). *Handbuch Soziale Arbeit*. München und Basel: Reinhardt.
- Parsloe, P. & Stevenson, O. (1978). *Social Services Teams: The "practitioners" View*. London: DHSS.
- Peters, H. (1971). Die misslungene Professionalisierung der Sozialarbeit. In H.-U. Otto & K. Utermann (Hrsg.). *Sozialarbeit als Beruf*. München: Juventa.
- Pollitt, C. & Sorin, D. (2011). *The impacts of the New Public Management in Europe: A meta-analysis*. COCOPS Work Package 1. European Commission. Verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/321027230\\_The\\_Impacts\\_of\\_the\\_New\\_Public\\_Management\\_in\\_Europe\\_-\\_A\\_Meta-Analysis](https://www.researchgate.net/publication/321027230_The_Impacts_of_the_New_Public_Management_in_Europe_-_A_Meta-Analysis) (Zugriff am 21.10.2020).
- Polutta, A. (2014). *Wirkungsorientierte Transformation der Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rüb, F. (2003). Vom Wohlfahrtsstaat zum „manageriellen Staat“? In *Politische Vierteljahresschrift*, Sonderheft 34, S. 256–299.
- Schelsky, H. (1976). *Der selbstständige und der betreute Mensch*. Stuttgart: Seewald Verlag.
- Schilling, J. & Klus, S. (2015). *Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession*. München: Reinhardt.
- Schimank, U. (2005). Die akademische Profession und die Universitäten. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.) *Organisation und Profession*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (2002). *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze*. Weinheim: Juventa.
- Speklé, H. & Verbeeten, F. (2014). *The use of performance measurement systems in the public sector: Effects on performance*. *Management Accounting Research*, 25, S. 131–146. DOI 10.2139/ssrn.1162242.
- Stangl, T. (2020). Von Evidenzbasierung zur fachlich-reflektierten Wirkungsorientierung. In *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 40, 2020. Wien. Verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-40/meb20-40.pdf> (Zugriff 22.10.2020).
- Tonkens, E. (2016). Professions, service users and citizenship. In M. Dent, I. L. Bourgeault, J. L. Denis & E. Kuhlmann, E. (Hrsg.). *The Routledge companion to the professions and professionalism*. London: Routledge.

- Verbeeten, F. & Speklé, H. (2015). Management control, results-oriented culture and public sector performance: empirical evidence on new public management. In *Organization Studies*, 36, 7, S. 953–978.
- Visser, M. (2016). Management Control, Accountability, and Learning in Public Sector Organizations: A Critical Analysis. In *Studies in Public and Non-Profit Governance*, Volume 5, S. 75–93.
- Willenweber, W. (2012). *Die Asozialen. Wie Ober- und Unterschicht unser Land ruinieren – und wer davon profitiert*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

## Autor

**Holger Ziegler**, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit an der Universität Bielefeld. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Professions- und Organisationsforschung, Wirkungsforschung, Theorie Sozialer Arbeit, Gerechtigkeit und Lebensführung.

## **Kapitel 4 Teleobjektiv: geschärfter Blick und Instrumente, Methoden, Verfahren**



# Jopsy: ein digitales Instrument zur Interessenabklärung für Jugendliche

MARTINA AICHER

## Zusammenfassung

Im Zentrum des Beitrags steht die App *Jopsy* (**J**ob + **P**sychologie = Jopsy), die von den Arbeiterkammern (AK) Oberösterreich und Wien als jugendgerechtes Interessenerfassungstool konzipiert und entwickelt wurde. Auf die von John Holland entwickelten theoretischen Grundlagen der App wird im Text genauso eingegangen wie auf die Beweggründe, die zur Entwicklung von Jopsy führten. Im Anschluss werden die App und ihre einzelnen Elemente erklärt und die verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten und Settings, in denen sie eingesetzt werden kann, näher vorgestellt. Abgerundet wird der Artikel durch erste Erfahrungsberichte mit Jopsy aus der Beratungspraxis, dem Einsatz im schulischen Kontext und dem Feedback anderer User:innen. Der Text schließt mit einem Zwischenresümee, inwieweit die App, die regelmäßig upgedatet und erweitert wird, den an sie gestellten Ansprüchen gerecht wird und in welcher Hinsicht noch Entwicklungs- bzw. Veränderungsbedarf besteht.

**Schlagnote:** Jopsy, App, Interessentool für Jugendliche, Berufs- und Bildungswegberatung für Jugendliche, John Holland, RIASEC-Modell, Drei-Buchstaben-Code, Persönlichkeitsorientierung, Umweltorientierung, Interessenerhebung, Berufswahl, Berufsorientierung in der Schule, Anwendungsgebiete und Verwendungsmöglichkeiten der App, Erfahrungswerte, Praxis

## Abstract

The article centers around the newly developed app Jopsy, an application for smartphones and mobile devices, that was devised by the Chambers of Labour of Upper Austria and Vienna. Jopsy (**j**ob + **p**sychology) is based on the theoretical work of John Holland, whose work is the foundation and backbone of a variety of assessments of interests that are widely in use. The app was specifically designed to meet the needs of young people (13+), not only in how it is handled but also in its visual appearance. The text presents the different elements of the app and also its possible areas of use. It closes with first impressions by career counsellors, teachers and others, who tried and used Jopsy in their particular field, and a short assessment of what is already working well in and around the app, and where there is still room for improvement.

**Keywords:** Jopsy, app, youth, career counselling, John Holland, Holland Code, RIASEC model, job-person-fit, three-letter-code, assessment of interest, vocational or career choices, Jopsy in use, experiences with the app, face-to-face-guidance, areas of interest

## Einleitung

Jugendliche auf ihrer Suche nach einem passenden Bildungs- und Berufsweg zu begleiten, ist für ihre Eltern, Vertrauenspersonen und Lehrer:innen grundsätzlich eine große Herausforderung. Dazu kommt, dass in Österreich – bedingt durch das Schulsystem – eine Bildungswegentscheidung im internationalen Vergleich recht früh getroffen werden muss. Bereits am Ende der Sekundarstufe I, also nach der 8. Schulstufe, muss entschieden werden, in welche grundlegende Richtung es weitergehen soll. Besonders in dieser Phase ist der Bedarf an (professioneller) Unterstützung hoch, denn je fundierter und informierter die Entscheidung für einen bestimmten Weg fällt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, mit der Wahl zufrieden zu sein und die Ausbildung/Schule abzuschließen. Während dieses komplexen Entscheidungsfindungsprozesses sind viele, Jugendliche wie Eltern, auf der Suche nach Anhaltspunkten und Grundlagen, auf die sie aufbauen und die sie in ihrer Entscheidung unterstützen bzw. voranbringen können.

Einer dieser möglichen Referenzpunkte sind die Interessen einer Person, weshalb verschiedene Methoden zur Interessenerhebung einerseits im Berufsorientierungsunterricht eingesetzt werden und andererseits auch von den Jugendlichen selbstständig (bzw. angeregt von ihren Eltern) – online oder in verschiedenen Beratungssettings – ausprobiert bzw. in Anspruch genommen werden. Eine Herausforderung dabei ist die Interpretation der Ergebnisse, da die gängigen Modelle versuchen, die dominanten Interessen herauszuarbeiten und stark auf diese fokussieren. Das ist einerseits sinnvoll und ein guter Ansatzpunkt für die Beratung und mögliche weitere Schritte, andererseits gilt es zu vermitteln, dass diese Tools nur ein Element unter vielen weiteren sein können, die zu einer gelungenen Bildungs- und Berufswahl beitragen. Interessentools zeigen eine Momentaufnahme und können ein Anreiz sein, bestimmte Optionen genauer unter die Lupe zu nehmen, sich über einen Lehrberuf oder eine Schule genauer zu informieren oder bestimmte Dinge auszuprobieren. Sie sind aber keine Instrumente, die eine definitive Aussage darüber treffen, welcher Weg der richtige ist. In der Beratung oder auch beim Einsatz solcher Tools im Schulkontext gilt es daher, ausgehend von einem stark schematisierten und auf wesentliche Punkte reduzierten Ergebnis, gemeinsam mit den Jugendlichen den Blick wieder zu weiten und Handlungsoptionen sowie nächste Schritte mit ihnen zu erarbeiten. Dies gelingt umso besser, je praktikabler und ansprechender das verwendete Instrument ist.

Im Folgenden soll ein neu entwickeltes Interessentool – die App Jopsy – genauer vorgestellt werden. Da diese App, wie auch ein Großteil anderer Tools für die Interessenerhebung, auf einem von John Holland entwickelten Modell basiert, wird dieses zunächst skizziert.

## 1 Das RIASEC-Modell von John Holland

Hollands Theorie, die auf dem Konzept des „person-environment-fit“ beruht, geht in ihren Grundzügen davon aus, dass es in beruflicher Hinsicht sechs verschiedene Persönlichkeitsorientierungen gibt, denen sich die allermeisten Personen zuordnen lassen. Jedem Typ werden dabei bestimmte Orientierungen und Interessengebiete zugeschrieben, die ihn charakterisieren. Die sechs Typen lauten in ihrer englischen Originalbezeichnung: Realistic (praktisch-technische Orientierung), Investigative (intellektuell-forschende Orientierung), Artistic (künstlerisch-sprachliche Orientierung), Social (soziale Orientierung), Enterprising (unternehmerische Orientierung) und Conventional (konventionelle Orientierung). Seit der erstmaligen Veröffentlichung von Hollands Forschungen gab es zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen in verschiedenen Ländern, welche die Existenz dieser sechs Typen über fast alle Kulturkreise hinweg belegen (Eder & Bergmann 2015, S. 22). Dabei gilt es als nachgewiesen, dass manche der Typen enger miteinander verwandt sind als andere. Diese Verwandtschaftsverhältnisse zueinander werden in einem Hexagon dargestellt, wobei die am weitesten voneinander entfernten Typen am wenigsten miteinander gemeinsam haben. Die Anfangsbuchstaben der englischen Typenbezeichnung nach der Reihung in dem Hexagon – beginnend mit Realistic oben links – sind auch namensgebend für das Modell (RIASEC-Modell).

Nach Holland lassen sich die meisten Personen einem bestimmten Typus zuordnen, weisen gleichzeitig aber auch andere Orientierungen auf. Es ist daher sinnvoll, nicht nur den am stärksten ausgeprägten Typ einer Person im Auge zu haben, sondern insgesamt die drei dominanten Typen. Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass die Persönlichkeitsorientierung im besten Fall die Interessen einer Person widerspiegelt, aber keine Rückschlüsse darauf zulässt, ob die Person auch über die notwendigen Fähigkeiten verfügt, um zum Beispiel auf der Basis eines bestimmten Interesses eine erfolgreiche Laufbahn aufzubauen. In der Beratung ist es daher wichtig, darauf hinzuweisen, dass Neigung und Eignung nicht immer miteinander einhergehen, und auch, dass sich Interessen – vor allem bei Jugendlichen – ändern und weiterentwickeln können.

Die oben angeführten Persönlichkeitstypen können laut Holland entsprechenden beruflichen Umwelten, die durch bestimmte Tätigkeiten und Anforderungen charakterisiert sind, zugeordnet werden.

Das RIASEC-Modell ermöglicht vielfältige Einsatzmöglichkeiten in der Bildungs- und Berufswegberatung, weshalb dieses nicht nur im angelsächsischen, sondern auch im deutschsprachigen Raum großen Einfluss gewonnen hat. Seit der erstmaligen Veröffentlichung vor mehr als 50 Jahren haben die Theorien und grundlegenden Überlegungen John Hollands die „Beratungspraxis, insbesondere die auf wissenschaftlichen Verfahren gestützte Beratungspraxis“ (Eder & Bergmann 2015, S. 11), nachhaltig durchdrungen. Laut Eder und Bergmann hat die langjährige und umfassende wissenschaftliche Forschung Hollands zu einer „dominanten Position in Theorie und Praxis der beruflichen Beratung“ (Ebd., S. 11) geführt.

Als Beispiele für andere Interessentools, die sich auf die Berufswahltheorie von John Holland stützen und die in der Bildungs- und Berufswegberatung vielfach eingesetzt werden, seien hier der Allgemeine Interessen-Struktur-Test (AIST-R) sowie die Multimethodische Objektive Interessentestbatterie (MOI) erwähnt. Hier wird mit analog oder online auszufüllenden Fragebögen gearbeitet, wobei Fragen/Aussagen durch Ankreuzen oder Anklicken beantwortet bzw. eingeschätzt werden müssen.

Beim Allgemeinen Interessen Struktur-Test (AIST-R) schätzt man 60 Items nach dem eigenen Interesse ein, im Anschluss daran erhält man eine Ergebnisdarstellung (Interessentypen und Berufsvorschläge). Hier zeigte sich über die Jahre hinweg bei der Verwendung des AIST-R (der zum Beispiel im Rahmen eines Beratungsangebots der AK Wien viele Jahre auch auf Messen eingesetzt wurde), dass viele Jugendliche diese Art der Interessenerhebung als antiquiert und nicht mehr zeitgemäß erlebten und sich zunehmend schwer für das Angebot gewinnen ließen. Bildungs- und Berufsberater:innen, die auf Basis des AIST-R anschließend ein Gespräch mit den Jugendlichen führten, beobachteten häufig, dass es für viele der Jugendlichen schwierig war, 60 Fragen bzw. Aussagen lang durchzuhalten, diese wirklich durchzulesen und dann einzuschätzen. Gleichzeitig nahmen die Berater:innen wahr, dass immer mehr Jugendliche auch Unterstützung in sprachlicher Hinsicht benötigten, da sie die Fragen bzw. Aussagen nicht verstanden oder nicht wussten, worauf sich diese bezogen. Verstärkt galt dieser Eindruck bei Jugendlichen, die, aus welchen Gründen auch immer, ganz grundsätzlich sprachlichen Förderbedarf hatten und zum Beispiel auch im persönlichen Gespräch ihre Interessen nur unzureichend oder gar nicht verbalisieren konnten.

Gleiches wie für die Fragen/Aussagen im AIST-R (aber auch bei anderen vergleichbaren Instrumenten zur Interessenerfassung) gilt für die Ergebnisdarstellung. Auch dazu gab es vermehrt Rückmeldungen von Jugendlichen, die diese als wenig ansprechend, wenn nicht sogar verwirrend empfanden. Die schriftbasierte und optisch wenig attraktiv aufbereitete, mehrseitige Auswertung und Information am Ende des AIST-R motivierte viele Jugendliche nicht dazu, sich mit dem Ergebnis auseinanderzusetzen. Dies kam in anschließenden persönlichen Gesprächen vielfach zur Sprache. So benötigte es meist eine ausführliche Erklärung und viel Engagement seitens der Beratenden, den Jugendlichen die Ergebnisse verständlich und damit zugänglich zu machen.

Im Austausch mit Beratenden anderer Institutionen aber auch mit Berufsorientierungslehrkräften, die ebenfalls mit dem AIST-R oder vergleichbaren Instrumenten arbeiteten, verstärkte sich der Eindruck, dass diese Art der Interessenerhebung durch etwas Neues ergänzt bzw. teils auch ersetzt werden sollte. So entstand die Idee, ein Interessentool für 13- bis 15-jährige Jugendliche zu entwickeln.

## 2 Jopsy: von der Ursprungsidee zur App

Auf Basis der erwähnten Erfahrungen und Beobachtungen ergaben sich folgende Anforderungen an das neue Tool: weg von der Textlastigkeit üblicher Fragebögen und Verfahren hin zu einem bildbasierten, niederschweligen Format, das sich an den Ansprüchen und dem Nutzungsverhalten Jugendlicher orientiert. Die sogenannten „Digital Natives“, die mit den sozialen Medien, dem Internet und der Kommunikation über Messengerdienste groß geworden sind, holen sich ihre Information bevorzugt digital (vgl. Großegger 2019), wobei Bilder und Videos einen hohen Stellenwert haben.

Daraus ergab sich die Anforderung an das neue Tool, auch visuell ansprechend zu sein. Es wurde bewusst auf ein oberflächlich „jugendliches“ Design verzichtet, stattdessen wurde ein einfaches, klares und freundliches Erscheinungsbild gewählt, um die Seriosität des Tools zu unterstreichen und sich damit auch von Unterhaltungs- und Spaß-Apps abzusetzen.

Als wichtige Zielvorgabe wurde definiert, dass Anwendung wie Ergebnisdarstellung so klar und einfach wie möglich zu bedienen und weitestgehend selbsterklärend sein sollten, damit die Jugendlichen im besten Fall dazu angeregt werden, über dieses Interessenstool eigenständig in den Prozess der Berufsorientierung einzusteigen.

Um einen niederschweligen Zugang zu gewährleisten, fiel schnell die Entscheidung, eine mobile App für Android und iOS zu entwickeln, kompatibel für Smartphones und Tablets sowie für alle kostenlos in den App-Stores zum Downloaden. Dem Smartphone als zentralem Kommunikations- und Rechercheinstrument (nicht nur) dieser Altersgruppe wird damit Rechnung getragen. Zusätzlich wurde – auf Wunsch und Nachfrage etlicher Lehrer:innen – eine Webversion von Jopsy erarbeitet ([www.jopsy.at](http://www.jopsy.at)).

Klar war, dass die App wissenschaftlich valide, die Ergebnisse mit jenen der etablierten Interessenerfassungen vergleichbar und mit diesen ebenbürtig sein mussten. Symbolisch dafür steht der Name: Jopsy, ein Wortspiel, das sich aus „Job“ und „Psychologie“ zusammensetzt.

Zusammenfassend kann man sagen: Die App soll inhaltlich das leisten, was zum Beispiel der AIST-R konnte und kann, dabei aber niederschwelliger, leichter zugänglich und grafisch ansprechender, alles in allem also nutzungsfreundlicher sein, ohne dabei auf wissenschaftliche Validität zu verzichten.

## 3 Jopsy – die App

Jopsy besteht im Wesentlichen aus drei Teilen: dem Interessenstool, damit verknüpften Berufsvorschlägen und den – je nach Bundesland variierenden – weiterführenden Angeboten.

### 3.1 „Deine Interessen“ – das Interessenstool

Nach einem kurzen Einstieg, dem Titel und einer Erklärung, wie Jopsy funktioniert, beginnt man sofort mit dem Interessenstool. Dabei müssen 60 Bilder möglichst intuitiv, also „aus dem Bauch heraus“, nach dem eigenen Interesse eingeschätzt werden. Je mehr man sich für eine der gezeigten Tätigkeiten interessiert, desto mehr bewegt man einen Button am unteren Ende des Bildes in Richtung Daumen-hoch-Symbol, je weniger man sich davon angesprochen fühlt, desto mehr schiebt man den Regler in die andere Richtung.



**Abbildung 1:** Eines von 60 Bildern (Items), die in der App nach Interesse eingeschätzt werden müssen

Die Ursprungsidee war, möglichst nur mit Bildern zu arbeiten, ohne zusätzliche Texte. Im Laufe der Arbeit an der App wurde dies aber verworfen. Wenn den Aufnahmen keine erklärenden Stichworte beigelegt werden, ist selbst bei sorgfältigster Auswahl der Bilder für die App die Interpretation dessen, was denn auf dem Bild einzuschätzen und zu bewerten sei, einem zu großen Spielraum unterworfen. In der Endfassung der App findet sich daher zu jedem Foto ein Text, der unter dem Bild auf dem Screen eingeblendet wird.

Insgesamt werden in Jopsy jedem Interessentyp 10 unterschiedliche Bilder von Tätigkeiten zugeordnet, die beurteilt werden müssen. Dieser Vorgang nimmt ungefähr fünf Minuten in Anspruch, nach Abschluss erhält man sein persönliches Interessensprofil.



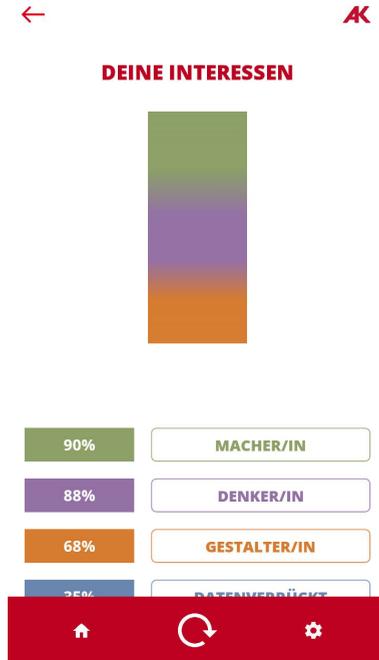
**Abbildung 2:** Interessentypen bzw. Interessenprofil

Gezeigt werden, in absteigender Reihenfolge, zunächst die drei dominierenden Interessenrichtungen, die das persönliche Interessenprofil wiedergeben, sowie die grafische Darstellung des RIASEC-Interessencodes. Das abgebildete Beispiel mit dem Ergebnis „Macher/in“ (= Realistic), „Denker/in“ (= Investigative), „Gestalter/in“ (= Artistic) ergibt für diese Person den Code R-I-A. Tippt man auf einen der Balken, poppt eine allgemeine Erklärung zum jeweiligen Typ auf. Es wird beschrieben, wodurch sich dieser auszeichnet, und kurz angerissen, in welchen Berufsfeldern Personen mit diesem Interessenschwerpunkt tätig sind.

Ein wichtiger Teil der Ergebnisdarstellung ist die Profilgenauigkeit, ein Wert, der ausdrückt, wie das Ergebnis einzuschätzen ist. Je höher die Profilgenauigkeit, desto höher die Wahrscheinlichkeit, die Interessenlage der jeweiligen Person getroffen zu

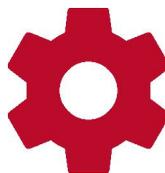
haben. Damit ist die Profilgenauigkeit eine wichtige Einschätzungshilfe hinsichtlich der Aussagekraft der Ergebnisse und sowohl für Bildungsberater:innen als auch für jene, die Jopsy ohne Unterstützung von Beratenden verwenden, eine wichtige Basis für die Interpretation der Ergebnisse.

Natürlich kann man sich auch seine Interessenverteilung über alle sechs Typen hinweg ansehen und zwar durch einen Klick auf den Button „Deine Ergebnisse“.



**Abbildung 3:** Reihung aller sechs Interessentypen, wie sie in der App erscheinen. Um sich auch die weniger ausgeprägten Interessen anzusehen, wischt man das Bild nach oben

Kurze Erklärungen zum Ergebnis und zu den einzelnen Elementen der Ergebnisdarstellung finden sich in den FAQs, die über das Zahnradsymbol am rechten unteren Rand der App aufgerufen werden können. In den FAQs wird auch noch einmal der wissenschaftliche Hintergrund der App erklärt und werden weitere Tipps zum Prozess der Berufsorientierung gegeben.



**Abbildung 4:** Zahnradsymbol

### 3.2 „Deine Berufe“ – Berufsvorschläge in Jopsy

Über den Button „Deine Berufe“ gelangt man zu einer Liste mit Berufen, die mit dem Interessencode korrespondieren. Dafür wurden in die App die mehr als 700 Berufe des Berufslexikons vom AMS (Arbeitsmarktservice) ([www.berufslexikon.at](http://www.berufslexikon.at)) eingespeist. Tippt man auf eine der Berufsbezeichnungen, erhält man ein kurzes Jobprofil, ergänzt um ein Symbolfoto. Die Kurzbeschreibungen der Berufe wurden speziell für die App geschrieben (auch hierfür war das AMS-Berufslexikon die Grundlage), weiterhin wurde auch eine eigene Fotodatenbank für Jopsy aufgebaut, die jedem Beruf ein eigenes, passendes Bild zuordnet.

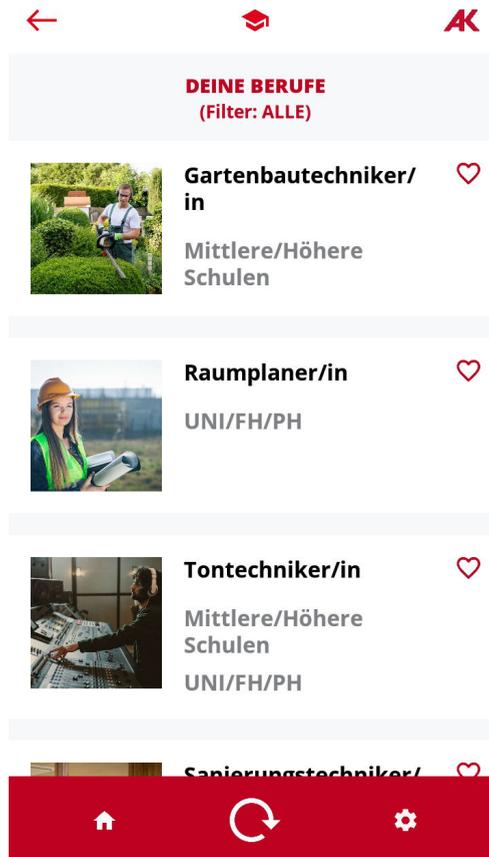


Abbildung 5: Deine Berufe

In der Ergebnisdarstellung erfolgt die Reihung der Berufe auf Basis des Interessencodes und beginnt mit jenen, die exakt dem generierten Code zugeordnet werden (Person-Job-Fit). Die Anzahl der Berufsvorschläge kann dabei stark variieren; auch hier kommt es auf den Drei-Buchstaben-Code (three-letter-code) an. Aufbauend auf die sechs Interessentypen nach Holland können insgesamt 120 Drei-Buchstaben-Codes

abgeleitet werden, aber nicht zu jeder Kombination passen gleich viele Berufsvorschläge. Dies gilt auch für die Verteilung der Ausbildungswege. In Jopsy kann man über das Hütchensymbol (siehe Abb. 6), das sich über der Berufsliste befindet, nach vier verschiedenen Kategorien filtern (Lehre, Mittlere/Höhere Schulen, Uni/FH/PH, Kurz- und Spezialausbildung, vgl. Abb. 7). Auch hier hängt die Anzahl der Berufsvorschläge und Auswahlmöglichkeiten wieder am entsprechenden Interessenscode.



Abbildung 6: Hütchensymbol

Neben jeder Berufsbezeichnung findet sich ein Herzsymbol. Tippt man auf dieses, färbt sich das Herz rot und die App „merkt“ sich diesen Beruf als einen der Favoriten, d. h. das Symbolfoto des jeweiligen Berufs erscheint beim nächsten Aufruf des Jopsy-Homescreens (= der Screen mit der Balkendarstellung des Interessencodes) unter dem Button „Deine Berufe“.

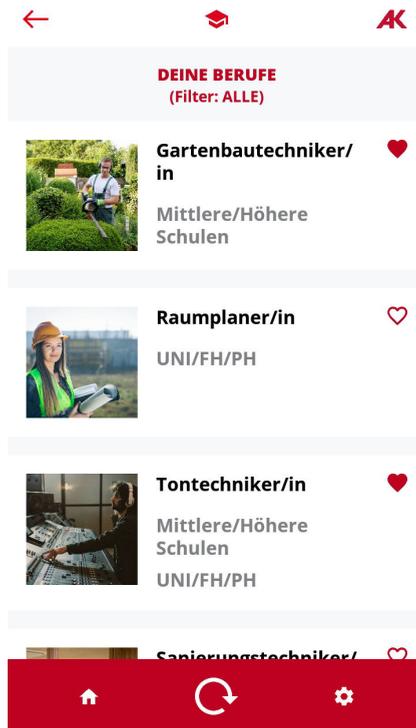
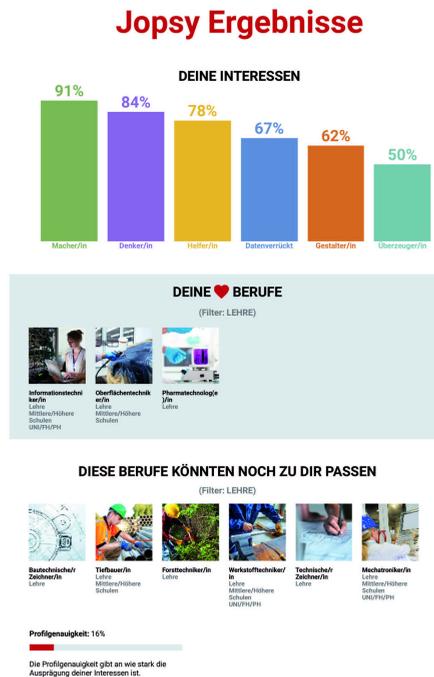


Abbildung 7: Deine Berufe mit gewählten Favoriten

In seltenen Fällen kann es passieren, dass Jopsy keine Berufsvorschläge liefert. Das ist dann der Fall, wenn die Profiligenauigkeit unter einen kritischen Wert fällt, also so niedrig ist, dass sich keine seriösen und wissenschaftlich validen Rückschlüsse ziehen lassen, welche Berufe für die Person in Frage kommen. Kommt es dazu, erscheint in der App ein dementsprechender Hinweis. In den FAQs findet sich eine Erklärung, woran das liegt bzw. liegen könnte und was man tun kann, um mehr über die eigenen Interessen herauszufinden.

Ebenfalls über das bereits erwähnte Zahnradsymbol lässt sich unter dem Punkt „Export“ eine Gesamtübersicht der Ergebnisse und Berufsvorschläge als PDF generieren, die man über das eigene E-Mail (so man am Smartphone oder Tablet ein E-Mail-Konto hat) auch verschicken kann.



**Abbildung 8:** Ergebnisdarstellung als PDF

Dabei ist es wichtig anzumerken, dass die App im Hintergrund keinerlei Informationen weiterleitet oder für Dritte zugänglich macht. Zwar „merkt“ sich Jopsy die individuellen Ergebnisse und bei einem Wiedereinstieg in die App muss man nicht mehr alle 60 Bilder durchwischen, sondern man landet sofort auf dem Homescreen. Aber: Diese Informationen sind nur lokal auf dem jeweiligen Smartphone oder Tablet gespeichert und nur für die jeweilige Person abruf- und teilbar.

### 3.3 Weiterführende Angebote

Nach der Bearbeitung des Interessentools, d. h. nach Ergebnisdarstellung und Auflistung von Berufsvorschlägen, gibt es verschiedene Möglichkeiten bzw. Angebote. Diese variieren je nachdem, welches Bundesland ausgewählt wird, da die Arbeiterkammern der Länder über unterschiedliche Ressourcen und Beratungsangebote verfügen. Das Angebot reicht von persönlicher Beratung (z. B. dem Bildungsnavi der AK Wien: [bildungsnavi.ak.at](http://bildungsnavi.ak.at)) bis hin zu einem Portfolio, das direkt in der App abgerufen und bearbeitet werden kann. Dabei können die Jugendlichen über verschiedene Übungen zu ihren Stärken, Berufserwartungen, Interessen und anderen Themen tiefer in den Berufsorientierungsprozess eintauchen und bei wiederholten Einstiegen in die App immer wieder auf die bereits erarbeiteten Inhalte zurückgreifen. Das Portfolio wurde von der AK Oberösterreich entwickelt und steht derzeit über diese Kammer wie auch die des AK Burgenland zur Verfügung.

## 4 Jopsy im Einsatz – Anwendungsmöglichkeiten und Erfahrungsberichte

Wie aus den obigen Zeilen ersichtlich, war das zentrale Bemühen des Jopsy-Projektteams, ein attraktives Tool für Jugendliche zu entwickeln, das der Altersgruppe der 13- bis 15-Jährigen einen niederschweligen und ansprechenden Zugang zum Thema Berufsorientierung eröffnet.

Nach mehr als einem Jahr im Einsatz und mehreren Tausend Downloads bis September 2020 lassen sich schon erste Rückschlüsse ziehen, inwieweit die Intentionen für die Entwicklung eines neuen Tools aufgegangen sind.

Seit Frühjahr 2019 ist Jopsy in verschiedensten Beratungssettings im Einsatz: in der persönlichen Beratung (z. B. des Bildungsnavi der AK Wien), auf Messen (in Wien zum Beispiel beim Bildungsberatungsstand der Messe L14, die jährlich im November von mehreren Tausend Schülern und Schülerinnen besucht wird und 2020 digital stattfand) oder bei offenen Beratungsformaten wie zum Beispiel der Bildungsberatung in der Wiener Hauptbücherei. Viele Rückmeldungen zu Jopsy gibt es auch bereits von Lehrkräften, die Jopsy im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts eingesetzt haben. Alle Rückmeldungen und Erfahrungswerte werden vom Projektteam gesammelt und evaluiert. Da die App mehrmals jährlich upgedatet wird, flossen und fließen diese Informationen in die weitere Entwicklung der App ein. Als Beispiel sei hier die bereits unter Punkt 2. Erwähnte Webversion von Jopsy angeführt, die auf den vielfach geäußerten Wunsch von Lehrkräften erstellt wurde.

### 4.1 Jopsy als Tool für den Einstieg in die Ausbildungs- und Berufswahl

Betrachtet man den gesamten Prozess der Berufsorientierung, kann Jopsy gut als Einstieg in die Auseinandersetzung mit den verschiedensten Berufsmöglichkeiten verwendet werden. „Was interessiert dich denn?“ ist eine häufig an die Jugendlichen gestellte Frage, auf die es vielen schwerfällt, ad hoc zu antworten. Gleichzeitig ist die

Befassung mit den eigenen Interessen – und den Stärken (vgl. Neubauer 2018) – eine wichtige Orientierungsbasis und Säule der Bildungs- und Berufsberatung.

So steht Jopsy, zum Beispiel bei Einzelberatungen in der AK, oft am Beginn eines Beratungsgesprächs. Dies ist vor allem bei Erstgesprächen mit Jugendlichen, die sich eine allgemeine Beratung wünschen bzw. die sich noch nicht tiefer mit dem Thema berufliche Orientierung befassen, der Fall. Die Beratungspraxis zeigt, dass das „Durchwischen“ der App sich leicht ins Beratungsgeschehen einbauen lässt, vor allem deshalb, weil der zeitliche Aufwand mit ca. fünf Minuten sehr gering ist.

Gleiches lässt sich vom Einsatz des Tools im Unterricht sagen. Jopsy lässt sich im Rahmen einer Berufsorientierungsstunde gut im Klassensetting einsetzen und bietet die Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum begleitend im Unterricht verwendet zu werden. So kann es zum Beispiel spannend sein, die App zu Beginn des Schuljahres einmal zu bearbeiten und ein paar Monate später, nachdem berufspraktische Tage/Praktika absolviert oder andere neue Erfahrungen von den Jugendlichen gemacht wurden, Jopsy erneut zu nutzen und die Ergebnisse zu vergleichen.

Der geringe Zeitaufwand und die problemlose erneute Durchführung sind ein wesentlicher Unterschied zu den klassischen Interessenbefragungen, die in den allermeisten Fällen mehr Zeit in Anspruch nehmen und aufwendiger durchzuführen (bzw. komplizierter zugänglich) sind.

Ein Großteil der Jugendlichen bedient das Interessentool intuitiv und benötigt dabei keinerlei Unterstützung. In seltenen Fällen werden einzelne Wörter nachgefragt (zum Beispiel bei Bild 19: „Platinen löten“ kommt manches Mal die Nachfrage, was das Wort „Platine“ bedeutet) oder es ist nicht ganz klar, wie man zum nächsten Bild kommt (einfach durch „Wischen“ des Bildes nach links). Summa summarum brauchen die Jugendlichen aber viel weniger Hilfe und Erklärung bei der Durchführung als bei vergleichbaren schriftbasierten Verfahren.

Allerdings ist es auch bei Jopsy wichtig, dass die Jugendlichen das Interessentool in Ruhe und konzentriert verwenden können und dabei nicht gestört oder beeinflusst werden. Im Setting eines persönlichen Gesprächs ist das kein Problem, beim Einsatz des Tools auf Messen oder während des Unterrichts sollte das aber mitbedacht werden.

Auch die Darstellung des Interessenprofils in Jopsy (Abb. 2), also das Balkendiagramm, wird von den Beratenen zumeist gut verstanden, da sie schnell erkennen, welcher Typ bei ihnen am stärksten ausgeprägt ist. Zu beobachten ist, dass viele Jugendliche – wenn sie zunächst mit dem Ergebnis allein arbeiten, weil sie zum Beispiel ein wenig auf den/die Berater:in warten müssen – den Interessentypen weniger Aufmerksamkeit widmen, sondern schnell auf „Deine Berufe“ tippen.

Für Beratende bietet die Interessentypendarstellung jedoch eine gute Basis, um ins Gespräch zu kommen. Vor allem durch die direkte Verknüpfung mit der Erklärung zum jeweiligen Typ ergeben sich viele Anlässe, die Jugendlichen erzählen und sich selbst einschätzen zu lassen. Gemeinsam mit ihnen kann dabei ein Bild ihrer bisherigen Überlegungen zum Thema Berufs- und Ausbildungswahl entwickelt (immer vorausgesetzt, die Profildgenauigkeit reicht dafür aus) und der Stand der Dinge

festgehalten werden. Das gelingt mithilfe der visuellen Darstellung des Interessencodes, ergänzt durch die einfachen Erklärungen und Bezeichnungen des Typs („Gestalter/in“, „Macher/in“ ...), auch oft mit Jugendlichen, die, fragt man sie eingangs direkt nach ihren Interessen, mit „weiß nicht“ oder „keine Ahnung“ antworten.

Mit „Deine Berufe“ gelangen die Jugendlichen zu den zu ihrem Profil passenden Berufsvorschlägen und damit zum zweiten großen Schwerpunkt der Ergebnisdarstellung. Wie bereits erwähnt, enthält die App zu jedem Beruf eine kurze Erklärung, die prägnant die wichtigsten Aufgaben und Tätigkeiten in diesem Job umreißt. Dies ist ein großer Vorteil, da es auch für erfahrene Berater:innen und Berufsorientierungslehrer:innen eine Herausforderung ist, die über 700 Berufe kurz und bündig zu erklären. So können sich die Jugendlichen selbst gleich in der App einen Eindruck verschaffen, was diesen Beruf ausmacht und ob sie sich davon angesprochen fühlen – besonders dann, wenn sie zunächst wenig mit der bloßen Berufsbezeichnung anfangen können.

Durch die Favoritenfunktion (Abb. 9 Herz) und die Integration der gewählten Berufe in den Homescreen soll der Anreiz geschaffen werden, dass sich die Jugendlichen tiefergehend über diese Berufe informieren bzw. dass sie bei einem erneuten Blick in die App daran erinnert werden, welche Berufe sie schon einmal als interessant erachtet haben.



**Abbildung 9:** Favoritenfunktion Herz

Im Rahmen eines Beratungsgesprächs (oder des Unterrichts) kann davon ausgehend auf unterschiedliche Bildungswege eingegangen werden. Wichtig dabei ist es, die Jugendlichen selbst zu ermächtigen und sie durch eine gemeinsame oder angeleitete Recherche mit wichtigen Onlinequellen (wie zum Beispiel dem [beruflexion.at](http://beruflexion.at), dem [bic.at](http://bic.at) oder anderen) bekannt zu machen und sie auf schulische wie außerschulische Beratungsstellen hinzuweisen.

Wird Jopsy im Unterricht oder im Gruppensetting eingesetzt, gibt es bereits Arbeitsblätter bzw. didaktische Vorschläge, wie auf Basis der Interessentypen und der Berufsliste weitergearbeitet werden kann.

Da es vom Interessencode abhängt, welche und wie viele Berufe aufgelistet werden, kann es auch vorkommen, dass nur wenige Berufe von der App angeboten werden oder solche, die einen Ausbildungsweg benötigen, den die Jugendlichen selbst nicht bevorzugen würden. Beispielsweise kann es sich ergeben, dass vor allem Berufe vorgeschlagen werden, die eine Ausbildung auf tertiärem Niveau voraussetzen, der/die Jugendliche sich aber einen Beruf wünscht, den er/sie über eine Lehre erlernen kann. Hier liegt es vor allem an den Beratenden oder Lehrkräften, den Jugendlichen zu vermitteln, wie dieses Ergebnis auf sie anzuwenden ist.

Ähnliche Problematiken treten auch bei schriftbasierten Testverfahren oder vergleichbaren Interessenerhebungsverfahren wie dem AIST-R auf, der bei zu niedriger Profildgenauigkeit ebenfalls keine Berufsvorschläge macht. Für Beratende ergeben sich also auch bei der Arbeit mit Jopsy Situationen, die sie vom Einsatz anderer Verfahren her kennen.

#### **4.2 Jopsy als Unterstützung im laufenden Berufsorientierungsprozess**

Wesentlich für die Interpretation der Ergebnisse ist auch, welche Fragen und Erwartungshaltungen die Jugendlichen selbst haben und in welcher Phase des Berufsorientierungsprozesses sie sich befinden. Bei Jugendlichen, die schon eine vage bis sehr genaue Vorstellung ihrer beruflichen Zukunft haben und die mit der Frage in die Beratung kommen, ob dieser Weg der richtige für sie ist, lässt sich Jopsy als Gegencheck einsetzen, der einen angepeilten Weg untermauert oder auch nicht, auf alle Fälle aber die Perspektive erweitern kann. Dasselbe gilt auch für Jugendliche, die schon wissen, dass sie „etwas Soziales“ oder „etwas mit Wirtschaft“ machen wollen, denen zu diesen allgemeinen Überbegriffen jedoch nur einige wenige Berufe und Ausbildungen einfallen. Unterstützt auch das Jopsy-Ergebnis die Selbsteinschätzung der Jugendlichen, dann können sie durch die – im besten Fall – vielfältige Berufsliste auf neue Ideen gebracht werden.

Durch den Verweis auf die weiterführenden Angebote werden vor allem auch Nutzer:innen, welche die App alleine verwendet haben, auf Beratungsangebote im Anschluss an Jopsy hingewiesen. Manche Länderkammern (Oberösterreich und Burgenland) bieten zusätzlich die Möglichkeit, sich direkt in der App weiter mit der eigenen beruflichen Orientierung auseinanderzusetzen, indem sich Schritt für Schritt ein persönliches Portfolio erarbeiten lässt. Derzeit fehlen noch aussagekräftige Beobachtungen und Zahlen, inwieweit die Jugendlichen diese Angebote nutzen und die App mehrmals aufrufen oder wie viele Jugendliche tatsächlich mit dem von einigen Länderkammern angebotenen Portfolio weiterarbeiten. Die meisten Rückmeldungen zum Portfolio gibt es von Lehrkräften, die damit im Berufsorientierungsunterricht entweder andere Materialien ersetzen oder zu diesen zusätzlich damit arbeiten.

## **5 Jopsy – a work in progress**

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Jopsy in der Praxis bewährt hat. Das Tool misst genauso zuverlässig und wissenschaftlich valide wie andere vergleichbare Interessenchecks. Dies wurde zunächst vor dem offiziellen Launch der App in einer wissenschaftlich begleiteten Validierungsphase und einer darauffolgenden Normierungsphase getestet und wird durch andauernde wissenschaftliche Begleitung der App sichergestellt. Die Vorteile gegenüber herkömmlichen Interessentools (bildbasiert, niederschwellig, intuitiv, einfach zugänglich, langfristig griffbereit) zeigen sich im alltäglichen Einsatz von Jopsy und auch dadurch, dass dieses Tool von Beratenden und Beratenen gut angenommen wird.

Wie bereits erwähnt, wird die App aufgrund von Rückmeldungen und Erfahrungswerten aus der Praxis ständig weiterentwickelt. So wird derzeit eine adaptierte Version von Jopsy entwickelt, die für Personen ab 18 Jahren das leisten soll, was die bestehende App für Jugendliche bietet. Die Anregung dazu kam von Organisationen und Kooperationspartnern, die uns rückgemeldet haben, Jopsy auch derzeit schon für andere Altersgruppen als die vorgesehene zu verwenden. So wurde uns zum Beispiel von Erwachsenenbildner:innen in Basisbildungsprojekten und Pflichtschulabschlusskursen berichtet, dass sie die App produktiv für ihre und mit ihren Teilnehmer:innen einsetzen.

Auch diese neue Version (Jopsy+) wird in naher Zukunft allen zugänglich und kostenlos verfügbar sein, wie auch alle anderen Angebote rund um Jopsy (z. B. Unterrichtsmaterialien), die laufend erweitert werden.

AK Jopsy – die App. Entwickelt von der AK Wien und der AK Oberösterreich, gemeinsam mit der Firma Schuhfried (wissenschaftliche Begleitung), 3dataX (IT-Support und Entwicklung) und Denise Korenjak (Design).

## Literatur

- Eder, F. & Bergmann, C. (2015). Das Person-Umwelt-Modell von J. L. Holland. Grundlagen – Konzepte – Anwendungen. In: C. Tanai & F. G. Hartmann (Hrsg.): *Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J. L. Holland*. Münster: Waxmann, S. 11.
- Großegger, B. (2019). *Generation „OnLife“*. Wie digitale Technologien den Alltag Jugendlicher verändern. Wien. Verfügbar unter [https://jugendkultur.at/wp-content/uploads/Generation\\_OnLife\\_Grossegger\\_2019.pdf](https://jugendkultur.at/wp-content/uploads/Generation_OnLife_Grossegger_2019.pdf) (Zugriff am 27.7.2020).
- Neubauer, A. (2018). *Mach was du kannst. Warum wir unseren Begabungen folgen sollten – und nicht nur unseren Interessen*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Proyer, R. T. & Häusler, J. (2017). *Wiener Testsystem. Manual. Multimethodische objektive Interessenbatterie. Kurzbeschreibung MOI*. Mödling.
- Firma Schuhfried (2019). *Fact-Sheet Jopsy*. Version 1. Mödling.

## Autorin

**Martina Aicher**, Dr.in, ist seit 2018 Referentin in der Abteilung für Lehrausbildung und Bildungspolitik der Arbeiterkammer Wien. Ihr Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung und Betreuung von Angeboten zur Bildungs- und Berufswahlunterstützung für Jugendliche, der Bildungsberatung sowie auf der Entwicklung und Organisation von Weiterbildungsangeboten für Lehrer:innen. Sie war jahrelang als Unterrichtende tätig, zuletzt für das abz\* austria in einem Projekt für geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene bis 25.

# Berufswahlbereitschaft im Blickpunkt

## *Forschungsperspektiven und Anwendungsfelder eines Beratungs- und Evaluationstools*

MATTHIAS RÜBNER

### Zusammenfassung

Das Konzept der Berufswahlbereitschaft stellt einen für Forschung und Beratungspraxis gleichermaßen wichtigen Zugang zum beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozess von jungen Menschen dar. Vorgestellt wird ein Beratungs- und Evaluationstool (BET), mit dem die Berufswahlbereitschaft von jungen Menschen aus unterschiedlichen Perspektiven erfasst und für die Beratung fruchtbar gemacht werden kann. Auf Grundlage von Studienergebnissen werden hierzu zunächst Fragen zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Berufswahlbereitschaft behandelt und deren Bedeutung für Beratungsprozess und -wirkung untersucht. Im Anschluss daran werden zwei praxisorientierte Anwendungsfelder des BET vorgestellt: ein Online-Self-Assessment, bei dem junge Menschen ihren aktuellen Stand im Berufswahlprozess beurteilen können, und ein Beratungstool, das Ratsuchende und Beratende bei der Reflexion und Handlungsplanung unterstützen kann.

**Schlagerworte:** Berufswahlbereitschaft, Beratungsprozess, Wirkung von Beratung, Online-Self-Assessment, Beratungstool

### Abstract

Career choice readiness is introduced in this contribution as a concept for the vocational orientation and decision-making process of young people that is equally important for research and counselling practice. A Counselling and Evaluation Tool (BET) is presented, which can be used to examine young people's readiness to choose a career from different perspectives and in different settings. On the basis of studies, questions concerning the self- and external assessment of the readiness to choose a career and its significance for the process and the effect of counselling will be discussed. Subsequently, two practice-oriented fields of application of BET will be presented: an online self-assessment in which young people can assess their status in the career choice process, and a counselling tool that can support clients and counsellors in reflection and action planning.

**Keywords:** career choice readiness, counselling process, impact of counselling, online self-assessment, counselling tool

## 1 Einleitung

Der Übergang von Schule zu Ausbildung, Studium und Beruf gehört zu den prominentesten Statuspassagen im Lebenslauf. Dieser Übergang vollzieht sich in modernen Arbeitsgesellschaften nicht plötzlich, von einem Tag auf den anderen, sondern verläuft über mehrere Etappen und ist mit typischen Entwicklungsaufgaben verbunden. Eine dieser Aufgaben ist die Berufswahl. Der Terminus *Berufswahl* steht für eine fortwährende und dynamische Abstimmung von eigenen Berufszielen, Handlungsmöglichkeiten und Anforderungssituationen. Für Forschung und Praxis gleichermaßen von Interesse ist dabei, welche persönlichen Voraussetzungen und sozialen Rahmenbedingungen dazu beitragen, dass die Entwicklungsaufgabe der Berufswahl aktiv und erfolgreich bewältigt werden kann. Einen Baustein zur Beantwortung dieser Frage stellt das Konzept der Berufswahlbereitschaft dar – im berufspädagogischen Bereich wird auch von Berufswahlkompetenz gesprochen, der früher übliche Begriff der Berufswahlreife gilt inzwischen als veraltet. *Berufswahlbereitschaft* wird in der Literatur als ein Multifacetten-Konzept verstanden, das sich aus verschiedenen kognitiven, einstellungs- und verhaltensbezogenen Dimensionen zusammensetzt. In Anlehnung an Driesel-Lange et al. (2010) lässt sich sagen, dass aufseiten der Person *Wissen* (z. B. Selbstwissen, Umsetzungswissen), *Motivation* (z. B. Einsatzbereitschaft, Zuversicht) und *Handlungen* (z. B. Planung, Exploration) erforderlich sind, um die Entwicklungsaufgabe der Berufswahl proaktiv und erfolgreich bewältigen zu können. Gegenüber stärker inhaltsorientierten Berufswahltheorien, die auf eine Passung von Interessen und Fähigkeiten der Person mit Anforderungen und Inhalten von Ausbildungsberufen und Studiengängen zielen, ist das Konzept der Berufswahlbereitschaft stärker prozessorientiert ausgerichtet. Es wird nach dem momentanen Stand im Berufswahlprozess und der Ausprägung der einzelnen Berufswahl-Dimensionen gefragt: Inwieweit hat sich eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt bereits mit ihrer Berufswahl auseinandergesetzt? Wie zuversichtlich ist sie, eine attraktive Ausbildungsalternative finden zu können? Inwieweit hat sie sich Klarheit über ihre Interessenschwerpunkte verschafft? Welche Informationsquellen hat sie genutzt? Konzeptionell lassen sich daraus verschiedene programmatische Ziele der Berufsorientierung und Berufsberatung ableiten (Ratschinski et al. 2017), z. B. die Förderung der beruflichen Handlungsbereitschaft, die Unterstützung der beruflichen Selbsteinschätzung und die Verbesserung der Informations- und Entscheidungskompetenz.

Im vorliegenden Beitrag wird ein Beratungs- und Evaluationstool (BET) vorgestellt, das in einem mehrjährigen Entwicklungs- und Forschungsprozess erprobt wurde. Das BET soll die Berufswahlbereitschaft von jungen Menschen aus unterschiedlichen Perspektiven erfassen und für unterschiedliche Anwendungsfelder anschlussfähig machen. Zunächst wird das BET in seiner Grundstruktur charakterisiert, im Anschluss die Selbst- und Fremdeinschätzung der Berufswahlbereitschaft und deren Bedeutung für Beratungsprozess und -wirkung diskutiert. Daran anknüpfend werden zwei Anwendungsfelder des BET vorgestellt: die Nutzung als Online-Self-

Assessment (OSA) und der Einsatz als Beratungstool. Abgerundet wird der Beitrag mit einem Fazit und Ausblick auf mögliche Zukunftsperspektiven.

## 2 Das Beratungs- und Evaluationstool (BET)

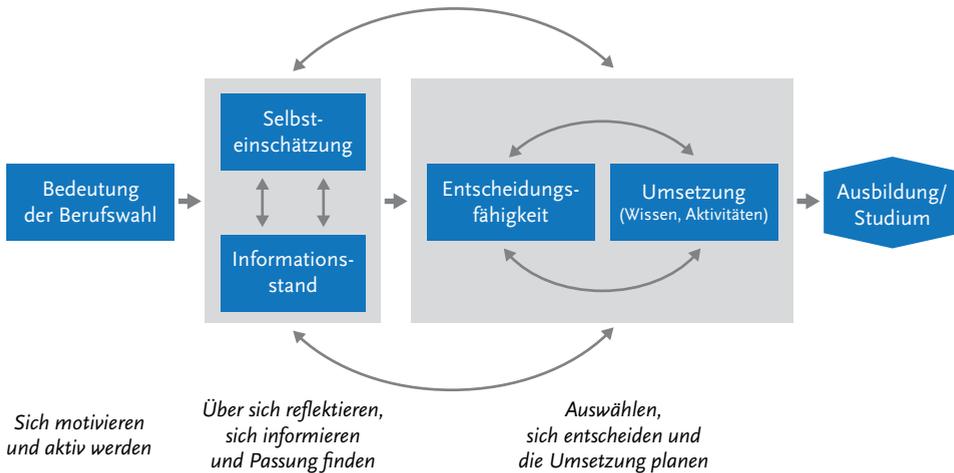
Ausgehend von Donald E. Supers (1974) Pionierarbeit existieren in der Literatur verschiedene Instrumente und Verfahren zur Erfassung der Berufswahlbereitschaft, die sich vor allem in Art und Umfang der einbezogenen Dimensionen unterscheiden (für einen Überblick Höft & Rübner 2019). In dem hier verwendeten BET-Modell werden fünf gut etablierte Dimensionen berücksichtigt: 1. Bedeutung der Berufswahl, 2. Selbsteinschätzung, 3. Informationsstand, 4. Entscheidungsfähigkeit und 5. Umsetzung. Eine kurze Beschreibung der Dimensionen wird in w 1 gegeben.

**Tabelle 1:** Beschreibung der BET-Sek I/BET-Sek II-Einzeldimensionen (Quelle: erweiterte und aktualisierte Version aus Rübner & Höft (2017) und Höft et al. (2019))

Dimension	Beschreibung	Beispielitem BET-Sek I/BET-Sek II
Bedeutung Berufs-/Studienwahl	Bereitschaft, sich aktiv mit eigener Berufs- bzw. Studiensituation und den damit verbundenen Aufgaben zu beschäftigen	Ich bin bereit, in der nächsten Zeit viel Energie und Arbeit in meine Berufswahl zu stecken. Ich bin in der Lage, die anstehende Studienwahl erfolgreich zu bewältigen.
Selbsteinschätzung	Selbstbild zu Interessen, Fähigkeiten, Wünsche: Wie eindeutig sind sie und können sie passenden Berufen bzw. Studiengängen zugeordnet werden?	Ich kann nicht genau sagen, wo meine Interessenschwerpunkte liegen. (N) Ich weiß schon ziemlich genau, für welche Studiengänge ich am besten geeignet bin.
Informationsstand	Informationen über Berufs- bzw. Studienoptionen: Sind sie bekannt und können sie eingeordnet werden?	Ich bin in der Lage, selbstständig die nötigen Informationen für meine Berufswahl zu beschaffen. Ich bin über Studiengänge, die mich interessieren, gut informiert.
Entscheidungsfähigkeit	Kann bereits eine Entscheidung zur Berufs- bzw. Studienwahl getroffen werden? Wie sicher ist die Person dabei?	Mir fällt es schwer, die Vor- und Nachteile eines Berufes für meine Berufsentscheidung zu bewerten. (N) Mich für einen bestimmten Studiengang entscheiden zu müssen, fällt mir schwer. (N)
Umsetzung (Wissen, Aktivitäten)	Kennt und plant die Person die erforderlichen nächsten Schritte (Bewerbungsverfahren, Fristen etc.)?	Ich habe konkrete Pläne, wie ich bei meiner Berufswahl weiter vorgehen werde. Ich weiß, welche Schritte ich unternehmen muss, um mich an einer Hochschule einzuschreiben.

Anmerkungen: (N) = invertiertes Item, Antworten werden in umgekehrtem Sinne verrechnet. Als Antwortanker für jedes Item dient eine 6-stufige Skala von „1-trifft überhaupt nicht zu“ bis „6-trifft vollständig zu“. Eine vollständige Itemliste für die beiden Kurzversionen ist unter [meine-berufswahl.org](http://meine-berufswahl.org) bzw. [meine-studienwahl.org](http://meine-studienwahl.org) abrufbar. Die ursprünglichen Dimensionsbezeichnungen des BET-Sek I unterscheiden sich etwas von denen des BET-Sek II. In der Tabelle findet sich die aktualisierte gemeinsame Fassung.

Die in diesen Dimensionen erfassten personenbezogenen Merkmale unterliegen einer kontinuierlichen Veränderung in Abhängigkeit von Umwelteinflüssen und grenzen sich dadurch gegenüber stabilen Persönlichkeitseigenschaften ab. Insgesamt wird im BET-Modell (wie in Abb. 1 dargestellt) von einem Prozess der wechselseitigen Verschränkung der Dimensionen ausgegangen, der sowohl durch rekursive Schleifen als auch durch eine Dynamik zunehmender Konkretisierung gekennzeichnet ist.



**Abbildung 1:** Das BET-Prozessmodell zur Berufswahl (Quelle: erweiterte Version aus Höft et al. (2019))

Bei der Konstruktion von Instrumenten zur Erfassung der Berufswahlbereitschaft ist es sinnvoll, zwischen Ausbildungs- und Studienwahl zu unterscheiden, da die jeweiligen Rahmenbedingungen sehr verschieden sind (Höft, Rübner & Beurer 2019). Das im Forschungsprojekt zuerst entwickelte Verfahren für ausbildungsinteressierte junge Menschen (BET-Sek I) ließ sich nicht durch eine einfache Erweiterung der bestehenden Items um den Zusatz „Berufs- und Studienwahl“ auf die Situation von Studieninteressierten transformieren. Entsprechende Versuche führten zu keiner befriedigenden Skalenlösung, sodass für das BET-Sek II eine vollständig neue Fragenbatterie entwickelt worden ist. Beide Instrumente, die jeweils in einer Kurz- und einer Langversion vorliegen, wurden auf Basis verschiedener Studien mit Schülern und Schülerinnen von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien sowie Ratsuchenden der Berufsberatung validiert (Rübner & Höft 2017; Höft et al. 2019). In Tabelle 1 findet sich jeweils ein Beispielitem pro Dimension.

### 3 Das BET als wissenschaftliches Analysetool

Die mit dem BET untersuchbaren Fragestellungen sind vielfältig. Eine Möglichkeit wäre, die Berufswahlbereitschaft von jungen Menschen vergleichend zu erfassen, etwa zwischen verschiedenen Schultypen, Ländern oder im Längsschnitt, und nach

Einflussfaktoren und Auswirkungen unterschiedlicher Ausprägungsgrade der Berufswahlbereitschaft zu fragen (für einen Überblick Hirschi 2008). Eine anderer möglicher, hier im Mittelpunkt stehender Forschungsfokus betrifft die Beratungsforschung. Auf Basis einer eigenen Studie (Rübner & Höft 2017), in der sowohl Ratsuchende als auch Beratende befragt wurden, soll hier erstens der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Einschätzung der Berufswahlbereitschaft die Erwartungen und das Verhalten der Gesprächsteilnehmenden beeinflusst, und zweitens, inwieweit sich die Beratung auf die Berufswahlbereitschaft von Ratsuchenden auswirkt.

Die Berufswahlbereitschaft einer Person kann immer nur aus einer bestimmten Perspektive und als Zusammensetzung verschiedener Dimensionen und Merkmale erfasst werden – z. B. aus der Selbsteinschätzung eines Ratsuchenden oder der Fremdeinschätzung einer Beratenden. Der Vergleich dieser Perspektiven kann zum einen der Validierung des Verfahrens dienen: Erweisen sich die Selbsteinschätzungen von Ratsuchenden als ausreichend verlässlich, um sie für Forschungs- und Anwendungszwecke nutzen zu können? Zum anderen kann der Vergleich aber auch für die Beratung selbst von Bedeutung sein: Inwieweit gehen die Gesprächsteilnehmenden überhaupt von ähnlichen Voraussetzungen und Einschätzungen im Hinblick auf grundlegende Aspekte der Berufswahl aus? In der genannten Studie wurden je 353 Urteile von Ratsuchenden und Beratenden erhoben. Zwischen den Urteilen konnten substantielle Zusammenhänge zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung in allen fünf Dimensionen des BET festgestellt werden, die auf nicht zufällige Schnittmengen zwischen den Perspektiven der Gesprächspartner:innen hinweisen. Gleichzeitig verdeutlicht die mittlere Höhe der Korrelationskoeffizienten (im Durchschnitt  $r = .40$ ), dass jede Perspektive auch ihren eigenen Zugang beinhaltet und die Beratenden spezifische Anknüpfungspunkte im Gespräch erkennen. So waren die Beratenden tendenziell etwas kritischer als die Ratsuchenden, am deutlichsten in den Dimensionen *Bedeutung der Berufswahl*, *Informationsstand* und *Umsetzung*, d. h. sie stellten einen insgesamt höheren Handlungs- und Entwicklungsbedarf fest.

Ein zentrales Element im Beratungsgeschehen sind die von den Ratsuchenden eingebrachten Erwartungen an die Beratung. Diese wurden in der Studie im Vorfeld der Beratung erfragt, ebenso die aktuelle Berufswahlbereitschaft ( $N = 462$ ). Hier zeigten sich bedeutsame Zusammenhänge zwischen der Berufswahlbereitschaft der Ratsuchenden und deren Erwartungen: Geringere Werte in den fünf Dimensionen der Berufswahlbereitschaft korrespondierten mit Erwartungen in Richtung einer Verbesserung der beruflichen Orientierung und Entscheidungsfindung (z. B. Unterstützung bei der Einschätzung meiner Interessen/Stärken; Klärung, welche Berufe passen könnten). Höhere Werte dagegen hingen zusammen mit Erwartungen in Richtung einer Absicherung der Entscheidungsfindung, Umsetzungswissen und Unterstützung bei der Realisierung (z. B. genauere Informationen über Berufe, Ausbildungen, Wege nach der Schule; Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz).

Die Orientierung am Beratungsbedarf der Ratsuchenden gehört zu den Definitionsmerkmalen von Beratung und sollte demnach das Beratungsgeschehen nachhaltig prägen (Kallmeyer 2000). Diese Hypothese wurde in der vorliegenden Studie eben-

falls überprüft. Als ein Indikator für den Beratungsbedarf wurde die durch das BET erfasste Berufswahlbereitschaft der Ratsuchenden herangezogen und mit den Beratungsschwerpunkten, den getroffenen Vereinbarungen und erwarteten Veränderungen verglichen. Die jeweilige Ausprägung der drei letztgenannten Aspekte basiert auf den Einschätzungen von 370 Beratenden, die kurz zuvor die entsprechenden Ratsuchenden beraten hatten. Im Ergebnis zeigte sich: Je niedriger die Durchschnittswerte in den fünf Dimensionen der Berufswahlbereitschaft ausfielen, desto eher wurde der Beratungsschwerpunkt auf grundlegende Orientierungs- und Entscheidungsfragen gelegt und wurden entsprechende Aktivitäten vereinbart (z. B. Recherche zu Berufen, Berufswahltest). Je höher dagegen die resultierenden Werte, desto mehr wurden realisierungsbezogene Themen angesprochen und Umsetzungsschritte vereinbart (z. B. Termine, Bewerbungen). Auch die von den Beratenden eingeschätzten Veränderungsprognosen im Anschluss an die Beratung weisen das gleiche Grundmuster auf. Zusätzlich abgesichert wurden diese Befunde durch eine Studie, in der 54 Beratungsgespräche inhaltsanalytisch ausgewertet wurden (Rübner 2017). Hier bestätigte sich, dass bei einer initial niedriger ausgeprägten Berufswahlbereitschaft verstärkt Themen behandelt werden, die auf die Klärung und Unterstützung der Berufsorientierung gerichtet sind (z. B. berufliche Präferenzen und Pläne, Informationen über Berufe, Recherchemöglichkeiten), während bei einer initial hoch ausgeprägten Berufswahlbereitschaft realisierungsbezogene Themen (z. B. Bewerbung und Vermittlung) einen größeren Anteil einnehmen.

Veränderungen in der Berufswahlbereitschaft können durch mehrfache Befragungen der Ratsuchenden dokumentiert und analysiert werden (Vorher-nachher-Vergleich). Wenn diese zeitnah im Anschluss an eine Beratung festgestellt, vorzugsweise durch einen Kontrollgruppenvergleich abgesichert und durch mehrere Studien an unterschiedlichen Standorten repliziert werden können, lassen sich diese Veränderungen auch als *Effekte von Beratung* interpretieren. Entsprechende Vergleichsanalysen aus zwei Studien ( $N=183$  und  $607$ ; Rübner & Höft 2017) zeigten, dass bereits nach einem ersten Beratungskontakt moderate Veränderungseffekte in mehreren Dimensionen der Berufswahlbereitschaft festgestellt werden konnten. Das betraf insbesondere die Dimensionen *Selbsteinschätzung*, *Entscheidungsfähigkeit* und *Umsetzung*; diese Effekte können zudem durch Folgegespräche weiter verstärkt und konsolidiert werden (hierzu Künzli & Toggweiler 2014). Im Durchschnitt machen Ratsuchende hier also Fortschritte in ihrer Berufswahlbereitschaft, was sich neben einer veränderten Selbsteinschätzung auch an verstärkten Berufswahlaktivitäten zu einem späteren Befragungszeitpunkt festmachen lässt. Mithilfe des BET (und vergleichbarer Instrumente) lassen sich damit Veränderungseffekte in wichtigen Zielgrößen der Berufsorientierung auf transparente Weise abbilden. Ein solches Untersuchungsdesign darf allerdings nicht mit einer einfachen Befragung nach Zufriedenheit und Nutzen von Beratung gleichgesetzt werden (Rübner & Höft 2017).

Die vorliegenden Befunde lassen es gerechtfertigt erscheinen, das BET für bestimmte Anwendungsfelder der Berufsorientierung und Beratung zu nutzen. Was in der Beratung teilweise implizit erfolgt, könnte durch entsprechende Orientierungsan-

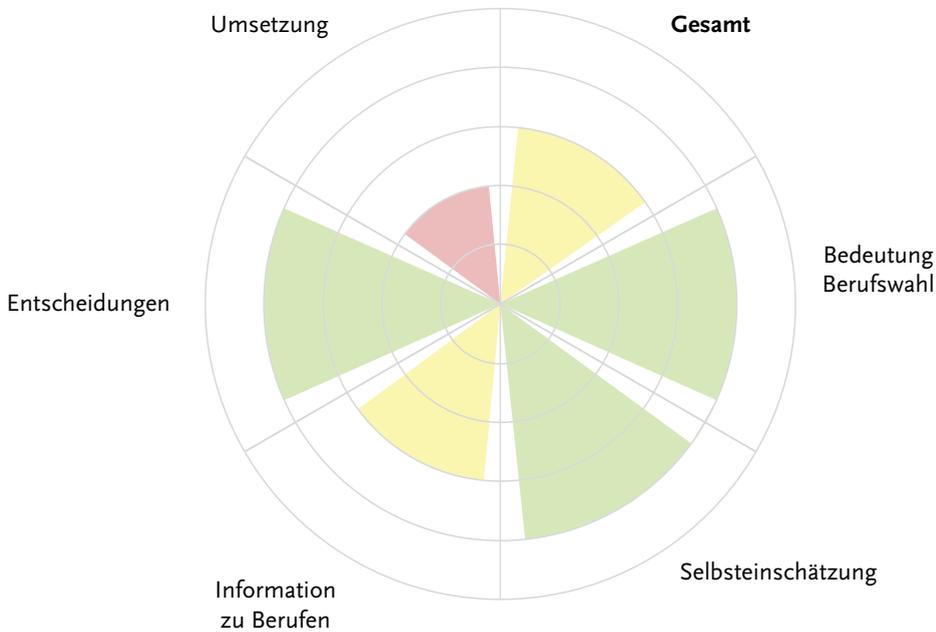
gebote und Beratungstools noch expliziter in das Blickfeld rücken und konkrete Ansatzpunkte für die Berufs- und Studienberatung eröffnen.

## 4 Das BET als OSA-Angebot

Das Angebot an Online-Self-Assessments (OSA) im Bereich der Berufs- und Studienorientierung hat in den letzten Jahren erheblich zugenommen. Vielfach basieren OSAs – mit unterschiedlicher Qualität theoretischer und methodischer Fundierung – auf einem Zuordnungsprinzip von persönlichen Interessen und Fähigkeiten zu bestimmten Berufs- und Studienoptionen (Höft et al. 2019). Relativ selten wird der Prozess der Berufs- und Studienwahl in den Blick genommen. Hier setzen die beiden frei verfügbaren BET-Verfahren [meine-berufswahl.org](http://meine-berufswahl.org) und [meine-studienwahl.org](http://meine-studienwahl.org) an. Beide OSAs erfassen die Selbsteinschätzungen von Ausbildungs- und Studieninteressierten anhand der beschriebenen fünf Dimensionen und geben auf Grundlage von Vergleichswerten einer Referenzgruppe eine strukturierte Rückmeldung zum aktuellen Stand im Berufs- bzw. Studienwahlprozess.

Der Aufbau der beiden Verfahren ist identisch und soll hier kurz dargestellt werden. Auf der ersten Seite wird ein kurzer Überblick über das Verfahren gegeben: *Wo stehe ich bei meiner Berufs- bzw. Studienwahl?* Es wird verdeutlicht, dass der oder die User:in sich in fünf Bereichen einschätzen soll. Die weiteren Informationen betreffen die Dauer der Bearbeitung (ca. fünf Minuten) und die anschließende Rückmeldung. Zusätzlich wird auf das jeweils alternative Berufs- bzw. Studienwahlverfahren verwiesen und auf die Möglichkeit, weitere Hintergrundinformationen abzurufen. Wird auf den Start-Button gedrückt, erscheint noch ein Hinweis, dass Schüler:innen, die im Rahmen einer Gruppenveranstaltung einen Code erhalten haben, diesen hier eingeben können. Diese Option ermöglicht den Einsatz des Verfahrens im Rahmen von Gruppenangeboten. Die Codevergabe kann frei gewählt werden und ermöglicht den späteren Abruf, z. B. für ein anschließendes Beratungsgespräch. Im Anschluss sind Fragen zu Alter, Geschlecht, Schulstatus und besuchter Schulform zu beantworten. Die beiden letzten Angaben gehen zusätzlich in die Referenzgruppenberechnung ein, da Alter und insbesondere Geschlecht sich als nicht ausreichend trennscharf für eine Vergleichsgruppenbildung erwiesen haben (ein wichtiger Unterschied zu eher inhaltlichen Aspekten der Berufswahl wie die, geschlechtsspezifisch geprägte, Präferenz für bestimmte Berufe). Im Anschluss erfolgt die eigentliche berufs- bzw. studienwahlbezogene Einschätzung auf einer sechsstufigen Skala von „1 – trifft überhaupt nicht zu“ bis „6 – trifft vollständig zu“. Im BET-Sek I-OSA erfolgt diese Einschätzung auf Basis von 16 Aussagen, im BET-Sek II-OSA von 25 Aussagen (vgl. Tab. 1 für ausgewählte Beispiele). Im nächsten Schritt wird auf den Auswertungsbutton geklickt. Die Auswertung, die auch in einem PDF-Format abgespeichert werden kann, besteht aus drei Teilen: einem Gesamtergebnis, einer grafischen und einer textbasierten Rückmeldung.

1. Das Gesamtergebnis setzt sich aus den Mittelwerten der fünf Dimensionen zusammen und wird auf Grundlage der Referenzwerte der Vergleichsgruppe in ein fünfstufiges Zahlen- und ein dreistufiges Farbformat (hellrot, gelb und grün) transformiert. Um eine Gleichsetzung mit Schulnoten zu vermeiden, steht die „5“ für den höchsten und die „1“ für den niedrigsten Ausprägungsgrad. Zusätzlich erhalten die Nutzer:innen eine kurze verbale Zusammenfassung zum aktuellen Stand.
2. Die grafische Rückmeldung erfolgt in Form eines farblich unterlegten Netzdiagramms bestehend aus den fünf Dimensionen und dem Gesamtwert sowie einer Legende (vgl. Abb. 2 für ein Beispiel).
3. Die ausführliche textbasierte Rückmeldung erfolgt je Dimension. Besonderer Wert wurde auf eine ermutigende und bestärkende Ansprache gelegt, in der zugleich konkrete Optionen zum weiteren Vorgehen aufgezeigt werden (vgl. Abb. 3 für die ersten drei Dimensionen aus dem Beispiel).



Was bedeuten die Farben und Werte?

- Stärkebereich (5/4): Du bist hier schon weiter als deine Vergleichsgruppe
- Mittelbereich (3): Du bist so weit wie deine Vergleichsgruppe
- Entwicklungsbereich (1/2): Du bist hier noch nicht so weit wie deine Vergleichsgruppe

**Abbildung 2:** Grafische Rückmeldung BET-Sek I (exemplarisch) (Quelle: eigene Darstellung aus [www.meine-berufswahl.org](http://www.meine-berufswahl.org))

## Deine Ergebnisse im Einzelnen

Welche Bedeutung hat die Berufswahl für mich?

4

Das Thema Berufswahl spielt eine große Rolle in deinem Leben. Wahrscheinlich beschäftigst du dich schon länger damit und weißt, wie wichtig es ist, sich rechtzeitig Gedanken zu machen.

Wie schätze ich mich selbst ein?

4

Du bist dir schon relativ sicher, wo deine Stärken und Interessen liegen und welche Berufe für dich in Frage kommen könnten. Das ist ein wichtiger Ausgangspunkt für deine Berufswahl. Damit kannst du die nächsten Schritte planen – schau dir dazu zunächst die weiteren Rückmeldungen aus dem Berufswahltest an.

Was weiß ich schon über Berufe?

3

Du hast dich schon etwas über Berufe informiert, die für dich in Frage kommen könnten. Wahrscheinlich kennst du auch ein paar Möglichkeiten, wie man an aktuelle Berufsinformationen kommt. Hier hilft die Seite [www.berufe.tv](http://www.berufe.tv) mit Kurzfilmen und vielen weiteren Informationen zu fast allen Ausbildungsberufen. Die meisten Jugendlichen mit Fragen zu Berufen und Ausbildung finden es übrigens wichtig, einen Gesprächstermin mit der Berufsberatung der Arbeitsagentur zu vereinbaren.

**Abbildung 3:** Textbasierte Rückmeldung BET-Sek I (exemplarischer Auszug) (Quelle: eigene Darstellung aus [www.meine-berufswahl.org](http://www.meine-berufswahl.org))

Mit dem BET-Sek I und BET-Sek II liegen zwei OSAs zur Unterstützung des individuellen Berufs- und Studienwahlprozesses von jungen Menschen vor. Sie sollen zum einen zur Selbstreflexion anregen („Wo stehe ich?“) und zum anderen konkrete Handlungshilfen geben („Was kann ich für meine Berufs- und Studienorientierung tun?“). Ermöglicht werden soll damit auch eine etwas zielgenauere Vorgehensweise bei der Nutzung von Informationsangeboten in Abhängigkeit von den individuellen Stärken- und Entwicklungsbereichen. Dies soll das Angebot der eher zuordnungsorientierten OSAs ergänzen. Darüber hinaus kann die Kombination aus OSA und persönlicher Beratung einen zusätzlichen Nutzen stiften.

## 5 Das BET als Beratungstool

Die Einbindung von OSA-Angeboten in den Beratungsprozess kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. In der Beratungspraxis häufiger anzutreffen ist, dass Beratende ihre Ratsuchenden auf bestimmte, aus fachlicher Sicht gut etablierte Angebote aufmerksam machen, damit diese im Anschluss an die Beratung ihr Interessen- und Fähigkeitsprofil weiter erkunden und mit bestimmten Berufs- und Studienoptionen in Verbindung bringen können. Eine zweite Form der Einbindung besteht darin, dass Ratsuchende ihre Recherche- oder Testergebnisse in die Beratung mitbringen, entweder auf eigene Initiative oder nach vorheriger Absprache mit den Beratenden. Zur

Erprobung dieser letztgenannten Einsatzvariante, konkret der gezielten Einbindung des BET-Sek I-Verfahrens in die Beratung, wurde eine explorative Studie mit Berufsberatenden der Bundesagentur für Arbeit durchgeführt (Rübner & Höft 2019).

Während des Erprobungszeitraums wurden die Beratenden auf Wunsch mit einem Tablet ausgestattet, auf dem die Ratsuchenden das BET-Sek I kurz vor oder während der Beratung bearbeiten und im Anschluss besprechen konnten. Zusätzlich bestand die Möglichkeit, dass die Ratsuchenden das Tool über einen Zugangscode von zu Hause aus bearbeiten konnten. Eine solche von den Beratenden durchaus gewünschte Vorabaktivierung erwies sich aufgrund der geringen Bearbeitungsquote allerdings als wenig praktikabel.

Insgesamt wurde das Tool in 169 Beratungsgesprächen genutzt. Der Zeitpunkt des Tool-Einsatzes variierte, in vielen Fällen wurde zwischen der Bearbeitung am Anfang des Gesprächs und der eigentlichen Besprechung der Ergebnisse – hier vor allem der grafischen Rückmeldung (vgl. Abb. 2) – getrennt. Mit Abstand am häufigsten wurden die BET-Ergebnisse zur Abrundung einer ersten Standortbestimmung genutzt. Prototypisch ist hier die Aussage eines Beraters: „Ich will den Schüler erst einmal kennenlernen“, d. h. mit ihm ins Gespräch kommen. Fasst man die positiven Beispiele aus den Berichten und Beobachtungen zusammen, so scheint das Potenzial des BET-Einsatzes in der beraterisch geschickten Kombination der einzelnen Perspektiven auf den Berufswahlstand der Ratsuchenden zu liegen. Neben der Selbsteinschätzung der Ratsuchenden und der Fremdeinschätzung der Beratenden kommt mit der toolbasierten Rückmeldung eine dritte Perspektive ins Spiel: der Abgleich der Selbsteinschätzung der Ratsuchenden mit einer Vergleichsgruppe. Die toolbasierte Ergebnissrückmeldung erfolgt auf Basis von Dimensionen und Ausprägungsgraden und ist damit stark pointiert und gegliedert, dies im Unterschied zur eher ganzheitlichen und teilweise impliziten Gesamteinschätzung von Ratsuchenden und Beratenden. Auf dieser Grundlage können sich die Gesprächspartner:innen positionieren: Zum einen können die Beratenden ihre eigene Perspektive auf die Ratsuchenden mit den BET-Ergebnissen vergleichen und ggf. um neue Gesichtspunkte ergänzen, zum anderen kann die Selbsteinschätzung der Ratsuchenden reflektiert und um neue Aspekte erweitert werden. Letztlich kann dabei auf das ganze Spektrum an beraterischen Gesprächsimpulsen zurückgegriffen werden – auf offene Fragen, Skalierungsfragen, Reflexionsimpulse, Informationen, Bestärkung, Zusammenfassungen usw. In der explorativen Studie mit Berufsberatenden der Bundesagentur für Arbeit wurden die einzelnen Dimensionen teils chronologisch durchgesprochen, teils wurde gezielt auf bestimmte Ausprägungen oder Zusammenhänge eingegangen. Dabei hoben die Beratenden zwei Fallgruppen hervor, bei denen der Einsatz des Tools als besonders hilfreich empfunden wurde: Zum einen bei Ratsuchenden, die mit eher unspezifischen Erwartungen und beruflichen Vorstellungen in die Beratung kamen; hier konnten anhand der einzelnen Dimensionen konkrete Anknüpfungspunkte und Schwerpunkte für das weitere Beratungsgespräch vereinbart werden. Zum anderen bei Ratsuchenden, die bereits konkrete Bewerbungsaktivitäten gestartet hatten, aber noch erkennbaren Handlungsbedarf bei der Selbsteinschätzung und beim Informations-

stand aufwiesen; hier konnte die Ergebnisrückmeldung dazu dienen, einen Schritt zurückzugehen und z. B. die Interessen und Ziele der Ratsuchenden oder relevante Berufsinformationen zu besprechen. In Ergänzung dazu könnte auch die Nutzung des Übersichtsschaubilds zum Berufswahlprozess (vgl. Abb. 1) hilfreich sein, um vorhandene Stärken- und Entwicklungsbereiche zu verorten und für die weitere Planung zu nutzen. Eine weitere Einsatzmöglichkeit besteht darin, das Tool zu verschiedenen Zeitpunkten im Beratungsprozess einzusetzen und die Ergebnisse zu vergleichen.

Entscheidend ist, dass die Ratsuchenden sich in diesem Prozess nicht in einer passiven Rolle sehen, in der ihnen die Ergebnisse einfach nur mitgeteilt werden, sondern zur aktiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven, zur Selbstreflexion und zu eigenen Schlussfolgerungen angeregt werden. In Abgrenzung zu früheren Vorstellungen eines „Test-and-Tell“ wird in aktuellen Beratungsansätzen ein dialogisches Vorgehen und die Ermöglichung von neuen Lernerfahrungen hervorgehoben (Nestmann 2011). Dies gilt auch und gerade im Zusammenhang mit dem Einsatz von Assessmentverfahren (Krumboltz 2009, S. 143). Auf die Ermöglichung solcher Lerneffekte deuten auch die vielversprechenden und mehrdimensionalen Veränderungen der Berufswahlbereitschaft der Ratsuchenden hin, die in der Studie im Vorher-nachher-Vergleich festgestellt werden konnten. Insgesamt wurde der Einsatz des Tools von den Beratenden mehrheitlich als eine das eigene Handlungsrepertoire erweiternde Möglichkeit gesehen, um mit Ratsuchenden arbeiten zu können. In diesem Sinne kann das BET-Verfahren als ein optionales Beratungstool verstanden werden, das fall- und anlassbezogen in verschiedenen Beratungssettings und mithilfe unterschiedlicher Medien einsetzbar ist.

## 6 Fazit und Ausblick

Die Frage, welche Einstellungen, Kompetenzen und Aktivitäten zu einer durchdachten und erfolgreichen Berufswahl beitragen, ist für die Gestaltung von Berufsorientierungsprogrammen ebenso von Bedeutung wie für die individuelle Beratung. Insoweit bieten Konzepte zur Berufswahlbereitschaft fundierte Anknüpfungspunkte, um das erfahrungsbasierte Hintergrundwissen aus der Beratungspraxis zu erweitern. Wie gezeigt, bilden sich die Gesprächspartner:innen nicht nur jeweils eigene Vorstellungen darüber, wo die ratsuchende Person in ihrem Berufswahlprozess steht, auch die Erwartungen und Aktivitäten beider Parteien werden davon beeinflusst. Dieser eher implizite Prozess kann gezielt aufgegriffen werden. Dazu beitragen können die beiden Anwendungsfelder des BET als OSA und als Beratungstool. Angestrebt wird, die Webapplikation in Verbindung mit einem Relaunch in bestehende Onlineportale zu integrieren und für das Beratungstool ein Manual zu erstellen, in dem neben einer konzeptionellen Einordnung gute Praxisbeispiele dokumentiert werden.

## Literatur

- Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010). *Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen*. Bad Berka: Thillm.
- Hirschi, A. (2008). Die Rolle der Berufswahlbereitschaft für eine erfolgreiche Berufswahl. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.). *Berufliche Übergänge*, S. 155–172. Zürich: LIT.
- Höft, S. & Rübner, M. (2019). Berufswahlbereitschaft und Ausbildungsreife. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.). *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*, S. 63–84. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Höft, S., Rübner, M. & Beurer, D. (2019). Individuelle Studienwahlbereitschaft als Mediator für den wahrgenommenen Nutzen von Online-Self-Assessments zur Studienorientierung. *Empirische Pädagogik*, 33, 383–402.
- Kallmeyer, W. (2000). Beraten und Betreuen: zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, S. 227–252.
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17, S. 135–154.
- Künzli, H. & Toggweiler, S. (2014). *Webbasierte Evaluationsapplikation für die Berufslaufbahnberatung in der Schweiz*. Zürich: ZHAW Angewandte Psychologie. Verfügbar unter <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/7581> (Zugriff am 24.6.2020).
- Nestmann, F. (2011). Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf – Ein Plädoyer für die Wiedervereinigung von „Counselling“ und „Guidance“. In M. Hammerer, E. Kanelutti & I. Melter (Hrsg.). *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis*, S. 59–79. Bielefeld: wbv.
- Ratschinski, G., Sommer, J., Eckhardt, C. & Struck, P. (2017). *Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“*. Verfügbar unter <https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/BOP-Abschlussbericht%20Evaluation%202017.pdf> (Zugriff am 24.6.2020).
- Rübner, M. (2017). Zwischen Berufswahl und beruflicher Eingliederung. Themenschwerpunkte und Gesprächstypen in der Berufsberatung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113, S. 461–489.
- Rübner, M. & Höft, S. (2017). Erwartungen, Interventionen, Wirkungen. Junge Menschen bei der Berufsberatung. Eine Prä-Post-Studie zum Beratungsangebot der Bundesagentur für Arbeit. *Zeitschrift für Sozialreform*, 63, S. 103–135.
- Rübner, M. & Höft, S. (2019). Webbasiertes Selbsteinschätzungstool in der Beratung junger Menschen. Eine explorative Feldstudie zu Anwendungsmöglichkeiten und Nutzen. *Dvb-forum*, 58, S. 50–57.
- Super, D. E. (1974). *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*. Washington, DC: National Vocational Guidance Association.

## **Autor**

**Matthias Rübner**, Prof., Dr., ist promovierter Soziologe und Professor für Integrations- und Fallmanagement an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim. Seine Arbeits- und Publikationsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Beratungs-, Berufswahl- und Laufbahnforschung sowie dem Case Management in der Beschäftigungsförderung.



# Diagnostikinstrument „Bilder zur Laufbahngestaltung“

DANIEL JUNGO, ERHARD BRODMANN

## Zusammenfassung

Für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung wurde das Diagnostikinstrument „Bilder zur Laufbahngestaltung“ entwickelt. Seine theoretischen Grundlagen bezieht das Tool aus den folgenden Ansätzen: dem Laufbahngestaltungsmodell, der qualitativen Diagnostik, einem wertebasierten Laufbahnmodell, dem Modell der Lebensbedeutungen, der narrativen Beratungsmethode sowie der konstruktivistischen Laufbahnberatung. Die Bilder umfassen ein breites Spektrum an beruflichen Tätigkeiten, für Frauen und für Männer ist je ein Set zu 111 Bildern vorhanden. Das Instrument wird von Fachpersonen gut bewertet, wie eine Evaluationsstudie (Blumer 2020) gezeigt hat. Anhand eines Praxisbeispiels wird eine konkrete Anwendung veranschaulicht.

**Schlagnworte:** Bilder zur Laufbahngestaltung, Laufbahngestaltungsmodell, qualitative Diagnostik, wertebasiertes Laufbahnmodell, narrative Beratungsmethode, konstruktivistische Laufbahnberatung

## Abstract

The diagnostic tool “Pictures for career design” was developed for occupational, educational and career counselling. It’s theory is based on the career design model, qualitative diagnostics, a value-based career model, the model “Lebensbedeutungen” (26 basic values giving meaning and purpose to life), narrative counselling as well as the constructivist career theory. The tool comprises two sets of 111 pictures each, which show a wide range of occupational activities, divided by gender. According to a recent evaluation study (Blumer 2020), it has been received favourably by careers advisers. A case example illustrates how it is put into practice.

**Keywords:** „pictures for career design“, career design model, qualitative diagnostic, value-based career model, narrative counselling, constructivist career counselling

## 1 Die Grundlagen

Das qualitative Diagnostikinstrument „Bilder zur Laufbahngestaltung“ wurde am Laufbahnzentrum der Stadt Zürich, LBZ für die Berufs-, Studien- und Laufbahnbera-

tung, entwickelt (vgl. ausführlicher Brodmann & Jungo 2020). Die Bilder zeigen Personen bei einer beruflichen Tätigkeit und stellen zusätzlich zentrale Laufbahn- und Lebensthemen dar. Damit geben sie Ratsuchenden die Möglichkeit, ihre Themen und Werte in Bezug auf bestimmte berufliche Aktivitäten zu reflektieren. Somit geht es bei den Bildern zur Laufbahngestaltung nicht primär um eine Passung, sondern um individuelle Themen und Werte, die anhand der persönlichen Bildauswahl interpretiert und besprochen werden können. Dadurch können diese Themen und Werte sehr direkt in Bezug zur aktuellen Fragestellung reflektiert werden. Das Beratungsinstrument kann in der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung sowohl mit Jugendlichen als auch mit Erwachsenen genutzt werden.

Die theoretischen Grundlagen basieren auf dem Laufbahngestaltungsmodell, der qualitativen Diagnostik, dem wertebasierten Laufbahnmodell, der narrativen Beratungsmethode und der konstruktivistischen Laufbahnberatung. Nachfolgend werden zuerst die theoretischen Einflüsse dargelegt und danach anhand eines Praxisbeispiels ausführlicher illustriert.

### 1.1 Das Laufbahngestaltungsmodell

Die Bilder sollen die Laufbahngestaltung unterstützen. Was ist aber unter „Laufbahngestaltung“ zu verstehen? Um diese Frage zu beantworten, haben Rosenheck und Jungo (2019) ein Modell zur Laufbahngestaltung entwickelt (vgl. Abb. 1).

Beim Laufbahngestaltungsmodell handelt es sich um ein aktuelles, umfassendes und gut kommunizierbares Modell zur Laufbahngestaltung, das grob in vier Elemente unterteilt werden kann:

Das erste Element ist die Horizontale, die auf die gesamte Lebensspanne mit ihren beruflichen Übergängen hinweist. Die berufliche Laufbahn umfasst somit nicht nur eine einzige Berufswahl beim Übertritt von der Schule ins Berufsleben, sondern mehrere berufliche Übergänge über die gesamte Lebensspanne hinweg.

Ein zweites Element beinhaltet verschiedene relevante Umwelten, die einen Einfluss auf die Laufbahnen haben und umgekehrt: Schule, Familie, Freizeit, Aus- und Weiterbildungen oder Arbeit.

In der Mitte befindet sich das dritte Element: Laufbahnen mit beruflichen Übergängen. Die verschiedenen Wege illustrieren die Vielfalt der Möglichkeiten, denn in der heutigen Zeit sind berufliche Laufbahnen selten geradlinig, sondern meist heterogen und vielschichtig.

Das vierte Element schließlich beschreibt 14 persönliche Ressourcen, die Personen bei der Gestaltung ihrer beruflichen Laufbahn behilflich sind. Die Ressourcen resultieren aus wissenschaftlichen Erkenntnissen und Praxiserfahrungen zu diesem Thema.

Die Bilder zur Laufbahngestaltung sind somit eine Unterstützung für die Laufbahngestaltung, da sie persönliche Ressourcen stärken: Insbesondere Ressourcen wie „Selbstkenntnis“, „Neugierde“ oder „Reflexionsfähigkeit“ können damit direkt gefördert werden. Andere Ressourcen wie „Passung“ oder „Realitätsorientierung“ werden wohl eher indirekt unterstützt, indem beispielsweise geeignete Weiterbildungen bes-

ser identifizierbar werden, wenn die Person sich selbst gut einschätzen kann, oder indem die Entscheidungen realistischer werden, weil die Person sich mit Neugier über realistische Laufbahnmöglichkeiten informiert hat.

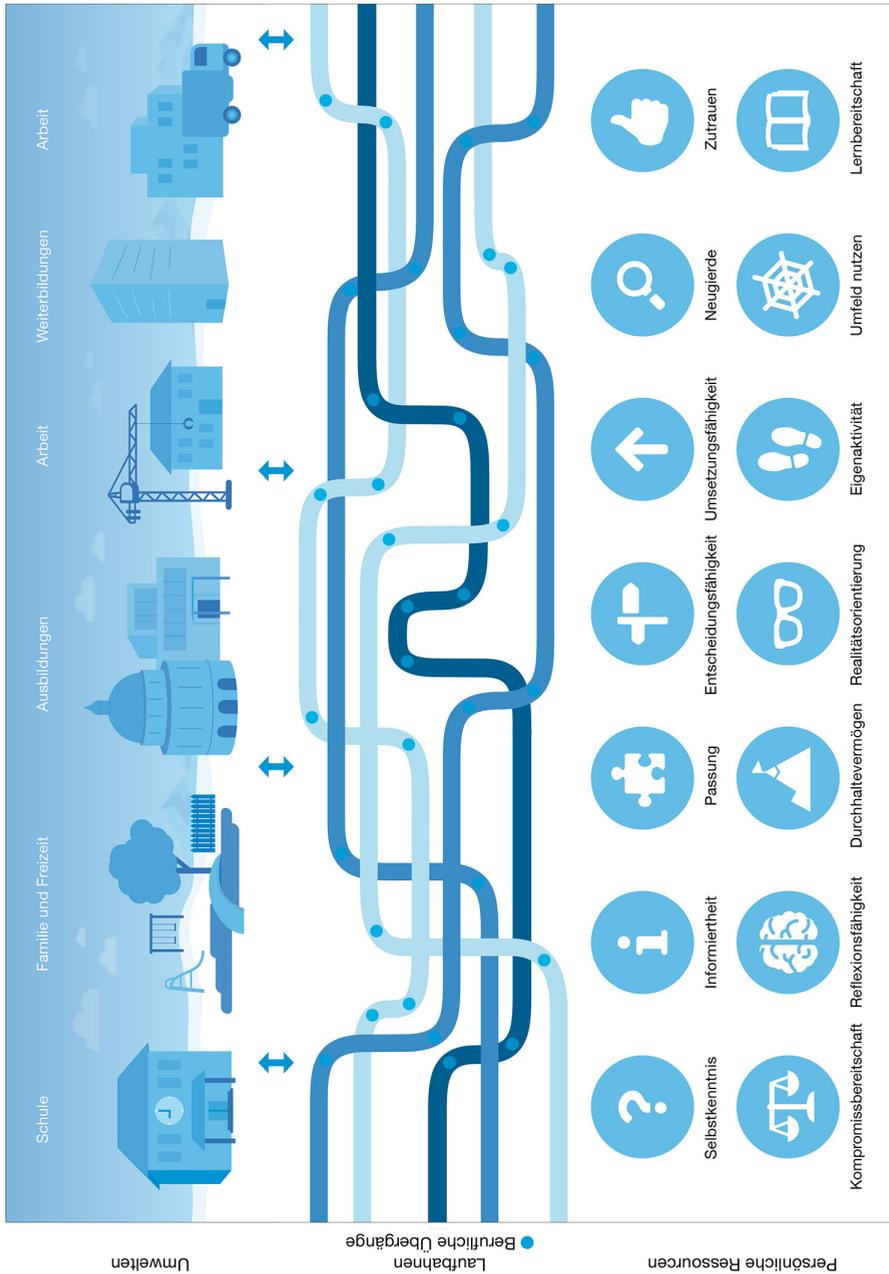


Abbildung 1: Laufbahngestaltungsmodell (Quelle: Laufbahnzentrum der Stadt Zürich)

## 1.2 Quantitative und qualitative Diagnostik

Bei den Bildern zur Laufbahngestaltung handelt es sich um Fotos, die qualitativ ausgewertet werden und nicht quantitativ im Sinne eines Zuordnungsmodells wie z. B. beim Foto-Interessen-Test (F-I-T, Jungo & Toggweiler 2020). Das Ergebnis soll somit nicht ein Interessenprofil sein, das zu Berufsfeldern führt, sondern soll Themen berücksichtigen, die für berufliche Entscheidungen relevant sind.

Somit werden weder die Antworten quantifiziert noch mit den Antwortwerten Profile erstellt; vielmehr stellt die Beratungsperson zu den gewählten Bildern Fragen und interessiert sich für die Antworten und jeweiligen subjektiven Sichtweisen. Dies soll dazu führen, dass individuelle Wahrnehmungen laufbahnrelevanter Werte klarer werden und die ratsuchende Person sich dieser bewusst wird.

Obwohl die Bilder zur Laufbahngestaltung nicht als quantitatives Passungsinstrument konzipiert sind, können Passungsthemen in der Praxis durchaus diskutiert werden. Der qualitative Diagnostikansatz soll eine Passung nicht verhindern: So kann eine Kombination der Themen „Körperbewusstsein“, „Kommunikation“, „Sport“, „Kontemplation“ und „gesunde Ernährung“, die eine ratsuchende Person als wichtig für sich erachtete, zum Beruf des Ernährungsberaters oder der Ernährungsberaterin führen.

Bei einem qualitativen Diagnostikinstrument stellt sich die Frage, wie es evaluiert werden soll. Bei quantitativen Diagnostikinstrumenten dienen dazu die Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität sowie Nebengütekriterien wie Normierung. Bei den Bildern zur Laufbahngestaltung hingegen soll ein anderer Evaluationsansatz herangezogen werden (vgl. Jungo 2011; 2018; Jungo et al. 2016). Dabei sollten Beratungspersonen und Ratsuchende nach der Akzeptanz der Methode fragen (z. B. „Wie beurteilen Sie die Nützlichkeit dieser Methode?“), und bei Evaluationsstudien würden Akzeptanzfragen eingebaut (z. B. „Die Methode hat zu wichtigen Themen der Laufbahngestaltung geführt“, „Die Methode diene zur Aktivierung der Ratsuchenden“). Blumer (2020) hat in ihrer Masterarbeit die Bilder zur Laufbahngestaltung mit einem solchen Ansatz evaluiert, indem sie anhand einer Onlinebefragung 69 Beratungspersonen aus dem Kontext der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung befragte. Die Ergebnisse zeigen, dass das Instrument von Beratenden sehr positiv bewertet wurde und eine hohe Akzeptanz aufwies. Die Frage, ob die Beratungspersonen die Bilder zur Laufbahngestaltung anderen Beratenden empfehlen würden, ergab einen Mittelwert von 5,4 (Skala von 0 bis 6 bzw. 99 % positive Bewertung); 68 % bewerteten die Bilder als sehr gut, 32 % als gut. Das Instrument wurde vor allem eingesetzt, um die Ratsuchenden zu aktivieren (Mittelwert: 4,7) und um eine ganzheitliche Sicht zu erhalten (Mittelwert: 5,2, Skala jeweils von 0 bis 6).

## 1.3 Das wertebasierte Laufbahnmodell

Brown (2002) hat ein Modell entwickelt, das darauf basiert, dass Werte bei Laufbahnentscheidungen essenziell sind (vgl. auch Niles & Harris-Bowlsbey 2009, S. 101 ff.). Sie beeinflussen nicht nur die Laufbahnentscheidungen, sondern auch die Zufriedenheit mit verschiedenen Berufs- und Lebensrollen, wie z. B. als „Student:in“, „Arbeitneh-

mer:in“ oder „Bürger:in“. So kann etwa ein Eingriff in die „Familienrolle“ die „Arbeitsrolle“ beeinflussen und umgekehrt. Bei Werten handelt es sich somit um wegweisende Faktoren für die Laufbahn- und Lebensgestaltung.

Geringe materielle und ausgeprägte familiäre Werte führen beispielsweise eher dazu, dass eine Person nicht Vollzeit arbeitet. Hierfür verzichtet sie auf einen höheren Lohn und kann dafür mehr Zeit mit der Familie verbringen, was wahrscheinlich zu einer höheren Zufriedenheit mit der Familienrolle führt. Werte können mit Stichworten wie „Geld“, „Familie“, „Menschen helfen“, „Gesundheit“, „Sicherheit“, „Erfolg“ usw. benannt werden.

Werte mit hoher Priorität sind somit wichtige Determinanten bei der Laufbahngestaltung. Entscheidungen zu treffen, die mit den eigenen Werten übereinstimmen, beeinflussen wesentlich die Zufriedenheit einer Person. Niles und Harris-Bowlsbey (vgl. 2009, S.102) führen verschiedene Annahmen zum wertebasierten Laufbahnmodell an, die durch Forschungsergebnisse gestützt werden (vgl. Brown & Crace 1996).

Beratungspersonen können Ratsuchende mit den Bildern zur Laufbahngestaltung unterstützen, sich ihrer Werte bewusst zu werden, diese zu klären und zu verstehen. Dabei berücksichtigen Beratungspersonen, ob

- intrapersonale Wertekonflikte existieren,
- Stimmungsprobleme bestehen,
- Werte geklärt und priorisiert sind,
- Ratsuchende wertebasierte Informationen verwenden können,
- Ratsuchende verstehen, wie sich Berufswahl und Laufbahngestaltung auf andere Lebensrollen auswirken.

Werte können mit quantitativen oder qualitativen Methoden erfasst werden. Mit den Bildern zur Laufbahngestaltung werden die Werte qualitativ erhoben, indem Karten sortiert und hierarchisiert werden. Dabei werden die Werte bewusster bzw. klarer und priorisiert.

Beim wertebasierten Laufbahnmodell sind nicht nur Berufswerte, sondern auch Lebenswerte zentral. Da Letztere in 26 verschiedene Bereiche eingeteilt werden können (vgl. [www.sinnforschung.org/mein-lebenssinn/26-lebensbedeutungen](http://www.sinnforschung.org/mein-lebenssinn/26-lebensbedeutungen) sowie den Fragebogen zu Lebensbedeutungen und Lebenssinn von Schnell & Becker 2007), wurde bei der Entwicklung des Instruments „Bilder zur Laufbahngestaltung“ darauf geachtet, dass nicht nur die Bandbreite der Berufswelt mit den bekannten RIASEC-Holland-Dimensionen (vgl. Holland 1992), sondern auch die der Lebensbedeutungen abgedeckt ist.

**Tabelle 1:** Vergleich der 26 Lebensbedeutungen mit den Bildern zur Laufbahngestaltung (Quelle: Brodmann & Jungo (2019))

		Nr.
<b>Selbsttranszendenz – vertikal</b>		
<b>Explizite Religiosität</b>	persönliche Gottesbeziehung	26, 76, 90
<b>Spiritualität</b>	Orientierung an anderer Wirklichkeit und Schicksalsglaube	2, 90, 21
<b>Selbsttranszendenz – horizontal</b>		
<b>Soziales Engagement</b>	aktives Eintreten für Gemeinwohl oder Menschenrechte	10, 13, 71
<b>Naturverbundenheit</b>	Einklang und Verbundenheit mit der Natur	22, 29, 41, 61, 75
<b>Selbsterkenntnis</b>	Suche nach und Auseinandersetzung mit dem Selbst	21, 23, 101
<b>Gesundheit</b>	Erhalt und Förderung von Fitness und Gesundheit	34, 44, 54, 58, 66, 88, 99, 105
<b>Generativität</b>	Tun oder Erschaffen von Dingen mit bleibendem Wert	6, 17, 52, 93
<b>Selbstverwirklichung</b>		
<b>Herausforderung</b>	Suche nach Neuem, Abwechslung und Risiko	7, 37, 55, 78, 84, 104
<b>Individualismus</b>	Individualität und Ausleben von Potenzialen	1, 31, 33, 81
<b>Macht</b>	Kampf und Dominanz	14, 89, 97, 107
<b>Entwicklung</b>	Zielstrebigkeit und Wachstum	68, 89, 97, 102
<b>Leistung</b>	Kompetenz und Erfolg	11, 20, 59, 67, 86, 87, 102
<b>Freiheit</b>	Ungebundenheit und Selbstbestimmung	38, 60, 110
<b>Wissen</b>	hinterfragen, informieren und verstehen dessen, was ist	16, 25, 36, 51, 48, 56, 57, 69, 106
<b>Kreativität</b>	Fantasie und schöpferische Gestaltung	28, 40, 47, 64, 70, 77, 78, 83, 103
<b>Ordnung</b>		
<b>Tradition</b>	festhalten an Ordnung, Bewährtem und Gewohntem	3, 82, 30
<b>Bodenständigkeit</b>	Pragmatismus und Anwendungsbezug	15, 18, 46, 50, 53, 62, 74, 92, 98, 110
<b>Moral</b>	Orientierung an klaren Richtlinien und Werten	5, 27, 45, 65, 72, 85, 96, 100, 108
<b>Vernunft</b>	Abwägung und Rationalität	9, 12, 43

(Fortsetzung Tabelle 1)

		Nr.
<b>Wir- und Wohlgefühl</b>		
<b>Gemeinschaft</b>	menschliche Nähe und Freundschaft	24, 63, 31
<b>Spaß</b>	Humor und Vergnügen	4, 86, 77
<b>Liebe</b>	Romantik und Intimität	8, 30, 66
<b>Wellness</b>	Wohlgefühl und Genuss	49, 73, 68
<b>Fürsorge</b>	Fürsorglichkeit und Hilfsbereitschaft	19, 32, 39, 42, 79, 95, 109
<b>Bewusstes Erleben</b>	Achtsamkeit und Rituale	73, 90, 94
<b>Harmonie</b>	Ausgewogenheit und Gleichklang mit sich selbst und anderen	76, 91, 24

Tabelle 1 zeigt, dass die Bilder zur Laufbahngestaltung alle Lebensbedeutungen nach Schnell und Becker (2007) abdecken, dass aber insbesondere „Gesundheit“, „Wissen“, „Kreativität“, „Bodenständigkeit“ und „Moral“ durch viele Bilder vertreten sind.

#### 1.4 Narrative Beratungsmethode

Reid und Scott (2013) berichten, dass Geschichten kraftvoll sind und der Herausbildung von Identität dienen. Der beschleunigte Wandel der Arbeitswelt lege die Notwendigkeit eines dynamischeren Ansatzes als jener der etablierten Passungsmodelle nahe. Ein solch umfassenderer Ansatz soll Personen dabei helfen, Barrieren der Entscheidungsfindung bzw. Hindernisse für erfolgreiche Veränderungen zu ergründen.

Bei der Laufbahnberatung nach der narrativen Beratungsmethode geht es darum, dass sich die ratsuchende Person als Hauptfigur ihrer Erzählung artikulieren kann und darin verstanden wird bzw. sich verstanden fühlt (vgl. ausführlicher Niles & Harris-Bowlsbey 2009, S. 109 ff.). Ratsuchende können dabei Geschichten erzählen, die für sie einen wichtigen Teil ihres Lebens darstellen, und damit viele Einzelteile zu einem Ganzen zusammenfügen sowie aufzeigen, was erreicht wurde. Die Struktur der Erzählung kann dabei ein Problem darstellen, ebenso Lösungsversuche oder die Lösung.

Erzählungen können in der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung auf verschiedene Art und Weise genutzt werden, wie beispielsweise dazu,

- ein Laufbahnproblem zu ergründen (z. B. anhand von Berufskarten),
- eine Lebensgeschichte zu verfassen (z. B. mit frühen Kindheitserinnerungen),
- eine zukünftige Situation zu kreieren (z. B. mit Fantasiereisen),
- Realitäten zu konstruieren (z. B. durch Jobinterviews Berufsinformationen zu erhalten),
- Lebensstrukturen zu ändern (z. B. mit strukturiertem Interview),

- Rollen einzunehmen (z. B. Vergleich mit Rollenmodellen),
- eine Entscheidung zu unterstützen (z. B. Lebensthemen zu identifizieren, die für die Entscheidung wichtig sind).

In Bezug auf die Anwendung der Bilder zur Laufbahngestaltung bedeuten diese Ausführungen, dass Ratsuchende dazu motiviert werden können, zu ihren gewählten Bildern Geschichten zu erzählen. Diesen können sie Titel geben, die oft zu für sie wichtigen Bedeutungen führen. Anschließend können die Themen der Geschichten in Bezug zur aktuellen Lebenssituation reflektiert werden.

### 1.5 Konstruktivistische Laufbahnberatung

Im Konstruktivismus wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch aus seinen individuellen „Landkarten“ seine eigene Wirklichkeit bildet. Somit sind auch Begriffe wie „Arbeit“, „Erfolg“, „Karriere“, „Freizeit“, „Krankheit“, „Familie“ usw. persönliche Konstrukte. Weil wir Menschen immer in sozialen Gefügen leben, sind solche Wirklichkeitskonstrukte stets auch ein Produkt vergangener und aktueller Strukturen. Daraus folgt, dass es keine richtige oder falsche Wirklichkeit gibt, sondern nur der jeweiligen Situation angepasste Wirklichkeiten.

Bei der konstruktivistischen Beratungsmethode wird ersichtlich, dass Menschen ihre Erfahrungen aktiv gestalten, d. h. sie *konstruieren* ihre Sicht der Welt sehr subjektiv (vgl. ausführlicher Niles & Harris-Bowlsbey 2009, S. 113 ff. sowie Schreiber 2015, S. 83 ff.). Möchte man konstruktivistisch beraten, sollte man sich folgende Fragen stellen:

- Wie kann ich mit der ratsuchenden Person eine kooperative Allianz eingehen? (Bereitschaft für eine Beratungsbeziehung)
- Wie kann ich die Selbsthilfefähigkeit der ratsuchenden Person fördern? (Stärkefaktor)
- Wie kann ich der ratsuchenden Person helfen, ihre Konstruktionen, die für diese Entscheidung relevant sind, auszuarbeiten und zu bewerten? (Bedeutungsfaktor)
- Wie kann ich der ratsuchenden Person helfen, persönlich sinnvolle und sozial unterstützbare Realitäten zu rekonstruieren und zu vermitteln? (Vermittlungsfaktor)

Eine Möglichkeit, den konstruktivistischen Ansatz anzuwenden, ist das Sortieren der Bilder zur Laufbahngestaltung. Die Beratungsperson fragt nach den Gründen für die Wahl der Bilder und macht damit die persönlichen Konstrukte bewusst, die für die Entscheidung beruflicher Problemstellungen wichtig sind (z. B. sich kreativ ausdrücken können, in der Arbeit autonom sein, im Job Arbeitssicherheit erfahren). Dies soll dazu führen, dass die Ratsuchenden die gewonnenen Informationen für sich als „fruchtbar“ bewerten und neue Sichtweisen entwickeln können.

## 2 Das Diagnostikinstrument

Die Bilder zur Laufbahngestaltung haben ein quadratisches Format und umfassen eine große Bandbreite an beruflichen Tätigkeiten. Ein Set beinhaltet 222 Farbbilder (laminierte Bilderserie im Format 10 x 10 cm), das sich in ein Set für Männer und ein Set für Frauen zu je 111 Bildern gliedert. Beim Set für Männer ist die relevante Person männlich und beim Set für Frauen ist sie weiblich. Für einige wenige Themen wurde dasselbe Bild für beide Sets genutzt (z. B. Bild einer Familie mit weiblichen und männlichen Personen). Beide Sets werden zusammen mit einer Holzbox und dem Manual angeboten (vgl. Abb. 2).



**Abbildung 2:** Das Material der Bilder zur Laufbahngestaltung besteht aus je einem Set für Frauen und einem Set für Männer inkl. Holzbox und Manual

Die nachfolgenden Bildbeispiele zeigen die große Bandbreite der Tätigkeiten:



Abbildung 3: Beispiele der Bilder zur Laufbahngestaltung

Für die Durchführung werden zwei Varianten angeboten:

1. Basisvariante: Die Basisvariante entspricht der Variante „Basis“ der Methode „Berufsfotos sortieren“ (vgl. Jungo 2011) und wurde textlich angepasst, damit sie zu den Bildern zur Laufbahngestaltung passen. Bei dieser Variante werden die Bilder zur Laufbahngestaltung nach fünf Kategorien mit den entsprechenden Karten sortiert (++ = die abgebildete Tätigkeit spricht mich sehr stark an, + = die abgebildete Tätigkeit spricht mich an, 0 = der abgebildeten Tätigkeit stehe ich neutral gegenüber, – = die abgebildete Tätigkeit lehne ich ab, – – = die abgebildete Tätigkeit lehne ich sehr stark ab). Nach dem Sortieren befinden sich fünf Stapel von Fotos auf dem Tisch. Nun erfolgt die Einladung zum narrativen Interview. Die ratsuchende Person soll dabei neue Themengruppen und davon ausgehend eine Rangreihe bilden sowie jeder Gruppe einen Titel geben. Schließlich soll die ratsuchende Person aus den positiv bewerteten Bildern ihre fünf Favoriten auswählen und in einem nächsten Schritt eine weitere Rangreihe bilden. Im Rahmen des narrativen Interviews fragt die Beratungsperson nach Gründen, Motiven, Geschichten u. Ä. dazu bzw. dafür.
2. Erweiterte Variante: Bei der erweiterten Variante werden ebenfalls Gruppen sortiert und gebildet. Zusätzlich werden jene Bilder, die stark negativ bewertet wurden, in Bezug auf die Gründe, Motive und Geschichten mit der narrativen Methode exploriert und mit den positiv beurteilten Gruppen verglichen. Die negativ bewerteten Bilder können auf eine unbewusste Abwehr hinweisen. Dabei ist es aber möglich, dass Themen gut begründet stark abgelehnt werden, wie beispielsweise: „Ich litt in meinem Heimatland stark unter der Gewalt der Militärs und lehne darum jegliche Formen von Gewalt ab.“ Solche Ablehnungen werden bewusst getroffen und sind somit kein unbewusster Abwehrmechanismus. Folglich sollen solche bewussten Begründungen auch nicht unter diesem Aspekt besprochen werden. Wird jedoch ein Thema mit starken Emotionen verbunden und unbegründet abgewiesen, kann eine Besprechung unter dem Aspekt der Abwehr sehr fruchtbar für die Lösungsfindung sein, wie es das nachfolgende Praxisbeispiel illustriert.

### 3 Praxisbeispiel

#### Ausgangslage

Eine Frau (Mitte 40) erscheint zur Laufbahnberatung. Ihre Arbeit als Marketingverantwortliche in einem Unternehmen für Luxusgüter langweile sie, weshalb sie die nächsten Karriereschritte planen möchte. Ihr Erscheinungsbild ist gestylt, sie wirkt getrieben, kämpferisch und fordernd. Sie verfügt über einen Bachelor in Betriebswirtschaft und ein Master of Advanced Studies (MAS) in Communication Management.

Beim Erstgespräch klären wir die Ausgangslage und kommen im Laufe der Beratung zum Schluss, dass ein EMBA (Executive Master of Business Administration) zur Verbesserung ihrer Chancen für eine strategische Führungsfunktion passend wäre.



**++ Themen (siehe Abb.)**

- 10 Pkt. *Entdecken*: „Neues entdecken, mich in Unbekanntes wagen“
- 10 Pkt. *Privates*: „Beziehung pflegen, Partnerschaft, Freunde“
- 9 Pkt. *Sport*: „Sport, brauche ich zum Ausgleich, machen was ich will“
- 9 Pkt. *Freizeit*: „Freie Zeit haben, Kunst, Kultur, Eigenständigkeit, Selbstständigkeit“
- 8 Pkt. *Lifestyle*: „Kultur, Unterhaltung, mit Freunden etwas unternehmen“
- 8 Pkt. *Liebe*: „Liebe, innige Beziehungen“
- 7 Pkt. *Klavier spielen*: „Musik, Musik machen, klassische Musik hören“
- 6 Pkt. *Teamarbeit*: „Austausch mit anderen, im Team arbeiten“
- 6 Pkt. *Fotografie*: „Leidenschaft, komplett unabhängig sein, selbstständiges Arbeiten, kreativ sein, reisen“
- 6 Pkt. *Menschen beobachten*: „Gerne Menschen beobachten“

**-- Themen (siehe Abb.)**

- 10 Pkt. *Armut*: „**Ich kann das nicht sehen, unten sein, keine Perspektive haben**“
- 10 Pkt. *Militär*: „Gewalt, Krieg, das ist nicht meine Sache“
- 10 Pkt. *Krankheit*: „**Grusig** (Schweizerdeutsch für eklig, widerlich), **Wunden, Blut, Schwäche**“
- 9 Pkt. *Umwelt*: „Müll, Abfall, Verschmutzung, man sollte mehr dagegen tun“
- 9 Pkt. *Spritze*: „**Grusig, kann ich nicht sehen**“
- 8 Pkt. *Lokomotive*: „Das ist mir zu langweilig, ‚in einer Spur‘ sein“
- 7 Pkt. *Motorsäge*: „Zu einfacher Job“
- 7 Pkt. *Schmied*: „Ist mir zu streng (*Schweizerdeutsch für anstrengend*)“
- 6 Pkt. *Steine behauen*: „Streng, staubig“
- 5 Pkt. *Maschinen*: „Sind nicht mein Ding“

**Erkenntnisse**

Alle Themen, die sie sehr positiv angesprochen haben, verband sie mit Wünschen und Bedürfnissen rund um ihre Freizeit. Diese Freizeitwünsche konnte sie in den letzten Jahren aufgrund ihres enormen Arbeitspensums nur selten verwirklichen.

Bei der Besprechung der von ihr stark abgelehnten Themen fokussierten wir uns auf jene, die sie nicht bewusst begründen konnte (Passagen jeweils fett hervorgehoben). Bei dieser Nachforschung wurde ersichtlich, dass der bisherige Beweggrund für ihre Karriere darin lag, nie wieder in die Armut abzugleiten. In ihrer Kindheit verlor

ihr Vater bei einem riskanten Geschäft sein ganzes Hab und Gut, woraufhin ihre Mutter in Hilflosigkeit und Depression verfiel. Sie schämte sich für die Eltern und speziell für die kranke Mutter. Ihr wurde bewusst, dass sie ihr gesamtes bisheriges Berufsleben danach ausgerichtet hatte, dass sich ihre frühere Lebensgeschichte nicht wiederholt. Dafür opferte sie ihr gesamtes Privatleben. Weiterhin wurde ihr klar, dass ihr erreichter Status und ihr angehäuften Vermögen ausreichen, um sich nicht mehr von ihrer Scham und Angst leiten lassen zu müssen. Sie beschloss darum, in Zukunft etwas zu tun, was ihr Spaß macht.

### **Lösung**

Die aktuelle Anstellung ermöglicht ihr sehr viel Freiraum für ihr Privatleben. Sie wird darum ihren Fokus auf eine aktive Gestaltung der Freizeit legen und vermehrt Beziehungen aufbauen wie auch aktiv pflegen. Sie will vermehrt reisen, kulturelle Veranstaltungen besuchen, kreativ gestalten, die Welt entdecken und ihre Freiheiten genießen.

## **4 Zusammenfassung**

Beim Diagnostikinstrument „Bilder zur Laufbahngestaltung“, mit je einem Set von Farbbildern nach Geschlecht, liegt der Fokus der Arbeit auf den subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen einer Person. Diese werden durch Erzählungen erkennbar und führen über qualitative Diagnostik zu jenen zentralen Werten, die der aktuellen beruflichen Situation zugrunde liegen; so unterstützen sie die Laufbahngestaltung. Die Wahl der Bilder wird dabei nicht auf Basis einer Theorie und einer vordefinierten Systematik interpretiert oder bewertet, vielmehr unterstützt die Beratungsperson die ratsuchende Person beim Finden von Sinn und Bedeutung.

Dieser qualitative narrativ-konstruktivistische Ansatz nach einem wertebasierten Laufbahnmodell soll jedoch mit Instrumenten aus dem quantitativen logisch-positivistischen Konzept kombiniert werden (z. B. mit einem Interessentest und der Verbindung mit Berufslisten), denn dadurch können sich Stärken und Grenzen beider Ansätze jeweils gegenseitig ausgleichen (vgl. Whiston & Rahardja 2005; McMahon & Patton 2002). Die Verbindung einer qualitativen Vorgehensweise bei Entscheidungen mit quantitativen Methoden für Passungsfragen schafft eine ganzheitlichere Diagnostik und Beratung.

## Literatur

- Blumer, N. (2020). *Evaluation der „Bilder zur Laufbahngestaltung“ durch Beratungspersonen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung*. Masterarbeit im Rahmen des Master of Advanced Studies ZFH in Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung MAS BSLB 16-H. Zürich: ZHAW, IAP.
- Brodmann, E. & Jungo, D. (2020). *Manual Bilder zur Laufbahngestaltung (BLG)*. Zürich: Laufbahnzentrum.
- Brown, D. (2002). The role of work values and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement. In D. Brown & Associates (Hrsg.). *Career choice and development* (4. Aufl.), S. 465–509. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D. & Crace, R. K. (1996). Values in life role choices and outcomes: A conceptual model. *The Career Development Quarterly*, 44, S. 211–223.
- Holland, J. L. (1992). *Making vocational choices*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Jungo, D. (2011). *Berufsfotos sortieren: mit den Berufsfotos von H. Gubler und A. Gerosa. Theoretischer Hintergrund und Anwendungsmöglichkeiten in der Berufs- und Laufbahnberatung*. Bern: SDBB.
- Jungo, D. (2018). Bedeutung der qualitativen Diagnostik in der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. Präsentation 6. Zürcher Diagnostik-Kongress, Diagnostik – zwischen Ganzheitlichkeit und Reduktion. Verfügbar unter [https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/iap/veranstaltungen/diak/2018/Handouts/Diagnostikkongress\\_2018\\_Jungo\\_Download.pdf](https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/iap/veranstaltungen/diak/2018/Handouts/Diagnostikkongress_2018_Jungo_Download.pdf) (Zugriff am 10.03.2021).
- Jungo, D. & Toggweiler, S. (2020). *Foto-Interessen-Test (F-I-T) 2020*. Bern: SDBB.
- Jungo, D., Moser, H. & Rummeler, K. (2016). Ein Bild sagt mehr als tausend Worte. *Panorama*, 2, S. 24–25. Bern: SDBB
- McMahon, M. & Patton, W. (2002). Using Qualitative Assessment in Career Counselling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, S. 51–66.
- Niles, S. G. & Harris-Bowlsbey, J. (2009). *Career Development Interventions in the 21st Century*. New Jersey: Pearson.
- Reid, H. & Scott, M. (2013). Der narrative Ansatz in der Laufbahnberatung: Von der Theorie zur Praxis. In: M. Hammerer, E. Kanelutti & I. Melter (Hrsg.): *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II. Das Gemeinsame in der Differenz finden*, S. 115–128. Bielefeld: Bertelsmann
- Rosenheck, M. & Jungo, D. (2019). Ein Modell zur Laufbahngestaltung. *Panorama*, 1, S. 24–25.
- Schnell, T. & Becker, P. (2007). *Fragebogen zu Lebensbedeutungen und Lebenssinn (LEBE)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schreiber, M. (2015). Life Design und Career Construction Theory. In R. Zihlmann & D. Jungo (Hrsg.). *Berufswahl in Theorie und Praxis*, S. 83–104. Bern: SDBB.
- Whiston, S. & Rahardja, D. (2005). Qualitative Career Assessment: An Overview and Analysis. *Journal of career assessment*, 13, 4, S. 371–380. Kalifornien: SAGE Publishing

## Autoren

**Erhard Brodmann**, Dipl.-Psychologe FH, studierte nach einer beruflichen Grundbildung als Schreiner und langjähriger Tätigkeit als Orgelbauer Psychologie an der ZHAW. Er ist diplomierter Berufs-, Studien- und Laufbahnberater und Case Manager. Seit 15 Jahren arbeitet er am Laufbahnzentrum der Stadt Zürich und ist Mitglied der Fachstelle Beratung, Diagnostik und Didaktik.

**Daniel Jungo**, Dr., Universitätspsychologe und dipl. Berufs-, Studien- und Laufbahnberater, ist Leiter der Fachstelle Beratung, Diagnostik und Didaktik beim Laufbahnzentrum der Stadt Zürich und Dozent und Lehrbeauftragter von Ausbildungen und Fortbildungen in Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. Er ist Autor verschiedener Publikationen (z. B. Berufswahllehrmittel „Berufswahltagbuch“, „Elternratgeber Berufswahl“, „Berufswahl in Theorie und Praxis“) und Testautor verschiedener psychologischer Tests (z. B. „Foto-Interessen-Test“, „Deutsch- und Rechentest“, „Berufsfeldertest 22“).

# Career Construction Counseling (CCC) – Komplexität abbilden, reduzieren und die berufliche Identität aktiv gestalten

MARC SCHREIBER

## Zusammenfassung

Das Career Construction Interview (CCI, Savickas 1989; 2019c) ist eine weit verbreitete Methode in der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB), die auf der Career Construction Theory (CCT, Savickas 2019b; 2020) basiert. Im vorliegenden Beitrag wird eine Beratungsarchitektur gemäß der CCT inkl. eines Praxisbeispiels vorgestellt. Dabei spielt das CCI eine zentrale Rolle, insbesondere weil mit dem CCI die Komplexität einer individuumszentrierten Beratung abgebildet und die Konstruktion des Selbst sowie der beruflichen Identität wirksam unterstützt werden kann. Die vorgeschlagene Beratungsarchitektur bezieht neben dem CCI auch Persönlichkeits-, Interessen- und Motivfragebogen mit ein. Neben einem starken praktischen Fokus wird im Beitrag die theoretische Fundierung der CCT beschrieben.

**Schlagerworte:** Career Construction Counseling (CCC), Career Construction Theory (CCT), Career Construction Interview (CCI), Paradigmen der BSLB

## Abstract

The Career Construction Interview (CCI; Savickas 1989; 2019c) is a widely used method in career counseling that is based on the Career Construction Theory (CCT; Savickas 2019b; 2020). This text presents a counseling architecture according to the CCT including a case study. The CCI plays a central role in this architecture, especially because the CCI can be used to map the complexity of individual-centered career counseling and to effectively support the construction of both self and vocational identity. Furthermore, the proposed counseling architecture includes questionnaires to assess personality, interests, and motives. In addition to the strong practical orientation, the text also describes the theoretical foundation of the CCT.

**Keywords:** Career Construction Counseling (CCC), Career Construction Theory (CCT), Career Construction Interview (CCI), paradigms for career intervention

## 1 Einleitung

„Was haben Pippi Langstrumpf und Indiana Jones mit Herrn Fischer, einem Klienten einer Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB), zu tun?“ Diese Frage wird im vorliegenden Beitrag mit dem Career Construction Interview (CCI), das auf der Career Construction Theory (CCT) von Savickas (2013; 2019b; 2019c; 2020) basiert, beantwortet. Die CCT wird dem Paradigma des *Life Designs* (Savickas et al. 2009) zugeordnet. Life-Design-Ansätze fokussieren auf den individuellen Kontext (im Gegensatz zu objektiven Eigenschaften), nichtlineare Dynamiken (im Gegensatz zu linearen Kausalitäten) sowie subjektive Realitäten (im Gegensatz zu objektiven Tatsachen). Daraus resultieren eine starke Individuumszentrierung des Ansatzes und eine hohe Komplexität sowohl für die Theoriebildung als auch für die Beratungspraxis. Neben dem Paradigma des Life Designs bezieht die CCT auch die Paradigmen der Passung und des lebenslangen Lernens mit ein.

In der Folge werden die drei Paradigmen kurz erläutert, bevor die mögliche Architektur<sup>1</sup> einer Beratung gemäß der CCT (man spricht dabei auch von Career Construction Counseling, CCC; Savickas 2019b; 2020) inkl. des Praxisbeispiels von Herrn Fischer vorgestellt wird. Dabei spielt das CCI eine zentrale Rolle, insbesondere weil mit ihm die Komplexität einer individuumszentrierten Beratung abgebildet und die Konstruktion des Selbst sowie der beruflichen Identität wirksam unterstützt werden kann. Bezugnehmend auf die Paradigmen der Passung und des lebenslangen Lernens enthält die vorgeschlagene Beratungsarchitektur neben dem CCI auch Persönlichkeits-, Interessen- und Motivfragebogen.

Den Abschluss des Beitrags bildet die Erläuterung der theoretischen Fundierung der CCT.

## 2 Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung im Spannungsfeld zwischen Arbeitswelt und Individuum – drei Paradigmen

Savickas (2012; 2015a) unterscheidet in der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB) zwischen dem Paradigma der Passung, dem des lebenslangen Lernens und dem des Life Designs. Die drei Paradigmen beziehen sich auf die Entwicklung der Arbeitswelt während der letzten 150 Jahre (Savickas 2008; Savickas & Baker 2005; Savickas & Savickas 2019) und setzen ihren Schwerpunkt jeweils auf unterschiedliche Aufgaben und Rollen, die sowohl den Beratungspersonen als auch den Klienten und Klientinnen einer BSLB zugeschrieben werden. Im Grünbuch des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS 2015) werden vier industrielle Revolutionen beschrieben, welche die Arbeitswelt beeinflusst haben: Arbeiten 1.0 (Beginn der Indus-

---

<sup>1</sup> Mit dem Begriff Beratungsarchitektur wird Bezug genommen auf Kuhn (2014a, S. 40), der im Zusammenhang mit unterschiedlichen Phasenmodellen einer Beratung von der Beratungsarchitektur spricht.

triegengesellschaft gegen Ende des 18. Jh.), Arbeiten 2.0 (Beginn der Massenproduktion gegen Ende des 19. Jh.), Arbeiten 3.0 (Digitalisierung und Globalisierung in der zweiten Hälfte des 20. Jh.) und Arbeiten 4.0 (derzeitige zunehmende Verschmelzung von Mensch und Maschine; künstliche Intelligenz). Institutionalisierte BSLB, die sich in vielen Ländern ab dem Beginn des 20. Jh. – also im Kontext von Arbeiten 2.0 – entwickelt hat, ist interdisziplinär ausgerichtet und orientiert sich sowohl am Individuum als auch an der Arbeitswelt.

Tabelle 1 beinhaltet einen Überblick über die drei Paradigmen der BSLB mit Bezug zu den relevanten Quellen. Der Überblick umfasst die zeitliche Entwicklung der Arbeitswelt (BMAS 2015), die zentralen Modelle, Methoden und Konzepte, die in der Beratung Anwendung finden (Savickas 2015a; Savickas & Savickas 2019) sowie die für die Praxis der BSLB zentralen Themen (Savickas 2013; Wrzesniewski et al. 1997)<sup>2</sup>.

**Tabelle 1:** Die drei Paradigmen der BSLB im Überblick

	Paradigma der Passung	Paradigma des lebens- langen Lernens	Paradigma des Life Designs
Arbeitswelt (BMAS, 2015)	Arbeiten 2.0	Arbeiten 3.0	Arbeiten 4.0
Zentrale Modelle, Me- thoden und Konzepte in der Beratung  (Savickas 2015a; Savi- ckas & Savickas 2019)	Interindividuelle Unter- schiede <i>(individual differences)</i>	Lebensspanne <i>(lifespan)</i>	Life Design <i>(life design)</i>
	Fragebogen <i>(guiding)</i>	Coaching <i>(developing)</i>	Narrative Verfahren <i>(constructing)</i>
	Eigenschaften (objektiv)	Motive und Kompeten- zen (subjektiv)	Identität (subjektiv)
Zentralen Themen in der Beratung  (Savickas 2013; Wrzes- niewski et al. 1997)	Beruf <i>(job)</i> und Passung <i>(matching)</i> ; Lohnabrechnung <i>(pay- check)</i>	Laufbahn <i>(career)</i> und Bewältigung <i>(mana- ging)</i> ; Lebenslauf (CV)	Berufung <i>(calling)</i> und Sinnhaftigkeit <i>(mea- ning)</i> ; Lebensaufgabe <i>(quest)</i>

Anmerkung: Englische Originalbezeichnungen sind kursiv und in Klammer aufgeführt.

### 3 Career Construction Counseling (CCC) – Beratungsarchitektur und Praxisbeispiel

Tabelle 2 zeigt die vorgeschlagene Architektur einer Beratung gemäß der CCT mit dem Ziel der Unterstützung der Selbst- und Identitätskonstruktion der Klienten und Klientinnen. Der Beratungsprozess kann in Abhängigkeit von Beratungsziel und -setting für zwei bis sieben Sitzungen geplant werden, wobei die vorgeschlagenen Methoden auch in einer anderen Reihenfolge angewendet werden können. Ein CCC-Prozess

2 Vielen Dank an Paul Hartung für den Hinweis auf die Quellen.

umfasst die vier Phasen Konstruktion, Dekonstruktion, Rekonstruktion und Ko-Konstruktion (Savickas 2011a; 2015b).

Im Praxisbeispiel von Herrn Fischer geht es um eine berufliche Neuorientierung. Die Beratung wurde aufgrund von COVID-19 komplett online durchgeführt. Herr Fischer möchte im Rahmen der Beratung die Frage beantworten, welcher sein nächster beruflicher Laufbahnschritt sein soll, und dafür auch möglichst konkrete Schritte in die Wege leiten. Die vorgeschlagene Beratungsarchitektur eignet sich aber nicht nur für solcherlei berufliche Neuorientierungen, sondern auch für andere Beratungsanliegen wie Entscheidungs- oder Umsetzungsberatungen (z. B. Bewerbungsunterstützung).

**Tabelle 2:** Career Construction Counseling (CCC) – eine mögliche Beratungsarchitektur

Beratungssitzung (Dauer)	Methode	Beratungsziel
1. Sitzung (1–1,5 h)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anliegen und Ziel der Beratung klären</li> <li>Rollen klären und Vorgehen gemeinsam definieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anliegen-, Ziel- und Rollenklärung</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hauptkapitel meiner Lebensgeschichte (McAdams 2008)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>2–7 Kapitel inkl. Titel definieren</li> <li>Titel für das kommende Kapitel als Ausblick auf die Beratung setzen</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fokus auf Wendepunkte und Entwicklung im Leben</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ausblick und Aufträge für die kommenden Sitzungen besprechen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ausblick</li> </ul>
Auftrag auf 3. Sitzung: Fragebogen und Arbeitsmittel ausfüllen (z. B. Plattform Laufbahndiagnostik, <a href="http://www.laufbahndiagnostik.ch">www.laufbahndiagnostik.ch</a> ) <ul style="list-style-type: none"> <li>Fragebogen zur Erfassung                             <ul style="list-style-type: none"> <li>der Persönlichkeit (z. B. IPIP-5F30F-R1; 180 Fragen oder BFAS-G; 100 Fragen)</li> <li>der beruflichen Interessen (ORVIS-R; 76 Fragen)</li> <li>des Motivprofils nach dem Zürcher Modell (MPZM; 30 Fragen)</li> </ul> </li> <li>Arbeitsmittel Ressourcenbilder</li> </ul>		
2. Sitzung (1,5–2 h; 1–3 Wochen später)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rückblick auf 1. Sitzung sowie das Beratungsziel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rückblick</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>CCI (Savickas 1989, 2011a, 2019c) durchführen und Erkenntnisse auf Identitätskarte (Schreiber et al. 2020; ZHAW/IAP 2019) festhalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lebensporträt erstellen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ausblick</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ausblick</li> </ul>
Auftrag: CCI Revue passieren lassen und Identitätskarte ergänzen		
3. Sitzung (1–2 h; 1–3 Wochen später)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rückblick auf 2. Sitzung sowie das Beratungsziel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rückblick</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fragebogen und Arbeitsmittel besprechen und Erkenntnisse auf Identitätskarte festhalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lebensporträt erstellen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ausblick</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ausblick</li> </ul>

(Fortsetzung Tabelle 2)

Beratungssitzung (Dauer)	Methode	Beratungsziel
Auftrag: Fragebogen und Arbeitsmittel Revue passieren lassen und Identitätskarte ergänzen; berufliche Optionen explorieren (Berufsregister: Bergmann & Eder 2018; Joerin Fux et al. 2013); Informationen über Berufe einholen: <a href="https://berufenet.arbeitsagentur.de">https://berufenet.arbeitsagentur.de</a> (Deutschland); <a href="http://www.bic.at">www.bic.at</a> (Österreich); <a href="http://www.berufsberatung.ch">www.berufsberatung.ch</a> (Schweiz)		
4. Sitzung (1–2 h; 1–3 Wochen später)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rückblick auf 3. Sitzung sowie das Beratungsziel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rückblick</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufliche Optionen explorieren und Fragen zu beruflichen Optionen besprechen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitswelt explorieren</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weiteres Vorgehen in Abhängigkeit des Beratungsziels besprechen</li> <li>• Optionen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Entscheidungsberatung (Informationen einholen und bewerten)</li> <li>– Umsetzungsberatung (Bewerbungsstrategie und/oder Bewerbungsunterlagen erarbeiten, Vorstellungsgespräch vorbereiten oder Umgang mit herausfordernden Situationen im Bewerbungsprozess reflektieren)</li> <li>– Monatliche Sitzungen als weitere Begleitung im Prozess der Laufbahnentwicklung vereinbaren</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Optionen für den weiteren Beratungsprozess aufzeigen und weiteres Vorgehen definieren</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beratungsprozess abschließen und Zielerreichung des Beratungsziels reflektieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemeinsame Prozessreflexion</li> </ul>

### Sitzung eins – mein Leben als Buch mit 2 bis 7 Hauptkapiteln

In der ersten Sitzung liegt der Fokus darauf, Anliegen und Ziel der Beratung zu definieren sowie die Rollen zu klären. Im Praxisbeispiel wurde als erstes Teilziel der Beratung das Erarbeiten des sogenannten „Lebensporträts“ festgelegt. Es enthält gemäß Savickas (2019a, S. 37 ff.) einen Handlungsplot (Was passiert?) mit den relevanten Themen (Warum passiert es?) für die berufliche Laufbahnentwicklung. Das Lebensporträt kann mit der sogenannten „Identitätskarte“ (Schreiber et al. 2020; ZHAW/IAP 2020) unter Einbezug von sprachlichen und visuellen Elementen erarbeitet werden. Die Identitätskarte enthält vier Felder, in denen das Lebensporträt wie folgt festgehalten wird: (1) zentrale Lebensthemen und Bedürfnissen; (2) wichtige Eigenschaften und Werte; (3) Interessen und ein für die berufliche Entwicklung wünschenswertes Arbeitsumfeld; (4) für eine gelingende berufliche Entwicklung hilfreiche konkrete Vorgehensweisen sowie ein persönlicher Rat, den sich die Klienten und Klientinnen selbst geben. In der Mitte der Identitätskarte können wichtige Motive, Bedürfnisse oder Lebensthemen mit einem oder mehreren Bildern visuell verankert werden. Im Praxisbeispiel wurde die Identitätskarte von Herrn Fischer (siehe Abb. 1) in den ersten drei Sitzungen entwickelt.

Bei der ersten Sitzung wurde mit einer Methode, die dem Life Story Interview von McAdams (2008) entnommen ist, gearbeitet. Dabei geht es darum, über das

eigene Leben nachzudenken, als wäre es ein Buch oder ein Roman, mit dem Ziel, ein Inhaltsverzeichnis mit den Titeln der Hauptkapitel zu erstellen. Die einzelnen Hauptkapitel (ca. 2–7) sowie die jeweiligen Übergänge werden in der Beratung kurz beschrieben. Herr Fischer wurde eingeladen, Kapitel für Kapitel seiner Geschichte in Form einer allgemeinen und kurz gehaltenen Zusammenfassung zu erzählen. Dafür wird ein Zeitrahmen von ca. 30–40 Minuten gesetzt:

### **1. Kapitel: Kind sein dürfen**

In dieser Phase bis zur Vorschule hat sich Herr Fischer als verspielt, neugierig, lebendig, frei, kreativ und mit einem starken Drang nach Wissen beschrieben.

### **2. Kapitel: Eingliederung**

Ab der Primarschule sah sich Herr Fischer mit einer Anpassung ins System konfrontiert. Dazu gehörte, sich fügen zu müssen und Leistungsgedanken ausgesetzt zu sein. Er war zwar ein guter Schüler, fühlte sich aber dennoch anders als die anderen.

### **3. Kapitel: Träumen nicht mehr erlaubt**

Die Zeit der Pubertät erlebte Herr Fischer als sehr herausfordernd. Abgrenzungsthemen gegenüber der Erwachsenenwelt und Rebellion waren wichtige Themen für ihn. Obwohl er Kollegen durch die Schulzeit coachte, war für ihn selbst diese Zeit aufgrund der engen Vorgaben eher düster. Beruflich entwickelte er Interessen für Journalismus, Grafik und Fotografie.

### **4. Kapitel: Experimentierphase**

In der Lehrzeit als Grafiker mit Berufsmaturität erlebte sich Herr Fischer als extrovertiert und sehr leistungsorientiert. Von seinem Arbeitgeber im Berufsalltag unterstützt und gefördert, war er in der Schule unterfordert. Er identifizierte sich stark mit Subkulturen und insbesondere mit der Techno-Szene.

### **5. Kapitel: Illusion und Zwang**

Nach der Lehre „erfand“ sich Herr Fischer selbst „neu“ und konnte in einem innovativen Umfeld mit spannenden Leuten arbeiten. Leistung war weiterhin wichtig für ihn und er konnte viel Verantwortung übernehmen, sich aber bezüglich Lohn und Position nicht wie gewünscht entwickeln. Zudem fand er auch keine Zeit für ein Studium, obwohl er eigentlich eines in Angriff nehmen wollte. Nach verschiedenen Anstellungen, in denen er sich nicht wie erhofft entfalten konnte, nahm er sich eine Auszeit und bereiste die Welt.

### **6. Kapitel: Findungsphase**

Nach seiner Rückkehr trat Herr Fischer mit 29 Jahren eine Stelle als Art Director an – eine von ihm angestrebte Position – und erreichte damit sein großes Leistungsziel. Die Stelle entsprach jedoch weder seinen Interessen noch seinen Idealen und er musste sehr viel Energie für das Berufsleben aufwenden. Diese berufliche Situation

kompensierte er mit Partys und viel Sport. Dennoch belastete er sich allzu sehr, mit der Folge eines Burn-outs und der Notwendigkeit, sich Zeit für seine Regeneration zu nehmen.

In der BSLB möchte er nun den Weg bereiten für eine berufliche Laufbahn, die seinen Bedürfnissen und Interessen entspricht. Für das nächste Kapitel bestimmt Herr Fischer den Titel „*Neuerschaffung*“, womit er den Fokus für den weiteren Beratungsprozess setzt.

Das Erarbeiten der Hauptkapitel im Leben kann sehr gut mit der Methode der Entwicklungslinie kombiniert werden (siehe Schreiber 2020). Dadurch würde sich die Beratung um einen weiteren Beratungstermin verlängern.

### **Sitzung zwei – Career Construction Interview (CCI)**

In der zweiten Sitzung wird das CCI durchgeführt. Sollten Anliegen-, Ziel- und Rollenklärung bei der ersten Sitzung nur wenig Zeit in Anspruch nehmen – z. B. weil die Punkte bereits in einem Vorgespräch besprochen wurden oder der Beratungsprozess möglichst schlank gehalten werden soll –, kann das CCI auch sehr gut bei der ersten Sitzung durchgeführt werden. Die Durchführung des CCI dauert 1,5 bis 2 Stunden. In einem möglichst vertrauensvollen Setting und einem klaren Prozessablauf folgend, wird Herr Fischer eingeladen, Geschichten aus seinem Leben zu erzählen. Savickas (2011a) spricht dabei von „Konstruktion“. Aus den einzelnen Geschichten werden anschließend die wesentlichen Erkenntnisse, bezogen auf das Beratungsziel, extrahiert (Dekonstruktion) und in der Folge zum individuellen Lebensporträt von Herrn Fischer zusammengefügt (Rekonstruktion). Savickas (2015b; 2019a) beschreibt die Durchführung des CCI im Detail (siehe auch Schreiber 2020).

Das CCI beinhaltet sechs Fragen, wobei es bei der ersten Frage darum geht, worauf der Fokus bei den weiteren Fragen gesetzt wird: *Wie kann ich Sie dabei unterstützen, Ihre Laufbahn weiter zu entwickeln?* Im Falle von Herrn Fischer sind Beratungsziel und Fokus für die Beratung bereits klar. Es geht für ihn darum, seinen nächsten beruflichen Laufbahnschritt zu konkretisieren.

In weiterer Folge werden die Fragen zwei bis sechs anhand des Praxisbeispiels von Herrn Fischer beschrieben. Zuerst werden die Antworten auf die Frage (Konstruktion) und danach die für Herrn Fischer stimmige Interpretation der Antworten (Dekonstruktion) aufgeführt. In Abbildung 1, welche die Identitätskarte von Herrn Fischer enthält, werden die einzelnen Erkenntnisse zum Lebensporträt zusammengetragen (Rekonstruktion).

#### **2. Frage: Wen haben Sie als Kind im Alter zwischen drei und sechs Jahren bewundert? Erzählen Sie mir von der Person.**

Herr Fischer nennt Robin Hood, der für ihn aufgrund seines Idealismus und seines Gerechtigkeits sinns eine Heldenfigur ist. Außerdem verknüpft er Robin Hood mit dem Triumph des Guten über das Böse. Indiana Jones ist eine weitere Figur, die Herr Fischer bewundert hat. Bei Indiana Jones sind Abenteuerlust sowie sein Charme und Schalk die Gründe dafür. Als dritte Person nennt Herr Fischer seinen „Götti“ (Schwei-

zerdeutsch für Pate), der vieles mit Charme und Willen erreicht hat und immer machte, was ihm gefiel. Zudem konnte sich sein „Götti“ trotz weniger guten schulischen Voraussetzungen sehr gut artikulieren. Auch Pippi Langstrumpf hat Herr Fischer bewundert, sie war für ihn ein Symbol für Freiheit, Stärke und positive Energie. Zudem „macht sie ihr eigenes Ding“, zeigt Kreativität und Erfindergeist.

Bei der Frage nach Vorbildern wird bei der Dekonstruktion gemeinsam mit Herrn Fischer geprüft, ob er die Eigenschaften und Werte der Vorbilder aus seiner Kindheit heute sich selbst zuschreibt. Mit der Frage wird die Hypothese verfolgt, dass sich die Eigenschaften und Werte einer Person in Richtung der Vorbilder aus der Kindheit entwickeln. Dabei kann es auch sein, dass die betreffende Person diese Eigenschaften (noch) nicht entwickelt hat. Zentral ist die subjektive Perspektive von Herrn Fischer und nicht eine „objektivierte“ der Beratungsperson. Abbildung 1 (oben links) enthält die Eigenschaften und Werte, die Herr Fischer sich selbst zuschreibt.

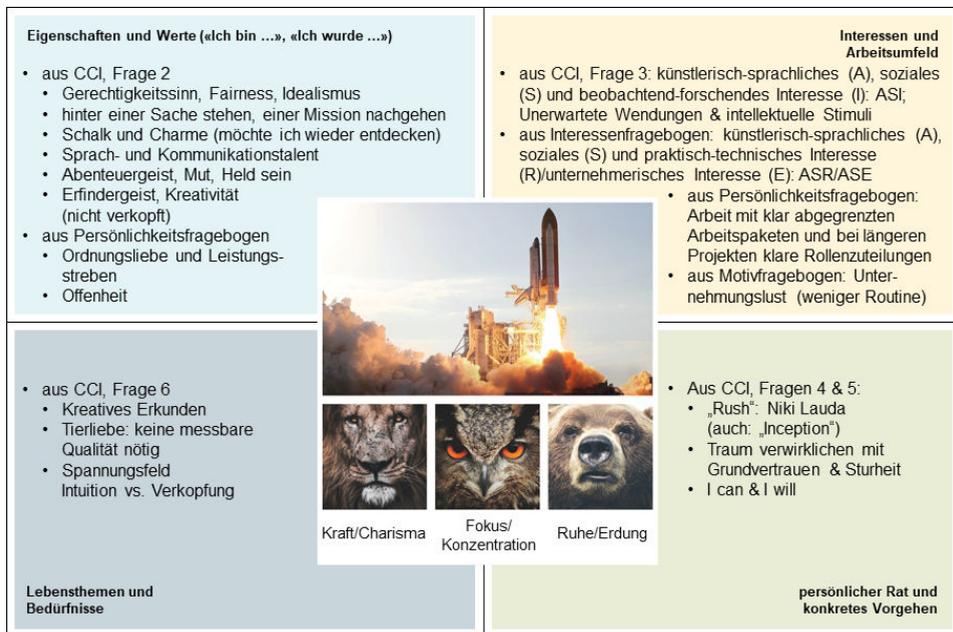


Abbildung 1: Identitätskarte (ID), Praxisbeispiel Herr Fischer (Quelle: Schreiber et al. 2020; ZHAW/IAP 2020)

### 3. Frage: Welche Zeitschriften lesen Sie regelmäßig? Was mögen Sie an den Zeitschriften? Welche Fernsehsendungen oder Homepages schauen Sie gerne? Warum?

Herr Fischer nennt Serien wie „Westworld“ mit futuristischen und philosophischen Elementen oder „Dark“, in der es um Zeitreisen von der Gegenwart bis in die Zukunft geht. Ebenfalls nennt er „Carnival Row“, eine Serie, die Rassismus und Xenophobie thematisiert. Insgesamt mag er Geschichten mit unerwarteten Wendungen und intellektueller Stimulation.

Diese Frage zielt darauf ab, berufliche Interessen gemäß dem RIASEC-Modell von Holland (1997) sowie weitere Kriterien für ein wünschenswertes Arbeitsumfeld zu identifizieren. Abbildung 1 (oben rechts) enthält die beruflichen Interessen und Kriterien für ein wünschenswertes Arbeitsumfeld, die gemeinsam mit Herrn Fischer aus den Serien dekonstruiert wurden.

#### **4. Frage: Welches ist Ihr Lieblingsbuch/-film? Erzählen Sie mir die Geschichte.**

Herr Fischer nennt den Film „Inception“ mit Leonardo di Caprio. Es geht um eine Traumwelt, und die Herausforderung für den Hauptcharakter besteht darin, eine Reise durch diese Traumwelt zu machen sowie jemanden dabei zu unterstützen, selbst zu einer Erkenntnis zu gelangen. Dies geschieht gemäß Herrn Fischer mit Mut und Grundvertrauen. Der Hauptcharakter treibt sein Anliegen konstant voran, er reagiert zum einen intuitiv und zum anderen sind auch schauspielerische Qualitäten, glückliche Umstände, menschliche Erfahrung sowie die Absicherung durch ein Team von Relevanz. Während des gemeinsamen Dekonstruierens kommt Herrn Fischer zudem der Film „Rush“ in den Sinn. Der Film handelt von Niki Lauda, der seinen Traum mit Grundvertrauen und Sturheit verwirklicht.

Der Lieblingsfilm zeigt ein Narrativ auf, das für Herrn Fischer in der aktuellen Situation von Nutzen sein kann. Für ihn sind insbesondere das Narrativ und die konkrete Umsetzung von Niki Lauda von Relevanz (siehe Abb. 1, unten rechts).

#### **5. Frage: Welches ist Ihr LieblingsSprichwort oder Lieblingsmotto?**

Herr Fischer kommt kein Motto oder Sprichwort in den Sinn. Er sagt aber, dass ein Motto ihn dazu motivieren sollte, auch in herausfordernden Situationen trotzdem weiterzugehen. Schließlich fällt ihm doch noch ein Motto ein: „I can & I will“.

Das LieblingsSprichwort oder -motto stellt gemäß Savickas (2015b; 2019a) einen Ratschlag an sich selbst dar (siehe Abb. 1, unten rechts).

#### **6. Frage: Welches sind Ihre frühesten Kindheitserinnerungen? Bitte schildern Sie drei Kindheitserinnerungen aus dem Alter zwischen drei und sechs Jahren.**

Herr Fischer nennt die folgenden drei frühesten Kindheitserinnerungen: Bei der ersten Erinnerung geht es darum, dass er die Katze der Familie bei einem Auslandsaufenthalt mit der Familie vermisst hat. Herr Fischer hat zwar als Kind nie Heimweh gehabt, die Katze jedoch während der Reise sehr vermisst. Als Titel für die Erinnerung wählt Herr Fischer „Tierliebe“. Die zweite Erinnerung ist die Erinnerung an eine Situation als Kind, in der er sich voll und ganz im zwanglosen Spiel befand und sich dem kreativen Ausdruck hingeben konnte. Als Titel wählt Herr Fischer „Kreativität“. Die dritte Erinnerung ist die Erinnerung an den ersten Schultag. Dort hat er als Kind neue Kontakte knüpfen können und mit Freude neue Sachen kennengelernt. Für die Erinnerung wählt er den Titel „Erkundung“.

Bei der Frage nach den Kindheitserinnerungen geht es darum, dass darin häufig zentrale Lebensthemen und Bedürfnisse enthalten sind, die auch für die aktuelle berufliche Situation von Relevanz sind. Meist fällt es den Klienten und Klientinnen nicht

schwer, diese zu dekonstruieren, wenn die Beratungsperson ihnen die Titel der Erinnerungen vorliest. Dies war auch bei Herrn Fischer der Fall. Abbildung 1 (unten links) enthält die Lebensthemen und Bedürfnisse, die Herr Fischer für sich identifiziert hat.

Für den Prozessablauf des CCI schlägt Savickas (2015b; 2019a) vor, dass mit der Frage eins zuerst das Beratungsziel definiert wird. Danach werden die Fragen zwei bis sechs gestellt und die Beratungsperson notiert die Antworten der Klienten und Klientinnen wortgetreu (Konstruktion). In der Folge beginnt die Dekonstruktion mit der Frage sechs, gefolgt von den Fragen zwei bis fünf. Die Frage nach den Kindheitserinnerungen wird also zuerst dekonstruiert. Mit den identifizierten Bedürfnissen und Lebensthemen wird ein möglicher Rahmen für die aktuelle Herausforderung gesetzt und der Beratungsfokus geschärft. Die Fragen zwei bis vier beziehen sich der Reihe nach auf die drei Paradigmen der BSLB und insbesondere auf das für die CCT übergeordnete Rahmenmodell der drei Ebenen des Selbst nach McAdams (1995; 2013), das später noch erläutert wird. Während Frage zwei (Vorbilder) das Selbst als Akteur:in mit den relevanten Persönlichkeitseigenschaften abbildet, bezieht sich Frage drei (Zeitschriften, Fernsehsendungen und Homepages) auf das Selbst als Agent:in sowie die zentralen Motive und Interessen und die Frage vier zielt auf das Selbst als Autor:in und das Identitätsnarrativ ab (Hartung 2015; siehe Tab. 3).

### **Sitzung drei – Fragebogen und Ressourcenbilder**

In der dritten Sitzung werden die Profile der Fragebögen und Arbeitsmittel reflektiert mit dem Ziel, weitere wesentliche Erkenntnisse abzuleiten und diese in die Identitätskarte einzubeziehen. Auch beim Einsatz von Fragebögen kann von Konstruktion (Fragebogen ausfüllen), Dekonstruktion (Fragebogen interpretieren) und Rekonstruktion (Erkenntnisse ins Lebensporträt integrieren) gesprochen werden. Der Einsatz von Fragebögen im Kontext der BSLB ist weit verbreitet und wird an dieser Stelle daher nicht vertieft (für eine umfassende Beschreibung siehe z. B. Schreiber 2020).

In Bezug auf den durchgeführten Persönlichkeitsfragebogen waren für Herrn Fischer insbesondere die hohe Ausprägung der Dimension „Offenheit für neue Erfahrungen“ sowie der Facetten „Ordnungsliebe“ und „Leistungsstreben“ von Relevanz (Selbst als Akteur:in; siehe Abb. 1, oben links). Daraus hat er für sich selbst auch Anforderungen an sein künftiges Arbeitsumfeld abgeleitet. Dieses soll möglichst mit klar abgegrenzten Arbeitspaketen verbunden sein und bei längeren Projekten ist für Herrn Fischer eine klare Rollenzuteilung wichtig. Aus dem Interessenfragebogen wurden die folgenden beruflichen Interessen nach Holland (1997) abgeleitet: künstlerisch-sprachliches (A), soziales (S) sowie praktisch-technisches (R) bzw. unternehmerisches Interesse (E) als dritt wichtigste Dimensionen: ASR/ASE. Aus dem Motivfragebogen gehen insbesondere die große Unternehmungslust, aber auch das Leistungsmotiv hervor (Selbst als Agent:in; siehe Abb. 1, oben rechts).

Das Arbeitsmittel der Ressourcenbilder eignet sich zur Erfassung von expliziten und impliziten Motiven, Bedürfnissen oder Lebensthemen (Schreiber 2020). Das favorisierte Bild kann in der Mitte der Identitätskarte wie bereits erwähnt als visuelle Verankerung des Lebensporträts verwendet werden. Herr Fischer hat vier Bilder aus-

gewählt. Als erstes Bild die startende Rakete, die ihn an das Narrativ von Niki Lauda erinnert. Für eine Umsetzung seiner beruflichen Ziele mit Grundvertrauen und Sturheit hat Herr Fischer zusätzlich drei Tierbilder mit den in Abbildung 1 aufgeführten Attributen ausgewählt. Diese sollen die Umsetzung zusätzlich unterstützen, nicht zuletzt auch das Ausbalancieren seines Energiehaushalts.

### **Sitzungen vier und fünf – Ko-Konstruktion des Lebensporträts**

Mit dem Erarbeiten seines Lebensporträts in Form der Identitätskarte (Rekonstruktion) hat Herr Fischer seinen persönlichen „Kompass“ (seine innere Ausrichtung) kalibriert. Jetzt geht es für ihn darum, konkrete Schritte für seine Laufbahnentwicklung abzuleiten und umzusetzen. Savickas (2011a) spricht vom Prozess der Ko-Konstruktion, in dem es für Herrn Fischer zentral ist, sein Lebensporträt in der für ihn stimmigen Art und Weise umzusetzen. Weil er eine „neue“ Laufbahn in Angriff nehmen möchte, explorierte er als Auftrag für die vierte Sitzung mithilfe des Berufsregisters (Bergmann & Eder 2018; Joerin Fux et al. 2013) berufliche Möglichkeiten, die ihm entsprechen. Einen speziellen Fokus legte er dabei auf die Optionen mit den in Abbildung 1 (oben rechts) enthaltenen RIASEC-Codes ASI, ASR, ASE, informierte sich aber auch über Berufe und Studienrichtungen mit anderen Codes. Nach der vertieften Auseinandersetzung mit verschiedenen Möglichkeiten waren für ihn die folgenden Optionen in der engeren Auswahl: Soziokultureller Animator (Studium Soziale Arbeit), Osteopath sowie Mediator. Den Fotografen hat er bereits ausgeschlossen, weil er die Fotografie als Hobby weiterführen möchte. Als Tierpfleger möchte er zwar noch einen Schnuppertag machen, aber eigentlich hat er sich nach eigenen Angaben bereits dagegen entschieden, weil er in dem Beruf wenig Entwicklungsmöglichkeiten sieht und auch zu wenig verdienen würde. In der vierten Sitzung schildert Herr Fischer seine Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Explorieren der verschiedenen Optionen. Aufgrund der weiteren notwendigen Abklärungen (Schnuppertag, Besuch Informationsveranstaltung Studium Soziale Arbeit) entscheidet sich Herr Fischer noch nicht für eine der Möglichkeiten. Er möchte zwei Monate später eine weitere Beratungssitzung vereinbaren und bis dahin eine Entscheidung getroffen haben.

Zum Zeitpunkt der fünften Sitzung hat sich Herr Fischer für das Studium der Sozialen Arbeit entschieden. Er ist überzeugt, mit dem Studium seiner mittels Identitätskarte (siehe Abb. 1) entwickelten und explizierten inneren Ausrichtung (seinem Kompass) zu folgen und so seinen nächsten beruflichen Laufbahnschritt konkretisieren zu können.

Herr Fischer hat im Rahmen der Beratung eine Entscheidung für eine Studienrichtung getroffen und damit eine Veränderung seiner Berufslaufbahn in die Wege geleitet. Beim CCC ist das aber nicht zwingend der Fall. Zentral sind das „Setzen“ und „Ausrichten“ des Kompasses sowie das Ableiten von konkreten Schritten. Diese können auch darin bestehen, Gespräche mit Arbeitskollegen und -kolleginnen oder dem Chef oder der Chefin zu führen, Schnuppertage oder den Besuch von Informationsveranstaltungen zu planen oder die aktuelle berufliche Rolle aus einer anderen Perspektive zu betrachten.

## 4 Die Career Construction Theory (CCT)

Savickas (2013; 2019b; 2020) fasst mit der CCT wesentliche Prozesse der Selbstkonstruktion sowie der beruflichen Identitätsentwicklung zusammen und integriert dabei wie bereits erwähnt Konzepte aus allen drei Paradigmen der BSLB (siehe Tab. 1). Er geht bei der CCT von der Adaptation (*adaptation*) an das soziale Umfeld als Leitmotiv des Menschen aus. Die Adaptation bezieht er auf das allen Menschen inhärente Ziel, Widrigkeiten im Berufsleben zu meistern sowie die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen kontinuierlich zu erweitern. Savickas (2019b; siehe dazu auch Schreiber 2018) ist der Ansicht, dass sich die Forschung an der Praxis orientieren sollte. Entsprechend hat er mit der CCT einen theoretischen Rahmen für die Praxis der BSLB entwickelt. Dieser zeigt auf, wie Klienten und Klientinnen dabei unterstützt werden können, in herausfordernden beruflichen Situationen vom passiven Erleiden zum proaktiven Bewältigen zu gelangen („turning passive suffering into active mastery“).

Ausgehend von der epistemologischen Position des *sozialen Konstruktivismus* (Savickas 2019c), also der Haltung, dass subjektive Realitäten in der sozialen Interaktion konstruiert werden (siehe Kuhn 2014b, S. 159), adressiert die CCT die beiden folgenden Fragen: Welches sind die Konzepte (Inhalte), die relevant sind, um Selbstkonstruktion und berufliche Identitätsentwicklung zu verstehen? Wie funktionieren und entwickeln sich diese Konzepte (Prozesse)? Als Antwort auf die beiden Fragen liefert die CCT je eine Metatheorie (eine Theorie über eine Theorie) – ein metatheoretisches Inhaltsmodell als gemeinsames Raster für die *beschreibenden* inhaltlichen Theorien der Selbst- und Identitätskonstruktion und ein metatheoretisches Prozessmodell als gemeinsames Raster für die *erklärenden* Prozesse. Die Differenzierung zwischen beschreibenden Inhalten und erklärenden Prozessen zeigt den „ganzheitlichen“ Charakter sowie die psychologische Fundierung der CCT. Dabei sind auch Parallelen zu aktuellen Entwicklungen innerhalb der Persönlichkeitspsychologie erkennbar. Auch da richten neuere Ansätze den Fokus, neben der starken Tradition des Beschreibens der letzten Jahrzehnte, wieder vermehrt auf das Erklären des menschlichen Verhaltens und Erlebens (siehe z. B. Cervone & Little 2019; DeYoung 2015; McAdams & Pals 2006; Quirin et al. 2020).

Beiden Metatheorien übergeordnet spielt für die CCT das Rahmenmodell der drei Ebenen des Selbst (McAdams 1995; 2013), das im Zusammenhang mit der Beschreibung des CCI bereits erwähnt wurde, eine zentrale Rolle.

### Übergeordnetes Rahmenmodell – drei Ebenen des Selbst

In der CCT wird das Selbst als ein psychologisches Konstrukt betrachtet. Es erlaubt den Individuen, sich „selbst“ als Objekt zu betrachten und bewusst über die persönlichen Eigenschaften, Motive und Erfahrungen zu reflektieren. Dabei werden Elemente der sozialen Umwelt, wie kulturelle Symbole, Sprache und Gewohnheiten, internalisiert. Gemäß McAdams (2013, S. 272) entwickelt sich das Selbst „as a reflexive arrangement of the subjective ‚I‘ and the constructed ‚Me‘“. In Anlehnung an

McAdams (1995; 2013) geht Savickas (2011c; 2011b; 2019b; 2020) bei der CCT von drei sich überlagernden Ebenen des Selbst aus, die sich ontogenetisch nacheinander entwickeln (siehe Tab. 3):

**Tabelle 3:** Rahmenmodell sowie metatheoretische Prozess- und Inhaltsmodelle der Career Construction Theory (CCT) (Quelle: Savickas (2019b; 2020))

	<b>Paradigma der Passung</b>	<b>Paradigma des lebenslangen Lernens</b>	<b>Paradigma des Life Designs</b>
Übergeordnetes Rahmenmodell: drei Ebenen des Selbst (McAdams 1995; 2013)	Selbst als Akteur:in ( <i>actor</i> )	Selbst als Agent:in ( <i>agent</i> )	Selbst als Autor:in ( <i>author</i> )
Metatheoretisches Prozessmodell der Selbst- und Identitätskonstruktion (Ford 1987; Vondracek et al. 2019; Vondracek & Porfeli 2008)	Selbstorganisation ( <i>self-organizing</i> ) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstwahrnehmung (<i>self-awareness</i>)</li> <li>• Selbstevaluation (<i>self-evaluation</i>)</li> </ul>	Selbstregulation ( <i>self-regulating</i> ) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbststeuerung (<i>self-direction</i>)</li> <li>• Selbstmanagement (<i>self-management</i>)</li> <li>• Selbstmonitoring (<i>self-monitoring</i>)</li> </ul>	Selbstkonzeption ( <i>self-conceiving</i> ) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstrepräsentation (<i>self-representation</i>)</li> <li>• Selbstkohärenz (<i>self-coherence</i>)</li> </ul>
Inhaltliche Theorien (kognitive Schemata der Informationsverarbeitung und Bewertung von Situationen)	Bindungsstil ( <i>attachment</i> )	Motive ( <i>motivational focus</i> )	Reflexivität ( <i>reflexivity</i> )
Inhaltliche Theorien (Strategien zur Adaptation im sozialen Kontext)	Persönlichkeitsdisposition ( <i>disposition</i> )	Adaptabilität ( <i>adaptability</i> )	Identität ( <i>identity</i> )
Metatheoretisches Inhaltsmodell der Selbst- und Identitätskonstruktion (Bakan 1966; Hogan 1983)	Streben nach Gemeinschaft ( <i>communion; getting along</i> ) Streben nach Eigenständigkeit ( <i>agency; getting ahead</i> )		

Anmerkung: Englische Originalbezeichnungen sind kursiv und in Klammer aufgeführt.

Als erste Ebene, ab der frühen Kindheit (2.–3. Lebensjahr), entwickelt sich die Ebene des Selbst als Akteur:in. Auf dieser Basis bilden sich Persönlichkeitseigenschaften für das Erleben und Verhalten auf der sozialen Bühne im Hier und Jetzt aus. Die Ebene des Selbst als Akteur:in entspricht dem Paradigma der Passung zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Berufen (siehe Tab. 1). Anschließend bildet sich ab dem 7.–9. Lebensjahr die Ebene des Selbst als Agent:in, die mit einer motivationalen Agenda für die Zukunft einhergeht. Diese Ebene korrespondiert mit dem Paradigma des lebens-

langen Lernens, in dem Personen nach Laufbahnen mit objektivem Erfolg<sup>3</sup> in der Hierarchie streben und dabei kontinuierlich neue Kompetenzen zu erwerben haben (siehe Tab. 1). Zuletzt, ab der Adoleszenz, respektive dem jungen Erwachsenenalter (15.–25. Lebensjahr), entwickelt sich die Ebene des Selbst als Autor:in, die den Versuch mit sich bringt, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einem sinnstiftenden Narrativ zu verschränken. Diese Ebene entspricht dem Paradigma des Life Designs, in dem Personen nach subjektivem Erfolg und Sinnhaftigkeit suchen (siehe Tab. 1).

Tabelle 3 enthält die wesentlichen Konzepte der CCT. Savickas (2019b; 2020) unterscheidet neben dem übergeordneten Rahmenmodell, wie bereits erwähnt, zwischen erklärenden psychologischen Prozessen der Selbst- und Identitätskonstruktion und dafür relevanten beschreibenden inhaltlichen Theorien. Letztere enthalten mögliche kognitive Schemata der Informationsverarbeitung und Bewertung von Situationen sowie Strategien zur erfolgreichen Adaptation im sozialen Kontext. Diese kognitiven Schemata und Anpassungsstrategien sind als funktionale Muster im Sinne von Vorlagen zur Vereinfachung individueller Prozesse der Selbst- und Identitätskonstruktion zu verstehen. Die inhaltlichen Theorien der CCT haben eine primär beschreibende Funktion und werden durch ihren Bezug zum metatheoretischen Inhaltsmodell von Bakan (1966; Hogan 1983), das zwischen dem Streben nach Gemeinschaft und Eigenständigkeit unterscheidet, verbunden. Die erklärenden Prozesse der Selbst- und Identitätskonstruktion der CCT basieren auf dem metatheoretischen Prozessmodell von Ford (1987), das einen engen Bezug zum übergeordneten Rahmenmodell der drei Ebenen des Selbst (McAdams 1995; 2013) aufweist.

### **Metatheoretisches Prozessmodell – Selbstorganisation, Selbstregulation und Selbstkonzeption**

Savickas (2019b; 2020) beschreibt mit Bezug zu Ford (1987; Vondracek et al. 2019; Vondracek & Porfeli 2008) drei autopoietische Prozesse, die es Menschen ermöglichen, berufliche Unsicherheiten und Herausforderungen erfolgreich in berufliche Chancen umzuwandeln: Selbstorganisation (*self-organizing*), Selbstregulation (*self-regulating*) und Selbstkonzeption (*self-conceiving*). In der Folge wird das metatheoretische Prozessmodell beschrieben und werden dabei auch die von Savickas (2019b; 2020) vorgeschlagenen inhaltlichen Theorien erwähnt.

Selbstorganisation umfasst die Prozesse der Selbstwahrnehmung und Selbstevaluation im Sinne von mentalen Prozessen des selektiven Bewusstwerdens, Differenzierens und Integrierens von Wissen, Kompetenzen, Überzeugungen und Erfahrungen einer Person. Ein konsistentes Wahrnehmen von Eigenschaften und Verhaltensweisen ermöglicht es einer Person, bestimmte Inhalte auf ähnliche Kon-

---

3 Der objektive Erfolg im Sinne des Aufstiegs in der Karriereleiter wird im Paradigma des lebenslangen Lernens häufig als idealtypischer und gesellschaftlich erstrebenswerter Laufbahnpfad betrachtet. Auf diesem stark vereinfachten und wahrscheinlich nicht auf alle Menschen zutreffenden Bild über die Psychologie des Menschen basiert auch das Konzept des „Homo oeconomicus“ und dadurch die gängigen volkswirtschaftlichen Theorien und Modellrechnungen. In der BSLB ist es zentral, die Unterscheidung zwischen dem vermeintlich objektiven Erfolg im hierarchischen Aufstieg und dem subjektiven Erfolg im Sinne individueller Motive und daraus abgeleiteter Laufbahnziele zu reflektieren. Spannungsfelder, die aus dieser Reflexion hervorgehen können, spielen in einer Beratung gemäß dem Paradigma des lebenslangen Lernens häufig eine wichtige Rolle.

texte zu übertragen. Selbstorganisation bildet auch die Grundlage für die Entwicklung des subjektiven Selbstkonzepts (z. B. über Eigenschaften wie die Big Five oder die RIASEC-Persönlichkeitsdispositionen). Savickas (2019b; 2020) spricht vom „self-organizing actor“ und schlägt in der CCT als mögliche kognitive Schemata die Bindungsstile nach Bowlby vor (siehe Tab. 3). Dieser geht neben einem sicheren Bindungsstil von zwei Arten der Unsicherheit aus, nämlich der Angst vor dem Verlassenwerden und der Vermeidung von Intimität (Savickas 2019b, S. 16). Die Bindungsstile dienen gemäß Savickas (2019b) der Organisation und Stabilisierung der Persönlichkeitsdispositionen, die er als Strategien zur Adaptation betrachtet (siehe Tab. 3). Bei den Persönlichkeitsdispositionen unterscheidet Savickas (2019b, S. 17 ff.) nach Gough und Hogan zwischen Soziabilität (extravertiert – introvertiert) und Konformität (Normen akzeptierend – Normen infrage stellend) als unabhängige Dimensionen höherer Ordnung.

Selbstregulation umfasst die Prozesse der Selbststeuerung für das Entwickeln eigener Ziele, des Selbstmanagements für die Ausführung geplanter Verhaltensweisen zur Zielumsetzung sowie des Selbstmonitorings für deren Fortschrittsüberprüfung. Als Ergebnis dieser Selbstregulationsprozesse entwickeln sich Entscheidungsstrategien, Werte, Interessen und Ziele, welche die berufliche Laufbahnentwicklung betreffen. Savickas (2019b; 2020) spricht vom „self-regulating agent“ und unterscheidet als mögliche kognitive Schemata zwischen unterschiedlichen Motiven (siehe Tab. 3). Er bezieht sich dabei auf Higgins, der zwischen „etwas erreichen wollen“ (*promotion*) und „etwas vermeiden wollen“ (*prevention*) unterscheidet (Savickas 2019b, S. 23). Die Motive sowie die daraus resultierenden konkreten Ziele werden durch unterschiedliche Strategien der Adaptation umgesetzt. Dabei fokussiert Savickas (2019b, S. 24 ff.) auf unterschiedliche Strategien der Adaptabilität (siehe Tab. 3) und nimmt Bezug zum Konzept der Laufbahn-Adaptabilität (Savickas 1997), das zwischen den Ressourcen Interesse (*concern*), Kontrolle (*control*), Neugier (*curiosity*) und Zuversicht (*confidence*) unterscheidet. Für eine erfolgreiche Adaptation sind gemäß Savickas (2019b; 2020) nebst der Adaptabilitäts-Ressourcen (*adaptability resources*), welche das „Können“ bestimmen, auch die Adaptations-Bereitschaft (*adaptive readiness*) – der Wille und die Bereitschaft zu einem Wechsel, wenn eine Transition ansteht (also das „Wollen“) – sowie das Adaptations-Verhalten (*adapting responses*) relevant. Letzteres umfasst Verhaltensweisen des Orientierens, Erkundens, Entscheidens, Planens und Problemlösens und führt schließlich zu unterschiedlichen Adaptations-Ergebnissen (*adaptation results*).

Selbstkonzeption umfasst Prozesse der Selbstrepräsentation eigener Gedanken und Gefühle sowie der Selbstkohärenz, die ein Bewusstsein für die Bedeutung der Gedanken und Gefühle schaffen. Prozesse der Selbstkonzeption führen zur Entwicklung eines autobiografischen Identitätsnarratives. Dieses Narrativ beinhaltet Geschichten, wie das Selbst in bestimmte soziale Kontexte eingebettet ist, und kann deshalb auch einen Einblick in die sinnstiftenden Themen im Leben allgemein sowie in zentrale Laufbahnthemen einer Person geben. Savickas (2019b; 2020) spricht vom „self-conceiving author“ und schlägt als mögliche kognitive Schemata unterschied-

liche Formen der Reflexivität<sup>4</sup> vor (siehe Tab. 3). Dabei bezieht er sich auf Archer, der zwischen autonomer, kommunikativer und Meta-Reflexivität unterscheidet (Savickas 2019b, S. 31 ff.). Diese Reflexivitätsformen dienen der Entwicklung unterschiedlicher Identitätsformen, die als Adaptationsstrategien betrachtet werden (siehe Tab. 3). Dabei unterscheidet Savickas (2019b, S. 34 ff.) nach Marcia zwischen dem diffusen, übernommenen, erarbeiteten sowie dem kritischen Identitätsstatus.

Savickas (2019b, S. 10) hält fest, dass die drei beschriebenen Prozesse der Selbst- und Identitätskonstruktion – Selbstorganisation, Selbstregulation und Selbstkonzeption – bereits ab der frühen Kindheit aktiv sind. Somit überlagern sich die drei Ebenen des Selbst, auch wenn im frühkindlichen Alter gemäß der ontogenetischen Entwicklung die Prozesse der Selbstorganisation und die damit verbundenen individuellen Eigenschaften im Vordergrund stehen. Gegen Ende der Kindheit nehmen die Selbstregulations-Prozesse sowie die damit einhergehenden Verhaltensweisen zur Umsetzung individueller Motive und Ziele an Bedeutung zu. Während der späten Adoleszenz und im jungen Erwachsenenalter nehmen die Prozesse der Selbstkonzeption und damit einhergehend die autobiografischen Autoren bzw. Autorinnen denselben Stellenwert ein wie die beiden anderen Prozesse. Zusammen bilden die drei Prozesse die Basis für ein klares, kohärentes und kontinuierliches Selbst.

### **Metatheoretisches Inhaltsmodell – Streben nach Gemeinschaft und Eigenständigkeit**

Das metatheoretische Inhaltsmodell der CCT stellt die Grundlage für die im vorhergehenden Kapitel erwähnten inhaltlichen Theorien dar. Savickas (2019b; 2020) geht davon aus, dass sich die kognitiven Schemata der Informationsverarbeitung und Situationsbewertung sowie Strategien zur erfolgreichen sozialen Adaptation aufgrund zweier grundsätzlich verschiedener Bewertungs- und Anpassungsarten entwickeln: dem Streben nach Gemeinschaft (*communion; getting along*) und dem Streben nach Eigenständigkeit (*agency; getting ahead*; Bakan 1966; Hogan 1983). Die inhaltlichen Theorien stehen allesamt in einem Bezug zum metatheoretischen Inhaltsmodell und der darin repräsentierten „Dualität der menschlichen Existenz“ in Form der beiden unabhängigen Achsen des Strebens. So manifestiert sich beispielsweise das Streben nach Gemeinschaft durch die Motive Beziehung, Kooperation und Unterstützung, während das Streben nach Eigenständigkeit einhergeht mit den Motiven Autonomie, Leistung, Macht und Dominanz.

## **5 Fazit**

Im vorliegenden Beitrag wird eine mögliche CCC-Beratungsarchitektur unter Einbezug der vier Phasen Konstruktion, Dekonstruktion, Rekonstruktion sowie Ko-Kon-

---

4 Savickas (2019b; 2020) unterscheidet zwischen der retrospektiven Reflexion und der prospektiven Reflexivität, die sich bei der (beruflichen) Selbst- und Identitätskonstruktion gegenseitig ergänzen. Während die Reflexion eher vergangene Erfahrungen von der Vergangenheit in die Gegenwart bringt, beinhaltet die Reflexivität eine proaktive Gestaltung der Zukunft.

struktion vorgeschlagen und mit einem Praxisbeispiel veranschaulicht. Dabei spielt das CCI als konkrete Methode eine zentrale Rolle für das Abbilden von und Reduzieren der Komplexität im individuumszentrierten Beratungsprozess. Auf Basis des Praxisbeispiels sowie der Beratungsarchitektur wird in der Folge die CCT von Savickas (2019b; 2020) vorgestellt. Mit der CCT schlägt er eine weit gefasste psychologische Theorie der Laufbahnkonstruktion vor, die sich auf die epistemologische Position des sozialen Konstruktivismus stützt. Dadurch wird der Fokus in der Beratung auf die soziale Interaktion zwischen Klient:in und Beratungsperson, also auf das Beratungssetting, die Beratungsbeziehung, das Etablieren einer gemeinsamen Sprache sowie die daraus resultierenden subjektiven Konstruktionen gelegt. Als Rahmenmodell bezieht sich die CCT auf drei unterschiedliche Ebenen des Selbst – Selbst als Akteur:in, Agent:in und Autor:in – und die damit verbundene Selbst- und Identitätskonstruktion. Diese Entwicklung wird in der CCT auf einer beschreibenden Inhaltsebene (Welche Konzepte sind für die Selbst- und Identitätskonstruktion relevant?) sowie einer erklärenden Prozessebene (Wie funktionieren und entwickeln sich diese Konzepte?) ausdifferenziert, und zwar in Form zweier metatheoretischer Modelle.

Savickas (2019b; 2020) schlägt des Weiteren verschiedene kognitive Schemata und Strategien zur Adaptation im sozialen Kontext vor. Diese Schemata und Strategien haben die Funktion, die Prozesse der Selbst- und Identitätskonstruktion zu vereinfachen und sind deshalb für die Beratungspraxis von großer Relevanz. So dienen die Theorien zu Persönlichkeitsdispositionen, Motiven oder zur Identität zum einen der Strukturierung des Beratungsprozesses und zum anderen können daraus auch konkrete Methoden für die Beratung abgeleitet werden. Die inhaltlichen Theorien der CCT werden im vorliegenden Beitrag zwar erwähnt, aber nicht im Detail erläutert.

Die vorgestellte Beratungsarchitektur bezieht sich explizit auf die CCT, wobei die Phasen von der Konstruktion bis zur Rekonstruktion des Lebensporträts anhand der beruflichen Identitätskarte durchlaufen werden – sowohl mit den narrativen Verfahren (CCI, Hauptkapitel im Leben und Ressourcenbilder) als auch mit den quantitativen Fragebögen zur Erfassung der Persönlichkeit (z. B. Mussel & Paelecke 2018), der Interessen (Schreiber et al. 2019) sowie der Motive (Schönbrodt et al. 2009). Die vorgeschlagenen Fragebögen bilden andere als die von Savickas (2019b; 2020) in die CCT integrierten inhaltlichen Theorien ab. Dadurch weicht die Architektur auf Ebene der konkreten funktionalen Muster zur Vereinfachung der Konstruktionsprozesse von der CCT ab. Diese Abweichung ist auf die Verfügbarkeit der Instrumente sowie die Verbreitung der dahinterliegenden psychologischen Theorien im deutschsprachigen Raum zurückzuführen und steht nicht im Widerspruch zu Savickas (2019b; 2020). Er versteht die beiden metatheoretischen Theorien auf der Prozess- und Inhaltsebene sowie die Verbindungen zu den einzelnen inhaltlichen Theorien nicht als allgemeines metatheoretisches Modell, sondern als übergreifenden Rahmen, in dem er wesentliche Erkenntnisse aus dem Feld der BSLB zusammenfasst und auf die Praxis bezieht.

In der BSLB ist es wichtig, auf Basis des erarbeiteten Lebensporträts konkrete Schritte in Richtung Umsetzung der inneren Ausrichtung in die Wege zu leiten, also von der Rekonstruktions- in die Ko-Konstruktions-Phase zu gelangen. Im vorgestell-

ten Praxisbeispiel besteht Letztere darin, berufliche Optionen zu generieren, zu evaluieren, Informationen einzuholen und schließlich eine Entscheidung zu treffen. In der Ko-Konstruktions-Phase sind Klienten und Klientinnen immer wieder stark gefordert, weshalb eine weitere Begleitung durch die BSLB häufig sinnvoll ist. Dabei hat sich die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (Kuhl 2001) als weiterer hilfreicher Rahmen bewährt, der gut zur CCT in Bezug gesetzt werden kann (Schreiber 2020; Schreiber et al. 2020).

## Literatur

- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence: Isolation and communion in western man*. Boston, MA: Beacon Press.
- Bergmann, C., & Eder, F. (2018). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test – Version 3 (AIST-3)*. Göttingen: Hogrefe.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2015). *Grünbuch Arbeiten 4.0*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Verfügbar unter [www.arbeitenviernull.de](http://www.arbeitenviernull.de) (Zugriff am 05.11.2020).
- Cervone, D. & Little, B. R. (2019). Personality architecture and dynamics: The new agenda and what's new about it. *Personality and Individual Differences*, 136, S. 12–23. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.001>
- DeYoung, C. G. (2015). Cybernetic big five theory. *Journal of Research in Personality*, 56, S. 33–58. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.07.004>.
- Ford, D. H. (1987). *Humans as self-constructing living systems: A developmental perspective on behavior and personality*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Joerin Fux, S., Stoll, F., Bergmann, C., & Eder, F. (2013). *Explorix – Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung*. Bern: Huber.
- Hartung, P. J. (2015). The career construction interview. In M. McMahon & M. Watson (Hrsg.). *Career assessment: Qualitative approaches*, S. 115–121. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Hogan, R. (1983). A socioanalytic theory of personality. In M. M. Page (Hrsg.). *1982 Nebraska symposium on motivation*, S. 55–89. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhn, R. (2014a). Das Glück der siebenten Welle – Reflexionen zum Nutzen und Sinn in Beratungen. In I. Melter, E. Kanelutti-Chilas & W. Stifter (Hrsg.). *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III. Wirkung, Nutzen, Sinn*, S. 33–56. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Kuhn, R. (2014b). Zwischen Komposition und Improvisation – Merkmale, Nutzen und Sinn eines Beratungskonzepts. In I. Melter, E. Kanelutti-Chilas & W. Stifter (Hrsg.), *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III. Wirkung, Nutzen, Sinn*, S. 155–165. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- McAdams, D. P. (1995). What do we know when we know a person? *Journal of Personality*, 63(3), S. 365–396.
- McAdams, D. P. (2008). *The Life Story Interview*. Northwestern University. Verfügbar unter <https://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/interview/> (Zugriff am 05.11.2020).
- McAdams, D. P. (2013). The psychological self as actor, agent, and author. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), S. 272–295. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/1745691612464657>.
- McAdams, D. P. & Pals, J. L. (2006). A new Big Five: fundamental principles for an integrative science of personality. *The American Psychologist*, 61(3), S. 204–217. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.204>.
- Mussel, P. & Paelecke, M. (2018). BFAS-G – Big Five Aspect Scales – German. In *Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID)*. Trier: ZPID.
- Quirin, M., Robinson, M. D., Rauthmann, J. F., Kuhl, J., Read, S. J., Tops, M. & DeYoung, C. G. (2020). The dynamics of personality approach (DPA): 20 tenets for uncovering the causal mechanisms of personality. *European Journal of Personality*, 34(6), S. 947–968. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1002/per.2295>.
- Savickas, M. L. (1989). Career style assessment and counseling. In T. Sweeney (Hrsg.), *Adlerian counseling: A practical approach for a new decade* (3. Aufl.), S. 289–329. Muncie, IN: Accelerated Development.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), S. 247–259. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>.
- Savickas, M. L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. In J. A. Athanasou & R. van Esbroeck (Hrsg.), *International handbook of career guidance*, S. 97–113. Dordrecht: Springer Netherlands. Verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-319-91878-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-91878-5_2).
- Savickas, M. L. (2011a). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2011b). Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), S. 179–181.
- Savickas, M. L. (2011c). The self in vocational psychology: Object, subject, and project. In P. J. Hartung & L. M. Subich (Hrsg.), *Developing self in work and career: Concepts, cases, and contexts*, S. 17–33. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2012). The 2012 Leona Tyler Award address: Constructing careers – actors, agents, and authors. *The Counseling Psychologist*, 41, S. 648–662. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/0011000012468339>.

- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (2. Aufl.), S. 147–183. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2015a). Career counseling paradigms: guiding, developing, and designing. In P. J. Hartung, M. L. Savickas & W. B. Walsh (Hrsg.), *APA handbook of career intervention: Vol. 1. Foundations* (Bd. 1), S. 129–143. Washington, DC: American Psychological Association. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1037/14438-000>.
- Savickas, M. L. (2015b). *Life-design counseling manual*. Verfügbar unter [www.vocopher.com](http://www.vocopher.com) (Zugriff am 05.11.2020).
- Savickas, M. L. (2019a). *Career construction counseling manual*. Mark L. Savickas.
- Savickas, M. L. (2019b). *Career construction theory. Life portraits of attachment, adaptability, and identity*. Mark L. Savickas.
- Savickas, M. L. (2019c). *Career counseling* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1037/0000105-000>.
- Savickas, M. L. (2020). Career construction theory and counseling model. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (3. Aufl.), S. 165–200. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. & Baker, D. B. (2005). The history of vocational psychology: Antecedents, origin, and early development. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Hrsg.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (3. Aufl.), S. 15–50. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), S. 239–250. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>.
- Savickas, M. L. & Savickas, S. (2019). A history of career counselling. In J. A. Athanasou & H. N. Perera (Hrsg.), *International handbook of career guidance* (2. Aufl.), S. 25–43. Cham, Switzerland: Springer.
- Schönbrodt, F. D., Unkelbach, S. R. & Spinath, F. M. (2009). Broad motives in short scales: A questionnaire for the zurich model of social motivation. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(3), S. 141–149. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.3.141>.
- Schreiber, M. (2018, August 8). *Interview Mark L. Savickas Juni 2018*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/CTmGsSSKxcc> (Zugriff am 05.11.2020).
- Schreiber, M. (2020). *Wegweiser im Lebenslauf*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreiber, M., Gschwend, A. & Iller, M. L. S. (2020). The vocational ID – connecting life design counselling and personality systems interaction theory. *British Journal of Guidance and Counselling*, 48(1), S. 52–65. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1538495>.
- Schreiber, M., Nüssli, N., Spiegelberg, S., Ballmann, K. & Iller, M.-L. (2019). *Handbuch Fragebogen zur Erfassung der beruflichen Interessen (ORVIS-R) – Aktualisierung*. Zürich: IAP Institut für Angewandte Psychologie der ZHAW. <https://laufbahndiagnostik.ch/de/download> (Zugriff am 05.11.2020).

- Vondracek, F. W. & Porfeli, E. J. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. Developmental-contextual perspectives on career across the lifespan. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Hrsg.). *International handbook of career guidance*, S. 209–225. Dordrecht: Springer Netherlands. Verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6230-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6230-8_3).
- Vondracek, F. W., Porfeli, E. J. & Ford, D. H. (2019). Living systems theory: Using a person-in-context behaviour episode unit of analysis in career guidance research and practice. In J. A. Athanasou & H. N. Perera (Hrsg.). *International handbook of career guidance* (2. Aufl.), S. 497–512. Cham, Switzerland: Springer.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P. & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 33(31), S. 21–33.
- ZHAW/IAP. (2020). *Website Kompetenzzentrum Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung*. Verfügbar unter <https://www.zhaw.ch/de/psychologie/dienstleistung/berufs-studien-laufbahnberatung/fachpublikum/> (Zugriff am 05.11.2020).

## Autor

**Marc Schreiber**, Prof., Dr., Professor für Laufbahn- und Persönlichkeitspsychologie am IAP Institut für Angewandte Psychologie der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Er berät Privatpersonen und Unternehmen in Fragen der Laufbahnentwicklung. Seine Schwerpunkte in Weiterbildung und Forschung liegen in den Bereichen Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung in der Arbeitswelt 4.0, Laufbahn- und Persönlichkeitspsychologie sowie qualitative (narrative) und quantitative Diagnostik.



# Ressourcenorientierte Biografiearbeit im Kontext von Beratung

ISABEL MORGENSTERN

## Zusammenfassung

Angesichts der wachsenden Komplexität, mit der sich Ratsuchende und Berater:innen in der Bildungs- und Berufsberatung konfrontiert sehen, erfahren biografieorientierte Sichtweisen ein wachsendes Interesse. Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf den Ansatz der Biografiearbeit, der sich in den letzten 50 Jahren in Sozialer Arbeit, Erziehung und Bildung, Beratung und Betreuung entwickelt hat. Basierend auf Salutogenese und Resilienzforschung ermöglicht die konzeptionelle Einbindung ressourcenorientierter Biografiearbeit in Beratungsprozesse eine ganzheitliche Reflexion berufs- und bildungsbezogener Lebensaspekte und leitet damit auch zu einem konstruktiven Umgang mit Komplexität an. Der Beitrag zeigt auf, welche praktischen und konzeptionellen Herangehensweisen sich unter dem Aspekt von „Biografie als Ressource“ entwickelt haben. Der anschließende Blick in die Praxis fragt nach den ethischen Rahmenbedingungen von Biografiearbeit, woran sich im letzten Teil eine Reflexion der Methoden bezüglich ihres Einsatzes in der Bildungs- und Berufsberatung anschließt.

**Schlagerworte:** Biografieorientierung, Biografiearbeit, Biografie, Beratung, Bildungsberatung, Berufsberatung, Ressourcenorientierung, Resilienz, Salutogenese, Komplexität, Methode

## Abstract

Nowadays, both clients and counselors are faced with a higher degree of complexity. This is one of the reasons why clients' biographies have met with an increased interest in the field of education and career counseling. This article deals with an approach of biographical work that has developed over the last fifty years and has its roots in social work, education, counseling and assistance. Basing on the concepts of salutogenesis and resilience biographical work in counseling enables clients to find out more about their resources, and to look at their experiences concerning work and education in their entirety, thus allowing them to deal with complexity in a constructive way. The article shows the practical and conceptual approaches that have been developed under the aspect of "biography as a resource". Subsequently, the ethical questions surrounding the practical experience will be dealt with, followed by a reflection of methods regarding their usability in the context of career counseling.

**Keywords:** life review, life work, biography, advice (brit.), counseling (am.), career advice, career counseling, occupational guidance, personal resources, resilience, salutogenesis, complexity, method

## 1 Einleitung

Angesichts der wachsenden Komplexität, mit der sich sowohl Ratsuchende als auch Berater:innen in der Bildungs- und Berufsberatung konfrontiert sehen, stellt sich die Frage, wie biografisch orientierte Sichtweisen dazu beitragen können, Menschen bei der Bewältigung ihrer vielschichtigen bildungs- und berufsbezogenen Problemlagen zu unterstützen. Die unüberschaubare Fülle an Faktoren sowie die daraus resultierende Vielfalt potenzieller „Verflechtungen“, die es im Hinblick auf Bildungs- und Berufsentscheidungen zu berücksichtigen gilt, führt dazu, dass es immer schwieriger wird, abzuschätzen, welche Faktoren Bedeutung haben und wie sie sich in Zukunft auf die Situation Ratsuchender auswirken werden.<sup>1</sup> Mit wachsender Instabilität sinkt die Sicherheit, einen einmal erreichten Status beizubehalten, und es kommt verstärkt zu Übergängen, die allein oft nicht mehr zu bewältigen sind (vgl. Weinhardt 2014). Diese Herausforderungen führen dazu, dass der produktive Umgang mit Komplexität als Beratungskompetenz gefordert wird (vgl. Weber 2017, S. 129).

Die Fachliteratur zu dieser Thematik spannt ein weites Feld auf: Einerseits wird Bildungs- und Berufsberatung als „fern von ‚Ganzheitlichkeit‘, fern von der Komplexität alltäglicher sozialer Interaktion und Lebensführung und oft genug weitgehend ‚lebensweltvergessen‘“ (Sickendiek & Nestmann 2017, S. 164) kritisiert. Andererseits wird ein verstärkter Subjektbezug in der Beratung konstatiert (vgl. Weinhardt 2014). In diesem Zusammenhang hat sich der Begriff der Biografie „innerhalb der subjekt-orientierten Ansätze als zentrales Medium herauskristallisiert und geschärft und sowohl zu einer programmatischen Ausrichtung in der Forschung als auch in der Praxis geführt“ (ebd., S. 37).<sup>2</sup> So beschreibt Gieseke (2005) neben informativer und situativer auch die biografieorientierte Bildungsberatung (ebd., S. 7). Im Hinblick auf die Komplexität von Übergängen, so Weinhardt, „ergibt sich hier ein wichtiger Hebel für Beratung als reflexive Form der Übergangsbewältigung und Biographiearbeit“ (Weinhardt 2014, S. 38).

Die Bezugnahme auf Biografiearbeit macht hier eine Unschärfe des Begriffes deutlich: So ist damit grundsätzlich „die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte – die ‚biografische Selbstreflexion‘“ (Hölzle 2011, S. 31) gemeint, wie sie u. a. in der biografieorientierten Beratung stattfindet. Darüber hinaus

---

1 Komplex von lat. *complexus* „umschlingen, umfassen“ und lat. *plectere* „flechten, ineinander fügen“. Willke definiert Komplexität als den „Grad der Vielschichtigkeit, Vernetzung und Folgelastigkeit eines Entscheidungsfeldes“ (Willke 2020, S. 13).

2 Zur Definition des Biografiebegriffes siehe u. a. Miethe (2017). Demnach sind Biografien „subjektive und bedeutungsstrukturierte Konstruktionen des individuellen Lebens, wie sie sich in der kognitiven, emotionalen und körperlichen Auseinandersetzung zwischen individuellem Erleben und gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen herausbilden“ (ebd., S. 21).

bezeichnet der Begriff auch methodische (ebd.) und theoretische Aspekte, also den eigenständigen Ansatz von Biografiearbeit, der sich in den letzten Jahrzehnten in der Sozialen Arbeit, Erziehung und Bildung, Beratung und Betreuung entwickelt hat. Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf letzteren Ansatz und geht zunächst in einem kurzen Überblick auf seine Entstehung ein, um sich anschließend auf den Aspekt der Ressourcenorientierung (Salutogenese und Resilienzforschung) zu konzentrieren. Dabei geht es auch um dessen Bedeutung für die Bewältigung von Komplexität. Das Hauptaugenmerk liegt im weiteren Verlauf auf „Biografie als Ressource“, wobei gezeigt wird, welche Herangehensweisen sich diesbezüglich in der Biografiearbeit in den letzten Jahren entwickelt haben. Ein nachfolgender Blick in die Praxis fragt nach den notwendigen Rahmenbedingungen einer verstärkten Biografieorientierung, woran sich im letzten Teil eine Reflexion der Methoden bezüglich ihres Einsatzes in der Bildungs- und Berufsberatung anschließt.

## 2 Biografiearbeit als eigenständiger Ansatz

Biografiearbeit entstand im deutschsprachigen Raum in den 1970er-/1980er-Jahren zunächst im Bereich der Erwachsenenbildung (Gudjons et al. 2008; Petzold 2019).<sup>3</sup> Ihre Traditionslinien liegen Miethe (2017) zufolge in den Sozial- und Erziehungswissenschaften (Biografieforschung), in der Psychologie (Psychoanalyse, Humanistische Psychologie, Familientherapie) sowie in den Geschichtswissenschaften (Oral History) (ebd., S. 46).<sup>4</sup> Das Interesse an Biografiearbeit ist in den letzten Jahrzehnten stetig gewachsen, was sich in der Tatsache widerspiegelt, dass der Begriff eine starke Ausdifferenzierung erlebt hat. Entsprechend ihrer jeweiligen Ausrichtung wird zwischen pädagogischer (Dausien 2007; Justen & Schlüter 2009; Morgenstern & Memory e.V. 2011), systemischer (Girrolat et al. 2007; Röhrbein 2019), ressourcenorientierter (Lazarus & Bosshardt 2005; Hölzle & Jansen 2011; Morgenstern 2015a), kunsttherapeutischer (Schulze 2008), logotherapeutischer (Oppermann 2010) und transkultureller (Realize Projekt Partnerorganisationen 2012) Biografiearbeit unterschieden, wobei diese Aufzählung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Biografiearbeit hat sich über die verschiedenen Ansätze hinweg als strukturierte Methode entwickelt, anhand derer Menschen ihr Leben in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft reflektieren. Gudjons, Wagener-Gudjons und Pieper (2008) sprechen in diesem Zusammenhang von „methodisch organisierter biografischer Selbstreflexion“ (ebd., S. 14). Die jeweilige Zielsetzung wird durch das professionelle Setting bestimmt, an das Biografiearbeit gebunden ist (Miethe 2017, S. 24; Hölzle & Jansen, S. 10). In der Praxis erfolgt die Reflexion biografischer Zusammenhänge mittels aus-

---

3 Ursprünge im englischsprachigen Raum sind in den USA in den 1960er-/1970er-Jahren zu finden, wo Biografiearbeit zuerst mit Senioren und Seniorinnen als „Life Review“ (Butler 1963) sowie mit Adoptiv- und Pflegekindern als „Life Story Work“ (Neilson 1972) praktiziert wurde.

4 Als weitere Traditionslinie gilt auch die Anthroposophie, die hier nicht weiter berücksichtigt wird, da sie wegen der ihr zugrunde liegenden Weltanschauung eine Sonderstellung gegenüber den zuvor genannten Traditionslinien einnimmt (Miethe 2017, S. 95 ff.).

gewählter Impulse, die methodisch entweder in gesprächsorientierte oder aktivitätsorientierte Biografiearbeit eingebunden sind. Grundsätzlich ist die Reflexion der eigenen Lebensgeschichte eng an Narrationen geknüpft – wobei dies nicht allein mündliche oder schriftliche Erzählungen, sondern auch andere kreative und mediale Ausdrucksformen beinhaltet (Hölzle & Jansen 2011).

Ein wichtiges Merkmal von Biografiearbeit ist die Bezugnahme auf die Lebenswelt und die Strukturen, in die lebensgeschichtliche Verläufe eingebunden sind. Dies entspricht auch dem Ziel biografisch orientierter Erwachsenenbildung, wie es Dausien & Alheit (2005, S. 31) formulieren:

„Es geht darum, das eigene Leben bewusster zu reflektieren (Selbstvergewisserung und Sinnfindung) und daraus eine biographisch fundierte Handlungsfähigkeit zu entwickeln, die auf die Gestaltung des ‚privaten‘ Lebens ebenso abzielt wie auf Handeln im gesellschaftlichen und politischen Raum.“ In diesem Sinne ist Biografiearbeit Bestandteil eines weitreichenden Konzepts, das zur Entwicklung der „Schlüsselkompetenz bewusster Lebensgestaltung“ (Jansen 2011, S. 20) beiträgt.

### 3 Ressourcenorientierung zur Bewältigung von Komplexität

Sowohl in der Beratung als auch in der Biografiearbeit ist es inzwischen fast selbstverständlich, von Ressourcenorientierung zu sprechen. In diesem Zusammenhang sind sowohl die Resilienz, also die Erforschung der psychischen Widerstandskraft, als auch die Salutogenese zu nennen, die sich mit der Frage beschäftigen, was Menschen gesund erhält.<sup>5</sup> Antonovsky (1997) entwirft aus Sicht der Salutogenese das Bild des Menschen, der von Anbeginn seines Lebens in einem reißenden Fluss steht. Bezüglich der Erfahrung von Komplexität korrespondiert dies mit der Feststellung Luhmanns, dass in der Umwelt immer mehr Möglichkeiten bestehen „als die, auf die das System sich erhaltend reagieren kann“ (Luhmann 2000, S. 5). Dadurch ist die Umwelt komplexer, allerdings zeichnet sich das System durch „einen höheren Grad an Ordnung“ aus (ebd., S. 39). Diese „Fähigkeit zur Ordnung“ weist Parallelen auf zu dem, was Antonovsky „Sense of Coherence“ nennt, auf Deutsch nur unzureichend mit dem Begriff „Kohärenzgefühl“ übersetzt. Dieses spielt eine zentrale Rolle bei der Frage, was Menschen gesund erhält (Antonovsky 1997) und entsteht im Zusammenspiel von drei Faktoren: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit (Antonovsky 1997). Mit Verstehbarkeit ist die Informationsstrukturierung und -verarbeitung einer Person gemeint sowie ihre Fähigkeit, sich die Zusammenhänge, in denen das eigene Leben

---

5 Den wissenschaftlichen Hintergrund dafür bilden grundlegende Entwicklungen in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften, die davon ausgehen, dass der ausschließlichen Erforschung von Defekten und Krankheiten eine einseitige Sichtweise zugrunde liegt. Es entstanden Konzepte, die nicht mehr Defizite, sondern Ressourcen und Wachstumspotenziale des Menschen in den Mittelpunkt stellen. Dazu gehören insbesondere die Salutogenese (Antonovsky 1997), die Resilienzforschung (Zander 2011; Bengel & Lyssenko 2012; Reich et al. 2012) sowie das Modell der Selbstwirksamkeit (Bandura 1997). In der Fachliteratur wird die Salutogeneseforschung inzwischen als Teil der Resilienzforschung betrachtet (Bengel & Lyssenko 2012).

stattfindet, erklären zu können. Das Gefühl der Handhabbarkeit bezieht sich auf das Maß, inwieweit sie die Anforderungen des Lebens als bewältigbar wahrnimmt und handlungsfähig ist. Die wichtigste Bedeutung kommt, so Antonovsky, der Sinnhaftigkeit zu, also der Fähigkeit, dem eigenen Leben, auch bei eingeschränkter Verstehbarkeit und Handhabbarkeit, einen Sinn zu verleihen.<sup>6</sup>

Seit den 1990er-Jahren existiert ein umfangreicher Bestand an empirische Untersuchungen zum Thema Resilienz bei Erwachsenen (Reich et al. 2012; Bengel & Lysenko 2012). Die Forschungsergebnisse zeigen in großer Übereinstimmung, dass sich die Entwicklung seelischer Widerstandskräfte nicht nur in Kindheit und Jugend, sondern über die gesamte Lebensspanne hinweg positiv beeinflussen lässt. Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung führt als Schutzfaktoren bei Erwachsenen, deren Wirksamkeit anhand der substanziellen Forschung belegt ist, u. a. positive Emotionen, Selbstwirksamkeitserwartung, Optimismus und Hoffnung sowie soziale Unterstützung an (Bengel & Lyssenko 2012). Insbesondere letztgenannter Faktor gewinnt im Hinblick auf die Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung sozialer Netzwerke und informeller Arbeitszusammenhänge in der Laufbahnberatung (Sickendiek & Nestmann 2017, S. 165) an Bedeutung. Aus Sicht der soziologischen Systemtheorie (Willke 2020) ist mit Resilienz „im Kern eine bestimmte Qualität des Umgangs mit Krisen und Nichtwissen“ gemeint (ebd., S. 15).

## 4 Biografie als Ressource

Zu den Zielen ressourcenorientierter Biografiearbeit gehört es Hölzle (2011) zufolge, biografisch erworbene Ressourcen zugänglich zu machen. „Ressourcenorientierte Biografiearbeit bedeutet, KlientInnen anzuleiten, aus der eigenen Lebensgeschichte Kraft zu schöpfen, Potenziale zu entdecken und Ziele zu entwickeln, die als Kraftquelle dienen können“ (ebd., S. 47). In der Biografiearbeit haben sich drei Zugänge zu personalen Ressourcen herausgebildet, die im Folgenden dargestellt werden, wobei ihr jeweiliger Bezug zum Kohärenzgefühl aufgezeigt wird. Die beschriebenen Vorgehensweisen bzw. Ansätze sind nicht strikt voneinander zu trennen, sondern überschneiden sich und gehen teilweise ineinander über.

### 4.1 Aktivierung von Ressourcen durch Erinnerung

Ressourcenorientierte Biografiearbeit geht davon aus, dass in der Lebensgeschichte Ressourcen enthalten und abgespeichert sind. Ein möglicher Zugang besteht im Erinnern und Erzählen von Lebenssituationen, in denen z. B. bestimmte Fähigkeiten und Bewältigungsstrategien zum Zuge kamen, wie dies auch in biografisch orientierten Kompetenzfeststellungsverfahren geschieht (Seipel 2010; Ebner 2011). Im Sinne des Kohärenzgefühls liegt hier der Schwerpunkt auf der Stärkung der Handhabbarkeit bzw. „Bewältigbarkeit“ (Faltermaier 2005, S. 165). Die Erinnerung dient dabei der

---

6 Antonovsky beruft sich dabei auf den Psychologen Viktor Frankl, der die Überzeugung vertrat, dass es Menschen auch unter widrigsten Lebensumständen gelingen kann, einen Sinn in ihrem Dasein zu finden (Frankl 2004).

Selbstvergewisserung, tatsächlich über eine bestimmte Ressource bzw. die Anlage dafür zu verfügen. In der Bildungs- und Berufsberatung geschieht dies oftmals vor dem Hintergrund aktueller bzw. zukünftiger Herausforderungen (z. B. Arbeitsplatzsuche, Berufswechsel, Stellenantritt), auf die eine einmal genutzte bzw. erworbene Kompetenz übertragen werden soll (Hölzle 2011, S. 47; Ebner 2011, S. 137). Eine Voraussetzung für diese Vorgehensweise ist, dass Klienten und Klientinnen sich an entsprechende Ressourcen erinnern und in der Lage sind, diese in Erzählungen zu fassen. Ist dies nicht ohne Weiteres möglich, bedarf es einer vertiefenden Reflexion, im Laufe derer Ressourcen in der Biografie sichtbar werden.

#### 4.2 Biografische Selbstreflexion als Ressource

Für die Stärkung eines auf biografischer Reflexion basierenden Selbstverständnisses besteht der wichtigste Moment der Biografiearbeit nicht in der Vergangenheit, sondern in der Gegenwart. In ihr lassen sich nachträglich Perspektivwechsel und Umbewertungen vornehmen und die Handlungsfähigkeit einer Person, die ggf. zu einem früheren Zeitpunkt eingeschränkt war, durch den Akt der Biografiearbeit wieder in Gang setzen.

Ein wesentlicher Aspekt biografischer Selbstreflexion ist die Stärkung bzw. Herstellung der Verstehbarkeit bezüglich der Faktoren, die die eigene Biografie bestimmen bzw. bestimmt haben. Verstehbarkeit, so Antonovsky, bezeichnet „das Ausmaß, in welchem man interne und externe Stimuli als kognitiv sinnhaft wahrnimmt“ (Antonovsky 1997, S. 34). Diese bedeutungsgebende und zugleich ordnende Funktion besteht im konkreten Fall u. a. darin, sich das eigene Handeln, die Einflüsse darauf sowie die Folgen desselben bewusst zu machen. Dabei spielt der Deutungsrahmen, zu dem die jeweiligen Faktoren in Bezug gesetzt werden, eine zentrale Rolle.

Im selben Zeitraum, in dem sich Biografiearbeit im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts als methodischer Ansatz herausbildete, wurden die gesellschaftlichen Vorstellungen davon, wie Biografien normalerweise verlaufen sollten, durchlässiger bzw. brüchiger. Verdeutlicht wird dies u. a. durch die damals aufkommenden Begriffe „Risikogesellschaft“ (Beck 1986), „Multioptionsgesellschaft“ (Gross 1994) und „Patchworkidentität“ (Keupp et al. 1999).<sup>7</sup> In dem Maße, in dem die Vorstellung einer „Normalbiografie“ als Referenzrahmen für die Herstellung „biografischer Ordnung“ ausdient, ist das Individuum gefordert, selbst tragfähige „Ordnungen“ zu entwerfen und biografische Faktoren durch eigene Bedeutungsgebung zu einem roten Faden zu verknüpfen. Auch wenn die damit verbundenen Anforderungen hoch sind, besteht darin die Chance, Beschränkungen, die sich aus „normalbiografischen“ Vorstellungen ergeben, zu überwinden. Dabei gilt es, das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass Lebensgeschichten nicht in einem beliebigen Raum geschehen, sondern durch den gesellschaftlichen Rahmen bestimmt sind, in dem sie stattfinden. Biografie, so Dausien, „ist ein Konzept, das die *Dialektik von Individuum und Gesellschaft* zum Thema macht“

<sup>7</sup> Merkmale „normalbiografischer“ Vorstellungen sind in den Bereichen Arbeit und Bildung insbesondere Linearität und Institutionalisierung. Die Vorstellung eines „Normallebenslaufes“ ist Kohli (1985) zufolge in drei Phasen gegliedert: Kindheit/Bildung, Erwerbsleben und Rentenalter (vgl. Dausien 2011, S. 28; Walther & Weinhardt 2013, S. 19).

(Dausien 2007, S. 14; Hervorhebung im Originaltext). Dieses Verhältnis lässt sich im Rahmen biografischer Selbstreflexion neu bestimmen: Das kann zunächst über die Beschreibung einer vergangenen Situation geschehen (z. B. „Ich habe mich damals bei der Berufswahl auf eine bestimmte Weise verhalten“) sowie in der Reflexion der damaligen Umstände („Heute, wo ich sehe, dass meine Möglichkeiten durch ... bestimmt wurden, wird mir klar, dass ...“). Aus der Rekonstruktion und Neubewertung des Vergangenen lassen sich entsprechende Handlungsperspektiven entwickeln („In Zukunft möchte ich daher ...“). Dabei zeigt sich im Idealfall, dass nicht nur das eigene Leben den biografischen Gesetzmäßigkeiten von „Werden“ und „Vergehen“ unterliegt, sondern sich auch gesellschaftliche Umstände, Rahmenbedingungen, Werte und Normen unter dem Aspekt ihrer „Biografie“ bzw. ihres Gewordenseins und damit im Hinblick auf ihre Veränderbarkeit betrachten lassen.

### 4.3 Biografischer Eigensinn als Ressource

Aufgrund der vielfältigen Erfahrungen, die Menschen im Laufe ihres Lebens sammeln, bilden sie eine individuelle, einzigartige Erfahrungsstruktur heraus. Diese Struktur weist nicht nur in die Vergangenheit, sondern auch in Gegenwart und Zukunft. Sie bildet die Grundlage für das Herausbilden einer „inneren Verarbeitungslogik“ (Alheit 2006, S. 6), für die Alheit den Begriff „Biografizität“ geprägt hat. „Biografizität“ ist gleichsam der persönliche Code, mit dem wir uns neue Erfahrungen erschließen“ (ebd.). Dieser biografische „Eigen-Sinn“, der über die Lebensspanne hinweg als „work in progress“ zu betrachten ist, stellt eine produktive und höchst kreative Verarbeitungsleistung dar. Für den konstruktiven Umgang mit Komplexität im Rahmen einer biografieorientierten Praxis ist es notwendig, die systematische Arbeit mit diesem Prinzip in ein entsprechendes methodisches Konzept zu überführen (vgl. Dausien 2007, S. 17). Biografischer Eigensinn ist dabei programmatisch zu verstehen. Er entzieht sich einem direkten Zugriff, sodass es vor allem darum geht, Klienten und Klientinnen Raum und Anregung zu geben, ihn zum Ausdruck zu bringen und das damit verbundene Potenzial zu nutzen. Dies kann z. B. geschehen, indem die Bedeutung „eigensinnig“ erscheinender Handlungen erforscht und ihre Affinität zu Eigenständigkeit, Eigenmächtigkeit und Eigenwilligkeit im positiven Sinne in Betracht gezogen wird – hierin zeigt sich auch der starke Bezug zu Empowerment-Prozessen (Herriger 2010; Morgenstern 2013; 2015b).

Grundsätzlich gilt es, in der Beratungspraxis mit dieser Ressource zu rechnen, auch wenn es Klienten und Klientinnen schwerfallen mag, sie „wahrzunehmen“, wenn sie selbst oder andere ihr bisher wenig Beachtung geschenkt haben. Berater:innen können mit diesem Potenzial arbeiten, es jedoch auch ignorieren – wie es Klienten und Klientinnen möglicherweise auf ihrem Weg durch diverse Bildungsinstitutionen bereits erfahren haben. Aus Sicht der Salutogenese verweist Biografizität auf das dritte und wichtigste Element des Kohärenzgefühls: den Faktor Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit. Über die Bewusstwerdung des biografischen Eigensinns lassen sich Prozesse individueller Sinn- und Bedeutungsgebung erschließen.

Die beschriebenen Aspekte ressourcenorientierter Biografiearbeit setzen eine Haltung voraus, die Klienten und Klientinnen in schwierigen Lebenslagen unter Umständen nicht leicht zugänglich ist, nämlich sich selbst als Zentrum eines biografischen Gestaltungsprozesses zu begreifen. Um eine solche Haltung zu ermöglichen, müssen ggf. durch eine niedrigschwellige Herangehensweise erst einmal die Voraussetzungen dafür geschaffen werden. Dies gilt insbesondere für Angebote, die präventiv oder im früheren Lebensalter angesiedelt sind, z. B. in der Arbeit mit Jugendlichen (Morgenstern & Memory e.V. 2011).

## 5 Praxis der Biografieorientierung und Biografiearbeit in der Beratung

Biografisch orientierte Sichtweisen werden in Bildungs- und Berufszusammenhängen häufig ausgeblendet, sodass in dieser Hinsicht durchaus von einem „Biografie-Tabu“ gesprochen werden kann. So findet – wie eingangs erwähnt – eine Biografieorientierung in der Bildungs- und Berufsberatung zwar statt, aber oft erst dann, „wenn persönliche Lebensprobleme mit Bildungs- und Qualifikationsproblemen verwoben sind“ (Gieseke 2005, S. 7). Unter Umständen ist das Tabu, biografische Zusammenhänge anzusprechen, so verinnerlicht, dass ein Brechen desselben in der Bildungs- und Berufsberatung Misstrauen aufseiten von Klienten und Klientinnen hervorruft. Auch Berater:innen bedürfen möglicherweise zunächst einer Annäherung an eine biografisch orientierte Sichtweise, deren primäres Anliegen im Wahrnehmen von Potenzialen liegt, an die sich aktuell anknüpfen lässt.

Die Chancen und Möglichkeiten ressourcenorientierter Biografiearbeit in der Beratung lassen sich in Anlehnung an ihre Funktionen (Hölzle 2011, S. 34–51) folgendermaßen zusammenfassen:

- Unterstützung bei der (Weiter-)Entwicklung von Identität als lebenslanger Aufgabe
- Stabilisierung in schwierigen Lebensphasen
- Integration und Bewältigung von Brüchen und kritischen Lebensereignissen
- Aktivierung persönlicher Ressourcen wie Selbstwirksamkeit und Problemlösungsfähigkeiten
- (Wieder-)Herstellen von Kontinuität, Sinn- und Bedeutungsfindung
- Verarbeitung gesellschaftlicher und kultureller Umbrüche
- (Re-)Aktivierung persönlicher (biografisch verankerter) Netzwerke

Ein biografie- und ressourcenorientiertes Beratungskonzept richtet sich an der Biografie nicht als rein kognitivem Konstrukt aus, das – anders als ein beruflich veranlasster Lebenslauf – auch die „Innenseite“ der gelebten Erfahrung, also auch emotio-

nale Aspekte und persönliche Bewertungen repräsentiert.<sup>8</sup> Gleichwohl beinhaltet eine Biografieorientierung *auch* kognitive Herangehensweisen, die es ermöglichen, Biografien und die Strukturen, in denen diese stattfinden, entsprechend zu betrachten und zu hinterfragen. Die gleichzeitige Orientierung an den Ressourcen der Klienten und Klientinnen (z. B. durch ressourcenorientierte Fragestellungen), versteht sich dabei als konsequent von Anfang an zu verfolgende Aufgabe (Wachter & Hendrichke 2017).

Die Frage der praktischen Gestaltung biografieorientierter Beratung erhält umso mehr Gewicht, als mit dieser Ausrichtung die Befürchtung einhergeht, dass Beratung zeitlich und thematisch nicht mehr eingrenzbar und potenziell unabschließbar wird (Weinhardt 2014, S. 44). Biografiearbeit als relativ junge Praxis war und ist im Zuge ihrer Professionalisierung – ähnlich wie das neu entstandene Feld der Traumapädagogik – mit der Etablierung ethischer Standards befasst (u. a. Mieth 2017; Hölzle & Jansen 2011; Morgenstern 2011; 2013; 2015). Dazu zählen insbesondere Freiwilligkeit, Transparenz, Sensitivität, Vertraulichkeit, Zuverlässigkeit sowie die Selbstreflexivität der Durchführenden, also Rahmenbedingungen, wie sie für die professionelle Beratungspraxis allgemein gültig sind. Da in der Biografiearbeit teils unterschiedliche Ansätze existieren und allein schon der Begriff bei Klienten und Klientinnen diffuse Vorstellungen hervorrufen mag, ist zu Beginn eine klare und unmissverständliche Kommunikation über Ausrichtung, Inhalt und Ziele der Arbeit notwendig.

Menschen, die zur Bildungs- bzw. Berufsberatung kommen, bringen vielfältige Lebenserfahrungen mit, zu denen auch psychische Traumata gehören können. Die Notwendigkeit einer traumasensiblen Praxis stellt in allen sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern ein wichtiges Anliegen dar; Gahleitner sieht darin eine „arbeitsfeldübergreifende Querschnittsaufgabe“ (Gahleitner 2017, S. 142). So besteht insbesondere auch in der Biografiearbeit immer die Möglichkeit, dass Klienten und Klientinnen mit Erinnerungen an traumatisierende Lebensereignisse konfrontiert werden.

Der Fokus der Biografiearbeit sollte daher gegenwarts- und zukunftsorientiert sein und in Anlehnung an Reddemann (2001) auf dem Aspekt der Stabilisierung liegen (Morgenstern 2013). Im Rahmen biografieorientierter Beratung besteht die Notwendigkeit, Traumasensibilität als selbstverständlichen Arbeitsstandard zu betrachten. Dies geschieht etwa dadurch, dass Beratung als „sicherer Ort“ konzipiert wird, sich konsequent ressourcenorientiert gestaltet und mit weiterführenden Hilfeangeboten vernetzt. Grundsätzlich darf Biografiearbeit eine notwendige Psychotherapie nicht ersetzen. Im Gegensatz zur Psychotherapie setzt Biografiearbeit keine Störung voraus und zielt nicht darauf ab, therapeutische Prozesse zu initiieren. Gleichwohl können diese in Gang gesetzt werden (Mieth 2017, S. 28–30), weshalb ein besonderes Maß an Sensibilität und Verständnis vonseiten der Beratenden gefordert ist. Biografiearbeit kann als Antwort auf ein menschliches Bedürfnis nach Orientierung und Selbstrefle-

---

8 Siehe Fußnote 2. Zur Differenzierung zwischen den Begriffen „Lebenslauf“ als reiner Ansammlung von Daten und Fakten und „Lebensgeschichte“ als subjektiver und sinnstiftender „Organisation und Neuorganisation von Erfahrungen“ siehe Schulze (1993).

xion betrachtet werden, wobei Klienten und Klientinnen stets selbst Experten und Expertinnen ihrer Lebensgeschichte sind, die nicht im Lichte klinisch-psychologischer Theorien gedeutet wird. Zeichnet sich eine Konfrontation mit überfordernden Lebensereignissen ab, muss sichergestellt sein, dass die oder der Betroffene damit nicht alleingelassen und an weitergehende Hilfsangebote vermittelt wird. Dies kann auch bedeuten, das Beratungsvorgehen neu auszurichten, methodisch noch niedrighschwelliger anzusetzen oder von einer Fortsetzung der Biografiearbeit abzusehen. Darüber hinaus stellen sich aus Sicht der Ressourcenorientierung die grundsätzlichen Fragen, welche Stärken und Fähigkeiten Menschen mit Traumata – auch im Umgang mit Komplexität – mitbringen und wie sich ein möglicher Zugang zu diesen Ressourcen gestaltet.

## 6 Methoden der Biografiearbeit für die Beratung

Biografie vermittelt sich vor allem über die zeitliche Strukturierung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In engem Zusammenhang damit steht die Aufteilung der Lebensspanne in „Lebensphasen“ sowie das Fokussieren der Übergänge zwischen diesen Phasen. Räumliche Strukturierungen ergeben sich hinsichtlich der geografischen Verortung, die in Zeiten der Globalisierung zunehmend auf eine ideelle Verortung bezüglich der Fragen von Herkunft, Heimat, Ver- und Entwurzelung verweist. Biografiearbeit hat im Laufe ihrer Geschichte eine Vielzahl an Methoden entwickelt, die sich auch für den Einsatz in der Beratung eignen. Einige davon werden im Folgenden vorgestellt.

### Lebenslinie

Eine der bekanntesten Methoden der Biografiearbeit ist die „Lebenslinie“ (Gudjons et al. 2008, S. 58 f.) bzw. „Lebenskurve“ (Ruhe 2009, S. 26 f.), in der das eigene Leben in Form eines „Zeitstrahls“ grafisch dargestellt wird. Die Methode ermöglicht es, Lebensgeschichten chronologisch, aber auch thematisch mittels grafischer Elemente zu visualisieren. Dabei kann ein komplexes Gebilde entstehen, das durch die Markierung von Lebensstationen, Wendepunkten, Lebensthemen, Bewertungen usw. die parallele Betrachtung verschiedener Entwicklungen ermöglicht; dazu gehören ggf. auch zeitgeschichtliche, soziale und strukturelle Aspekte. Auf diese Weise ergibt sich die Chance für einen umfassenden Erkenntnisprozess, der als Motor für die Entwicklung neuer Perspektiven dienen kann. Obwohl die Arbeit mit dieser Methode in verschiedenen Varianten heute weit verbreitet ist (u. a. in abgewandelter Form als Bestandteil der Selbstdarstellung in sozialen Netzwerken), stellt die Lebenslinie keine niedrighschwellige Methode dar. Komplexität wird hier in ihrer Vielschichtigkeit erfasst und muss, wenn es nicht gelingt, sie im Laufe der Beratung zu verarbeiten, unaufgelöst stehen bleiben. Menschen, deren aktuelle Lebenssicht durch ein geringes Selbstwertgefühl geprägt ist, neigen dazu, bezüglich einer Gesamtschau pauschal Negativurteile

zu fällen. Daher sollte das Einnehmen ressourcenorientierter Sichtweisen vor dem Einsatz der Methode frühzeitig eingeübt werden.

### **Lebensphasen**

Stärker zusammenfassend und rahmend arbeitet Biografiearbeit im Hinblick auf Lebensphasen. Diese lassen sich anhand von Modellen (Erikson & Erikson 1987) thematisieren oder besser noch selbstständig herausarbeiten, sowohl unter zeitlichen als auch unter räumlich-geografischen Aspekten. Das eigenständige Wahrnehmen und Bestimmen individueller Lebensphasen kann dazu anregen, vorgegebene Einteilungen nicht einfach zu übernehmen, sondern teilweise immer noch wirksame Vorstellungen „normalbiografischer“ Ordnung zu hinterfragen und eigene Zeit- und Verortungsstrukturierungen vorzunehmen.

### **Themenbiografie**

Biografien lassen sich auch nach inhaltlichen Gesichtspunkten ordnen, indem wichtige Lebensthemen und wiederkehrende Motive betrachtet werden, z. B. als Interessenbiografie, Lernbiografie, Arbeitsbiografie, Wertebioografie usw. Dabei lassen sich Themen (wie z. B. Selbstwert), deren Relevanz für Arbeits- und Bildungsfragen vorher gar nicht sichtbar war oder die durch eine einseitige Fixierung auf arbeitsmarktrelevante Aspekte nicht in ihrer Gänze in Betracht gezogen wurden, aus vielseitigen Perspektiven neu erschließen. Eine Arbeits-, Lern- bzw. Wertebioografie kann den Begriff der Arbeit, des Lernens bzw. die Bedeutung persönlicher Werte für die eigene Lebensgestaltung aus ganz neuen Blickwinkeln betrachten und so den Zugang zu Potenzialen eröffnen.

### **Biografische Fenster**

Eine weitere Möglichkeit biografischer Selbstreflexion besteht im Fokussieren von Lebensmomenten, die für eine aktuelle Fragestellung besonders ergiebig sind. In der Arbeit mit „biografischen Fenstern“ (Morgenstern 2015a, S.10) werden lebensgeschichtliche Situationen betrachtet, die z. B. Gelegenheit bieten, ausschnitthaft über persönliche Ressourcen und bestärkende Lebenserfahrungen zu erzählen. Im Wechsel zwischen „Weitwinkel“ und „Zoom“ können wichtige lebensweltliche, soziale und zeitgeschichtliche Bezüge hergestellt werden.

### **Genogrammarbeit**

Bei der Genogrammarbeit handelt es sich um eine Methode aus der Systemischen Therapie (Miethe 2017, S.73 ff.; Hildenbrand 2005; 2018). Dabei lassen sich die Auswirkungen struktureller transgenerationaler Aspekte reflektieren, wie z. B. der Einfluss der Klassenzugehörigkeit auf Bildungs- und Berufswege. Auch die wichtige Frage, wie in der Familie Bildungsentscheidungen getroffen wurden, lässt sich aus dieser Sicht erhellend betrachten. Der Schwerpunkt der genogrammbezogenen Biografiearbeit in der Bildungs- und Berufsberatung liegt darauf, den Einfluss dieser Dynamik auf die eigene Biografie wahrzunehmen und ihn im Hinblick auf eigene

Zukunftswünsche und -pläne zu überwinden bzw. einen bewussten Umgang damit zu ermöglichen.

### **Kreativ-gestalterische Methoden**

Über die bereits beschriebenen Traditionslinien hinaus liegen weitere Wurzeln der Biografiearbeit im Bereich von Kunst und Literatur (biografisches und kreatives Schreiben, Kunst- und Poesietherapie, Theaterpädagogik). In der psychosozialen Arbeit finden sich zahlreiche Beispiele für die Verbindung entsprechender Methoden mit einem biografieorientierten Ansatz – nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern weltweit. Besonders hervorzuheben ist die „Memory Work“, die sich im Zusammenhang mit der Erkrankung an HIV/Aids in verschiedenen afrikanischen Ländern entwickelt und dabei verschiedene Herangehensweisen hervorgebracht hat (Medicus Mundi Schweiz 2005; Morgenstern 2015b, S. 22 ff.). So arbeitet die südafrikanische Organisation Repssi (2007) bei der Erstellung von „Memory Books“ mit der Darstellung biografischer Wendepunkte anhand von Symbolen. Diese Methode, die ursprünglich für die Arbeit mit Analphabeten und Analphabetinnen entwickelt wurde, bietet in vielerlei Hinsicht wertvolle Anregungen, die sich auch auf die Biografiearbeit hierzulande übertragen lassen. Die Arbeit mit Symbolen, wie sie im kreativ-künstlerischen Bereich üblich ist, bedeutet – etwa in der Arbeit mit Lebensphasen und Lebens-themen – eine Verdichtung und damit die Möglichkeit der Gestaltung von Komplexität.

## **7 Schluss**

Wie im vorigen Abschnitt gezeigt, hat sich unter dem Überbegriff „Biografiearbeit“ und verwandter Begriffe wie „Memory Work“ eine reichhaltige Praxis entwickelt. Dabei besteht die Tendenz, Biografiearbeit auf diesen Praxisbezug zu reduzieren – nicht zuletzt deshalb, weil sich ihre Vertreter:innen – vor allem in der anfänglichen Entwicklungszeit des Ansatzes – in erster Linie als Praktiker:innen verstanden haben. Eine zusätzliche theoretische Untermauerung schien zunächst nicht notwendig, geschah diese doch durch den Bezug auf die jeweilige Traditionslinie, in der sie entstand (Miethe 2017). Die Tatsache, dass diese Traditionen bei aller Unterschiedlichkeit zu ähnlichen biografieorientierten Arbeitsweisen kommen, führte dazu, dass sich hier ein eigenes, interdisziplinäres Feld entwickelt hat. Eine wichtige zukünftige Aufgabe besteht darin, die zentrale Stellung des Biografiebegriffes zu nutzen, um Theorie und Praxis noch stärker miteinander zu verbinden. „Biographiearbeit“, so Dausien (2007, S. 19; Her. i. Orig.), „ist mehr als eine bestimmte pädagogische Methode. Es geht vielmehr um eine *konzeptuelle Dimension*, an der sich professionelle Arbeit in verschiedenen Hinsichten der Planung, Durchführung und Reflexion orientieren kann“. Dieser Anspruch lässt sich auch auf die Bildungs- und Berufsberatung übertragen. Zur Erarbeitung von Lösungen bietet konzeptionell eingebundene ressourcenorientierte Biografiearbeit eine strukturierende und sinnstiftende Vorgehensweise und damit die Chance zur konstruktiven Verarbeitung von Komplexität.

## Literatur

- Alheit, P. (2006). „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. Einführung. Verfügbar unter [http://freialtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2\\_LERNEN/pdf-Dateien/Alheit\\_Biographizitaet\\_2006.pdf](http://freialtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2_LERNEN/pdf-Dateien/Alheit_Biographizitaet_2006.pdf) (Zugriff am 08.08.2020).
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT-Verlag.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bengel, J. & Lyssenko, L. (2012). *Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter*. Köln: BZgA Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.
- Butler, R. N. (1963). The life review: An interpretation of reminiscence in the aged. *Psychiatry*, 26(1), S. 65–76.
- Dausien, B. (2007). Biographiearbeit als Perspektive pädagogischer Praxis. In LAG Lokale Medienarbeit NRW e. V. (Hrsg.) (2007). *Lebens(ver)läufe. Biografische Spurensuche als Weg zum respektvollen Miteinander*, S. 12–22. Duisburg: LAG Lokale Medienarbeit NRW e. V.
- Dausien, B. (2011). „Das beratene Selbst“ – Anmerkungen zu Bildungsbiografien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung. In M. Hammerer, E. Kanelutti & I. Melter (Hrsg.) (2011). *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis*, S. 21–40. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dausien, B. & Alheit, P. (2005). Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. *REPORT*, 28(3), S. 27–36.
- Ebner, K. (2011). Die Erfassung von Kompetenzen und Potenzialen. In M. Hammerer, E. Kanelutti & I. Melter (Hrsg.) (2011). *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis*, S. 131–140. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Erikson, E. H. & Erikson, J. M. (1987). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton.
- Faltermaier, T. (2005). *Gesundheitspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frankl, V. E. (2004). *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk*. München: Piper.
- Gahleitner, S. B. (2017). Biografiearbeit und Trauma. In I. Miethe (Hrsg.) (2017). *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*, S. 142–152. Weinheim: Juventa Verlag.
- Gieseke, W. (2005). *Vielfalt der Weiterbildungsberatungen – Präzisierungen und Forschungsentwicklungen*. Jahrestagung des dvb 7. November 2004 in Pfedelbach-Untersteinbach. Düsseldorf: Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e. V. (Reihe dvb-script).

- Girrlat, H., Markert, C. E., Nischak, A., Schollas, T. & Stachowske, R. (Hrsg.) (2007). *Systemische Erinnerungs- und Biografiearbeit*. Tübingen: Systemischer Verlag.
- Gross, P. (1994). *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gudjons, H., Wagener-Gudjons, B. & Pieper, M. (2008). *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hammerer, M., Kanelutti, E. & Melter, I. (Hrsg.) (2011). *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hammerer, M., Kanelutti-Chilas, E., Krötzl, G. & Melter, I. (Hrsg.) (2017). *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung IV. Schwierige Zeiten – Positionierungen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Herriger, N. (2010). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hildenbrand, B. (2005). *Einführung in die Genogrammarbeit*. Heidelberg: Carl Auer.
- Hildenbrand, B. (2018). *Genogrammarbeit für Fortgeschrittene: Vom Vorgegebenen zum Aufgegebenen*. Heidelberg: Carl Auer.
- Hölzle, C. (2011). Gegenstand und Funktion von Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit. In C. Hölzle & I. Jansen (Hrsg.) (2011). *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Eine Einführung in Theorie und Praxis*, S. 31–54. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hölzle, C. & I. Jansen (Hrsg.) (2011). *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jansen, I. (2011). Biografie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung und im Handlungsfeld pädagogischer Biografiearbeit. In C. Hölzle & I. Jansen (Hrsg.) (2011). *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Eine Einführung in Theorie und Praxis*, S. 17–30. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Justen, N. & Schlüter, A. (2009). *Pädagogische Biographiearbeit als Medium zur Förderung von Genderkompetenz. Forschungsbericht*. Universität Duisburg/Essen. Fakultät Bildungswissenschaften. Verfügbar unter [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/genderportal/p\\_dagogischebiographiearbeit-forschungsbericht.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/genderportal/p_dagogischebiographiearbeit-forschungsbericht.pdf) (Zugriff am 08.08.2020).
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. & Straus, F. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rohwohlt.
- Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37(1), S. 1–29.
- Lazarus, H. & Bosshard, M. (2005). *Bildung als Chance. Ressourcenorientierte Biografiearbeit mit chronisch psychisch kranken und drogenabhängigen Menschen*. Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- Luhmann, N. (2000). *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: UTB.

- Luhmann, N. (2005). Komplexität. In N. Luhmann (Hrsg.) (2005). *Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*, S. 255–276. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Medicus Mundi Schweiz (2005). *MEMORY WORK. Reader zur Tagung vom 12. April 2005 in Bern: „... and one can dare to hope and dare to remember. Memory Work: Coping Strategies in the Face of AIDS“*. MMS Bulletin 97.
- Miethe, I. (2017). *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*. Weinheim: Juventa.
- Morgenstern, I. (2011). *Projekt Lebensbuch. Biografiearbeit mit Jugendlichen*. Berlin: Memory Biografie- und Schreibwerkstatt e. V.
- Morgenstern, I. (2013). *Biografiearbeit im Stadtteil mit Kindern und Eltern*. Berlin: Memory Biografie- und Schreibwerkstatt e. V. Verfügbar unter [http://www.memory-werkstatt.de/mediapool/80/804223/data/Biografiearbeit\\_im\\_Stadtteil\\_mit\\_Kindern\\_und\\_Eltern\\_Memory\\_Werkstatt\\_e.V.\\_2013.pdf](http://www.memory-werkstatt.de/mediapool/80/804223/data/Biografiearbeit_im_Stadtteil_mit_Kindern_und_Eltern_Memory_Werkstatt_e.V._2013.pdf) (Zugriff am 08.08.2020).
- Morgenstern, I. (2015a). *Geschichten, die Mut machen: Ressourcenorientierte Biografiearbeit mit Eltern und Großeltern*. Berlin: Memory Biografie- und Schreibwerkstatt e. V.
- Morgenstern, I. (2015b). Biografiearbeit in vielfältigen Kontexten. In *Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung*, 1(33), S. 34–41.
- Morgenstern, I. & Memory Biografie- und Schreibwerkstatt e. V. (2011). *Projekt Lebensbuch. Biografiearbeit mit Jugendlichen*. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag a. d. Ruhr.
- Neilson, J. (1972). Placing older children in adoptive homes. *Children Today*, 1(6), S. 7–13.
- Oppermann, K. & Lukas, E. (2010). *Wozu leben? Logotherapeutische Selbsterfahrung und Biografiearbeit*. Volkach: Verlag der Ideen.
- Petzold, H. G. (2019). Narrative Biographiearbeit & Biographieerarbeitung in der Integrativen Therapie, Integrativen Poesie- & Bibliothherapie und in Schreibwerkstätten mit „kreativem Schreiben“. Praxeologisches Material zur Vor- und Nachbereitung biographischen Arbeitens. In H. G. Petzold, B. Leiser & E. Klempnauer (Hrsg.). *Wenn Sprache heilt. Handbuch für Poesie- und Bibliothherapie, Biographiearbeit und Kreatives Schreiben. Festschrift für Ilse Orth*, S. 340–369. Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Realize Projekt Partnerorganisationen (Hrsg.) (2012). *Transkulturelle Biographiearbeit. Ein Handbuch*. Realize Projekt Partnerorganisationen & Speha Fresia Società Cooperativa: Rom.
- Reddemann, L. (2001). *Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reich, J. W., Zautra, A. J. & Hall, J. S. (Hrsg.) (2012). *Handbook of Adult Resilience*. New York: Guilford.
- Repssi, Regional Psychosocial Support Initiative & International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies Southern African Zone (2007). *Memory Work Manual: Facilitator's Guide*. Psychosocial Well Being Series. Johannesburg.
- Röhrbein, A. (2019). *Und das ist noch nicht alles. Systemische Biografiearbeit*. Heidelberg: Carl Auer.
- Ruhe, H. G. (2009). *Methoden der Biografiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen*. Weinheim: Juventa.

- Schulze, C. (2008). Biografiearbeit und Biografieforschung in der Kunsttherapie. In R. Hampe, P. B. Stadler & Vorstand der IGKGT/IAACT (Hrsg.). „Grenzüberschreitungen“: *Bewusstseinswandel und Gesundheitshandeln*, S. 303–318. Berlin: Frank & Timme.
- Schulze, T. (1993). Lebenslauf und Lebensgeschichte. In D. Baacke & T. Schule, T. (Hrsg.). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Juventa: Weinheim.
- Seipel, K. (2010). Die Kompetenzenbilanz. Das Modell des Zukunftszentrums Tirol. *MA-GAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 9*, 2010. Wien.
- Sickendiek, U. & Nestmann, F. (2017). Laufbahnberatung und soziale Beziehungen: Wer berät mit? In M. Hammerer, E. Kanelutti & I. Melter (Hrsg.) (2011). *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis*, S. 163–177. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wachter, M. von & Hendrichske, A. (2017). *Das Ressourcenbuch. Selbstheilungskräfte in der Psychotherapie erkennen und von Anfang an fördern*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Walther, A. & Weinhardt M. (2013). *Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung biographischer Reflexivität*. Weinheim: Juventa.
- Weber, P. C. (2017). Beratungskompetenz entwickeln – die Europäischen Kompetenzstandards für die Ausbildung von Beraterinnen und Beratern für Bildung, Beruf und Beschäftigung. In M. Hammerer, E. Kanelutti & I. Melter (Hrsg.) (2011). *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis*, S. 119–153. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Weinhardt, M. (2014). Biographie, Lebenslauf und Übergänge in der Beratung. *Resonanzen*, 2(1), S. 34–48.
- Willke, H. (2020). Zum Problem der Steuerung komplexer Politikfelder. Über Kosten und Nutzen hoher Komplexität am Beispiel von Gesundheit und Bildung. In P. Reinbacher, J. Oberneder & A. Wesenauer (Hrsg.). *Warum Komplexität nützlich ist. Auf der Suche nach Antworten mit Helmut Willke*, S. 9–27. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Zander, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Autorin

**Isabel Morgenstern**, M. A., Fachreferentin für Biografiearbeit, Sprach- und Literaturwissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt Biografisches Schreiben, Autorin, Schreib- und Theaterpädagogin. Seit 1990 freiberuflich in der Erwachsenenbildung, seit 2011 in der Beratung und Weiterbildung von Fachkräften tätig. Gründung des Vereins Memory Biografie- und Schreibwerkstatt e.V. in Berlin sowie seit 10 Jahren Durchführung von Projekten zur Biografiearbeit mit Kindern, Jugendlichen, Eltern und Großeltern.

In jedem Beratungsprozess steht man vor der Herausforderung, komplexe Situationen vollständig abzubilden, zu gestalten und sich gleichzeitig auf das Wesentliche zu konzentrieren – vergleichbar mit einer Kamera, die einerseits das ganze Bild erfasst, andererseits bei Bedarf auch fokussieren und schärfer stellen kann. Um handlungsfähig zu bleiben, benötigen Beraterinnen und Berater daher spezielle Methoden zur Komplexitätserweiterung und -reduktion. Hierzu werden in der Beratungspraxis unterschiedlichste Interventionen angewandt, wobei in Abhängigkeit von den zugrundeliegenden wissenschaftlichen Disziplinen und Beratungsansätzen jeweils bestimmte Aspekte in den Vordergrund gerückt werden.

Im vorliegenden Sammelband wird der Umgang mit Komplexität in der Beratung daher aus verschiedenen theoretischen und fachlichen Perspektiven diskutiert. Die Beiträge reichen von erkenntnistheoretischen Grundlagen über Möglichkeiten und Grenzen von Einschätzungen, Interpretationen und Entscheidungen bis hin zu konkreten Verfahren und strukturellen Einflussfaktoren aus Forschung und Praxis.



ISBN: 978-3-7639-6087-3