

Das Hamburger Strukturmodell zur Bildungsberatung

Andrea de Cuvry, Peter Kossack, Christine Zeuner

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt ein pädagogisch begründetes Strukturmodell für die personenbezogene Weiterbildungsberatung vor, das im Rahmen eines Leitvorhabens des vom BMBF geförderten Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ entwickelt wurde. Zielsetzung ist es, das Modell in möglichst vielen Beratungssituationen unter Berücksichtigung der spezifischen Interessen und Bedürfnisse der Ratsuchenden einsetzen zu können. Bedingung ist eine reflektierte Anwendung des Strukturmodells durch die BeraterInnen, also seine professionelle Handhabung.

Der Zugang zur Weiterbildung für möglichst viele Menschen, um ihnen persönliche und berufliche Entwicklungschancen zu eröffnen, ist eine bildungspolitisch unstrittige Zielsetzung. In diesem Zusammenhang wird Weiterbildungsberatung diskutiert als wesentliches Element von Supportstrukturen. Neben einem idealerweise flächendeckenden Beratungssystem für Weiterbildungsinteressierte umfassen Supportstrukturen die Herstellung von Transparenz lokaler und regionaler Angebotsstrukturen, die Vernetzung von Trägern und Einrichtungen, die Sicherung der Qualität der Weiterbildungsangebote im Sinne des Verbraucherschutzes und die finanzielle Unterstützung der Weiterbildung (Faulstich 2008).

Im Rahmen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (2002–2008) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wurden ca. 75 Weiterbildungsnetzwerke mit dem Ziel organisiert, regional bereits existierende Bildungsangebote bereichsübergreifend so zu strukturieren, dass sie für Adressaten sichtbar und für Bildungsinteressierte transparenter werden (Dobischat u. a. 2006, S. 61). Dazu wurden auf der einen Seite existierende Strukturen für die Netzerkennung genutzt. Auf der anderen Seite sollte mit finanzieller Unterstützung des Programms ein „Mehrwert“ geschaffen werden, der von einzelnen Trägern oder Einrichtungen auf Grund fehlender personeller, organisatorischer oder finanzieller Ressourcen nicht hätte entwickelt werden können und der für die Netzwerke langfristige Existenz sichernde Wirkung entfalten sollte (Dobischat u. a. 2006, S. 77 ff.). Neben Handlungsfeldern wie der Entwicklung von Lehr- und Lernformen, orientiert an „neuen Lernkulturen“, speziellen Angeboten für Menschen in Übergangssituationen, der Einfüh-

rung von Qualitätsmanagementsystemen und Bildungsmarketing definierte ein Teil der Netzwerke Information und Beratung als besondere Aufgabe (Ambos 2006).

Im Rahmen des von Mai 2007 bis Ende Juni 2008 geförderten Projekts „Bildungsberatung im Dialog“ hatten Projektteams der Technischen Universität Kaiserslautern, der Humboldt-Universität Berlin und der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg die Aufgabe, die Lernenden Regionen bei der Entwicklung bestimmter Referenzmodelle bzw. eines Qualitätssicherungssystems für Beratungsmodelle zu unterstützen

Der folgende Beitrag stellt das von der Helmut-Schmidt-Universität durchgeführte Teilprojekt zur Entwicklung eines personenbezogenen Beratungsmodells in der Weiterbildung vor. Es werden die Ausgangssituation des Projekts, der Ablauf, die methodische Vorgehensweise und Ergebnisse des Forschungsprozesses skizziert (Kapitel 1), aus denen ein Strukturmodell zur personenbezogenen Bildungsberatung entwickelt wurde (Kapitel 2). Aus den Ergebnissen werden einige Überlegungen im Hinblick auf eine Professionalisierung von BeraterInnen im Bildungsbereich abgeleitet (Kapitel 3).

1. Ausgangslage zur Entwicklung eines personenbezogenen Beratungsmodells für die Weiterbildung

Das Projekt orientierte sich an der Vorgabe, ein personenbezogenes Beratungsmodell für die Weiterbildung vor dem Hintergrund der in den Lernenden Regionen bereits eingesetzten und erprobten Konzepte und Instrumente zu entwickeln. Daraus ergab sich ein forschungsmethodischer Ansatz, der sich auf Grundlagen der Aktions- und Handlungsforschung sowie Prinzipien des forschenden Lernens bezog.

Zielsetzung war nicht die Evaluation bestehender/genutzter Konzepte, sondern die Unterstützung der Beteiligten bei der Konzeption eines Referenzmodells. Es sollte so gestaltet werden, dass es in Zukunft zum einen von unterschiedlichen Institutionen genutzt werden kann – Bildungseinrichtungen, eigenständigen Beratungseinrichtungen, Beratungsstellen von Organisationen und Kammern, Arbeitsagenturen. Zum anderen soll das Referenzmodell als Strukturmodell in unterschiedlichen Beratungskontexten und -feldern einsetzbar sein. Es wurde ein Konzept erarbeitet, das grundsätzlich definierbare und damit verallgemeinerbare Zielsetzungen, Prinzipien und Vorgehensweise von Beratungsprozessen berücksichtigt, nicht aber Bedarfe spezieller Beratungskontexte.

Die Entwicklung des Referenzmodells erfolgte in Kooperation mit den in den Lernenden Regionen tätigen Akteuren, indem ihre Expertise als Ausgang und Grundlage genommen wurde; ergänzend wurden die in den Lernenden Regionen und in den Bundesländern bereits existierenden Beratungsansätze analysiert. Netzwerkverantwortliche sowie Beraterinnen und Berater wurden systematisch in den Forschungs- und Entwicklungsprozess des Referenzmodells mit einbezogen, indem zunächst Experteninterviews geführt wurden. In zwei Workshops diskutierten Beraterinnen und Berater das Referenzmodell in seinen jeweiligen Stadien kritisch und experimentierten in Teilen mit ihm.¹

Ausgehend von einem Vorverständnis von Beratung, das zurückgreift auf Prämissen und Kenntnisse über Beratungsprozesse, die in der wissenschaftlichen Literatur zur Weiterbildungsberatung auf weitgehenden Konsens stoßen (vgl. Schiersmann/Remmele 2004), geht es vor allem um eine Abgrenzung der Weiterbildungsberatung von der Therapie, um mögliche und auch erwünschte Reichweite von Beratungsprozessen festlegen zu können (vgl. Gieseke u. a. 2007, S. 37). Die Abgrenzung definiert sich über die Rolle, die die Ratsuchenden und die BeraterInnen übernehmen und über die Reichweite ihrer Kompetenzen. Es wird davon ausgegangen, dass Ratsuchende, die eine Bildungsberatung in Anspruch nehmen, sich auf Grund eines spezifischen Problems beraten lassen und dafür mit Hilfe einer Bildungsberatung auf unterschiedlichen Wegen Lösungen finden.

Die Experteninterviews mit 18 PartnerInnen aus 12 Lernenden Regionen ergaben hinsichtlich der verwendeten Beratungsansätze ein differenziertes und gleichzeitig diffuses Bild. Etwa ein Drittel der BeraterInnen der Befragten konnte konkrete Beratungsansätze nennen, mit bzw. nach denen sie arbeiten. Am häufigsten wurden biographieorientierte Verfahren genannt, gefolgt von ressourcenorientierten Verfahren, bei denen auf Instrumente existierender Potential- oder Kompetenzanalyseverfahren zurückgegriffen wird. Etwa die Hälfte der Befragten begründete die angewandten Beratungsansätze theoretisch, dabei überwiegen systemische, konstruktivistische und kommunikationstheoretische Ansätze. Flexibilität in Einsatz und Anwendung gewählter Ansätze wurde besondere Signifikanz beigemessen und damit der Fähigkeit von BeraterInnen, situationsadäquat zu handeln. Als Beratungskonzepte wurden vor allem psychologische Ansätze genutzt, gleichzeitig wurde deutlich, dass sie in der Praxis adaptiert und den Bedürfnissen der Bildungsberatung und der jeweiligen Beratungssituationen angepasst wurden.

Ausgehend von den Ergebnissen der Interviews wurde ein Referenzmodell entwickelt, das theoretisch begründet, die Bedürfnisse der Praxis aufnehmend, Beratung als pädagogischen Prozess versteht und strukturierend wirkt.

2. Das Hamburger Strukturmodell zur personenbezogenen Bildungsberatung

Das Strukturmodell zur Bildungsberatung wurde entlang zweier Problemlinien, die sich sowohl in der Literatur zur Beratung als auch in den geführten ExpertInneninterviews zeigen, entwickelt. In den Interviews wurde darauf hingewiesen, dass Beratungsgespräche komplexe Prozesse sind, die sich einfachen Kommunikationsmodellen entziehen. In der Folge stellt die Beratungstätigkeit hohe und differenzierte Anforderungen an die in der Beratung Tätigen (vgl. de Cuvry 2008).

Der Komplexität des Beratungsgeschehens wird in der Regel auf eine bestimmte Weise Rechnung getragen: Der Beratungsprozess wird konzeptionell in verschiedene Phasen unterteilt. Mit anderen Worten ließe sich sagen, dass der Beratungsprozess in ein chronologisches Schema gebracht wird, in dem beispielweise in einer ersten Phase das Beratungsproblem festzustellen ist, dieses dann verstanden und eingeschätzt werden müsste, um daraufhin zu überlegen, wie das Beratungsproblem gelöst werden könne.

Zugleich wird in der Beratungsliteratur diese Schematisierung mit dem Hinweis versehen, diese nicht schematisch zu gebrauchen. Die mühsam entwickelten Beratungsschemata sollen nicht schematisch gebraucht werden, da sie die Komplexität einer Interaktion nicht angemessen abbilden können. Die Komplexität wird u. a. darüber beschrieben, dass es Überschneidungen, Brüche oder Sprünge im Beratungsgespräch geben könne (vgl. kritisch dazu Kossack 2006). In den Interviews zeigte sich eine ähnliche Tendenz: Zwar werden Phasenschemata zum Beratungsprozess entwickelt, diese dann aber in einer bestimmten Weise mit dem Hinweis eingeschränkt, dass letztlich jede Beratung anders sei und individuell gestaltet werden müsse.

Die erste Problemlinie liegt also entlang der Entwicklung von Phasenschemata, die aber nicht schematisch gebraucht werden sollen. Wir haben es in der Beratung mit nicht standardisierbaren Situationen zu tun (vgl. auch Schiersmann/Thiel 2007, S. 899). Die zweite Problemlinie liegt entlang des problematischen Rückgriffs auf psychologisch-therapeutische Referenztheorien. Die Interviews mit den BeraterInnen in den Lernenden Regionen ergaben, dass sie häufig auf Ansätze wie die klientenzentrierte Beratung nach Rogers, systemische und humanistische Ansätze zurückgreifen, wobei oft betont wird, dass diese aber modifiziert werden, um sie in einer Weiterbildungsberatung überhaupt situationsadäquat anwenden zu können (vgl. Zeuner 2008).

Entlang dieser beiden Problemlinien haben wir ein Modell entwickelt, das erstens die Unterkomplexität von Phasenmodellen konzeptionell überwindet und zweitens die spezifisch pädagogische Funktion von Bildungsberatung beschreibt.² Ergebnis ist ein abstraktes auf seine zentralen Merkmale hin reduziertes Strukturmodell, das durch vier Prozessvariablen gekennzeichnet ist und insgesamt über zehn Strukturelemente beschrieben werden kann (vgl. Abb. 1). Die Abstraktion und Reduktion folgt dem Anspruch, ein Modell vorzustellen, das sich in möglichst viele denkbare Bildungsberatungssituationen und -konstellationen übersetzen lässt.

Zu den vier Prozessvariablen gehören die *Prozessqualität*, die *Prozessebenen*, die *Prozessdimensionen* und die *Prozessfunktionen*. Mit den Prozessfunktionen schließen wir an die klassische Form der Differenzierung von Beratungsprozessen an, indem wir vier Funktionen im Bildungsberatungsprozess beschreiben, die in der Durchführung von Bildungsberatung bearbeitet werden müssen. Zu diesen Funktionen gehören die *Orientierung*, die *Klärung*, die *Entwicklung* und der *Ausblick*.

Orientierung klärt die Frage, ob und wenn ja welche Form der Bildungsberatung angezeigt ist.

Klärung bezeichnet die Prozessfunktion, mit der ein Beratungsgegenstand und dessen konkreter Kontext in der Lebenssituation der Ratsuchenden eingeschätzt werden.

Entwicklung bezeichnet die analytische und reflexive Bearbeitung des Beratungsgegenstands mit dem Ziel, Handlungsperspektiven und -optionen zu entwickeln.

Ausblick weist über den Beratungsprozess hinaus und zugleich auf diesen zurück. Das Ergebnis der Beratung wird festgehalten und der Beratungsprozess selbst wird reflektiert.

Quer zu diesen Prozessfunktionen, die sich auch in einer Chronologie denken lassen, liegen die Prozessdimensionen, welche den gesamten Beratungsprozess kenn-

zeichnen. Diese Prozessdimensionen bezeichnen wir als *analytische*, *konstruierende* und *antizipierende*.

Analyse. Es gilt, den gesamten Beratungsprozess analysierend zu begleiten, zu fragen, was der Fall ist und welche Faktoren auf die Beratung wirken.

Konstruktion. Konstruieren bedeutet, die in der Analyse differenzierten Faktoren auf eine Art und Weise zusammenzufügen, die der Beratungssituation eine bestimmte sinnvolle und angemessene Bedeutung geben und so Anschlusshandlungen ermöglicht.

Antizipation. Sie verweist darauf, dass in der Bildungsberatung zum einen geeignete Anschlusshandlungen entwickelt werden und zum anderen, dass optionale Handlungen entwickelt werden, die an eine Bildungsberatung anschließen können.

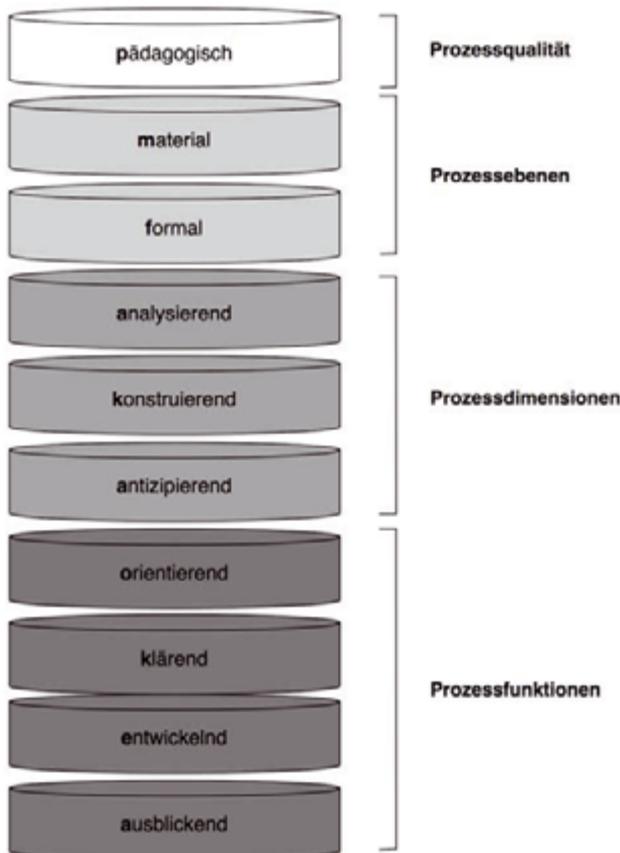


Abb. 1: Zentrale Merkmale des Strukturmodells

Mit den Prozessdimensionen sind auch die drei entscheidenden professionellen Handlungsperspektiven beschrieben, mit denen Beratende den Prozess fokussieren

und strukturieren. Neben den Prozessfunktionen und -dimensionen werden zwei Prozessebenen unterschieden: die formale und die materiale Prozessebene. Zum einen zeichnet sich jeder Bildungsberatungsprozess über seinen Beratungsgegenstand aus, also den Inhalt der Bildungsberatung, seine materiale Ebene. Darüber hinaus aber zeichnet sich der Bildungsberatungsprozess durch die Praktiken aus, mit denen der Beratungsgegenstand be- und erarbeitet wird, seine formale Ebene.

Beide Ebenen sind nicht voneinander unabhängig zu denken. Die Handlungsweisen und Instrumente, die während einer Beratung eingesetzt werden, müssen sinnvoll auf den jeweiligen Beratungsgegenstand unter Berücksichtigung des je konkreten Kontextes und die Bedingungen der Ratsuchenden relationiert werden. Für die Gestaltung des Beratungsprozesses lässt sich daher sagen, dass die formale Prozessseite immer in Abhängigkeit von der materialen Prozessseite zu entwickeln ist, ohne von dieser einfach determiniert zu sein.

Die bisher eingeführten neun Prozesselemente bilden notwendige Strukturmomente von Bildungsberatung ab. Sie charakterisieren aber die spezifische Qualität von Bildungsberatung noch nicht hinreichend. Es muss mindestens ein entscheidendes Differenzkriterium geben, mit dem sich Bildungsberatung von anderen Beratungsformen eindeutig abgrenzen lässt.

Wir bezeichnen dieses als das „pädagogische Moment“ der Bildungsberatung mit dem wenigstens zwei für die Qualität von Bildungsberatung entscheidende Aspekte angesprochen werden: Zum einen meint das pädagogische Moment eine bestimmte professionelle Qualität und zum anderen verweist es auf die spezifisch pädagogische Funktion von Bildungsberatung.

Bezogen auf die professionelle Qualität impliziert das Strukturmodell eine bestimmte Gebrauchsweise, die sich nicht mehr durch ein Nacheinander verschiedener Gesprächsphasen beschreiben lässt, sondern als Konstellation der Prozessstrukturelemente. Von professioneller Bildungsberatung sprechen wir in der Folge zum einen dann, wenn die vorgestellten Prozessstrukturelemente in den jeweiligen Beratungssituationen angemessen aufeinander bezogen und miteinander im Spiel gehalten werden. Beratung ist dann nicht mehr einfach ein Prozess, indem Ratsuchende vermittelt über verschiedene Prozessphasen zu nicht mehr Ratsuchenden werden, sondern ein Prozess, in dem entlang der prozessualen Anforderungen die Prozesselemente aufeinander bezogen werden.

Zum anderen birgt das Modell eine bildungstheoretisch begründete Sicht auf die Ratsuchenden, die davon ausgeht, dass die durch die Beratung initiierten Lernprozesse in einen Bildungsprozess münden können. Durch den Beratungsprozess sollten die Ratsuchende prinzipiell in die Lage versetzt werden, sich nicht nur technische Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen, die es ihnen ermöglichen, bestimmte Informationen in Zukunft selbständig zu eruieren. Vielmehr sollte ein Beratungsprozess die Ratsuchenden dazu befähigen, langfristig eigene inhaltliche, berufsbezogene oder auch auf die persönliche Entwicklung bezogene Interessen zu formulieren und dafür Lern- und Bildungswege zu definieren. Ein so verstandener Bildungsberatungsprozess impliziert keine therapeutischen oder sozialpädagogischen Interventionen im Sinn einer Arbeit an der Persönlichkeit gemeinsam mit dem Berater.

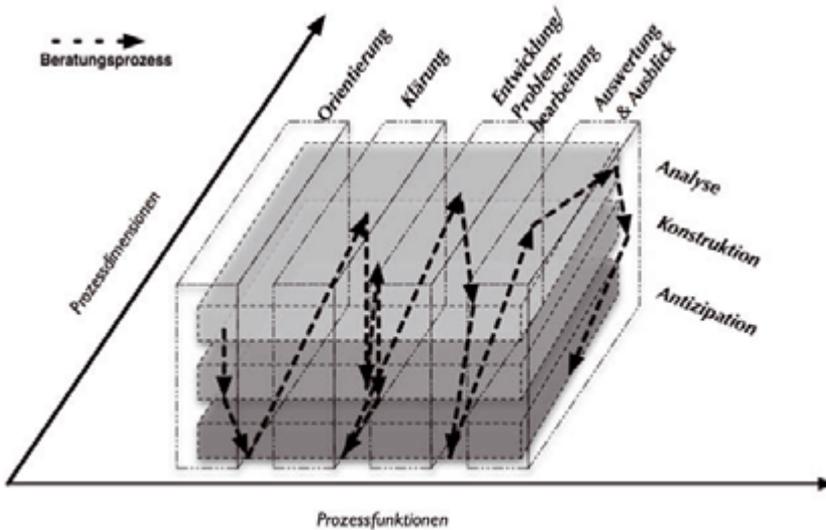


Abb. 2: Hamburger Strukturmodell zur personenbezogenen Bildungsberatung

Die Konstellation der Prozesselemente erfolgt mit der professionellen Absicht, einen bestimmten Mehrwert von Bildungsberatung zu evozieren, mit dem Bildungsberatung in einen Prozess des lebenslangen Lernens eingebunden ist (vgl. BMBF 2008, S. 10 f.). Die Abstraktion auf der konzeptionellen Ebene ist Grundlage und Voraussetzung, um in der Praxis handlungsleitend werden zu können und in der Folge fundiert und theoriegeleitet eine immer je individuelle, immer je einzigartige konkrete Beratungssituation hinsichtlich der zu beratenden Person professionell gestalten zu können. D. h., das Allgemeine der Struktur wird mit den konkreten Bedürfnissen, den konkreten Rahmenbedingungen und Anforderungen der/des Ratsuchenden verbunden. Wir gehen davon aus, dass die Beschreibung professionellen Handelns entlang seiner Strukturmomente den Blick auf die konkrete Situation und die je konkrete Person, ihre je konkrete biografische Lage in einem je konkreten Kontext eröffnet.

3. Überlegungen zur Professionalisierung von BeraterInnen

Es wird deutlich, dass die Tätigkeit eines Bildungsberaters sehr umfangreich und aufgrund der Komplexität einer Beratungssituation sehr anspruchsvoll ist, daher sollten Beratende eine entsprechende Ausbildung haben. Ganz aktuell bestätigen die Empfehlungen des Innovationskreis Weiterbildung diese Einschätzung: Es „ist die Professionalität des Personals zu stärken. Um ein quantitativ und qualitativ hochwertiges Beratungsangebot sicherzustellen, das alle Zielgruppen, insbesondere die bisher nicht erreichten, in Anspruch nehmen können, bedarf es eines integrativen und alle Phasen des Lernens umfassenden Systems der Bildungsberatung, die auch die Berufsberatung umfasst.“ Der Innovationskreis setzt sich u. a. dafür ein, für Bildungsberater „lang-

fristig die Entwicklung eines eigenen Berufsprofils zu prüfen, kurzfristig ist die Orientierung an Basiskompetenzen vorzusehen“ (BMBF 2008, S. 11).

Um diese Basiskompetenzen bestimmen zu können, muss zunächst der Blick auf die Tätigkeitsfelder von Beratenden gerichtet werden. Wir unterscheiden

- Informationsmanagement
- Arbeit mit dem Einzelnen (z. B. Kompetenzermittlung)
- Einzelfallhilfe
- Arbeit mit Gruppen
- Vermittlung
- Nachgehende Beratung
- Zusammenarbeit, Vernetzung, qualifizierter Verweis
- Führungsaufgaben (vgl. Ertelt 2000).

Beratende erfahren außerdem im Beratungsprozess verschiedene Rollenzuschreibungen. Diese Rollen können z. B. als Unterstützer, Informant, Tröster, Verbündeter, Sparringspartner, Steuerer, Kontrolleur beschrieben werden und erfordern spezifische Kompetenzen für angemessene Handlungsweisen im Umgang mit diesen Rollenanforderungen. Ausgehend vom vorgestellten Strukturmodell, den Tätigkeitsfeldern und Rollenzuschreibungen können spezifische Anforderungen an Beratende abgeleitet werden.

Konstrukte wie „Offenheit für andere Perspektiven“, „Bereitschaft sich selbst und die eigene Arbeit kritisch zu hinterfragen“ sowie „Bereitschaft zu Veränderungen im eigenen Denken und Handeln“ sind daher grundsätzliche Anforderungen an Beratende in der Weiterbildung. In unserem Verständnis lassen sich Basiskompetenzen für Beratende, die diesen Anforderungen genügen, den beruflichen Handlungskompetenzfeldern zuordnen (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 21-22).

| Berufliche Handlungskompetenz | Basiskompetenzen |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fachkompetenzen | Erziehungswissenschaftliche/pädagogische Kenntnisse; Kenntnis verschiedener Beratungsansätze- und Konzepte ; Kenntnisse des regionalen Weiterbildungsmarktes, des regionalen Arbeitsmarktes und der Arbeitsmarktpolitik; Weiterbildungsdatenbanken |
| Methodenkompetenzen | Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit; Beratungstechniken und -instrumente; Gesprächsführung |
| Soziale Kompetenzen | Empathie; Kooperationsfähigkeit; Netzwerkfähigkeit; Wertschätzung der Ratsuchenden |
| Reflexive Kompetenzen | Wahrnehmungsfähigkeit; Selbstreflexivität in Bezug auf die eigene Rolle/Tätigkeit; Kritikfähigkeit |

Abb. 3: Basiskompetenzen für Beratende in der Weiterbildung

In Bezug auf das Strukturmodell wird an dieser Stelle der Fokus auf die Reflexionskompetenz gerichtet. Sie ist eine grundsätzliche Voraussetzung, um das Strukturmodell in der Praxis umsetzen zu können. Die Wahrnehmungsfähigkeit schafft Sensibilität für Situationen und Interaktionen, im sprachlichen wie non-verbalen Bereich. Sie bezieht sich auf die persönliche Wahrnehmungsfähigkeit des Beratenden, vor allem auf seine Selbstwahrnehmung im Rahmen des Beratungsprozesses. Sie steht aber auch im Zusammenhang mit dem Einfühlungsvermögen in die Person des Ratsuchenden und den Beratungsgegenstand. Voraussetzung ist der Abgleich von Selbst- und Fremdbild im Prozess (vgl. Sagebiel 1994).

Reflexionskompetenz wird in der Diskussion um die Ausbildung von Bildungsberatern in der Regel als besonders bedeutsam hervorgehoben, dieses wird in den Interviews mit Beratenden und Erfahrungen in den Workshops mit den Lernenden Regionen bestätigt. Eine eindeutige Definition scheint schwierig, weil der Begriff zwei Ebenen beschreiben kann (vgl. Sagebiel 1994, S. 263).

1. Reflexionskompetenz bezogen auf den Beratenden als kritische Reflexion seines Handelns im Beratungsprozess.
2. Reflexionskompetenz als methodische Kompetenz: Einerseits, damit sich der Beratende bewusst machen kann, wo der Ratsuchende im Prozess steht und was dieser jeweils zu welchem Zeitpunkt reflektiert. Andererseits, um den Reflexionsprozess auch beim Ratsuchenden zu initiieren und zu unterstützen.

Die Umsetzung des Hamburger Strukturmodells in einem Bildungsberatungsgespräch erfordert ein ausgeprägtes Bewusstsein bezüglich des Prozessverlaufs mit seinen verschiedenen Ebenen und Dimensionen, also eine hohe Reflexionskompetenz. Sie schien bei den Teilnehmenden in den Workshops und bei den Beratenden in den Lernenden Regionen unterschiedlich stark ausgeprägt.

Während die Basiskompetenzen in pädagogischen Studiengängen thematisiert, aber nicht in jedem Fall trainiert werden, werden sie in anderen Studiengängen gar nicht berücksichtigt. Die Beratenden in den Lernenden Regionen versuchen, beraterspezifische Kompetenzen über Zusatzausbildungen zu erwerben. Dennoch haben sie darüber hinausgehenden Qualifizierungsbedarf in Hinblick auf Reflexionskompetenz.

Daraus ergibt sich die Frage, ob eine ausgereifte Reflexionskompetenz im Sinne einer kontinuierlichen Prozessreflexion während der Beratung überhaupt erreicht werden kann. Wenn diese Frage im Sinne einer zunehmenden Professionalisierung positiv beantwortet werden kann, gibt es Entwicklungsbedarf im Hinblick auf angemessene Qualifizierungen. Unseres Erachtens könnte diese Lücke im Ausbildungssystem durch ein Konzept für eine wissenschaftliche Weiterbildung gefüllt werden.

Anmerkungen

- 1 Eine detaillierte Projektverlaufsskizze und eine Auswertung der Experteninterviews findet sich in Zeuner 2008.
- 2 Eine ausführliche Darstellung des Strukturmodells und dessen theoretische Begründung findet sich in Kossack 2008.

Literatur

- Ambos, I. (2006): Information und Beratung. In: Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt R. (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms ‚Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken‘. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 111-144
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008): „Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lebenslangen Lernens“, Bonn/Berlin. www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf [Zugriff: 28.5.2008]
- de Cuvry, A. (2008): „Beraten lernen“: Zur Ausbildung der Beratenden in der Bildungsberatung – eine Standortbestimmung für die personenbezogene Beratung. In: Bildungsberatung im Dialog I. Theorie, Empirie und Reflexionen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. Im Erscheinen
- de Cuvry, A. (2002): Begründung eines Modells für entwicklungsfördernde Kompetenzanalysen im Kontext arbeitsweltlichen Wandels. Hamburg: Diss. Universität der Bundeswehr
- Dobischat, R./Stuhldreier, J./Düsseldorff, C. (2006): Netzwerkbildung und Netzwerkstrukturen. In: Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt R. (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms ‚Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken‘. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 59-88
- Ertelt, B. (2000): Materialien zur Qualifizierung von Fachkräften für Berufsberatung im europäischen Kontext. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der BA (IBV), S. 4715-4737
- Faulstich, P. (2008): Supportstrukturen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.). Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Im Erscheinen
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 3. Auflage. Weinheim: Juventa-Verlag
- Gieseke, W./Käpplinger, B./Otto, S. (2007): Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30, Heft 1, S. 33-42
- Kossack, P. (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld: transcript-verlag
- Kossack, P. (2008): Bildungsberatung revisited. In: Arnold, R.; Gieseke, W.; Zeuner, C. (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog I. Theorie, Empirie und Reflexionen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. Im Erscheinen
- Sagebiel, J. (1994): Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt: Lang
- Schiersmann, C./Remmele H. (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung: eine empirische Bestandsaufnahme. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Schiersmann, C.; Thiel, H.-U. (2007): Beratung in der Weiterbildung. In: Nestmann, F.; Engel, F.; Sickendieck, U. Das Handbuch der Beratung Bd. 2. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 891-906
- Zeuner, C. (2008). Supportstrukturen für die Weiterbildung: Das Handlungsfeld Beratung aus Akteurssicht. In: In: Arnold, R.; Gieseke, W.; Zeuner, C. (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog I. Theorie, Empirie und Reflexionen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. (Im Erscheinen)