ZfW (2015) 38:159–161
DOI 10.1007/s40955-015-0028-7

EDITORIAL

Editorial

Bernd Käpplinger · Josef Schrader

Eingegangen: 30. Juni 2015 / Angenommen: 10. Juli 2015 / Online publiziert: 14. August 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Liebe Leserinnen und Leser,
liebe Autorinnen und Autoren,

„Die überlieferten Formen der Angst- und Unsicherheitsbewältigung in sozial-moralischen Milieus, Familien, Ehe, Männer- und Frauenrolle versagen. In demselben Maße wird deren Bewältigung den Individuen abverlangt. Aus den damit verbundenen sozialen und kulturellen Erschütterungen und Verunsicherungen werden über kurz oder lang neue Anforderungen an die gesellschaftlichen Institutionen in Ausbildung, Beratung, Therapie und Politik entstehen“ (Beck 1986, S. 251 f.). Dieses nahezu 30 Jahre alte Zitat des kürzlich verstorbenen Soziologen Ulrich Beck scheint aktueller denn je. Bildungsberatung in ihren verschiedenen Formen hat Prominenz in politischen und wissenschaftlichen Texten erlangt. Viele Förderprogramme finanzieren Beratungsstellen oder Bildungsmaßnahmen mit flankierenden Beratungsangeboten. Die Beratungslandschaft leidet allerdings oft unter „Projektitis“, d. h. der Aufbau nachhaltiger Strukturen über befristete Laufzeiten ist eine große Herausforderung. Eine nicht minder große Herausforderung stellt jedoch der von Beck angedeutete Fakt dar, dass Individualisierungsschübe nicht allein Anomien mit sich bringen, sondern immer auch mit neuen Normierungen und institutionellen Arrangements verbunden sind. Beratung kann so des Öfteren die (politisch gewünschte) Form „regulativer

Prof. Dr. B. Käpplinger (✉)
Humboldt-Universität zu Berlin,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: bernd.kaepplinger@rz.hu-berlin.de

Prof. Dr. J. Schrader
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12-14, 53175 Bonn, Deutschland
E-Mail: schrader@die-bonn.de

Beratung“ (Käpplinger und Klein 2013; Käpplinger und Stanik 2014) annehmen, d. h. als eine Art „Transmissionsriemen“ für das möglichst reibungslose Funktionieren eines Förderprogramms (z. B. Weiterbildungsgutscheinen) entsprechend der politisch intendierten Ziele dienen. So erstaunt nicht, dass Monitoring- und Evaluationspraktiken zunehmen und das Interesse steigt, mehr über die genauen Wirkungen von Bildungsberatung zu erfahren. Solche Steuerungshoffnungen treffen auf sich mehr und mehr etablierende professionelle Standards, nach denen Beratung primär den Klientinnen und Klienten verpflichtet ist. Damit entsteht ein neues und vielleicht sogar wachsendes Spannungsfeld zwischen administrativer Steuerungsintention, professionellem Selbstverständnis und Selbstbestimmung der Subjekte. Da sich administrative Steuerungsintentionen jedoch in komplexen Umwelten niemals komplett systemisch auf allen Ebenen des Mehrebenensystems Weiterbildung (Schrader 2011) durchsetzen können, sondern jeweils ebenenspezifisch re-kontextualisiert werden, ist es umso wichtiger, die aktuellen Entwicklungen theoretisch und empirisch präzise zu analysieren, um die Wirkungen zu verstehen. Dies führte zu einem Call for Papers zu „Beratung und Regulation“ für die *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (*ZfW*), welcher sehr intensiv nachgefragt wurde.

Bernd Käpplinger und *Cornelia Maier-Gutheil* geben in ihrem Beitrag einen Überblick über verschiedene Ansätze und Ergebnisse in der weiterbildungsbezogenen Beratungsforschung mit qualitativen oder quantitativen Methoden. Sie plädieren für eine bessere Verknüpfung der des Öfteren relativ isolierten Forschungsstränge. *Henning Pätzold* und *Susanne Ulm* diskutieren die häufig und gern proklamierte, aber selten definierte Dimension der Freiwilligkeit in der Beratung. Neben bloßer berufsethischer Reflexion wird vielmehr betont, dass der Freiwilligkeit darüber hinaus vielmehr auch im beraterischen Handeln Geltung zu verschaffen ist. Freiwilligkeit ist offenzuhalten oder auch schrittweise in Beratungssituationen zu erweitern. *Tim Stanik* fokussiert in seiner qualitativen Analyse auf verschiedene institutionelle Anbieterkontexte und zeichnet durchaus institutionenkritisch nach, wie bzw. inwiefern diese Kontexte die Beratungen eingrenzend regulieren. Dabei wird das professionelle Handeln der Beratenden anscheinend nicht durch den institutionellen Kontext determiniert, sondern folgt auch einer (berufsbiografischen) Eigenlogik. *Klaus Buddeberg* untersucht mit einem Mixed-Methods-Ansatz die Rolle von (nicht-professioneller) Beratung bzw. Information durch Personen im Umfeld selbst, hier bezogen auf Analphabetismus. Es zeigt sich, dass vorhandenes Wissen nicht ausreichend vom sozialen Umfeld an die Zielgruppe weitergeben wird. Dies unterstreicht, dass noch deutliche Aufklärungspotenziale im sozialen Umfeld erschlossen werden könnten, aber auch, wie wichtig gleichzeitig das Vorhandensein professioneller Beratungen bleibt. *Wiltrud Gieseke* und *Maria Stimm* verfolgen intensiv professionelle Praktiken in der Weiterbildungsberatung durch eine Dialogmusteranalyse von Gesprächsmitschnitten aus der Berufs- und Weiterbildungsberatung. Vor allem dialogmusterspezifische Ziele dominieren. Jeder Satz in einer Beratung ist bedeutsam und wirksam. Im Fazit wird daher die Notwendigkeit eines vertieften Wissens um die Komplexität von Beratung betont. Schließlich eröffnet der schwedische Gastbeitrag von *Anki Bengtsson* europäische Perspektiven, die auch für Deutschland relevant sind. Die gouvernementalitätskritische Analyse will subtile Praktiken aufzeigen, die zu einer Neu-Konstituierung von Beratung führen können. Insbesondere Evaluations- und Monitoringpraktiken sowie

politische Texte und ihre Bedeutung werden kritisch hinterfragt. Es wird abschließend dafür plädiert, die Effekte solcher Praktiken genauer zu untersuchen.

Die ins Heft aufgenommenen Beiträge zeigen erfreulicherweise, wie unterschiedlich, aber auch wie komplementär das Thema bereits untersucht wird. Es bleibt zu hoffen, dass die bereits vorliegenden Erkenntnisse nicht nur in der Forschung zur Weiterbildung, sondern auch in Politik und Praxis intensiv rezipiert und fortgeführt werden.

Neben den Beiträgen zum Themenschwerpunkt bietet das vorliegende Heft drei Forumsbeiträge. Im ersten Beitrag geht *Ewelina Mania* der Frage nach, welche Kompetenzanforderungen im Bereich der finanziellen Grundbildung für die Entwicklung bedarfsgerechter Angebote von Bedeutung sind. In diesem Zusammenhang wird ein Kompetenzmodell präsentiert, das eine theoretisch und empirisch begründete Strukturierung und Bestimmung von Fortbildungsinhalten in Angeboten zur finanziellen Grundbildung ermöglicht.

Zwei weitere, nach dem Peer Review gründlich überarbeitete Beiträge im Forum setzen die Diskussion aus Heft 1 zur Lebenslauf- und Biografieforschung fort. *Lutz Bellmann, Sandra Dummert, Margit Ebbinghaus, Elisabeth M. Krekel* und *Ute Leber* erörtern die Frage, inwieweit erwartete bzw. bestehende Schwierigkeiten bei der Besetzung von Fachkräftestellen dazu führen, dass Betriebe verstärkt Beschäftigte mit einfachen Tätigkeiten in Weiterbildung einbeziehen. *Burkhard Schäffer, Olaf Dörner* und *Franz Krämer* vertreten in ihrem Beitrag die These, dass sich Lernen Erwachsener im Rahmen von formaler und non-formaler Weiterbildung nach wie vor in dem Sinne lebensphasenabhängig vollzieht, als sich Subjekte in ihren biografischen Entscheidungen an der soziokulturellen Konstruktion eines „Normallebenslaufs" orientieren. Dem wird mit dem Konzept des „Lernens in Lebensphasen" eine empirisch fundierte Alternative zur simplifizierenden Rede vom „lebenslangen Lernen" gegenübergestellt.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Käpplinger, B., & Klein, R. (2013). Beratung bei Weiterbildungsgutscheinen – Zwischen Prüfung, Information und Entscheidungshilfe. In B. Käpplinger et al. (Hrsg.), *Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern* (S. 327–346). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Käpplinger, B., & Stanik, T. (2014). Gutscheinberatung als regulative Beratungsarbeit in der Weiterbildung: Verpasste Chancen für Beratung? In A. Schlüter (Hrsg.), *Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung* (S. 144–160). Opladen: Barbara Budrich.

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

ZfW
DOI 10.1007/s40955-015-0034-9

IM FOKUS

Ansätze und Ergebnisse zur Beratung(sforschung) in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Eine Systematisierung

Bernd Käpplinger · Cornelia Maier-Gutheil

Eingegangen: 6. März 2015 / Angenommen: 10. Juli 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Zusammenfassung Der Beitrag gibt einen systematisierenden Überblick über aktuelle methodische Ansätze und Ergebnisse der Beratungsforschung. Sowohl qualitative als auch quantitative Zugänge werden sondiert und hinsichtlich ihrer jeweiligen Erkenntnisse eingeordnet. Es zeigen sich unterschiedliche, aber auch komplementäre Befunde. Abschließend wird für einen weiteren Ausbau der Beratungsforschung in der Erwachsenenbildung plädiert. Dabei sollte auf einen wechselseitigen Bezug von Studien und eine gemeinsame Begrifflichkeit geachtet werden. Evaluationsergebnisse sollten seriös von der Bildungspolitik und -administration rezipiert werden. Befunde der Forschung sind intensiv in die Aus- und Fortbildung im Beratungsfeld einzubinden.

Schlüsselwörter Bildungsberatung · Weiterbildung · Qualitative Forschung · Quantitative Forschung

Abstract The article provides a systematizing overview of contemporary methodological approaches and results of research on guidance and counselling. As well qualitative as quantitative approaches will be explored and concerning its insight located. Different but also complementary findings become visible. At the end, it will be argued in favour of a further elaboration of research on guidance and counselling

Prof. Dr. B. Käpplinger
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Humboldt-Universität zu Berlin,
Unter den Linden 6,
10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: bernd.kaepplinger@rz.hu-berlin.de

Dr. C. Maier-Gutheil (✉)
Institut für Bildungswissenschaft/Weiterbildung und Beratung,
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg,
Akademiestr. 3,
69117 Heidelberg, Deutschland
E-Mail: maier-gutheil@ibw.uni-heidelberg.de

Published online: 21 August 2015

in adult education. Therefore, it should be looked for a mutual relation between studies and a shared vocabulary. Results of evaluations have to be received seriously by policy-makers and the administration. Research findings have to be integrated into initial and continuing education in the field of guidance and counselling.

Keywords guidance · counselling · adult education · qualitative research · quantitative research

1 Beratung im Wandel – Wandel der Beratung

Beratung wird in den letzten Jahrzehnten wissenschaftlich und gesellschaftlich mehr Bedeutung zugeschrieben. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Es wird auf Veränderungen in Gesellschaft, Wirtschaft, Technologie und Politik verwiesen (vgl. Käpplinger 2009; Maier-Gutheil 2012), die den Bedarf nach Orientierung und Entscheidungsunterstützung erhöhen. Über das Internet steht eine Flut an Informationen schnell abrufbereit zur Verfügung, aber diese zu strukturieren und bei Entscheidungen gut informiert zu verarbeiten, fällt oft schwer. Bildungs- und Berufsverläufe sind (wieder) diskontinuierlicher geworden bzw. veränderten Einflüssen einer sogenannten „Neuen Steuerung" unterworfen (vgl. Bauer et al. 2015). Entscheidungen müssen lebenslang und in allen Lebenslagen/Lebenssituationen getroffen werden, da Sicherheiten fragil sind. Politiken haben zu einer neuen – teilweise sogenannten neo-liberalen – Regulierung von Lebensläufen beigetragen. Die ideengeschichtliche Begründung lieferte unter anderem das Individualisierungstheorem (vgl. Beck 1996), wonach die Individuen ihre Bildungs- und Berufsbiografie zunehmend selbst konstruieren können (müssen).[1] Die wachsenden globalen Vernetzungen machen Ökonomien anfällig für exogene Schocks, so dass eine hohe individuelle und organisationale Anpassungsfähigkeit auf den Arbeitsmärkten gefordert sei. Als neues Leitbild der Beschäftigung wird der „Arbeitskraftunternehmer" (Voß und Pongratz 1998) beschrieben, der seine Arbeitskraft flexibel auf Arbeitsmärkten zu vermarkten weiß. Insgesamt ist der Beratungsboom eingebettet in gesellschaftliche Wandlungsprozesse, die sich als vielschichtig und auch als problematisch darstellen. So beschrieben Voß und Pongratz selbst den Arbeitskraftunternehmer ambivalent, was in mancher Rezeption stellenweise vergessen wird. Die relativ hohe Freiheit von direkter Fremdbestimmung (z. B. bei der Arbeitszeitgestaltung) wird durch eine indirekt geforderte Selbstdisziplinierung im Sinne der Marktgängigkeit der Arbeitskraft ersetzt (z. B. verschwimmende Grenzen zwischen Arbeits- und Freizeit durch nahezu jederzeitige Verfügbarkeit).

Beratung ist eine Grundform pädagogischen Handelns (vgl. Giesecke 2000, S. 87 ff.).[2] Aus einer erwachsenenbildnerischen Perspektive meint sie personenspezifische Orientierungs- und Entscheidungshilfe, die im Lebenskontext auf Arbeit,

[1] Historische Analysen verweisen darauf, dass das Individualisierungstheorem ideengeschichtlich wesentlich älter und Individualisierung immer auch mit neuen sozialen Regulationen verbunden ist (vgl. Elias 2001; Simmel 1890).

[2] Bereits Mitte der 1960er Jahre wurde Beratung von Mollenhauer als eigenständige Handlungsform in die Diskussion gebracht, mit dem Ziel einer gleichberechtigten pädagogischen Beziehung unter den Prämissen von Autonomie, Entscheidungsfreiheit und Freiwilligkeit (vgl. Mollenhauer 1965).

Beruf und Bildung bezogen ist. Sie dient als Hilfe zur Steuerung von Lernprozessen wie auch zur Entwicklung von Kompetenzstrategien und adressiert sowohl Personen als auch Betriebe und Organisationen (vgl. Schiersmann 2010, S. 27 f.). Analog zum institutionellen Ausbau der 1960er Jahre zielte Beratungsforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zunächst auf Modellprojekte zur Entwicklung und gleichzeitigen Evaluation von Beratungskonzepten (vgl. etwa Fuchs-Brüninghoff und Pfirrmann 1989; Harke und Volk-von-Bialy 1991). Diffusions- und Erosionsprozesse in Folge des „Beratungsbooms" lenkten ab Mitte der 1990er Jahre den Blick auf die Professionalisierung im Feld der Beratung. Qualitätssicherungsversuche aufgrund der Forcierung des Lebenslangen Lernens prägen bis in die Gegenwart hinein Forschungs- und Theoriebezüge (vgl. Schiersmann 2010). Wenngleich die Tätigkeit als Bildungsberater/in als „ein typischer Zweit- bzw. Aufstiegs- oder Umstiegsberuf" (Arnold 2009, S. 188) erscheint, ist das professionelle Handeln vor allem an eine bestimmte Grundhaltung (z. B. Verstehen und Wertschätzung) sowie eine spezifische berufliche oder universitäre Ausbildung gebunden. Darauf verweist auch die Vielzahl an Fortbildungsangeboten (z. B. über Regionale Qualifizierungszentren) und universitären Studiengängen (u. a. in Heidelberg, Münster oder Mannheim/Schwerin).
Kritisch wird hinterfragt, ob Beratung ausreichend ausgebaut ist:

„Der Bedeutungszuwachs von Beratung im Kontext lebenslangen Lernens gilt in programmatischer Hinsicht als unumstritten. Allerdings sind den bildungspolitischen Bekenntnissen bislang noch kaum nennenswerte praktische Konsequenzen gefolgt (Schiersmann 2008, S. 25)."

Dies zeigt sich etwa mit Blick auf eine kontinuierliche und ausführliche statistische Erhebung zum vielgestaltigen Beratungsangebot[3], die in Deutschland nach wie vor fehlt. Folglich kann die Entwicklung des Beratungsangebots quantitativ nicht verlässlich eingeschätzt werden. Das Berichtssystem Weiterbildung und der Adult Education Survey (AES) liefern interessante Eckdaten, die erwartungswidrig einen erheblichen Rückgang der Teilnahmequote an Weiterbildungsberatung von 15 % (1994) auf 8 % (2012) vermuten lassen (vgl. Kuwan und Seidel 2013, S. 242). Allerdings basieren diese Werte allein auf einer Umfrage und nicht auf valideren Teilnahmestatistiken. Auf nationaler Ebene wurde ein Nationales Forum für Beratung[4] etabliert, in dem u. a. Ziele der Professionalisierung wie auch der Qualitätssicherung verfolgt werden. Auf Europa-, Bundes- und Länderebene fördern eine Vielzahl an Programmen öffentliche Beratungsleistungen. Beratungsangebote sind dabei oft Teil größerer Förderprogramme, wie z. B. bei Weiterbildungsgutscheinen (vgl. Käpplinger

[3] Zeuner und Faulstich listen exemplarisch eine Auswahl an Einrichtungen und themenspezifischen Angeboten auf, wie „Lernberatung, Laufbahnberatung, Berufsbildungsberatung, Elternberatung, Lehrer- oder Dozentenberatung, Trägerberatung, Qualifizierungsberatung, Einzelberatung, Gruppenberatung, Arbeitslosenberatung, zielgruppenspezifische Beratung und Ähnliches" (Zeuner und Faulstich 2009, S. 196), die sich scheinbar unendlich fortsetzen ließe (Existenzgründungs-, Schuldner-, Lebens-, Gesundheitsberatung etc.).

[4] Hierfür beteiligen sich die Mitglieder (vgl. http://www.forum-beratung.de) an Forschungskooperationen z. B. mit der Universität Heidelberg, die mit den beiden BeQu-Projekten einen Qualifikationsrahmen sowie ein Kompetenzprofil entwickelt hat (vgl. Schiersmann et al. 2008; Schiersmann und Weber 2013). Langfristiges Ziel beider ist es, in einem umfangreichen Koordinierungsprozess ein Qualitätskonzept inklusive Verfahren und Arbeitshilfen zu etablieren wie auch entsprechende Testierungs-/Zertifizierungsmodelle zu generieren (vgl. URL: www.beratungsqualitaet.net/startseite/index.html).

et al. 2013) oder Existenzgründungen (vgl. Maier-Gutheil 2015b). Den Kommunen fällt es aufgrund finanzieller Probleme und durch Pflichtaufgaben geprägte Prioritätensetzungen jedoch schwer, Beratungsleistungen zu Bildung und Beruf über den Lebenslauf kontinuierlich vorzuhalten. Insbesondere der Europäische Sozialfonds (ESF) war im letzten Jahrzehnt eine Ressource, um Beratung temporär zu finanzieren (vgl. Strobel und Tippelt 2009). Veränderungen beim ESF bzw. bei länderspezifischen Ausführungsbestimmungen stellen dies, wie aktuell in Schleswig-Holstein oder Berlin, in Frage. Insgesamt kann trotz des (rhetorischen) Bedeutungszuwachses nicht ohne Einschränkungen von einem realen Ausbau der Beratungslandschaft ausgegangen werden. Beratung als Angebot ist kein Selbstläufer trotz einer häufig proklamierten Bedeutungszunahme (s. kritisch hierzu Dörner 2010).

Ausgehend von dieser Gemengelage zielt unser Beitrag darauf, einen exemplarischen Überblick für das Feld der empirischen Beratungsforschung aufzuspannen, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben (vgl. hierzu Gieseke und Nittel 2015). Dabei strukturiert zunächst die Differenz zwischen quantitativen und qualitativen Zugängen die folgende Darstellung empirischer Studien. Innerhalb und unterhalb der jeweiligen Forschungszugänge differieren diese hinsichtlich einer methodischen (quantitative Zugänge) und einer formatspezifischen (qualitative Zugänge) Systematisierung. Der Beitrag schließt mit einem Fazit zu komplementären und unterschiedlichen Befunden, die noch einmal zu drei Herausforderungen pointiert skizziert werden.

2 Quantitative Zugänge

Die zahlenbasierte Erfassung und Erforschung von Beratung hat deutlich zugenommen und wird voraussichtlich auch in Zukunft weiter wachsen. Es lassen sich zwei große Bereiche des Monitorings/Statistiken sowie der Wirkungsstudien unterscheiden.

2.1 Monitorings und Statistiken zu (Bildungs-)Beratung

Die bereits erwähnten AES-Zahlen[5] (vgl. Kuwan und Seidel 2013) liefern durch repräsentative Bevölkerungsumfragen quantitative Eckwerte. An Beratungsorten dominieren anscheinend die Bundesagentur für Arbeit (43 %) vor dem Betrieb/Arbeitgeber (22 %) und Weiterbildungsanbietern (9 %). 31 % waren sehr zufrieden mit der Beratung und 43 % zufrieden. Nicht zufrieden waren 26 %. Mit den Arbeitsagenturen war jedoch jeder zweite dort Beratene unzufrieden (vgl. ebd., S. 246). Mit Blick auf die AES-Zahlen ist zu betonen, dass es sich um eine Umfrage handelt. Dies darf man hinsichtlich der Datenqualität nicht mit einer offiziellen Statistik verwechseln. Es ist sehr wahrscheinlich, dass die Beratungsteilnahme so eher untererfasst wird, da es sich bei Beratungen zumeist um zeitlich kurze Interventionen handelt,

[5] Die AES-Zahlen werden seit 2007 mit der vorherigen Befragung Berichtssystem Weiterbildung (BSW) zu Zeitreihen verbunden, wenngleich die Datenerheber/innen auf einen „konzeptionellen Bruch" zwischen BSW und AES hinweisen (von Rosenbladt 2007, S. 30).

die von den Befragten für ein Referenzjahr oft nicht zuverlässig erinnert werden. Institutionell falsche Zuordnungen sind nicht auszuschließen, da Bildungsberatung kein allgemein bekanntes Gut ist und regional mit extrem vielen Bezeichnungen (Kompetenz-, Bildungs-, Qualifizierungs-, Weiterbildungsberatung, etc.) von diversen Beratungsstellen angeboten wird. Dies setzt einem bundesweit standardisierten Fragekatalog erhebliche Grenzen. Lediglich die Berufsberatung der BA dürfte bundesweit bekannt sein.[6] All dies erschwert methodisch die Erfassung erheblich, sodass die AES-Zahlen hier nur als Näherungswerte – insbesondere für bestimmte regionalspezifische Beratungsangebote – einzuschätzen sind.

Im Zuge des Ausbaus landesweiter Beratungsstrukturen wurden in einigen Bundesländern elaborierte Monitoringsysteme etabliert. Ein prominentes Beispiel für ein Monitoring stellt das Dokumentationssystem der Koordinierungs- und Evaluierungsstelle in Berlin (KES) dar.[7] Der KES-Verbund[8] betreibt seit 2007 ein onlinebasiertes Dokumentationssystem für die öffentlich geförderten Berliner Bildungsberatungsstellen. Während und nach jeder Beratung dokumentieren die Beratenden die soziodemografischen, bildungs- und erwerbsbiografischen Merkmale der Ratsuchenden sowie Angaben zum Beratungsprozess und -ergebnis. Das Auswertungssystem liefert Kennzahlen zu vielen Aspekten. Die folgende Auflistung stellt auszugsweise dar, welche Daten quartalsweise statistisch – zumeist auf der Basis von Kreuztabellen und einfachen Korrelationen – erfasst und ausgewertet werden (vgl. Peitel 2009, S. 156 f.):

- Erst- und Folgeberatungen
- Geschlecht
- Migrationshintergrund
- Alter
- Beratungsanlass
- (Schul-)Ausbildung
- Erwerbsstatus
- Art und Dauer der Beratung

Das Monitoring liefert somit Daten, um die Berliner Bildungsberatung als Instrument der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik einzusetzen (vgl. Peitel 2009, S. 165 f.). Dominanter Auswertungsansatz ist implizit zumeist eine Analyse auf Basis eines Proporzmodells. Dieses geht davon aus, dass bei Chancengleichheit jede soziale Gruppe entsprechend ihrem Bevölkerungsanteil als Ratsuchende repräsentiert sein sollte bzw. dass benachteiligte Zielgruppen sogar überproportional kompensatorisch erreicht werden sollten. Auswertungen von Monitorings zeigen auf, dass Bildungsberatung „vorrangig von Frauen, Menschen deutscher Herkunft, Menschen mit

[6] Wenngleich es durchaus das Potenzial gäbe, berufsberatende Angebote jenseits der Erstberufswahl sowie als präventives Angebot auszubauen, wie es der Gesetzgeber vorsieht (vgl. SGB III, § 2, Abs. 2 sowie Rübner und Göckler 2014, S. 263).

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

[8] Aus dem Modellprojekt „(K)oordinierungs- und (E)valuierungs(S)telle der öffentlich finanzierten (Weiter-) Bildungsberatung im Land Berlin“ bildete sich der „KES-Verbund“, der sich seit 2008 in Trägerschaft von Arbeit und Leben e. V. (DGB/VHS), LAG Berlin befindet.

vergleichsweise hohen Bildungsabschlüssen und von Erwerbstätigen in Anspruch genommen“ wird (Bischof et al. 2012, S. 261). Eine unterproportionale Erreichung bestimmter sozialer Gruppen wird als Signal gewertet, diese Gruppen intensiver als Ratsuchende zu erreichen.

Von den vorliegenden Daten kann jedoch nicht auf die nachgängige Wirkung der Beratung geschlossen werden. Um diese Lücke zu füllen und den Forderungen seitens der Politik nachzukommen, wurde das bestehende Dokumentationssystem „Casian“ um weitere Datenerhebungen ergänzt und zu einem Wirkungsmonitoring ausgebaut (vgl. Komosin und Kruse 2013, S. 9 f.). Es werden in zwei Nachbefragungswellen Zufriedenheit und Lernerfolge gemäß dem IOSM-Modell[9] sowie der weitere Verbleib in Arbeit und Bildung erhoben. Ähnliche Monitoringsysteme werden in weiteren Bundesländern ebenfalls verfolgt (z. B. Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen).

Gegenüber Umfragen weisen Monitorings Vor- und Nachteile auf. Vorteilhaft ist, dass so landesweit und für bestimmte Förderprogramme Totalerhebungen vorliegen, d. h. es werden alle Beratungsfälle systematisch erfasst. In dieser Hinsicht sollten Monitorings verlässlicher als Umfragedaten in einer Mehrthemenbefragung sein, die mit teilweise erheblichem zeitlichem Abstand Beratungsfälle zu rekonstruieren versuchen. Nachteilig ist dagegen, dass es sich um prozessproduzierte Daten handelt. Beratende erfassen die Daten während und nach einer Beratung. Es handelt sich nicht um wissenschaftlich kontrolliert erhobene Daten, sondern um Daten, die Praktiker/innen im Prozess ihrer Arbeit oftmals en passant erheben.[10] Dies muss methodisch kritisch reflektiert werden (vgl. Ludwig-Mayerhofer 1994). Insbesondere bei Daten zu Qualifikationsniveaus oder dem Erwerbsstatus kann es zu deutlichen Ungenauigkeiten kommen (vgl. Käpplinger und Stanik 2014), die eine wissenschaftliche Analyse erschweren bzw. zu beachten sind.

Insgesamt hat sich die statistische Datenlage zur Beratung deutlich verbessert, wenngleich sich die Erfassung auf bestimmte Bundesländer und Förderprogramme konzentriert. Zu anderen Themen wie den Finanzierungsstrukturen und Finanzvolumina von Bildungsberatung gibt es keine bundesweiten Daten.

2.2 Wirkungsstudien zu Beratung

Mit der Bedeutungszuschreibung wächst das politische Interesse, mehr über die intendierten Wirkungen von Bildungsberatung zu erfahren. Bildungsberatung und -forschung werden in die Pflicht genommen, die Nützlichkeit legitimierend nachzuweisen. Ressortverantwortliche für Beratung müssen innerministeriell und gegenüber anderen politischen Agenturen ihre Ressourcenentscheidungen begründen. Die Politik verspricht sich von Wirkungsanalysen Steuerungshilfen: „Social science research

[9] IOSM steht für *i*nformierter, *o*rientierter, *s*trukturierter und *m*otivierter (vgl. Schröder und Schlögl 2014, S. 92).

[10] Die Schwierigkeit besteht darin, dass die Praktiker/innen partiell kategoriale Zuordnungen vornehmen, die nach Re-Analysen jedoch als wenig zuverlässig bzw. stark verzerrend einzuschätzen sind (vgl. Käpplinger et al. 2013). Beispielsweise werden oftmals Personen mit Migrationshintergrund – unabhängig von ihren (im Ausland) erworbenen akademischen Abschlüssen – der Kategorie „Geringqualifizierte“ zugeordnet.

evidence is central to development and evaluation of policy (…). We need to be able to rely on social science and social scientists to tell us what works and why and what types of policy initiatives are likely to be most effective“ (Blunkett 2000). In diesem Sinne müssen Wirkungsanalysen im Kontext von Regimen der Neuen Steuerung und „(…) Zeiten von Reformen und Veränderungen, aber auch (…) Zeiten des Sparens und der Forderung nach Optimierung“ (Gieseke 2002, S. 68) gesehen werden.

Wirkungsanalysen charakterisieren sich dadurch, dass die Wirkungen von Beratungen hinsichtlich des Verlaufs der Bildungs- und Berufskarriere nach Inanspruchnahme von Beratung ermittelt werden, indem die Ratsuchenden nach der Beratung befragt werden. Insbesondere im anglophonen Raum liegen quantitative Längsschnittstudien mit experimentellen und/oder Kontrollgruppendesigns vor (vgl. Killeen und White 2000; Maguire und Killeen 2003; Käpplinger 2010; ELGPN 2014). Hughes et al. (2002, S. 12) kommen etwa positiv resümierend zu dem Schluss: „There is now reasonably strong UK quasi-experimental evidence that voluntary exposure to guidance increases the probability of adult participation in continuing education and training, relative to similar individuals not exposed to guidance.“

Ein Feld-Experiment mit Weiterbildungsgutscheinen wurde im Jahr 2006 von der Forschungsstelle für Bildungsökonomie an der Universität Bern durchgeführt (vgl. Wolter und Messer 2009). Dabei fand auch vermeintlich eine Analyse der Wirkung von Bildungsberatung als Instrument zur Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung statt. Der Begriff Experiment steht für eine empirisch-wissenschaftliche Vorgehensweise, die versucht, Kausalitätszusammenhänge aufzudecken. 2.400 Personen wurden zufällig aus denjenigen Personen ausgewählt, die über die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE) zuvor befragt wurden. Diese Personen erhielten einen Bildungsgutschein als Dank für die Teilnahme an der Befragung. Rund 10.000 Personen erhielten keine Gutscheine und dienten als Kontrollgruppe (vgl. ebd., S. 7). Dieses Feld-Experiment ist von Interesse, da die Hälfte der Experimentalgruppe eine Telefonnummer erhielt, über die eine kostenlose Bildungsberatung angefordert werden konnte. Es konnte ermittelt werden, dass Gutscheine mit Telefonberatung nicht häufiger eingelöst wurden als Gutscheine ohne Beratungsangebot. Daraus wurde gefolgert, dass Beratung erwartungswidrig keine positive Wirkungen hinsichtlich der Weiterbildungsbeteiligung zeige (vgl. ebd., S. 9). Allerdings ist eine Beratung zur Einlösung eines Gutscheins, die zudem per Telefon und durch eine für Ratsuchende relativ unbekannte Unternehmensberatung durchgeführt wird, nur begrenzt mit einer freiwillig aufgesuchten, professionellen Bildungsberatung im sozialen Umfeld vergleichbar. Demnach muss die Aussagenreichweite von Wirkungsanalysen durchaus kritisch betrachtet werden, vor allem hinsichtlich dessen, was jeweils untersucht und als Bildungsberatung konzipiert wurde.

Darauf verweisen auch die Ergebnisse der bildungsberatungsbezogenen Wirksamkeitsanalyse der sogenannten Dresdner Bildungsbahnen. Hier wurden über zwei Jahre hinweg Datensätze des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), KES-Daten der Dresdner Bildungsbahnen sowie Adressdaten der Statistik der Bundesagentur für Arbeit zusammengeführt und ausgewertet (vgl. Schanne und Weyh 2014). Zwar geben die Daten nur Auskunft zu arbeitsagenturfinanzierten Weiterbildungen und bezogen auf den Arbeitsmarkterfolg, aber die Analysen deuten an, dass sich positive Nutzensaldi von Bildungsberatung nach ca. zwei Jahren aufzeigen las-

sen (vgl. ebd., S. 11). In Bezug auf „harte“ Indikatoren zeigt Bildungsberatung ihre Wirkung mit zeitlicher Verzögerung. Dies ist gut nachvollziehbar, da Beratung oft zu einer Bildungsteilnahme führt, die mehrere Monate dauert, so dass sich die Erträge der Bildungsbeteiligung kaum kurzfristig zeigen können. Für eine Wissensgesellschaft sind solche Investitionen unumgänglich. Die Ergebnisse der Studie sensibilisieren dafür, dass der Nutzen von Bildungsberatung keinesfalls allein oder primär aus der Perspektive weniger Monate nach der Beratung analysiert werden kann, wenn man mehr als einen Ausschnitt der Wirkungen von Beratung erfassen will.

Aktuell sind intensive Bemühungen zu verfolgen, die evidenzbasierte Forschung zu den Wirkungen von Bildungsberatung weiter auszubauen (vgl. ELGPN 2014). Dominierende Ansätze sind Kontrollgruppenstudien, die vermeintlich dem neuen „Goldstandard“ einer sozialwissenschaftlichen Forschung entsprechen, die sich an der Medizinforschung orientiert. Vorliegende Ergebnisse sind aufschlussreich. Allerdings fällt eine ökonometrische Fokussierung auf, welche die sogenannten „weichen“ Wirkungen (z. B. Persönlichkeitsentwicklung, Sinnstiftung) von Beratung oftmals nicht berücksichtigt, die jedoch nicht nur aus einer erwachsenenbildungsinteressierten Perspektive relevant sind. Auch bleibt fraglich, ob die Datensätze wirklich alle wesentlichen Variablen enthalten (können). So zeigt die elaborierte Studie von Killeen und White (2000) auf, dass Ratsuchende überdurchschnittlich unzufrieden mit ihrer beruflichen und privaten Situation sind. Dadurch unterscheiden sie sich deutlich vom Bevölkerungsdurchschnitt. Es liegt eine wichtige, subjektgesteuerte Selbstselektion vor. Die meisten Kontrollgruppenstudien können dies jedoch nicht berücksichtigen, da Untersuchungs- und Kontrollgruppen allein hinsichtlich soziodemografischer Merkmale kontrolliert werden (vgl. Wolter und Messer 2009; Schanne und Weyh 2014). Dies stellt methodisch in Frage, ob beide Gruppen wirklich immer vergleichbar sind (vgl. ebd., S. 36). Insgesamt steht die quantitative Wirkungsforschung zu Bildungsberatung trotz vieler Fortschritte noch relativ am Anfang und sieht sich großer methodischer Herausforderungen ausgesetzt.

3 Qualitative Zugänge

Gegenüber der früheren Mahnung, es mangele an ausführlichen theoretischen und empirischen Arbeiten „zu Prozess- und Interaktionsverläufen von Beratung“ (Gieseke 2000, S. 11; vgl. auch Gieseke et al. 2007), kann über die letzten zehn Jahre eine Zunahme entsprechender Studien konstatiert werden (vgl. Abschnitt 3.2). Dies betrifft vor allem Beratungen im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung.[11] Des Weiteren sind bei den qualitativen Zugängen Wirkungsanalysen eine Seltenheit und zeigen sich vor allem in der deutschsprachigen Forschungslandschaft als Desiderat.

Überwiegend dienen Interviewanalysen mit den Beteiligten (Beratenden, Ratsuchenden, Stakeholdern) dazu, spezifische Beratungs*formate* zu erforschen. Der Forschungsblick richtet sich dabei auf die Belange der Adressat/inn/en beziehungs-

[11] Für einen Überblick über alle pädagogischen Handlungsfelder und die pädagogische Praktik Beraten vgl. Maier-Gutheil 2015a.

weise Teilnehmenden (z. B. Motive, Barrieren, spezifische Zielgruppen), das Handeln beziehungsweise Wissen der professionellen Akteure (Qualität, Professionalität), die Rekonstruktion von Prozess- und/oder Strukturlogik(en), wozu auch die Analyse gesellschaftlicher und politischer Rahmenbedingungen gehört (v. a. im Kontext sogenannter Förderberatungen). Dieser Blick auf die Formate Lernberatung, (Weiter-)Bildungs- und Berufsberatung sowie Förderberatung strukturiert den folgenden Abschnitt.

3.1 Lernberatung

Studien über Lernberatung konzipieren diese übergreifend als eine Vermittlungs- bzw. Unterstützungsleistung für selbstgesteuerte Lernprozesse. Dabei werden im Einzelnen unterschiedliche Akzente gesetzt, die sich hinsichtlich des thematischen Fokus' bzw. des Forschungsziels sowie der Untersuchungssubjekte (Beratende, Ratsuchende) und Forschungsdesigns[12] unterscheiden.

Pätzold (2004) etwa analysiert in einer Interviewstudie die Qualifizierungs- und Professionalisierungsperspektiven in der Lernberatung mit dem Ziel, ein erwachsenenbildnerisch fundiertes Konzept dieses Formats zu entwickeln (vgl. ebd., S. 149 f.). Im Ergebnis arbeitet er – anhand theoretisch ermittelter grundlegender Bestandteile von Lernberatung wie auch empirisch gewonnener Aussagen von Praktiker/inne/n – die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen von Lernberatung heraus (vgl. ebd., S. 175 ff.). Er konstatiert u. a. dahingehende Unterschiede zu Weiterbildungs- bzw. Berufsberatung, dass Lernberatung in den Institutionen gefördert werden müsse, „wo Lernen bereits stattfindet oder möglich ist" (ebd., S. 177).[13] Hinsichtlich der Professionalisierungsbedarfe benennt er die Notwendigkeit für Beratende, auch über Kenntnisse der Institutionenlandschaft zu verfügen und betont damit notwendige Vernetzungsstrukturen zwischen unterschiedlichen Beratungsangeboten (vgl. ebd., S. 180). Mit Blick auf die zentrale Ebene der Interaktion hebt Pätzold hervor, dass beraterisches Fachwissen nur insofern angebracht sei, als es notwendige „‚Suchbewegungen' (Tietgens)" (ebd., S. 186) der Klient/inn/en nicht verhindere.

Lernberatung direkt als didaktisches Element (nicht nur bei Selbstlernarchitekturen; vgl. hierzu Forneck und Springer 2005; Maier Reinhard und Wrana 2008) zu integrieren, ist eine Folge der Erkenntnis, dass Reflexionen für Lernprozesse bedeutsam sind (vgl. Kemper und Klein 1998, S. 82 ff.).

In einem aktuellen Projekt (SYLBE)[14] analysiert Ludwig (2012a, b) explizit die Lernberatung sowie etwaige Lernbarrieren aus der Subjektperspektive im Handlungsfeld der sogenannten ALPHA-Kurse.[15] Im Ergebnis werden fokussiert auf die

[12] Für einen forschungsmethod(olog)ischen Überblick vgl. Maier-Gutheil 2012.

[13] Das verdeutlicht auch eine Studie von Wieandt (2007), in der sie am Beispiel eines kostenpflichtigen, aber dozentenunabhängigen Beratungsangebots herausarbeitet, dass der Bedarf an Lernberatung insbesondere für Konzeption und Abschluss einer (Haus-, Diplom-, BA-)Arbeit beziehungsweise zum Studienende hin gegeben ist und „so Betreuungsdefizite an Hochschulen" kompensiert werden könnten (Wieandt 2007, S. 70).

[14] Das Akronym steht für den Titel „Systematische Perspektiven auf Lernbarrieren und Lernberatung in der Erwachsenenalphabetisierung" (vgl. Ludwig 2012b, S. 14).

[15] Hier hat vor allem der BMBF-Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener" (Laufzeit 2008–2012) einen Schub für Forschung im Feld der Grundbil-

gesellschaftliche Teilhabe fünf Lernbegründungstypen rekonstruiert. Darüber hinaus wird Lernberatung als eine rekonstruktive Praxis verortet und anhand des Konzepts VIVA[16] prozessual beschrieben. Eine lebenslaufbezogene Perspektive, in der die Biografie der Ratsuchenden auf Lernanlässe hin untersucht wird, verfolgten Häßner und Knoll (2005) in einem Projekt zur Lernberatung als Unterstützungsleistung. In einem kontrastiv angelegten Design wurde die Bedeutung des Biografiebezugs für Lernberatungsangebote herausgearbeitet, dies v. a. mit Blick auf die Gleichzeitigkeit sowie das Nacheinander von Lernprozessen und Lebensphasen. Weiteres Resultat ist das Instrument „Lernbiogramm", das in der konkreten Beratungsarbeit eine Grundlage liefert, um erworbene Kompetenzen zu rekonstruieren (vgl. ebd., S. 213).

Einen gänzlich anderen empirischen Zugang wählt Kossack (2006) mit einer diskursanalytischen Studie über Lernberatung. Er dekonstruiert Lernberatungskonzeptionen in der Erwachsenenbildung exemplarisch entlang der Konzepte Freiwilligkeit, Selbststeuerung und des Prinzips der symmetrischen (Beratungs-)Beziehung. Ziel ist es, Lernberatung als professionelle Praktik zu entwickeln (vgl. Kossack 2006, S. 13). In Absetzung zu anderen Studien schlägt er zur Beschreibung von Beratungsprozessen das Modell einer „rhizomatischen Kommunikation" (ebd., S. 198) vor. Diese nicht-lineare Form der Kommunikation kann nur im Nachhinein rekonstruiert werden und ermöglicht eine Kartografisierung des Lernprozesses, mit der sich das Subjekt diesen verfügbar machen kann.

Ob es nun darum geht, Qualifizierungselemente, die Praxis unterstützende Instrumente zu entwickeln oder die Motive, Begründungsstrategien und Lernbedarfe zu rekonstruieren – die Studien verdeutlichen, dass Beratung unter dem Stichwort der Lernberatung innerhalb und begleitend zu Weiterbildungsteilnahmen wie auch als Supportstruktur größerer Zusammenhänge (Studium, Umschulung) betrachtet wird. Darüber hinaus wird deutlich, dass sich die Analysen auf Lernberatung als Konzept beziehungsweise Format wie auch die Rekonstruktion der Teilnehmendenperspektive richten, mit dem Ziel, die Qualität zu verbessern und professionelles Handeln zu ermöglichen. Ein Forschungsdesiderat besteht jedoch weiterhin darin, das reale Handeln in Lernberatungsgesprächen zu analysieren.

3.2 Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung

Die meisten qualitativ-empirischen Studien im Kontext von (Weiter-)Bildungs- und Berufsberatung der letzten Jahre fokussieren die Rekonstruktion des tatsächlichen interaktiven Geschehens und betreiben damit Beratungsprozessforschung (vgl. Gieseke und Opelt 2004; Müller 2005; Pörtner 2009; Enoch 2011; Böhringer et al. 2012; Müller 2014; Stanik 2014). Auch die Wirkung von Beratung wird in den Blick genommen, wie die qualitative Längsschnittstudie von Bimrose et al. veranschaulicht, die allerdings bislang Ausnahmecharakter hat (vgl. exempl. Bimrose et al. 2008). Darüber hinaus ist mit dem Projekt „Bildungsberatung im Dialog" ein größeres Verbund-

dung und Alphabetisierung mit über 100 Einzelprojekten ausgelöst.

[16] VIVA steht für „Verstehen durch die Beratenden; Impulse setzen und Gegenhorizonte eröffnen; Verstehen durch den Ratsuchenden; Alternative Handlungsmöglichkeiten schaffen" (Ludwig 2012c, S. 197), wobei die vier Buchstaben vier Arbeitsschritten im Beratungsprozess entsprechen.

projekt zu nennen, das im Rahmen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (2001–2008) darauf zielte, im Dialog mit Praktikerinnen und Praktikern die tatsächlich vorfindbaren Beratungs-, Geschäfts- und Qualitätssicherungsmodelle zu benennen und weiterzuentwickeln (vgl. Arnold et al. 2009a, b, c).

Die Studien, die reale Beratungsinteraktionen analysieren, rekonstruieren prozessbezogene Schritte sowie Komponenten des spezifischen Formats. Andrea Müller (2005) analysiert – im Anschluss an die von Gieseke und Opelt (2004) entwickelte Dreier-Typologie von informativen, situativen bzw. biografieorientierten Beratungsgesprächen – fünf Elemente von Weiterbildungsberatung: „Klärung der Beratungserwartung, Erhebung des Ist-Zustandes, Klärung der Weiterbildungsvoraussetzungen, Informationsvermittlung, Entwicklung von Handlungsstrategien“ (ebd., S. 231). Ihre Sequenzanalysen verdeutlichen, wie die unterschiedlichen rekonstruierten Fragetypen[17] den Handlungsverlauf steuern. Dadurch wird der Blick auf das in Beratungsinteraktionen auffindbare Lenkungshandeln gerichtet. Pörtner (2009) rekonstruiert vier basale Komponenten des Handlungsmusters Berufswahlberatung: *Kontakt, Aufgabenbestimmung, Bearbeitung* und *Kontaktlösung*, die hinsichtlich der je spezifisch verbundenen Anforderungen und ihren situativen Praktiken näher bestimmt werden (vgl. Pörtner 2009, S. 231 ff.). Auf diese Weise werden bildungs- und verfahrensbezogene Aktivitäten unterschieden, wenn es um die Bearbeitung berufsbiografischer Handlungspläne geht. Dagegen steht bei Enoch (2011) die Dimension der Wissensvermittlung[18] in Berufsberatungsgesprächen im Mittelpunkt. Im Ergebnis rekonstruiert er drei Formen beruflicher Beratung: als institutionalisiertes staatsnahes Format, als Kulturarbeit und als Berufscoaching (vgl. ebd., S. 317 ff.). Böhringer et al. (2012) sowie Monika Müller (2014) widmen sich auch der gesprächsanalytischen Auseinandersetzung mit Beratung im Kontext von Beruf und Beschäftigung. Hier können die gesprächsanalytischen Studien aufzeigen, in welche institutionsspezifischen Spannungsfelder das konkrete Beratungshandeln eingebunden ist. Stanik (2014) wiederum fokussiert in seiner Studie explizit die institutionellen Merkmale von Beratungsinteraktionen am Beispiel von Fremdsprachenberatungen (VHS) und Weiterbildungsberatungen. Mit der Methodenkombination von Interaktionsanalyse und Ethnografie (Interviews und Dokumentenanalysen) entwickelt er zwei Typologien, „mit Hilfe derer sich Beratungen in der Erwachsenen-/Weiterbildung als ‚inner- und fremd-institutionelle guidance‘ (Parameter II) und als ‚Spezialisten- und Expertenberatungen‘ (Parameter IV) typisieren lassen“ (ebd., S. 421).

Zusammenfassend rekonstruieren die gesprächsanalytischen Studien unterschiedliche Typisierungen, Modelle und Ablaufschemata sowie Spannungsfelder, die jedoch – mit Ausnahme der Studie von Stanik (vgl. ebd., S. 43 ff.) – in weiten Teilen unverbunden nebeneinander stehen. Folglich bleibt offen, inwieweit die Unterschiede etwas mit dem je spezifischen Format[19] oder beispielsweise theoretischen

[17] Müller (2005) differenziert echte, offene, geschlossene, Spiegelungs-, Rangier-, unechte, Mehrfach-, Suggestions-, rhetorische Fragen und Fragen als erzählerisches Stilmittel (vgl. ebd., S. 38 ff.).

[18] An drei Fallanalysen exemplifiziert er ein Vier-Felder Modell der Wissensvermittlung, das zwischen input-/nicht-input-orientiert sowie aushandelnd/gesteuert differenziert (vgl. Enoch 2011, S. 186).

[19] Weiterbildungsberatung ist zum einen ein spezifisches Beratungsangebot, das unter diesem Namen, etwa bei freien Trägern angeboten wird. Zum anderen vereint dieser Begriff weitere, begrifflich spezifizierte

Verortungen zu tun haben. Über die Studien hinweg kann konstatiert werden, dass zumindest die bereits genannte Dreier-Typisierung informativer, situativer und biografieorientierter Beratungen von Gieseke und Opelt (2004) auch für andere Studien als heuristisches Konzept geeignet erscheint (vgl. Müller 2005; Wieandt 2007; Stanik 2014).

Einen gänzlich anderen Weg beschreiten Bimrose et al. (exempl. 2008). In einer qualitativen Längsschnittstudie[20] analysieren sie den Verlauf von beruflichen Entwicklungen *nach* einer Beratung[21] im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung. Mit ihrer Wirkungsanalyse können sie u. a. rekonstruieren, dass Handlungspläne aus dem Beratungsgespräch umgesetzt werden.[22] Geschieht dies nicht, stehen dem zumeist externe Barrieren entgegen, wie etwa finanzielle oder ernste gesundheitliche Hindernisse (vgl. ebd., S. 5). Hier müssten strukturell Systemleistungen ansetzen, um die Nachhaltigkeit der positiven Resultate zu unterstützen. Aus den Analysen wurde eine Vierfelder-Typologie von zentralen berufsrelevanten Entscheidungsstilen generiert („evaluative, strategic, aspirational or opportunistic approach" ebd., S. VI). Diese Erkenntnisse sind unmittelbar relevant für die Praxis, da Handlungspläne je nach Entscheidungsstil umgesetzt oder eben ignoriert werden.

Die Ergebnisse des genannten Verbundprojekts zur Bildungsberatung in den Lernenden Regionen liegen in drei Bänden vor (vgl. Arnold et al. 2009a, b, c), wobei vor allem ein Band die entwickelten Referenzmodelle zur personenbezogenen Beratung, den Organisations- und Geschäftsmodellen sowie zur Qualitätssicherung beinhaltet (vgl. ebd., 2009c).[23] Hervorgehoben werden sollen hier die Ergebnisse bezüglich der Organisationsmodelle sowie der personenbezogenen Beratung. Die Analysen der Lernenden Regionen weisen eine große Vielfalt und Ausdifferenziertheit auf, so dass für den Bereich der Organisationsmodelle zwei idealtypische Referenzmodelle entwickelt wurden (vgl. Gieseke und Pohlmann 2009).[24] Diese unterscheiden *eigenständige* beziehungsweise *distribuierende* Beratungsorganisationen mit Blick auf *Kategorien* (Orte und Räume, Akteure) und *Kriterien* („Professionalität, Trägerneutralität, Offenheit im Zugang, Image und Wertschätzung, regional- und bildungspolitischer Rückhalt und eine gesicherte öffentliche Finanzierung", vgl. ebd., S. 84). Damit wird ein Inventar geboten, dessen sich andere Studien als Heuristik bedienen können. Das Strukturmodell personenbezogener Beratung (vgl. de Cuvry et al. 2009,

Beratungsformate, wie z. B. Kurswahl- oder Einstufungsberatung (vgl. Stanik 2014, Maier-Gutheil 2015a, S. 103 ff.).

[20] Hierfür wurden 50 Personen, die an unterschiedlichen Beratungsangeboten im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Entwicklung teilgenommen hatten, im Verlauf von fünf Jahren jährlich noch einmal interviewt. Die Schrumpfungsrate war relativ niedrig, so dass im letzten Durchgang immer noch 29 Interviews erhoben werden konnten.

[21] Zugleich liegen ihnen auch die Aufnahmen der Beratungsgespräche vor, welche die vergleichende Analysegrundlage für die jährlichen Interviews mit den Ratsuchenden bilden.

[22] Diese Ergebnisse sind somit anschlussfähig an die quantitative Studie von Schanne und Weyh (2014).

[23] Band II enthält „Wortmeldungen" aus Praxis und Forschung u. a. zu Aspekten, die im Verbundprojekt kein direktes Thema waren, wie beispielsweise die Frage nach der Wirkung von Beratung oder der Beratung in KMU (vgl. ebd., 2009b).

[24] Zu den Teilbereichen Netzwerk und Geschäftsmodelle wurden eigene Referenzmodelle entwickelt (vgl. Heuer 2009, S. 3 ff.).

S. 157) differenziert in einem Säulenmodell[25] in prozessualer Hinsicht die Aspekte Qualität (pädagogisches Moment), Gegenstands- und Handlungsebenen, Dimensionen (Analyse, Konstruktion, Antizipation) und Funktionen (Orientierung, Klärung, Entwicklung, Ausblick), die sich auf die interaktive Ausgestaltung richten (vgl. ebd., S. 157). Das Modell besticht insbesondere, weil nicht nur eine Ablauflogik rekonstruiert wird (hier am ehesten abgebildet in den Prozessfunktionen), sondern die spezifischen Aufgaben[26] (Prozessdimensionen) sowie das konkret Pädagogische[27] der (Bildungs-)Beratung in einem Metamodell gebündelt werden.

3.3 Förderberatungen

Unter diesen Punkt fallen Studien, in denen solche (Beratungs-)Gespräche analysiert werden, deren Ausgangspunkt und Inanspruchnahme explizit oder implizit die Bewilligung finanzieller staatlicher Zuschüsse beinhaltet (z. B. Gründungszuschuss, Weiterbildungsgutschein).[28] Käpplinger und Klein sprechen hier auch von „regulativer Beratung“ (ebd., S. 341). Damit ist die Ausgangssituation – gewissermaßen aus beratungsprofessioneller Perspektive – prekär, weil zum Beispiel einerseits die Teilnahme an der Beratung nur bedingt freiwillig ist und die Beratenden andererseits stellvertretend staatliche Prüfaufgaben übernehmen. Inwiefern dies die Interaktionen tangiert, wird in Studien zu Gründungsberatungen wie auch Bildungsscheckberatungen deutlich.

Beispielsweise zeigt die interaktionsanalytische Studie von Maier-Gutheil (2009) zu Existenzgründungsberatungsgesprächen, dass das Handeln der Akteurinnen zwischen Beratung und Begutachtung changiert, die Situation als Ganzes somit von einer widersprüchlichen Grundstruktur beeinflusst wird. Damit korrespondieren weitere zentrale Kernprobleme sowie mit deren Bearbeitung einhergehende Fehlerquellen, die sicherlich auch mit der nicht weit entwickelten Professionalisierung des Handlungsfeldes Gründungsberatung zu tun haben (vgl. Maier-Gutheil 2011). Die u. a. rekonstruierten Modi pädagogischer Professionalität (*umfassende Autonomisierung, Erziehung zum Unternehmer* und *strukturierte Zufälligkeit*; vgl. ebd., S. 235 ff.) verdeutlichen, dass die performative Gestaltung von Existenzgründungsberatung zwischen den Polen Bildung und Erziehung realisiert wird, wobei insbesondere mit

[25] Mit diesem Modell greifen die Autor/inn/en Kossacks Kritik (vgl. Kossack 2006) an Schemata auf, indem Beratung als mehrdimensionaler Prozess rekonstruiert und so dessen Komplexität und rhizomatische Struktur berücksichtigt wird.

[26] Hier könnten sich Anschlussmöglichkeiten an aktuelle gesprächsanalytische Perspektiven ergeben, in denen anhand einer Merkmalsmatrix formatübergreifende Aufgaben von Beratungen binnendifferenziert werden können (vgl. Maier-Gutheil und Pick 2015).

[27] Zur Unterscheidung derjenigen Autor/inn/en, die über *pädagogische* Beratung schreiben, schlägt Maier-Gutheil vor, diese als *feldbezogene, strukturtheoretische und interaktionistische* sowie *phänomenologische* Perspektiven zu differenzieren (vgl. Maier-Gutheil 2015a, S. 19 ff.).

[28] Den Hintergrund bilden arbeitsmarkt- und bildungspolitische Bestrebungen, etwa die Quote der Selbstständigen oder die Weiterbildungsteilnahme in Deutschland zu erhöhen. Hierfür werden (zumeist finanzielle) Anreizsysteme bereitgestellt, deren Bewilligung an eine Beratung geknüpft ist, in der der Businessplan bzw. die prinzipielle Förderberechtigung geprüft wie auch grundsätzlich die Entscheidung unterstützt werden soll.

dem letztgenannten Pol interaktiv zusätzliche Probleme erzeugt werden können, die schließlich seitens der Berater/inne/n wieder bearbeitet werden müssen.[29]

Dass die Interaktion durch die konstitutive Spannung von Beraten und Begutachten überformt werden kann, zeigen auch erste Analysen realer Gespräche im Zusammenhang mit Gutschein-Vergaben (vgl. Käpplinger und Stanik 2014, S. 145). Beispielsweise werden teilweise nur jene Aspekte seitens der Beratenden aufgegriffen und weiterverfolgt, die als förderrelevant erachtet werden. Dies führt mitunter zu absurden Situationen, wenn etwa eine fallspezifische Vorgehensweise dazu führt, dass eine – auch politisch gewollte – reflexive Auseinandersetzung mit dem Weiterbildungswunsch gerade nicht weiter verfolgt wird, um die gegen eine Förderbewilligung sprechenden Aspekte nicht thematisieren und gegebenenfalls gegen eine Förderung entscheiden zu müssen (vgl. ebd., S. 147 ff.). Damit werde das lernanregende Potenzial dieser Beratungen gefährdet, wenn diese nicht auch dazu genutzt würden, „beratungsrelevante Chancen" aufzugreifen und weiterzuverfolgen (ebd., S. 159) – dies dann allerdings jenseits des Bewilligungshandelns.

Letztlich zeigen beide Studien, dass das *Ob* und *Wie* einer Beeinflussung regulierender und steuernder Mechanismen auf Beratungsgespräche nur durch gesprächsanalytische Zugänge ermittelt werden kann (vgl. hierzu auch Böhringer et al. (2012) zur „black box" der Gespräche in Jobcentern sowie Müller 2014 zur Studien- wie auch Reha-Beratung).

4 Fazit und Ausblick

Der Blick auf (aktuelle) Studien über Beratung und deren differierende Fragestellungen wie auch Methodendesigns verdeutlicht die Komplexität des Gegenstands. Oft werden nur einzelne Aspekte von Beratung, wie etwa Qualität, Verlaufstypen, Spannungsfelder, Professionalität und Wissensdimensionen analysiert, womit die Erkenntnisse in ihrer theoretischen und auch praktischen Reichweite begrenzt bleiben. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass sich die Forschung zu Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung hauptsächlich in der letzten Dekade deutlich intensiviert hat. Jedoch zeigen sich Forschungsdesiderate hinsichtlich der Aussagekraft von statistischen Erhebungen. Wünschenswert wäre zum Beispiel, regionale Befragungen systematisch zu bündeln, um deren Vorteile (z. B. mehr Erhebungszeitpunkte, bessere Erfassung regionaler Besonderheiten) besser nutzen zu können. Auch sollten triangulierende Zugänge in Erwägung gezogen werden, welche beispielsweise die autonome Perspektive der Ratsuchenden integriert (etwa bezogen auf Beratungsanlässe). Dies könnte der Gefahr entgegenwirken, dass quantitativ lediglich die arbeitsmarktpolitisch intendierten, „harten" Wirkungen in den Blick genommen werden. Es ist ausdrücklich vor einem zu engen Verständnis von Wirkungsforschung zu warnen, bei dem sich vorauseilend auf bestimmte Outcomes fixiert wird. In der Folge würden sich schleichend das Grundverständnis und die Praxis von Bildungsberatung hin zu einer Praxis zunehmend „regulativer Beratung" wandeln (Käpplinger und Klein

[29] Für eine weiterführende Darstellung der in den Gesprächen realisierten Kernaktivitäten und das Handeln bestimmenden Spannungsfelder in sogenannten Förderberatungen vgl. Maier-Gutheil 2015a, S. 100 ff.

2013). Vorhandene bzw. entstehende Paneldaten (NEPS) könnten genutzt und mit qualitativen Zugängen (z. B. Interviews) kombiniert werden, um Beratungserfahrungen und -nutzen im Lebensverlauf zu erforschen und neue Zugänge für Wirkungsanalysen zu entwickeln. Weitere und erhebliche Desiderate beziehen sich auf die Finanzierungsstrukturen und -volumina von Bildungsberatung sowie das reale Handeln in Lernberatungen. Bevor man sich elaborierter mit den Wirkungen (Outcome und Output) von Bildungsberatungen intensiver befassen kann, bräuchte es hier ein viel basaleres Wissen zu den Strukturen und Finanzierungen von Bildungsberatung (Input). Eigentlich müsste man nämlich auch Input mit Outcome und Output in Beziehung setzen. Wenn man allein das Outcome in Beziehung zur bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Rhetorik ins Verhältnis setzt, dann muss die Bewertung der Wirkungen verzerrt ausfallen. Eine solide, bundesweite Statistik für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung fehlt in Deutschland. Dies leistet der AES (bislang) nur in Ansätzen.

Abschließend sehen wir für die zukünftige Entwicklung drei Herausforderungen.

Erstens erscheint es uns wichtig, dass die verschiedenen Studien und Forschungsaktivitäten intensiver Bezug aufeinander nehmen. Insbesondere die quantitative und qualitative Beratungsforschung vollziehen sich in der Regel relativ isoliert voneinander. Mit Blick auf die genannten Wirkungsstudien deuten sich weitere Bedarfe an, etwa bezüglich der rekonstruierten Entscheidungsstile der Ratsuchenden (vgl. Bimrose et al. 2008). Hier wären u. a. quantitative Analysen interessant, um z. B. etwas über mögliche Zusammenhänge zwischen den Entscheidungsstilen, der Zugehörigkeit zu bestimmten Milieus oder weiteren Bildungsverläufen zu erfahren. Dies könnte zielgruppenspezifische Studien befördern, die aktuell eher selten sind.[30] Aber auch innerhalb der jeweiligen qualitativen und quantitativen Paradigmen wird z. T. wenig Bezug aufeinander genommen, was wiederum auch dem oft interdisziplinären Charakter der Beratungsforschung mit geschuldet ist. Nichtsdestotrotz wären ein disziplinierterer Umgang mit Begrifflichkeiten zu begrüßen wie auch vorhandene Modelle oder Ansätze konsequenter und systematisch weiterzuentwickeln. Replikationsstudien wären u. a. wegweisend, weil vertiefend oder auch differenzierend.

Zweitens wird aktuell das Wissen oft in evaluativen Kontexten der politischen Auftragsforschung generiert. Dies birgt zum einen die Gefahr von zu weitreichenden Schlussfolgerungen, wie im Kontext der schweizerischen Studie zu telefonischen, nicht-professionellen Beratungsangeboten. Der zu erwartende Nutzen von Bildungsberatung ist zum anderen auch nicht allein eine quantitativ gesteigerte Bildungsteilnahme. Es geht vielmehr darum, besser informierte und individuell passendere Bildungsentscheidungen zu treffen, was auch heißen kann, (aktuell) nicht an Bildung teilzunehmen. Auch wenn in der „Benchmarking-Welt“ die quantitative Steigerung des Outcomes vermeintlich zentral ist, gilt es hier an das wesentliche(re) Ziele von Bildungsberatung als Hilfe für qualitativ bessere Entscheidung zu erinnern. Es bleibt kritisch zu verfolgen, wie das über Wirkungen generierte Wissen politisch und administrativ genutzt wird. Zu hoffen wäre, dass das Wissen im Sinne einer wirklich evidenzbasierten Politik konsultierend und vorurteilsfrei in Entscheidungsprozesse

[30] Als Ausnahmen siehe Studien zu spezifischen Zielgruppen im Rahmen beschäftigungsorientierter Beratung (vgl. Franzke und Selka 2014; Guggemos 2014).

einbezogen würde. Zu befürchten ist allerdings, dass es stattdessen selektiv als Legitimation für anderweitig getroffene (Einspar-)Entscheidungen genutzt wird, wie dies bei der Beratung der Weiterbildungsverbünde in Schleswig-Holstein zu beobachten war. Darüber hinaus bleibt erforderlich, dass sich eine unabhängige Grundlagenforschung zu Bildungsberatung weiter etabliert.

Drittens wäre wünschenswert, dass das neu generierte Wissen noch systematischer und kontinuierlicher in die Aus- und Fortbildung von Beraterinnen und Beratern einfließt. Man weiß bislang wenig darüber, ob und wie sich die vielfältigen Forschungsergebnisse auf die Professionalität und die Kompetenz der Beratenden auswirken. Dies gilt beispielsweise für den Umgang mit rekonstruierten Spannungsfeldern wie auch institutionell-spezifische Bedingungen. Schließlich sollte das neue Wissen letztlich auch als Reflexionshilfe und Handlungsorientierung praktisch relevant werden (können).

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Arnold, R., Gieseke, W., & Zeuner, C. (Hrsg.). (2009a). *Bildungsberatung im Dialog. Band 1: Theorie, Empirie, Reflexion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Arnold, R., Gieseke, W., & Zeuner, C. (Hrsg.). (2009b). *Bildungsberatung im Dialog. Band 2: 13 Wortmeldungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Arnold, R., Gieseke, W., & Zeuner, C. (Hrsg.). (2009c). *Bildungsberatung im Dialog. Band 3: Referenzmodelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Bauer, U., Bolder, A., Bremer, H., & Epping, R. (Hrsg.). (2015). *Bildung für Arbeit zwischen Markt und Neuer Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag. (Buch in Drucklegung).

Beck, U. (1996). *Die Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Sonderausgabe. Frankfurt a. M: Suhrkamp.

Bimrose, J., Barnes, S.-A., & Hughes, D. (2008). *Adult career progression & advancement: A 5 year study of the effectiveness of guidance.* Warwick. www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2008/eg_report_4_years_on_final.pdf. Zugegriffen: 25. Mai 2010.

Bischof, M., Glorius, B., & Steiner, F. (2012). *Leipziger Bildungsreport 2012.* www.leipzig.de/fileadmin/mediendatenbank/leipzig-de/Stadt/02.5_Dez5_Jugend_Soziales_Gesundheit_Schule/51_Amt_fuer_Jugend_Familie_und_Bildung/Lernen_vor_Ort/Publikationen/Bildungsmonitoring/Bildungsreport_Leipzig_2012.pdf. Zugegriffen: 30. Mai 2014.

Blunkett, D. (2000). *'Influence or irrelevance: can social science improve government?'* Speech to meeting convened by the Economic and Social Research Council. Swindon: Department of Education an Employment, February 2.

Böhringer, D., Karl, U., Müller, H., Schröer, W., & Wolff, S. (2012). *Den Fall bearbeitbar halten. Gespräche in Jobcentern mit jungen Menschen*. Opladen: Barbara Budrich.

de Cuvry, A., Kossack, P., & Zeuner, C. (2009). Strukturmodell für personenbezogene Bildungsberatung. In R. Arnold, W. Gieseke & C. Zeuner (Hrsg.), *Bildungsberatung im Dialog. Band 3: Referenzmodelle* (S. 135–159). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Dörner, O. (2010). Lifelong Guidance for all? Zum Eckpunktepapier des Nationalen Forums Beratung. *Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2, 28–31.

ELGPN – The European Lifelong Guidance Policy Network (Hrsg.). (2014). *The evidence base on lifelong guidance*. Saarijärvi.

Elias, N. (2001). *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Enoch, C. (2011). *Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Forneck, H. J., & Springer, A. (2005). Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen. In P. Faulstich, H. J. Forneck, P. Grell, K. Häßner, J. Knoll, & A. Springer (Hrsg.), *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung* (S. 94–163). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Franzke, B., & Selka, C. (2014). Kontakte von Wiedereinsteigerinnen mit der Bundesagentur für Arbeit: Eine Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlungen für eine zielgruppenspezifische Beratung und Förderung. In P. Guggemos, M. Müller & M. Rübner (Hrsg.), *Herausforderungen und Erfolgsfaktoren beschäftigungsorientierter Beratung – Beiträge aus der Beratungsforschung* (S. 85–104). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Fuchs-Brüninghoff, E., & Pfirrmann, M. (Hrsg.). (1989). Elementarbildung, Beratung, Fortbildung. Bericht des Projektes „Vermittlung elementarer Qualifikationen." Bonn, Frankfurt a. M.

Giesecke, H. (2000). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz, Juventa.

Gieseke, W. (2000). Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 46, 10–17.

Gieseke, W. (2002): Evaluation in Zeiten der Veränderung. Ein Essay. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 50, 68–76.

Gieseke, W., & Nittel, D. (Hrsg.). (2015). *Pädagogische Beratung über die Lebensspanne – Handbuch*. Weinheim: Beltz Juventa.

Gieseke, W., & Opelt, K. (2004). *Weiterbildungsberatung II. Studienbrief*. Kaiserslautern: Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung.

Gieseke, W., & Pohlmann, C. (2009). Entwicklung von Referenzmodellen für die Organisation von Bildungsberatung in den Lernenden Regionen. In R. Arnold, W. Gieseke & C. Zeuner (Hrsg.), *Bildungsberatung im Dialog. Band 3: Referenzmodelle* (S. 55–104). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Gieseke, W., Käpplinger, B., & Otto, S. (2007). Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 30*(1), 33–42.

Guggemos, P. (2014). Berufliche Beratung und Personalentwicklung für Menschen mit einem hohen Body Mass Index – brauchen wir einen Paradigmenwechsel? In P. Guggemos, M. Müller & M. Rübner (Hrsg.), *Herausforderungen und Erfolgsfaktoren beschäftigungsorientierter Beratung – Beiträge aus der Beratungsforschung* (S. 105–119). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Harke, D., & Volk-von Bialy, H. (Hrsg.). (1991). *Erfahrungsberichte über Fortbildungen nach dem Konzept Lernberatung im Berufsförderungswerk*. Hamburg.

Häßner, K., & Knoll, J. (2005). Informiert ist nicht beraten – Lebenslauf als Anker der Lernberatung. In P. Faulstich, H. J. Forneck, P. Grell, K. Häßner, J. Knoll, & A. Springer (Hrsg.), *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung* (S. 164–217). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Heuer, U. (2009). Entwickeln von Referenzmodellen. In R. Arnold, W. Gieseke & C. Zeuner (Hrsg.), *Bildungsberatung im Dialog. Band 3: Referenzmodelle* (S. 1–8). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Hughes, D., Bosley, S., Bowes, L., & Bysshe, S. (2002). The Economic Benefits of Guidance. *CeGS Research Report Series No. 3*. Centre for Guidance Studies, University of Derby.

Käpplinger, B. (2009). Zukunft der personenbezogenen Bildungsberatung – Vier mögliche Szenarien. In R. Arnold, W. Gieseke & C. Zeuner (Hrsg.), *Bildungsberatung im Dialog I – Theorie – Empirie – Reflexion* (S. 227–247). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Käpplinger, B. (2010). Nutzen von Bildungsberatung – Konzeptionelle Eckpunkte vor dem Hintergrund britischer Forschungsergebnisse. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2, 32–35.

Käpplinger, B., & Klein, R. (2013). Beratung bei Weiterbildungsgutscheinen – Zwischen Prüfung, Information und Entscheidungshilfe. In B. Käpplinger et al. (Hrsg.), *Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern* (S. 327–346). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Käpplinger, B., & Stanik, T. (2014). Gutscheinberatung als regulative Beratungsarbeit in der Weiterbildung: Verpasste Chancen für die Beratung? In A. Schlüter (Hrsg.), *Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung* (S. 144–160). Opladen: Barbara Budrich.

Kemper, M., & Klein, R. (1998). *Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.

KES-Verbund (2012). *Dokumentation Bildungsberatung managen. 24. Mai 2012– Kunstschule – Berlin. Trends in der Entwicklung und Anwendung von Online-Instrumenten zur Unterstützung kundenbezogener und administrativer Arbeitsprozesse in der Bildungsberatung.* www.kes-verbund.de/web/downloads/dokumentation_fachtagung_bb-managen.pdf. Zugegriffen: 29. Mai 2014.

Killeen, J., & White, M. (2000). *The impact of careers guidance on adult employed people*. London: Department for Education and Employment.

Komosin, B., & Kruse, H. (2013). Wirkungsmessung im Berliner Evaluationssystem zur Bildungsberatung. In Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e. V. (nfb) & Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hrsg.), *Projektnewsletter Beratungsqualität*, Ausgabe 02, September 2013. S. 9–10. www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Newsletter/nfb-Newsletter_02-2013.pdf. Zugegriffen: 28. Mai 2014.

Kossack, P. (2006). *Lernen Beraten: eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kuwan, H., & Seidel, S. (2013). Weiterbildungstransparenz und Weiterbildungsberatung. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann, & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland – Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 232–249). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Ludwig, J. (Hrsg.). (2012a). *Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenendidaktik*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Ludwig, J. (Hrsg.). (2012b). *Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Ludwig, J. (2012c). Rekonstruktive Lernberatung. In J. Ludwig (Hrsg.), Lernen und Lernberatung. (S. 193–212). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Ludwig-Mayerhofer, W. (1994). Über die Heterogenität (auch) der Verläufe von Armut und über die Schwierigkeiten ihrer Erfassung anhand prozeß-produzierter Daten. *Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 7, 223–239.

Maguire, M., & Killeen, J. (2003). *Outcomes from career information and guidance services*. Paris: OECD.

Maier Reinhard, C., & Wrana, D. (Hrsg.). (2008). *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Opladen: Barbara Budrich.

Maier-Gutheil, C. (2009). *Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Maier-Gutheil, C. (2011). Zwischen Potenzialorientierung und Instruktion – Existenzgründungsberatung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In E.-M. Graf, Y. Aksu, I. Pick, & S. Rettinger (Hrsg.), *Beratung, Coaching, Supervision. Multidisziplinäre Perspektiven vernetzt* (S. 115–130). Wiesbaden: VS Verlag.

Maier-Gutheil, C. (2012). Qualitativ-empirische Beratungsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 489–501). Opladen: Barbara Budrich.

Maier-Gutheil, C. (2015a). *Beraten*. Stuttgart: Kohlhammer. (im Druck).

Maier-Gutheil, C. (2015b). Existenzgründungsberatung. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz/Juventa (im Erscheinen).

Maier-Gutheil, C., & Pick, I. (2015). Gesprächslinguistische Ansätze. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. (im Erscheinen). Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz Juventa.

Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen „Beratung". In K. Mollenhauer & C. W. Müller (Hrsg.), *„Führung" und „Beratung" in pädagogischer Sicht* (S. 25–41). Heidelberg: Quelle & Meyer.

Müller, A. (2005). *Weiterbildungsberatung: qualitative Analyse von Interaktions- und Prozessverläufen biographieorientierter Weiterbildungsberatungsgespräche*. Berlin: Rhombos.

Müller, M. (2014). Beratung in der öffentlichen Arbeitsverwaltung aus gesprächsanalytischer Sicht. In P. Guggemos, M. Müller & M. Rübner (Hrsg.), *Herausforderungen und Erfolgsfaktoren beschäftigungsorientierter Beratung – Beiträge aus der Beratungsforschung* (S. 5–21). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Pätzold, H. (2004). *Lernberatung und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: W. Bertelsmann.

Peitel, D. (2009). Die Bedeutung von Dokumentationssystemen in der Bildungsberatung. Am Beispiel der Berliner LernLäden und der mobilen Bildungsberatung. In R. Arnold, W. Gieseke & Ch Zeuner (Hrsg.), *Bildungsberatung im Dialog. Band II – 13 Wortmeldungen* (S. 149–166). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Pörtner, S. (2009). *Anforderungsstruktur und Praktiken der Berufswahlberatung. Eine interaktionsanalytische Untersuchung von Berufsberatungsgesprächen.* Online-Fassung. urn:nbn:de:hebis:30-47765. http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2009/4776/. Zugegriffen: 16. April 2010.

von Rosenbladt, B. (2007). Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung in empirischen Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 4, 21–31.

Rübner, M., & Göckler, R. (2014). Beratung in der Arbeitsförderung und Grundsicherung. In R. Göckler, M. Rübner, K.-H. Kohn, U. Jäger, & M. Franck (Hrsg.), *Beschäftigungsorientiert beraten und vermitteln* (S. 247–301). Regensburg: Walhalla.

Schanne, N., & Weyh, A. (2014). *Wirksamkeitsbetrachtung der Bildungsberatung der „Dresdner Bildungsbahnen". Eine quantitative Studie*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Schiersmann, C. (2008). Anforderungen an Bildungs- und Berufsberatung für das Lernen im Lebenslauf. *BWP* (Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis), 25–29.

Schiersmann, C. (2010). Beratung im Kontext lebenslangen Lernens – Herausforderungen für die Theoriebildung. In M. Göhlich, S. M. Weber, W. Seitter, & T. C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung* (S. 27–37). Wiesbaden: VS Verlag.

Schiersmann, C., & Weber, P. (Hrsg.). (2013). *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines Qualitätskonzepts*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schiersmann, C., Bachmann, M., Dauner, A., & Weber, P. (2008). *Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schröder, F., & Schlögl, P. (2014). *Weiterbildungsberatung – Qualität definieren, gestalten, reflektieren*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Simmel, G. (1890). *Über soziale Differenzierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Stanik, T. (2014). *Institutionelle Merkmale von Beratungsinteraktionen in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Eine ethnografisch angereicherte Interaktionsanalyse.* Dissertation. TU Dortmund.

Strobel, C., & Tippelt, R. (2009). *Trägerübergreifende Bildungs- und Weiterbildungsberatung*. München: Utz.

Voß, G. G., & Pongratz, H. J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer – Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *KZfSS, 50*(1), 131–158.

Wieandt, M. (2007). Beratungsbedarf und Beratungsprozessverläufe bei Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* „Bildung und Beruf", *30*(4), 63–72.

Wolter, S. C., & Messer, D. (2009). *Weiterbildung und Bildungsgutscheine. Resultate aus einem experimentellen Feldversuch. Zusammenfassung und Einzelaspekte der Studienergebnissen*. Bern: Bundesinstitut für Berufsbildung und Technologie (BBT).

Zeuner, C., & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung- Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektive*. Weinheim: Beltz, Juventa.

ZfW (2015) 38:183–196
DOI 10.1007/s40955-015-0032-y

ORIGINALBEITRAG

Freiwilligkeit in der erwachsenenpädagogischen Beratung

Henning Pätzold · Susanne Ulm

Eingegangen: 10. März 2015 / Angenommen: 10. Juli 2015 / Online publiziert: 14. August 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Zusammenfassung In der erwachsenen- und sozialpädagogischen Theorie und Praxis wird Freiwilligkeit als ein wenn nicht unbedingt notwendiges, so doch zumindest wünschenswertes Merkmal von Beratung betrachtet. Freiwilligkeit sollte damit auch ein wesentlicher Bestandteil der Planung, Gestaltung und Reflexion von Beratungsprozessen sein. Also benötigen professionelle Beraterinnen und Berater die Möglichkeit, auf entsprechende Reflexionsvorlagen und Strukturierungsangebote zurückgreifen zu können. Innerhalb der einschlägigen Literatur zeigt sich jedoch ein wenig präzises Bild der Dimension Freiwilligkeit in Beratungskontexten. So häufig, wie sie genannt wird, so selten wird sie präzise definiert. In diesem Artikel wird daher der Versuch unternommen, tiefer auf die unterschiedlichen Merkmale und Abstufungen von Freiwilligkeit in Beratungssituationen einzugehen und diese sinnvoll zu strukturieren. Konkretisiert werden die Ergebnisse, indem am Beispiel der Standards des Nationalen Forums Beratung Bezüge zu pädagogischen und professionellen Wertorientierungen hergestellt und diskutiert werden. Damit wird aufgezeigt, wie ein erwachsenenpädagogischer Umgang mit Freiwilligkeit konstruktiv bearbeitet werden kann.

Schlüsselwörter Regulative Beratung · Beratungsethik · Beratungstheorie · Erwachsenenpädagogik · Freiwilligkeit

Abstract In adult education as well as in social work voluntariness is regarded as a desirable – if not paramount – characteristic in the process of counselling. Therefore

Dr. S. Ulm (✉) · Prof. Dr. H. Pätzold
Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz,
Universitätsstr. 1,
56070 Koblenz, Deutschland
E-Mail: susanneulm@uni-koblenz.de

Prof. Dr. H. Pätzold
E-Mail: paetzold@uni-koblenz.de

it should also be a fundamental part in the planning, performing and reflection of consultation. Thus professional counsellors need appropriate reflection templates and models in this regard. However, the discussion lacks a precise concept of voluntariness in the process of counselling. While it is often demanded, there rarely exist concise definitions. In this article, therefore, an attempt is made to go deeper into the different features and nuances of voluntariness in counselling situations and to structure them in a sensible way. The results are concretised by relating the standards of the National Forum of Counselling to educational and professional values. Thus we want to show a means to deal with matters of voluntariness from an adult education perspective.

Keywords regulatory counselling · ethics in counselling · counselling theory · adult education · voluntariness

1 Einleitung: Von der Bedeutung der Freiwilligkeit

Beratung ist ein ebenso populärer wie variantenreich definierter Begriff. In dem Maße, in dem er für unterschiedliche Handlungs- und Lebensbereiche erschlossen wird, werden entsprechend vielfältige Merkmale von Beratung formuliert und von den Beratenden eine große Spannbreite von Kompetenzen verlangt. Und doch herrscht quer durch die Diskussionsbeiträge aus Theorie und Praxis ein breiter Konsens, dass Freiwilligkeit ein wenn nicht notwendiges, so doch zumindest wünschenswertes Merkmal von Beratung sei. So definierten Schwarzer und Posse (1986) Beratung als eine „freiwillige, kurzfristige, oft nur situative, soziale Interaktion zwischen Ratsuchenden (Klienten) und Berater“ (1986, S. 634). Auch Kranz setzt die „Freiwilligkeit der Teilnahme und die jederzeit gegebene Freiheit zum Abbruch“ im Kontext von Beratung voraus (2009, S. 356 f.). Andere Autoren vertreten die Auffassung, dass Freiwilligkeit zwar eine wünschenswerte Voraussetzung von Beratung darstellt, jedoch auch (erst) innerhalb der Beratungssituation hergestellt werden kann. Sie vermitteln damit ein weiter gefasstes Verständnis des Begriffes (vgl. Schäfter 2010; Warschburger 2009; Thiersch 2004). Ausnahmen räumt auch das Nationale Forum Beratung ein, indem es Freiwilligkeit einerseits zu einem Definitionsmerkmal von Beratung macht und andererseits anerkennt, dass ebenso Kontexte möglich sind, „in denen Beratung obligatorisch ist und ggf. Sanktionen nach sich ziehen kann“ (nfb 2014, S. 7). Ob Freiwilligkeit nun verlangt oder nur empfohlen wird, in jedem Fall macht sie offenkundig ein wesentliches Merkmal von Beratung aus, das bei der Planung, Gestaltung und Reflexion von Beratungssituationen große Aufmerksamkeit verdient. So würde man erwarten, dass hierzu – ähnlich wie zu anderen Aspekten von Beratung – eine Vielfalt konzeptionell-begrifflicher und praktischer Interpretationen vorliegt. Denn professionelle Beratende sollten auf Reflexionsfolien zurückgreifen können, um die unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten von Freiwilligkeit in der Beratung wie auch die verschiedenen denkbaren Rahmenbedingungen differenziert einschätzen und nutzen zu können. Und Lehrende, die im größer werdenden Handlungsfeld der Ausbildung von Beraterinnen

und Beratern tätig sind, sollten gleichfalls über entsprechende Interpretations- und Strukturierungsangebote verfügen.

Der Blick in die Literatur zeigt hier aber – anders als in Bezug auf andere zentrale Aspekte von Beratung – ein eher diffuses Bild. Die oben dargestellten Beispiele belegen bereits, dass schon die grundsätzliche Bedingung *Freiwilligkeit* von verschiedenen Autorinnen und Autoren im Feld der Beratung sehr unterschiedlich bewertet wird. Hinzu kommt, dass für unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten auch sehr verschiedene Begriffe verwendet und schließlich auch unterschiedliche Begründungen herangezogen werden (s. u.). So wichtig Freiwilligkeit als Thema von Beratung eingeschätzt wird, so unpräzise erscheint also ihre Behandlung in weiten Teilen der einschlägigen Literatur. Dadurch besteht insbesondere die Gefahr, dass Zusammenhänge zwischen Unfreiwilligkeit in und Steuerung durch Beratung übersehen oder falsch gedeutet werden. Im Folgenden sollen deshalb zunächst Merkmale von Freiwilligkeit diskutiert werden, die für diesen Umstand als mitverantwortlich gesehen werden. Weiterhin werden bestehende, bisher wenig zusammenhängende Differenzierungen des Konzepts Freiwilligkeit diskutiert und strukturiert. Ziel ist es, die oben angesprochene Problematik zu bearbeiten und zu einer konsistenteren Beschreibung der Formen von Freiwilligkeit in der Beratung zu gelangen. Um diese für erwachsenenpädagogische Planung, Handlung und Reflexion zu erschließen, wird sie in Beziehung zu normativen Orientierungen der Erwachsenenpädagogik gesetzt. Anhand ausgewählter Beispiele wird abschließend darauf eingegangen, wie sich Standards des Beratungshandelns durch den Bezug auf derartige normative Orientierungen konkretisieren lassen und wo sie gegebenenfalls an Grenzen stoßen. Vor diesem Hintergrund kann eine Einschätzung zur Frage gegeben werden, ob und wie Bedingungen der Unfreiwilligkeit (insbesondere im Falle regulativer Beratung) in erwachsenenpädagogischem Beratungshandeln begegnet werden kann.

2 Freiwilligkeit: Begriffe und Deutungen

2.1 Normative und instrumentelle Freiwilligkeit

Freiwilligkeit erscheint auf den ersten Blick als klares Konzept. Tut jemand etwas freiwillig, so ist es Resultat einer freien, durch keinen äußeren Zwang beeinflussten Willensentscheidung. Auf den zweiten Blick stellen sich allerdings Fragen. Zunächst wäre aus philosophisch-anthropologischer Perspektive zu klären: Hat der Mensch überhaupt einen solchen freien Willen bzw. wie kann sich die Pädagogik zu dieser Hypothese verhalten (vgl. Giesinger 2006)? Diese Frage kann an dieser Stelle nicht erörtert werden und ist unseres Erachtens mit pädagogischen Mitteln auch nicht zu klären. In der normativen Bezugnahme der Pädagogik auf die Aufklärung wird eine solche Möglichkeit jedoch vorausgesetzt. Bildung begründet sich gerade daraus, dass der Mensch über die Fähigkeit verfügt, sich „seines Verstandes aus eigener Kraft zu bedienen“ (Kant) und also auch freie Willensentscheidungen zu treffen – Hügli beschreibt diesen Gedankengang als Grundlage der sogenannten „Autonomiepädagogik“ (1999, S. 40). Pädagogik hat somit die Aufgabe, den Menschen bei der Entwicklung dieser Fähigkeit zu unterstützen. Frühzeitig wurde in diesem Zusam-

menhang das Dilemma der pädagogischen Antinomie angesprochen (vgl. Giesinger 2006, S. 47): Einen Menschen zur Freiheit zu führen, bedeutet eben, ihn zu *führen* und gleichzeitig davon auszugehen, dass er bei voller Entfaltung seines Potenzials keinerlei Führung bedarf.

Auch erwachsenenpädagogische Beratung bezieht sich auf diese normative Position. Geht man vom Potenzial zur Selbstbestimmung aus, so verbietet es sich, diese über ein unbedingt notwendiges Maß hinaus zu beschneiden. Unter dieser Voraussetzung wäre eine Verpflichtung zur Beratung schwer zu begründen. Denn selbst wenn die Autonomiepädagogik Pflicht nicht grundsätzlich ablehnt, ist sie zumindest in Bezug auf die Handlungsform Beratung wenig plausibel. So liefert die Aufklärung in der pädagogischen Tradition eine Begründung für Freiwilligkeit in der Beratung, an die in allgemeinerer Form auch der Professionalitätsdiskurs der Erwachsenenpädagogik (vgl. Gieseke 2009; Nittel 2000; Tietgens 1988) anschließt.

Ein historisch durchaus ebenfalls wirkmächtiger Gegenentwurf zur Autonomiepädagogik liegt in der „Kontrollpädagogik“ (Hügli 1999, S. 53). Sie knüpft nicht an die Aufklärung an, sondern einerseits an politisch-instrumentelle Vorstellungen von der Lenkung von Menschen durch soziale Einflussnahme, andererseits an das technische Konzept des Regelkreises. Hier wird Autonomie weder als Ziel noch als Voraussetzung angenommen. Dennoch kann es auch hier sinnvoll erscheinen, Freiwilligkeit anzustreben, wenn die Annahme besteht, dass ein Ziel unter der Bedingung von Freiwilligkeit leichter oder besser erreicht wird. So legen zahlreiche Befunde der pädagogischen Psychologie nahe, dass bestimmte Lernergebnisse eher zu erreichen sind, wenn die Situation von den Lernenden als selbstbestimmt und damit – zumindest weitgehend – frei von Zwängen wahrgenommen wird (vgl. u. a. Deci und Ryan 1993; Prenzel 1995; Konrad und Traub 2009). Freiwilligkeit ist in diesem Fall nicht normativ, sondern instrumentell begründet. Die grundsätzliche Position der Kontrollpädagogik wird in der Erwachsenenpädagogik oft durch außerprofessionelle, organisationale Vorgaben eingebracht, beispielsweise durch Vorgaben über zu erfüllende Teilnahmezahlen oder Ziele wie die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität in der Weiterbildungsberatung (vgl. Käpplinger und Klein 2013, S. 332).

Ein wesentlicher Grund für die unklaren Positionen in der Diskussion um Freiwilligkeit und Beratung dürfte genau darin liegen, dass normative und instrumentelle Perspektiven sich überlagern. Wenn Freiwilligkeit gleichzeitig normativ und instrumentell begründet wird, trägt das aber nicht zur Klärung ihrer Bedeutung bei. Denn eine normative Begründung bedarf keiner instrumentellen Rechtfertigung: Wenn pädagogisches Handeln in einem bestimmten Zusammenhang Freiwilligkeit normativ voraussetzt, kann diese Voraussetzung nicht durch instrumentelle Überlegungen aufgehoben werden, sie muss aber auch nicht durch solche bekräftigt werden. Umgekehrt ist eine instrumentelle Begründung unabhängig von der normativen Position. Wenn sich gezeigt hat, dass eine bestimmte Maßnahme freiwillig besser gelingt, ist es nicht erheblich, ob Freiwilligkeit auch normativ angestrebt wird. Bei den folgenden Überlegungen werden deshalb instrumentelle und normative Begründungen jeweils getrennt voneinander berücksichtigt.

2.2 Abstufungen von Freiwilligkeit und Machtmittel

Obwohl die Bearbeitung des Themas Freiwilligkeit in der Beratungsliteratur sehr unterschiedlich geschieht, lassen sich verschiedene Formen von Freiwilligkeit ausmachen, die im Folgenden systematisiert werden sollen. Zwischen den Polen völliger Freiwilligkeit und völligem Zwang liegt dabei eine Übergangszone. Völlige Freiwilligkeit liegt vor, wenn die Inanspruchnahme von Beratung vollkommen unabhängig von Sanktionen, der Gewährung von Vorteilen usw. ist. Ein Beispiel für derartige *äußere Freiwilligkeit* ist ein privat in Anspruch genommenes berufliches Coaching, bei dem beispielsweise eine Führungskraft individuell beratende Unterstützung in Anspruch nimmt, um berufliche Anforderungen besser, leichter oder angenehmer zu bewältigen. Völliger Zwang läge hingegen vor, wenn die Klientin oder der Klient verpflichtet ist, sowohl die Beratung in Anspruch zu nehmen als auch die Ergebnisse umzusetzen. Derartige Bedingungen finden sich unter anderem in totalen Institutionen. Aber auch die Mitwirkungspflichten im Rahmen des Sozialgesetzbuches (SGB I, §§ 60 ff.) können zu Situationen führen, in denen Klienten, die Beratung nicht in Anspruch nehmen oder Ergebnisse nicht umsetzen, mit schwerwiegenden Sanktionen zu rechnen haben. Zwischen diesen Polen liegen verschiedene Abstufungen von Freiwilligkeit und Zwang, die je nach Beratungskontext auf unterschiedlichen Dimensionen ausgeprägt sein können: Diese betreffen die

- *Interaktion*, d. h. inwieweit die Klientin oder der Klient sich auf die Beratungsinteraktionen einlässt,
- *Aufrechterhaltung der Teilnahme*, d. h. in welchem Umfang die Klientin oder der Klient das Recht hat, die Beratung aus eigenem Entschluss abzubrechen und die
- *Nutzung der Ergebnisse*, d. h. ob und in welchem Umfang die Klientin oder der Klient verpflichtet ist, Beratungsergebnisse in Handlungen umzusetzen.

Des Weiteren lassen sich als mögliche Konsequenzen von Verweigerung oder Nicht-Kooperation in Bezug auf verpflichtende Beratung unterschiedliche Formen von Machtmitteln unterscheiden. Sie begründen sich einerseits in der Person und andererseits in der Position des Beratenden und entsprechen strukturell denjenigen der Führungsethik (vgl. Tab. 1).

Jede dieser Ausprägungen von Macht kann je nach Beratungskontext unterschiedlich entfaltet werden. Beratende verfügen je nach Position über unterschiedlich stark ausgeprägte Amtsautorität. In offensichtlichen Zwangskontexten haben sie Bestrafungs- oder Belohnungsmacht inne. Bestrafungen können etwa in der Kürzung von Transferleistungen oder der Verhängung von Zwangsgeldern bestehen, Belohnungen

Tab. 1 Formen von Führungs-/Beratungsmacht (nach Weibler und Kuhn 2012, S. 20 f., erweitert)

Positionale Macht	Personale Macht
Amtsautorität	Expertenmacht
Belohnungsmacht	Überzeugungsmacht
regulative Macht	charismatische Macht
Bestrafungsmacht	Identifikationsmacht
Informationsmacht	

in der Zugänglichmachung besonderer Leistungen. Ferner gibt es die Möglichkeit, dass ein (Rechts-)Anspruch auf bestimmte Leistungen an Beratung geknüpft wird (beispielsweise bei der Förderung von Weiterbildung). Da hier weder eine Belohnung noch eine Bestrafung im eigentlichen Sinne vorliegen und die Beratung zum verpflichtenden Bestandteil der gewährten Leistung wird, sprechen wir – anschließend an die Begrifflichkeit von Käpplinger und Klein (2013, S. 241) – von regulativer Macht (vgl. auch Gerst 2002, S. 99). In pädagogischen Kontexten ist diese mitunter nicht scharf von der Informationsmacht zu trennen, etwa dann, wenn die Inanspruchnahme von Leistungen es erforderlich macht, über Informationen zu verfügen, die typischerweise den Klienten nicht verfügbar sind (beispielsweise aufgrund mangelnder Kenntnisse des Rechtssystems bei vielen Klienten der Migrationsberatung). Positionale Macht wirkt sich häufig als Teilnahmeverpflichtung aus und kann alle anderen Verpflichtungstypen einschließen.

Personale Macht besteht demgegenüber in Situationen, wo Klientinnen oder Klienten den Beratenden als Experten, als kompetent, als überzeugend, als charismatisch oder als Identifikationsperson wahrnehmen. Entsprechend kann sie in der Regel erst wirksam werden, wenn eine Interaktionssituation zustande kommt. Dann kann personale Macht sowohl dazu beitragen, dass die Interaktionssituation aufrechterhalten wird, als auch dazu, dass die Ergebnisse umgesetzt werden. Der Kontext der Führungstheorien, aber auch die Tradition des Herrschaftsbegriffs bei Max Weber zeigen dabei, dass hier auch die Dimension der Freiwilligkeit berührt ist: Einer Person zu vertrauen und ihren Rat anzunehmen, weil sie beispielsweise als charismatisch wahrgenommen wird, setzt nicht zwangsläufig voraus, auch schon freiwillig die Beratung in Anspruch genommen zu haben. Personale Macht kann hier also Unfreiwilligkeit bei der Wahrnehmung von Beratungssituationen überdecken.

Freiwilligkeit wird in der Literatur, wie oben angesprochen, vielfach thematisiert, kaum jedoch in systematischer Weise. Deshalb besteht eine Vielfalt unterschiedlicher Begriffe (z. B. „Zwangsberatung“, Rohner 2013, S. 142 ff. oder „Binnenfreiwilligkeit“, Pätzold 2004, S. 106) nebeneinander, die Aspekte und Ausprägungen von Freiwilligkeit beschreiben. Im Folgenden soll das dadurch abgesteckte Spektrum von Möglichkeiten systematisiert und mit – teilweise eingeführten – Begriffen beschrieben werden. Die Systematik (vgl. Tab. 2) begründet sich einerseits aus den logischen Unterordnungsverhältnissen (die Freiheit, eine Beratung abzubrechen, beschreibt einen geringeren Freiheitsgrad als die, zu wählen, ob Beratung überhaupt in Anspruch genommen wird), andererseits aus der normativen Orientierung. Weiterhin wird auf die oben beschriebene Machtperspektive und die genannten unterschiedlichen Dimensionen (Interaktion, Aufrechterhaltung der Teilnahme und Nutzung der Ergebnisse) eingegangen.

2.2.1 Zwangsberatung und Pflichtklientschaft

Viele sozialpädagogische – und zunehmend auch erwachsenenbildnerische – Beratungssituationen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie für die Beratenden mit anderen Tätigkeiten in Konkurrenz stehen, z. B. Kontrollieren, Verwalten etc., was in der Sozialpädagogik treffend mit dem Begriff des „doppelten Mandats von Hilfe und Kontrolle“ (Böhnisch und Lösch 1973) charakterisiert wurde. So bewegen sich

Tab. 2 Typen, Begründungen, Beispiele und Differenzierungen von Freiwilligkeit in der Beratung

Typ	Normative und instrumentelle Begründung	Beispiele	Weitere Differenzierungen
äußere Freiwilligkeit	von der Autonomiepädagogik gefordert in einigen Beratungskonzepten instrumentell gefordert, insbesondere, wenn Beratung als notwendig erachtet wird und sonst nicht zustande käme	in vielen Beratungskontexten gegeben, eingeschränkt etwa durch Pflichtklientschaft	vor allem nach positionalen Machtmitteln (insbesondere Belohnung, Bestrafung, regulative Macht und Informationsmacht)
Binnenfreiwilligkeit	von der Autonomiepädagogik gefordert, auch als Gegengewicht zu äußeren Verpflichtungskontexten instrumentell oft gefordert oder empfohlen	Schwangerschaftskonfliktgesetz: Verpflichtung zur Beratung bei gleichzeitiger Freiheit zur Interaktion mit Verweis auf den Beratungscharakter	Ausmaß der Interaktionsfreiwilligkeit von völlig freier Wahl für oder gegen Interaktionen bis zur Verpflichtung zu „Rahmenhandlungen“ der Beratung wie Angabe der Personalien
verpflichtende Freiwilligkeit	normativ für Autonomiepädagogik akzeptabel instrumentell vor allem didaktisch begründet	„Modellversuch Lernberatung“, Professionalisierungskonzepte im Bereich Beratung	Ausmaß der Verpflichtung (z. B. Umfang und Intensität von wahrzunehmenden Beratungen, Dokumentation usw.)
Abbruchfreiwilligkeit	von der Autonomiepädagogik gefordert instrumentell eher „technisch begründet“ (i. S. einer „Kündigungsklausel“)	Kündigungsklauseln im Rahmen von vertraglich vereinbarten Bestandteilen einer Weiterbildung	Ausmaß der Nachteile bei Abbruch (z. B. Verlust von Kursgebühren oder Ansprüchen wie dem auf eine Wiederaufnahme der Beratung)
Freiwilligkeit im Umgang mit den Ergebnissen	normativ über die Autonomiepädagogik hinaus oft gefordert instrumentell mitunter *unterlaufen*	instrumentelle Einflussnahme auf Klienten zur Erfüllung dienstlicher Vorgaben (Fallzahlen, Budgeteinhaltung usw.)	Reflexion des Einsatzes personeller Macht, Herstellung von Transparenz bezüglich der eigenen personellen Machtmittel gegenüber den Klienten

Beratende hier häufig im Spannungsfeld zwischen den Interessen ihrer Klienten und den Kontrollinteressen öffentlicher Steuerungsinstanzen (vgl. Böhnisch und Lösch 1973, S. 27). Beratung kann daher auch die Freiwilligkeit der Teilnahme ausschließen. Eine solche „Zwangsberatung“ findet dann statt, wenn „Beratung nicht freiwillig, sondern unter Androhung von negativen Konsequenzen“ (Rohner 2013, S. 142) stattfindet, wobei diese Androhung nicht unbedingt offen erfolgen muss. Der Begriff der „Pflichtklientschaft“ (Laub 2008) geht ebenfalls auf einen Zwangskontext von Beratung ein, wenn Beratung behördliche oder gerichtliche Anordnungen zur Grundlage hat (vgl. Laub 2008, S. 25). Die Verpflichtung oder der Zwang zur Teilnahme an Beratung wurde hier vorab durch einen Rechtsakt hergestellt. Bernler und Johnsson (1997) benutzen den weiteren Begriff der „erzwungenen Klientenschaft“ und Gröning (2011) merkt ferner dazu an, dass es

> zum Regelwerk des Wohlfahrtsstaates (gehört), dass immer mehr Professionelle zwangsweise aufgesucht werden müssen, die Konsultation ist quasi vorgeschrieben. Nichtbefolgen bedeutet den Verlust von Ansprüchen. Damit ist der Autonomieanspruch des Klienten gebrochen oder doch zumindest vermindert (2011, S. 92).

Diese institutionelle Einbindung bestimmt damit die Struktur des Zusammentreffens zwischen Klient und Berater nicht nur hinsichtlich der Freiwilligkeit, sondern auch im Hinblick auf Ort, Häufigkeit, Dauer der Treffen sowie der Zeitspanne der Zusammenarbeit (vgl. Schäfter 2010, S. 44 f.).

Erzwungene Klientschaft tritt typischerweise dort auf, wo ein (oft staatlicher) Akteur durch die Beratung ein bestimmtes Ergebnis sicherstellen möchte, beispielsweise maximale Anstrengungen eines Klienten beim Versuch des Wiedereintritts in den ersten Arbeitsmarkt. Ebenso kann sie dazu dienen, bestimmte Ereignisse zu verhindern oder zumindest frühzeitig zu erfahren, z. B. in der Bewährungshilfe (und mitunter wird es hier instrumentell als Vorteil angesehen, dass durch Pflichtklientschaft Beratung überhaupt erst zustande kommt, vgl. Laub 2008, S. 28 f.). Darüber hinaus kann sie aber auch dazu dienen, die individuelle Bearbeitung einer gesellschaftlich anerkannten Problemlage (Arbeitslosigkeit, Delinquenz, Krankheit usw.) zu strukturieren und kontinuierlich zu beeinflussen. Beratung wird dann im obigen Sinne regulativ eingesetzt, gewissermaßen „als ein Transmissionsriemen für das reibungslose Funktionieren des Programms“ (Laub 2008).

2.2.2 Binnenfreiwilligkeit

Auch wenn die Teilnahme an Beratung verpflichtend ist (beispielsweise im Zusammenhang mit Schwangerschaftskonflikten), gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Ausgestaltung der eigentlichen Beratungssituation. Mit dem Begriff der „Binnenfreiwilligkeit“ (Pätzold 2004, S. 106) wird eine Situation beschrieben, in der die Beratung der äußeren Form nach zwar verpflichtend stattfindet, es also ein Zusammentreffen zwischen Berater und Klient gibt, der Klient aber nicht verpflichtet ist, sich auf ein eigentliches Beratungsgespräch einzulassen, sondern beispielsweise auch zu schweigen oder zu anderen Themen als dem Beratungsanlass zu sprechen. Bei der Binnenfreiwilligkeit ist damit insbesondere die Ebene der Interaktion angesprochen; sie kann in sich weiter abgestuft werden: So ist es zum Beispiel in der Schwangerschaftskonfliktberatung notwendig, dass die Klientin ihren Namen angibt, um die gesetzlich vorgeschriebene Bescheinigung (StGB, § 219) zu erhalten. Sie kann allerdings gegenüber der oder dem Beratenden anonym bleiben (SchKG, § 6). Die Beratung selbst ist im Gesetz einerseits inhaltlich beschrieben, andererseits stellt der Gesetzgeber fest: „Der Beratungscharakter schließt aus, dass die Gesprächs- und Mitwirkungsbereitschaft der schwangeren Frau erzwungen wird“ (SchKG, § 5, Abs. 2). Es ist unklar, ob hierfür normative oder instrumentelle Gründe im Vordergrund stehen. Binnenfreiwilligkeit lässt sich allgemein aus beiden Perspektiven begründen. Aus normativer Sicht erscheint sie dort notwendig, wo ein äußerer Zwang der eigentlich gebotenen Teilnahmefreiwilligkeit entgegensteht. Aus instrumenteller Sicht erscheint sie häufig sinnvoll, um etwa defensive Tendenzen im Beratungsprozess (vgl. Faulstich et al. 2005, S. 24 ff.) zu vermeiden.

2.2.3 Verpflichtende Freiwilligkeit

Von Bedeutung ist weiterhin, unter welchen Bedingungen eine Klientin oder ein Klient die Beratung abbrechen kann. In instrumenteller Hinsicht kann es in erwachsenen-

pädagogischen Angeboten sinnvoll oder sogar notwendig sein, eine Verbindlichkeit der Teilnahme – einschließlich der Teilnahme an Beratung – sicherzustellen. So wurde im „Modellversuch Lernberatung“ (Volk-von Bialy 1991) mit dem Begriff der „verpflichtenden Freiwilligkeit“ (Volk-von Bialy 1991, S. 46) der Umstand bezeichnet, dass die Adressaten zwar frei wählen können, ob sie ein erwachsenenpädagogisches Angebot wahrnehmen, sich mit der Entscheidung für die Teilnahme aber der verpflichtenden Beratung unterwerfen. Eine ähnliche Situation besteht etwa, wenn Teilnehmende einer Beratungsweiterbildung verpflichtet sind, innerhalb der Beratung auch selbst an (an sich freiwilligen) Supervisions- oder Beratungsangeboten teilzunehmen. Verpflichtende Freiwilligkeit kann in einem gewissen Maße auch die Verpflichtung zur Nutzung der Beratungsergebnisse umfassen, insbesondere wenn die Beratung als Teil einer Bildungsmaßnahme konzipiert ist. Werden beispielsweise im Rahmen der Beratung Aufgaben formuliert, die der Klient oder die Klientin bearbeiten kann, so kann dies mit Blick auf das Bildungsziel einer solchen Maßnahme verpflichtend geschehen. In der Regel besteht unter der Bedingung verpflichtender Freiwilligkeit allerdings weiterhin *Abbruchfreiwilligkeit*, die Möglichkeit also, die Beratungssituation (jederzeit) endgültig verlassen zu können (wenngleich hierbei natürlich sekundäre Nachteile wie z. B. der Verlust eventuell gezahlter Kursgebühren entstehen können).

2.2.4 Freiwilligkeit im Umgang mit den Ergebnissen von Beratung

Selbst wenn Beratung nicht gänzlich als freiwillig konzipiert wird, herrscht doch oft die Vorstellung vor, dass zumindest der Umgang mit den Ergebnissen freiwillig ist, d. h. Klienten in vollem Umfang selbst entscheiden können, ob sie bestimmte Ergebnisse oder auch Aufgabenvorschläge der Beratenden umsetzen, modifizieren oder gar nicht aufgreifen möchten. Eine äußere Verpflichtung zur Umsetzung von Beratungsergebnissen reicht sehr tief in die persönlichen Rechte der Klienten hinein und ist deshalb selten und dann vor allem in auch sonst durch Zwang charakterisierten Situationen zu finden (etwa im Rahmen der Bewährungshilfe). Sie schließt dann andere Freiwilligkeiten (etwa zur Teilnahme oder zur Interaktion) in der Regel ebenfalls aus.

Häufiger wird die Freiwilligkeit im Umgang mit den Ergebnissen durch weniger formalisierte Strukturen beeinträchtigt. Insbesondere spielen hier die Aspekte personaler Macht (vgl. Tab. 1) eine große Rolle. (Neo-)charismatische Ansätze von Führung etwa beruhen gerade darauf, dass über das Einbringen persönlicher Eigenschaften bei den Geführten das „Nacheifern“, „Loyalität und Akzeptanz“ oder gar „Gehorsam“ (Lang und Rybnikova 2014, S. 95) evoziert werden. Gleiches kann natürlich auch in Beratungssituationen geschehen. Wenn Beratende überdies vonseiten ihres Auftraggebers mit der Erfüllung bestimmter Zielvorgaben konfrontiert sind (etwa quantitative Erfolgsindikatoren in Bezug auf die Klienten) liegt es nahe, dass sie auch auf personale Machtmittel zurückgreifen, die eine formal gewährte Freiwilligkeit bei der Umsetzung von Ergebnissen unterlaufen. Auch hier findet sich also die mit dem Begriff „regulativ“ angesprochene Verbindung von Beratung mit Steuerung oder Führung. Tabelle 2 liefert eine abgestufte Systematik der Formen von Freiwilligkeit, Begründungen sowie Beispiele und weitere Differenzierungen.

3 Konsequenzen: Beratung, Freiwilligkeit und der Bezug zur Erwachsenenpädagogik

Beratung ist einerseits eine Grundform pädagogischen Handelns (vgl. Klein 2010, S. 34). In der Sozialpädagogik stellt sie andererseits ein Konzept dar, dass sich in unterschiedlichen Methoden (hier könnte etwa an die verschiedenen Beratungsansätze gedacht werden) und daran anschließend einzelnen Techniken konkretisiert (vgl. Galuske 2013, S. 213 ff.). Es geht also um ein „Handlungsmodell" (Galuske 2013, S. 172 ff.), welches Methoden und Techniken in einen sinnhaften Zusammenhang bringt. Erst ein solches Konzept erlaubt es, jene auf ihre Tauglichkeit zu bewerten. In der Erwachsenenpädagogik wird Beratung nicht in gleicher Weise als Konzept verstanden, sondern oft durch einzelne konkrete Merkmale wie den Adressatenbezug (vgl. Klein 2010, S. 34) oder Beratungsanlässe und ein darauf gründendes (bildungs-)karrierenbezogenes Verständnis (vgl. Schiersmann 2011, S. 748 f.) bestimmt. Daneben bestehen spezifische erwachsenenpädagogische Beratungskonzepte wie das der Lernberatung (vgl. Klein und Reutter 2005; Pätzold 2004), die allerdings auch häufig instrumentell gedacht sind, d. h. eine besondere Teilaufgabe von Erwachsenenbildung erfüllen sollen (vgl. kritisch hierzu Kossack 2006). Folgt man allerdings einem Verständnis von Erwachsenenbildung in der Tradition des Bildungsbegriffs und der Aufklärung, so liegt es nahe, an die normative Position der Autonomiepädagogik anzuschließen. Erwachsenenpädagogische Beratung soll dann zu Bildung beitragen und Freiwilligkeit wird in diesem Verständnis zur Bedingung von Beratung. Wo sie nicht gänzlich realisiert werden kann, ist es erwachsenenpädagogischer Beratung aufgegeben, ein möglichst hohes Maß an Freiwilligkeit aufrechtzuerhalten, etwa durch Varianten von Binnenfreiwilligkeit. Die Zwangskontexte, in denen – auch erwachsenenpädagogische – Beratung stattfindet, dürfen dabei jedoch nicht übersehen oder geleugnet werden. Erwachsenenpädagogische Beratungskompetenz bedarf deshalb insbesondere des souveränen Umgangs mit Gestaltungsfreiräumen *innerhalb* von konkreten, durch einen je unterschiedlichen Grad an Verpflichtung gekennzeichnete Beratungssituationen. Die Bedeutung von Freiwilligkeit soll deshalb abschließend entlang des „Kompetenzprofil(s) für Beratende in Bildung, Beschäftigung und Beruf" (nfb 2014) betrachtet werden. Es unterscheidet vier Kompetenzgruppen (systemumfassende, prozessbezogene, organisationsbezogene und gesellschaftsbezogene Kompetenzen) mit insgesamt 17 einzelnen, durch Indikatoren operationalisierten Kompetenzen (vgl. nfb 2014, S. 10 ff.). Beispielhaft wird im Folgenden auf zwei Kompetenzen („Professionelle Haltung und ethisches Verhalten" sowie „Berücksichtigung gesellschaftlicher Ziele") eingegangen.

3.1 „Professionelle Haltung und ethisches Verhalten"

Beratende, so fordert der erste Indikator zu dieser Kompetenz, „orientieren ihr Handeln und Verhalten an ethischen Prinzipien und machen diese transparent und erlebbar" (nfb 2014, S. 12). Bewusst verzichtet die Darstellung darauf, „ethische Prinzipien" zu konkretisieren, verweist jedoch auf „Ethikstandards der Beratung" (nfb 2014). Man darf davon ausgehen, dass das Nationale Forum Beratung hier nicht annimmt, es gäbe allgemeine, in unterschiedlichsten Handlungsfeldern unstrit-

tig anerkannte Ethikstandards der Beratung. Vielmehr wird auf diese Weise die Anwendbarkeit der *Kompetenz*standards in unterschiedlichen Handlungsbereichen mit unterschiedlichen *ethischen* Standards gesichert. Für erwachsenenpädagogische Beratung bedeutet das konsequenterweise, Beratungshandeln an ethische Standards *der Erwachsenenbildung* zu knüpfen. Solche liegen nicht in geschlossener Form vor, es gibt aber ethische Orientierungen, die in der Erwachsenenbildung eine sehr umfassende Anerkennung finden (etwa der Anspruch der „Teilnehmerorientierung", vgl. Schrader 2014, S. 19). Beratung hätte sich hier also nach Prinzipien wie dem der Teilnehmerorientierung zu richten, ist mithin den Bedarfen und Interessen der Teilnehmenden (und nicht beispielsweise einer Organisation) verpflichtet. Entsprechend müssen Beratende in der Erwachsenenbildung mit ethischen Orientierungen dieses Handlungsfeldes vertraut sein.

3.2 „Berücksichtigen gesellschaftlicher Ziele"

Das „Berücksichtigen gesellschaftlicher Ziele" (nfb 2014, S. 18) zählt zu den gesellschaftsbezogenen Kompetenzen. Verlangt wird von den Beratenden u. a. die Auseinandersetzung mit ihrem gesellschaftlichen Auftrag. Einer der Kompetenzindikatoren stellt fest: Die Beratenden „unterstützen die Ratsuchenden dabei, ihre individuellen Ziele in einen sinnvollen Zusammenhang mit gesellschaftlichen Zielvorstellungen zu bringen" (nfb 2014). Gemessen an diesem Ziel wäre Binnenfreiwilligkeit schon eine schwierige Rahmenbedingung, denn Unterstützung setzt bereits eine eigene Aktivität der Klienten voraus. Indem außerdem die Möglichkeit, dass es eventuell gar keinen sinnhaften Zusammenhang zwischen den individuellen und den gesellschaftlichen Zielvorstellungen geben könnte, nicht berücksichtigt wird, ist sogar schon die Freiwilligkeit bei der Annahme von Ergebnissen der Beratung tangiert: Die Akzeptanz der *Möglichkeit* der Harmonisierung individueller und kollektiver Interessen ist Voraussetzung für einen in dieser Richtung gelagerten Beratungsprozess. Offenkundig können also durch die „Berücksichtigung gesellschaftlicher Ziele" regulative Mechanismen wirksam werden. Gleichwohl lässt auch diese Zielvorstellung praktische Handlungsspielräume offen, wenn nämlich die Beratenden bereit und in der Lage sind, fundamentale Widersprüche zwischen individuellen und gesellschaftlichen Zielen nicht nur zuzulassen, sondern ihrerseits beratend zu bearbeiten. Das erfordert die Fähigkeiten, einerseits die Zielsetzung des Beratungsangebots transparent zu machen (vgl. nfb 2014, S. 12), andererseits aber auch die eigene Rolle und die eigenen ethischen Reflexionsfolien zu kennen (vgl. nfb 2014).

3.3 Beurteilung

Die Beispiele zeigen, dass Kompetenzen, wie sie in den Standards des Nationalen Forums Beratung niedergelegt sind, geeignet sind, einen erwachsenenpädagogischen Umgang mit Freiwilligkeit konstruktiv zu bearbeiten. Während sie – entsprechend dem typischen Aufbau von Curricula und Kompetenzprofilen – allerdings additiv angelegt sind, ergeben sich aus dem Voranstehenden auch Überlegungen zu einer Hierarchie solcher Kompetenzen. Die „Berücksichtigung gesellschaftlicher Ziele" etwa genügt nur dann den hier dargestellten Vorstellungen von maximaler Freiwilligkeit,

wenn der Beratende bereit und in der Lage ist, *vorher* die Zielsetzungen der Beratung umfassend transparent zu machen und auch eigene Beweggründe in diesem Zusammenhang zu reflektieren und gegebenenfalls mit zu thematisieren. Andernfalls bleibt die Gefahr der Ausübung nicht-legitimer Machtmittel, insbesondere personeller Art, und damit das unreflektierte Ausführen eines an Beratung geknüpften regulativen Auftrags. Eben deshalb bedürfen die Kompetenzstandards der Rückbindung an ethische Standards innerhalb eines Handlungsfeldes. Diese erst definieren dann ein spezifisches Verhältnis zur Freiwilligkeit, indem sie – etwa im Beispiel der Teilnehmerorientierung – darauf verweisen, dass die Interessen der Teilnehmenden zu respektieren und zu berücksichtigen sind, auch wenn sie anderen Beratungszielen zuwider laufen sollten.

4 Fazit

Die Dimension Freiwilligkeit spielt innerhalb von erwachsenenpädagogischer Beratung eine gewichtige Rolle. Dennoch zeigt sich bei näherer Betrachtung in der Literatur eine komplexe, wenig strukturierte und unpräzise Darstellung des Begriffs. Um eine bessere Übersicht herzustellen und eine Orientierungshilfe zu geben, wurde in diesem Artikel der Versuch unternommen, die verschiedenen Typen, Begründungen und Differenzierungen von Freiwilligkeit im Beratungskontext herauszuarbeiten, an Beispielen zu veranschaulichen und systematisch zu ordnen. Hierdurch sollte auch insbesondere die Planung, Gestaltung und Reflexion von Beratungssituationen für die Beratenden erleichtert werden.

Auch erwachsenenpädagogische Professionalität lässt sich am Umgang mit der Dimension Freiwilligkeit im Kontext von Beratung ermessen. Am Beispiel der Standards des Nationalen Forums Beratung konnte dargestellt werden, dass sich ethische Reflexionshorizonte der Erwachsenenbildung konkret im Umgang mit Freiwilligkeit in der Beratung niederschlagen können und sollten. Diese Standards lassen hierfür Freiraum, indem sie zwar Bezüge zu ethischen und gesellschaftlichen Werten eröffnen, diese selbst aber nicht konkret benennen. Hier können berufsethische Vorstellungen ansetzen. Gerade im Umgang mit Freiwilligkeit zeigt sich dann, in welchem Umfang ein Berater oder eine Beraterin Spannungsverhältnisse zwischen der eigenen Professionalität und von außen (etwa durch Auftraggeber) einwirkenden Erwartungen austariert.

Beratung im Feld der Erwachsenenbildung kann also eine in ethischer Hinsicht herausfordernde Aufgabe sein. Insbesondere wenn Erwachsenenpädagoginnen und Erwachsenenpädagogen sich an Formen regulativer Beratung beteiligen, erfordert dies ein hohes Niveau der Reflexion eigener professioneller Ansprüche sowie die Fähigkeit, diesen im Beratungshandeln Geltung zu verschaffen. Es erscheint notwendig, die relevanten Rollen, Funktionen und Aufträge in der Beratung unverstellt sichtbar zu machen und Spannungsverhältnisse zwischen den Erwartungen und Zielen von Beratenen, Beratenden und den Auftrag gebenden Organisationen als solche erkennbar zu machen und ggf. zu thematisieren. Erwachsenenpädagogisch handelnde Beraterinnen und Berater haben nicht das Recht, bestehende Dimensionen von Freiwilligkeit (vgl. Tab. 2) einzuschränken, vielmehr ist es ihre Aufgabe, solche Spielräume offenzuhalten und wenn möglich schrittweise zu erweitern.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Bernler, G., & Johnsson, L. (1997). *Psychosoziale Arbeit. Eine praktische Theorie*. Weinheim: Beltz.

Böhnisch, L., & Lösch, H. (1973). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In H.-U. Otto & S. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit* (Bd. 2, S. 21–40). Neuwied: Luchterhand.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*, 223–238.

Faulstich, P., Forneck, H. J., Grell, P., Häßner, K., Knoll, J., & Springer, A. (2005). *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Galuske, M. (2013). *Methoden der Sozialen Arbeit: Eine Einführung* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Gerst, D. (2002). Wandel betrieblicher Kontrollpraktiken im Lichte einer poststrukturalistischen Machtanalytik. *SOFI-Mitteilungen, 30*, 91–107.

Gieseke, W. (2009). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 385–403). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Giesinger, J. (2006). Erziehung der Gehirne. Willensfreiheit, Hirnforschung und Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(1), 97–109.

Gröning, K. (2011). *Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hügli, A. (1999). *Philosophie und Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Käpplinger, B., & Klein, R. (2013). Beratung bei Weiterbildungsgutscheinen. Zwischen Prüfung, Information und Entscheidungshilfe. In B. Käpplinger, R. Klein & E. Haberzeth (Hrsg.), *Weiterbildungsgutscheine: Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern* (S. 327–346). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Klein, R. (2010). Beratung. In R. Arnold, E. Nuissl & S. Nolda (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl, S. 34–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klein, R., & Reutter, G. (Hrsg.). (2005). *Die Lernberatungskonzeption*. Baltmannsweiler: Schneider.

Konrad, K., & Traub, S. (2009). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis* (2., unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

Kossack, P. (2006). *Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung*. Bielefeld: transcript.

Kranz, O. (2009). *Interaktion und Organisationsberatung. Interaktionstheoretische Beiträge zu Profession, Organisation und Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lang, R., & Rybnikova, I. (2014). *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Laub, M. (2008). Soziale Arbeit mit PflichtklientInnen. *Sozialpsychiatrische Informationen, 38*(4), 25–31.

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) & Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hrsg.). (2014). *Professionell beraten: Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Pätzold, H. (2004). *Lernberatung und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Prenzel, M. (1995). Zum Lernen bewegen. Unterstützung von Lernmotivation durch Lehre. *Blick in die Wissenschaft, 4*(7), 58–66.

Rohner, B. (2013). *Sozialarbeiterische Beratung in Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Schäfter, C. (2010). *Die Beratungsbeziehung in der sozialen Arbeit. Eine theoretische und empirische Annäherung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schiersmann, C. (2011). Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl, S. 747–767). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schrader, J. (2014). Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns. Alltäglich gefordert, selten bedacht. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1*, 17–28.

Schwarzer, C., & Posse, N. (1986). Beratung. In B. Weidenmann & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 631–666). München: Psychologie Verlags Union.

Thiersch, H. (2004). Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge* (Bd. 1, S. 115–124). Tübingen: dgvt.

Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Volk-von Bialy, H. (1991). *Modellversuch Lernberatung. Konzept einer Fortbildung Lernberatung für das Berufsförderungswerk Hamburg, Bd. 1 von Modellversuch Lernberatung*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Warschburger, P. (Hrsg.). (2009). *Beratungspsychologie*. Heidelberg: Springer.

Weibler, J., & Kuhn, T. (2012). *Führungsethik in Organisationen*. Stuttgart: Kohlhammer.

ZfW (2015) 38:197–211
DOI 10.1007/s40955-015-0031-z

ORIGINALBEITRAG

Institutionelle Anbieterkontexte und Regulation von Beratungen in der Weiterbildung

Tim Stanik

Eingegangen: 9. März 2015 / Angenommen: 10. Juli 2015 / Online publiziert: 14. August 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Zusammenfassung Der Beitrag beschäftigt sich mit Beratungen in der Weiterbildung als institutionelle Interaktionsform. In einer vergleichenden Fallstudie wurden verschiedene Daten erhoben, um zu untersuchen, inwiefern die institutionellen Kontexte die Beratungen beeinflussen. Auf der einen Seite definieren die Beratungsanbieter die Beratungsgegenstände und wählen entsprechende Beratende aus. Außerdem verfolgen sie institutionelle Zielsetzungen mit den Gesprächen. Auf der anderen Seite haben die Ratsuchenden eigene Beratungsanliegen und -ziele, mit denen die Beratenden umgehen müssen. Auch wird gezeigt, dass der Beratungsort (ein Anbieter hat seinen Sitz in einem Jobcenter) beeinflusst, wie die Beteiligten miteinander interagieren. Die Ergebnisse machen deutlich, dass sich Beratungen in einem Spannungsverhältnis von institutionellen Kontexten, Erwartungen der Ratsuchenden und dem professionellen Selbstverständnis der Beratenden bewegen.

Schlüsselwörter Weiterbildungsberatung · Bildungsberatung · Institutionelle Interaktion · Forschung

Institutional contexts and regulation of guidance in adult education

Abstract The article focuses on guidance in adult education as a type of institutional talk. Multiple data sources were collected through a comparative case study of two providers to examine how the institutional contexts influenced the guidance. On the one hand the providers define the subjects of their guidance service and their selection of consultants is based on the content knowledge. Also the providers pur-

T. Stanik (✉)
Eberhard Karls Universität Tübingen,
Münzgasse 11, 72070 Tübingen, Deutschland
E-Mail: tim.stanik@uni-tuebingen.de

sue institutional goals with their guidances. On the other hand the guidance-seekers have their own counselling concerns and goals, which the consultants have to deal with. It is also noted that the location of the guidance (one provider is located in the public employment office) influences how the participants interact. The research results show guidance in adult education is situated in a dialectic relation between the institutional context, the expectations of guidance-seekers and the professional selfconception of consultants.

Keywords guidance · counselling · institutional interaction · adult education · research

1 Einleitung

Beratungen in der Weiterbildung finden vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und institutioneller Anbieterkontexte statt (vgl. Schiersmann 2009, S. 752 ff.). Während die gesellschaftlichen Kontexte einen unmittelbaren Einfluss auf die Beratungsanbieter (z. B. über deren Finanzierung) und somit auch einen mittelbaren auf die Beratungen ausüben, können die Interaktionen von den Beratungsanbietern direkt beeinflusst sein, indem diese nur bestimmte Beratungsformate anbieten oder potenzielle Beratungsgegenstände im Vorfeld festlegen. Durch zeitliche Vorgaben und die Auswahl der Beratenden nehmen die Einrichtungen auch indirekt Einfluss darauf, in welcher Tiefe die jeweiligen Beratungsgegenstände bearbeitet werden können. Außerdem kann sich die jeweilige Kultur der Einrichtung darauf auswirken, wie Beratende die Ratsuchenden wahrnehmen – ob sie beispielsweise eher vorsichtig agieren oder Probleme offen ansprechen (vgl. McLeod und Machin 1998, S. 326 ff.). Die Beratungsanbieter sind aber auch konstitutive und ermöglichende Bedingung dafür, dass ratsuchende Klienten und professionelle Beratende überhaupt zusammenkommen, da sie für die Beratungsangebote Öffentlichkeitsarbeit betreiben, Beratende bestellen und Beratungsräume vorhalten.

Dass mittlerweile ein gesteigertes Bewusstsein über die Bedeutung der gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Beratungsprozessen existiert, zeigt sich u. a. in dem vom *Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung* entwickelten „Kompetenzprofil für Beratende". Neben Kompetenzen für die Gestaltung der Beratungsprozesse werden sowohl gesellschafts- als auch organisationsbezogene Kompetenzen definiert, um z. B. institutionelle Rahmenbedingungen mitzugestalten, weiterzuentwickeln und ggf. zu verändern (vgl. Haas et al. 2012, S. 18).

Während einige Studien vorliegen, die mikroanalytisch Prozessverläufe von Beratungen in der Weiterbildung untersucht haben (vgl. Disse 2005; Müller 2005; Pörtner 2006; Maier-Gutheil 2009), sind die ganz konkreten Einflüsse der Beratungsanbieter auf die Beratungsprozesse noch nicht empirisch rekonstruiert worden. Betrachtet man aber die bereits vorliegenden Studien unter eben diesem Fokus, wird deutlich,

- dass sich Beratende an institutionell vordefinierten Beratungsabläufen orientieren (vgl. Maier-Gutheil 2009),
- dass mit Beratungen auch institutionelle Interessen verfolgt werden, die im Widerspruch zu den Erwartungen der Ratsuchenden stehen können (vgl. Disse 2005) oder
- dass die Beratungen von institutionellen Auftraggebern beeinflusst sein können[1] (vgl. ebd.).

Solche im- und expliziten Einflussnahmen machen es erforderlich, die Wechselwirkungen zwischen den Beratungsanbietern und den darin eingebetteten Beratungsprozessen (vgl. Schiersmann 2011, S. 437 f.) „kontextsensibel" zu analysieren (vgl. Käpplinger 2010, S. 33). In diesem Zusammenhang stellt sich dann auch die Frage, wie Beratende vor dem Hintergrund ihres Wissens, ihres Beratungsverständnisses, dem jeweiligen institutionellen Anbieterkontext und den Beratungsanliegen ihrer Klienten professionell agieren.

2 Anbieter von Beratung in der Weiterbildung

Beratungen in der Weiterbildung bieten in Deutschland kommunale Weiterbildungsberatungsstellen, Kammern, Arbeitsagenturen, Personal(entwicklungs)abteilungen sowie Weiterbildungseinrichtungen an (vgl. Schiersmann und Remmele 2004, S. 15). Es hat sich bei diesem institutionellen Gefüge etabliert, grundlegend zwischen trägergebundenen und -übergreifenden Beratungen zu unterscheiden. Unter die trägergebundenen werden Beratungen von Weiterbildungseinrichtungen gefasst, die eine „Gelenkstellfunktion" (Mader 1999, S. 318) haben, indem sie zwischen den Weiterbildungsangeboten der Einrichtungen und der Nachfrage der potenziellen Teilnehmenden vermitteln. Diese Beratungen sind Serviceleistungen für Adressaten und können darüber hinaus einen betriebswirtschaftlichen Nutzen für die Institutionen haben. Als Teil der Distributionspolitik (vgl. Möller 2011, S. 100) ergänzen sie die Öffentlichkeitsarbeit und können zu einer aktiven Bedarfserweckung bei den Ratsuchenden führen (vgl. Faulstich und Zeuner 2010, S. 165).

Unter trägerübergreifende werden dagegen Beratungen von Anbietern gefasst, die nicht selbst Weiterbildungen durchführen, sondern Orientierungs- und Entscheidungshilfen in Weiterbildungsfragen geben. Obwohl die Kammern und die Arbeitsagenturen auch trägerübergreifend beraten, werden insbesondere die kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen als Prototyp dieser Beratungen betrachtet. Bei diesen Einrichtungen handelt es sich entweder um eigens für Weiterbildungsfragen geschaffene Beratungsstellen und/oder um Institutionen, die in Netzwerke der regionalen Weiterbildungslandschaft eingebettet sind (vgl. Schiersmann und Remmele 2004, S. 43). Durch trägerübergreifende Beratung soll Entscheidungskompetenz in Weiter-

[1] Bei dem untersuchten Gespräch handelt es sich ein Abschlussgespräch einer vom Arbeitsamt geförderten „unspezifischen Feststellungsmaßnahme". Obwohl es sich um eine Beratung handeln soll, verbindet der Berater mit dem Gespräch die zum damaligen Zeitpunkt vorgeschriebene administrative Aufgabe, einen Eingliederungsplan für die Ratsuchende zu erstellen.

bildungsfragen verbessert, die Bereitschaft zum Lebenslangen Lernens erhöht oder die Nutzung neuer Formen selbstgesteuerten Lernens unterstützt werden (vgl. Deutscher Städtetag o. J.).

Die Differenzierung zwischen trägergebunden und trägerübergreifend suggeriert, dass nur die trägergebundenen Beratungsanbieter wirtschaftlich und rechtlich abhängig von ihrem jeweiligen Träger sind und seine Interessen verfolgen. Im Umkehrschluss würde dies bedeuten, dass trägerübergreifende Beratungsanbieter weder finanziell auf einen Träger angewiesen wären, noch dessen Zielsetzungen berücksichtigen müssten. Die Frage, wo die vermeintlich von Trägern unabhängigen Weiterbildungsberatungsstellen lokal und institutionell angegliedert sind, kann aber durchaus die Gespräche beeinflussen:

> Ist eine Beratungsstelle (…) beispielsweise in einem Amt für lokale Arbeitsmarktpolitik angesiedelt, stehen Beratungsbedarfe von Arbeitslosen und Arbeitssuchenden im Vordergrund. Ist eine Weiterbildungsberatungsstelle hingegen etwa in einem Schulamt angesiedelt, spielt (…) der Übergang von Schule bzw. Hochschule und Beruf bei der Beratungsarbeit eine besondere Rolle (Schiersmann und Remmele 2004, S. 43).

Was mit der Unterscheidung trägergebunden vs. -übergreifend zum Ausdruck gebracht werden soll, ist in erster Linie eine Neutralität im Hinblick auf Weiterbildungsmaßnahmen von verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen. Daher wird im vorliegenden Beitrag zwischen „einrichtungsübergreifenden“ und „einrichtungsgebundenen“ Weiterbildungsberatungen differenziert und es wird u. a. dargelegt, inwiefern auch Träger einrichtungsübergreifende Beratungen beeinflussen können. Es werden exemplarisch Beratungen einer kommunalen Weiterbildungsberatungsstelle (WBS) als Repräsentantin einrichtungsübergreifender und Fremdsprachenkursberatungen einer Volkshochschule (VHS) als Repräsentantin einrichtungsgebundener Beratungen analysiert.

3 Die untersuchten Beratungsanbieter

Die untersuchte VHS bietet Beratungen in ihren sechs Fachbereichen an, wobei feste Beratungstermine lediglich für den Bereich „Sprachliche Weiterbildung“ existieren. Diese Kurswahl- bzw. Einstufungsberatungen werden zu festen Terminen im Foyer des Hauptgebäudes durchgeführt. Durch diese Verortung wird ein niederschwelliges Beratungssetting arrangiert, da sich dort auch Personen aufhalten können, um sich für Kurse anzumelden oder mithilfe des Programmhefts oder eines PC-Terminals über das Angebot der VHS zu informieren. Für die Beratungen der anderen fünf Fachbereiche existieren keine festen Beratungszeiten. Ratsuchende können sich entweder persönlich zu den Geschäftszeiten der VHS, telefonisch oder per E-Mail an die zuständigen Fachbereichsleitungen wenden. Außerdem ist die VHS anerkannte Beratungsstelle für den Bildungsscheck des Landes und die Bildungsprämie des Bundes.

Die WBS befindet sich in Trägerschaft des kommunalen Jobcenters und eines Netzwerks von regionalen Bildungseinrichtungen. Ein festangestellter Berater bietet personenbezogene und organisationsbezogene Beratungen sowie Förderberatungen

zum Bildungsscheck und zur Bildungsprämie an. Außerdem werden Beratungen im Auftrag des kommunalen Jobcenters durchgeführt. Personen, die im Arbeitslosengeld-II-Bezug stehen, können von ihren Fallmanagerinnen und -managern zu einer Beratung bei der WBS verpflichtet werden.

Von den jeweiligen Beratungsangeboten der beiden Institutionen werden mit den Fremdsprachenkursberatungen der VHS und den Beratungen der WBS, die nicht auf Anweisung des Jobcenters erfolgen, zwei Beratungsangebote ausgewählt, die von den Ratsuchenden freiwillig in Anspruch genommen werden. Auch müssen in diesen Beratungen nicht wie z. B. bei den Beratungen im Rahmen des Bildungsschecks oder der Bildungsprämie förderpolitische Vorgaben beachtet werden, die die Beratungen regulieren (vgl. Käpplinger und Klein 2013).

4 Methodische Vorbemerkungen

Um (regulative) Wechselwirkungen zwischen Anbieterkontexten und (Beratungs-) Interaktionen zu rekonstruieren, werden die Beratungseinrichtungen als Institutionen betrachtet, die nach bestimmen Regeln des Arbeitsablaufs und der Verteilung von Funktionen auf die Mitarbeitenden gesellschaftlich relevante Aufgaben erfüllen (vgl. Tippelt 2009, S. 454). Von einem interaktionistischen Institutionsbegriff ausgehend werden die Institutionen aber nicht als gegebene Tatsachen oder als Orte betrachtet, sondern als Phänomene, die in den Beratungen wechselseitig konstituiert, aufrechterhalten oder modifiziert werden. Es werden dementsprechend die spezifischen Handlungsspielräume und -beschränkungen der Beratungen als ein institutionelles Interaktionsformat betrachtet (vgl. Nolda 2000, S. 74 f.). Dabei steht man unweigerlich vor der methodologischen und methodischen Herausforderung, festzustellen, inwieweit die institutionellen Anbieterkontexte eine tatsächliche oder nur eine scheinbare – möglicherweise vom Interpreten induzierte – Relevanz für die Beteiligten haben. Die untersuchten Beratungen sind nämlich in eine Vielzahl von unterschiedlichen Kontexten eingebettet (Stadt, Region, Lebensumstände etc.). Außerdem haben die Beteiligten neben ihren institutionellen Rollen, „Beratende und Ratsuchende“, auch andere persönliche Merkmale und gesellschaftliche Stellungen etc. inne, die ebenfalls als Kontexte in einer Beratung relevant werden können. Eine Lösungsmöglichkeit besteht darin, die anbieterinstitutionellen Kontexte als etwas zu behandeln, an dem sich die Beteiligten orientieren können, aber nicht müssen, und als etwas, das erst durch das Handeln gemeinsam konstituiert wird (vgl. Drew und Heritage 1992, S. 21). Es genügt also nicht aufzuzeigen, dass die Institutionen relevante Bezugspunkte für die Beteiligten sind, sondern es muss herausgearbeitet werden, wie sich das Institutionelle in den Gesprächen sukzessive darstellt und entwickelt (vgl. Eberle 1997, S. 264). Mit einer solchen streng rekonstruktiven Position, wie sie insbesondere Vertreter der ethnomethodologischen Konversationsanalyse vertreten, ist jedoch die Annahme verbunden, dass Interaktionsanalysen ohne Berücksichtigung des Vorwissens um den jeweiligen institutionellen Kontext durchgeführt werden können. Dies ist auch solange möglich, wie formale Mechanismen der Gesprächsorganisation rekonstruiert werden. Werden die Erkenntnisinteressen um inhaltliche Fragestellungen erweitert, können diese erst durch die Hinzunahme von weiteren

Daten beantwortet werden (vgl. Deppermann 2000, S. 105). Eine solche Verknüpfung ist insbesondere auch dann notwendig, wenn, wie im vorliegenden Beitrag, institutionelle Rahmenbedingungen professionellen Handelns untersucht werden (vgl. Deppermann 2010, S. 15). Daher werden gemäß einer „ethnographischen Gesprächsanalyse“ (vgl. Deppermann 2000) nicht nur Ausschnitte aus Beratungsgesprächen, sondern auch die jeweiligen institutionellen Selbstdarstellungen der Beratungsangebote, eine qualitative Befragung der Beratenden und Informationen über die Beratungssettings datentriangulativ hinzugezogen.

5 Institutionelle Regulationen

Im Folgenden wird dargelegt, wie die Anbieter die Beratungen regulieren, indem sie versuchen, die Beratungsgegenstände einzugrenzen und Beratende mit entsprechendem Wissen einzusetzen. Es wird außerdem aufgezeigt, dass mit den Beratungen auch institutionelle Interessen verfolgt werden und es wird dargestellt, inwiefern auch die Träger auf einrichtungsübergreifende Beratungen indirekt Einfluss nehmen können.

5.1 Institutionelle Eingrenzungen der Beratungsgegenstände

Sowohl die VHS als auch die WBS stellen sich und ihr Beratungsangebot in Selbstdarstellungen vor. Die VHS wirbt auf einer Seite in ihrem Programmheft für die Fremdsprachenkursberatungen, und die WBS hat einen Einrichtungsflyer veröffentlicht. Neben den Beratungsorten und Beratungszeiten werden in diesen Selbstdarstellungen bereits die adressierten Ratsuchenden und die potenziellen Beratungsgegenstände eingegrenzt. Während sich die Fremdsprachenkursberatungen ausschließlich an Personen mit fremdsprachlichen Vorkenntnissen richten, die einen entsprechenden Kurs belegen wollen, adressiert die WBS gemäß ihres Flyers insbesondere Personen, die Fragen zu beruflichen Weiterbildungen haben und/oder vor einer Weiterbildungsentscheidung stehen. Als Beratungsgegenstände werden demensprechend Fragen zur beruflichen Neu- und Umorientierung, zur Auswahl von Weiterbildungseinrichtungen, zu Weiterbildungsmaßnahmen und deren Finanzierungsmöglichkeiten genannt.

Dass diese institutionellen Eingrenzungen der Beratungsgegenstände auch in der Interaktion relevant werden, zeigt der folgende Ausschnitt einer Fremdsprachenkursberatung.

32 R: ja ich wollt mich ma erkundigen wie das mit Englischkursen is . ich hab schon ma im Internet geguckt . ich wollte vielleicht so:. ähm
33 Businessenglisch oder so was machen
34 B: Businessenglisch . also für den Beruf später mal
35 R: ja genau ja weil ich will ähm ne Ausbildung anfangen . und dann is das vielleicht ganz gut
36 B: mhm äh welche Vorkenntnisse bringen Sie mit . haben Sie zum Beispiel das äh Englisch aufm Gymnasium . bis zum Dreizehn

(Fremdsprachenkursberatung 10, VHS)

Die Ratsuchende gibt das Thema der Beratung vor – sie möchte sich über Businessenglischkurse informieren. Nachdem die Beraterin versichernd nachgefragt hat, ob sie Englisch für eine Berufstätigkeit lernen möchte, begründet die Ratsuchende ihren Entschluss mit der Aufnahme einer Berufsausbildung. Offensichtlich weiß sie aber

noch nicht, welchen Ausbildungsberuf sie anstrebt und ob ihr tatsächlich ein berufsbezogener Englischkurs dabei nützen könnte. Auf dieses potenzielle Beratungsanliegen geht die Beraterin nicht ein, sondern erkundigt sich nur nach den Vorkenntnissen der Ratsuchenden. In der Beratung wird schließlich ein Kurs für die Ratsuchende gefunden, der berufsbezogen ist, ihren Vorkenntnissen entspricht und zu dem sie sich auch anmelden will. Bei der Kursbuchung wird deutlich, dass die Ratsuchende einen Studentenausweis besitzt und offensichtlich ihr Studium zugunsten einer Ausbildung abbrechen will. Das Nicht-Aufgreifen dieser potenziellen Beratungsgegenstände „Aufnahme einer Berufsausbildung“ bzw. „Studienabbruch“ entspricht zum einen einer Kurswahlberatung und zum anderen erhält die Beraterin für deren Bearbeitung keinen expliziten Auftrag. Dass solche potenziellen Beratungsgegenstände jedoch auch nicht von den Beraterinnen bearbeitet werden, wenn diese explizit von den Klienten eingebracht werden, zeigt ein anderer Fall. Bereits zu Beginn dieser Beratung gibt die Ratsuchende an, im Rahmen einer Maßnahme der Agentur für Arbeit aufgefordert worden zu sein, einen abschlussbezogenen Englischkurs zu besuchen, um ihre Beschäftigungschancen zu erhöhen. Sowohl die aktuelle Lebenssituation „Arbeitslosigkeit“ als auch das Motiv „Zertifikatserwerb“ werden von der Beraterin nicht aufgegriffen. Erst als die Ratsuchende die Beraterin wiederholt danach fragt, ob sie eine Englischanfängerkurs-Teilnahmebescheinigung für eine Bewerbung nutzen könne, antwortet diese:

141 B: da sind dreißig Unterrichtsstunden nich so beeindruckend für nen Arbeitgeber .. ne‘ natürlich
142 R: ich will da richtig drin bleiben
143 B: äh . is es schön wenn man die Teilnahmebescheinigung dann reinlegt . in die Bewerbungsunterlagen, ansonsten muss man aber auch
144 weiter lernen

(Fremdsprachenberatung 1, VHS)

Es zeigt sich, dass die Beraterin durchaus Wissen über den Arbeitsmarkt hat, da sie einschätzt, wie potenzielle Arbeitgeber die Aussagekraft eines Englischanfängerkurses bewerten. Beachtenswert ist, dass sie diese Einschätzung trifft, ohne danach gefragt zu haben, in welchem Berufsfeld die Ratsuchende tätig werden will. So könnte eine Englischanfängerkurs-Teilnahmebescheinigung für die Bewerbung als Außenhandelskauffrau nicht „beeindruckend“ für einen potenziellen Arbeitgeber sein, während diese bei der Bewerbung um eine Stelle als Lagerarbeiterin eine besondere Qualifikation darstellen könnte. Im Interview gibt die Beraterin auf diesen Fall angesprochen an, keine „Arbeitsberaterin“ zu sein und darum nicht beurteilen zu können, ob englische Sprachkenntnisse Berufschancen tatsächlich erhöhen.

Auch in den Beratungen der WBS werden insbesondere von arbeitslosen Ratsuchenden potenzielle Beratungsgegenstände deutlich, die nicht denen der institutionellen Selbstdarstellung entsprechen. Auf die Frage des Beraters, warum z. B. eine arbeitslose Ratsuchende im „sozialen Bereich“ tätig werden will, beschreibt diese ihre Biografie: ein Selbstmordversuch der Mutter, Verlust der Kindheit, alkoholkranker Vater und Trennung von ihrem Bruder werden genannt. Der Berater reagiert zurückhaltend mit Hörerrückmeldungen und stellt keine Nachfragen:

522 B:	mhm ja äh . also den den Impuls oder das was Sie anzieht versteh ich jetzt nen bisschen . bisschen besser äh … ja der Bereich der
523 R:	hm
524 B:	der Bereich ähm … is schwierig weil die Aufgabe die Sie&vor der Sie jetzt stehen is jetzt is sozusagen das was Sie im im privaten Bereich
525 R:	hm
526 B:	äh so erfahren haben, oder teilweise auch im beruflichen aber nich in dem Kerngeschäft . sondern mehr so im&im in dem beruflichen .
527 R:	mhm
528 B:	Umfeld sag ich mal in dem Sie waren . also das zu professionalisieren, klar dafür soll die Umschulung ja dienen

(Beratung 4, WBS)

Die höchst problematischen Schilderungen werden schließlich als „Impuls" bezeichnet und somit nicht zu Gegenständen der Beratung. Abstrahierend von den biografischen Schilderungen nennt der Berater die Herausforderung, dass sich die Ratsuchende „professionalisieren" müsse. Dabei erwähnt er die Möglichkeit einer Umschulung und führt das Gespräch zurück auf einen von der Einrichtung festgelegten Beratungsgegenstand. Damit wahrt der Berater aber auch eine professionelle Distanz. So gibt er im Interview an, aus seinem „Laienverständnis" heraus weder „psychologische Störungen" zu diagnostizieren noch zu versuchen, den Ratsuchenden bei tiefliegenden Problemen zu helfen.

5.2 Institutionelle Auswahl der Beratenden

Die VHS setzt in ihren Fremdsprachenkursberatungen ausschließlich nebenberufliche Fremdsprachenkursleiterinnen ein. Diese Beraterinnen haben Wissen über Fremdsprachenlernen und verfügen über Erfahrungen mit den Ratsuchenden als potenzielle Kursteilnehmende.

Dies ist solange förderlich, wie sich die Fragen der Ratsuchenden ausschließlich auf das Fremdsprachenlernen und eine Kurswahl bei dieser VHS beziehen. Die Ratsuchende des nächsten Ausschnitts erkundigt sich jedoch nach der Möglichkeit, einen von der Beraterin vorgeschlagenen Bildungsurlaub mithilfe des Bildungsschecks des Landes zu finanzieren und bietet damit eine Lösung für ein angedeutetes Finanzierungsproblem an.

74 B:	(leise) jetzt is der einzige Haken*. können Sie sich nen Bildungsurlaub vorstellen, das is das was als nächstes
75 R:	krieg ich ja nich finanziert
76 B:	(leise) a:h so Sie sind berufstätig* . dann also die fünf Tage wenn Sie das beantragen wird Ihnen der Chef das gar nich mhm gut die
77 R:	mmh&mmh
78 B:	Kurse sind-
79 R:	über nen Bildungsscheck is auch nix zu machen ne'
80 B:	(leise) das weiß ich gar nich* dafür is jemand anders zuständig (leise) ich&ich kenn mich mit dem Bildungsscheck gar nich so gut aus .
81 R:	hm
82 B:	man könnte das natürlich versuchen .* ähmmm sind berufstätig

(Fremdsprachenkursberatung 2, VHS)

Die Beraterin kann diese Frage aufgrund der innerinstitutionellen Arbeitsteilung nicht beantworten. Auffällig ist, dass die Beraterin nicht an eine dafür zuständige Stelle delegiert, sondern sich danach erkundigt, ob die Ratsuchende berufstätig sei. Auch im weiteren Verlauf wird der von der Ratsuchenden eingebrachte Beratungsgegenstand „Bildungsscheck" nicht bearbeitet. Stattdessen wird ein kostengünstiger Kurs gefunden, zu dem sich die Ratsuchende auch schließlich anmeldet. In einem anderen Fall erkundigt sich eine Ratsuchende danach, ob sie einen Englischanfängerkurs mit dem einer anderen Einrichtung kombinieren könne. Sie formuliert damit einen einrichtungsübergreifenden Beratungsauftrag. Auch dieser wird von der Beraterin mit dem Hinweis auf ihr Nichtwissen über den Kurs bei der Konkurrenzeinrichtung abgelehnt: „weil ich nich weiß, was in dem Institut oder in der Schule bei

der Sie sich erkundigt haben, durchgenommen wird, wie viele Stunden das sind, mit welchem Buch die arbeiten“ (Fremdsprachenkursberatung 1, VHS, Z. 94 f.). Beachtenswert ist, dass die Beraterin indirekt zu erkennen gibt, dass sie mithilfe dieser Informationen durchaus in der Lage wäre, dieses Beratungsanliegen zu bearbeiten. Erneut darauf im Interview angesprochen, gibt sie an, dass sie es sich mal vorgenommen habe, sich über Angebote anderer Weiterbildungseinrichtungen zu informieren, davon aber Abstand genommen habe, da dies nicht ihre Aufgabe sei.

Der Berater der WBS hat vor seiner Tätigkeit als Weiterbildungsberater bei der Agentur für Arbeit als Projektleiter gearbeitet. Dass das dort erworbene Wissen auf sein Beratungshandeln Einfluss hat, zeigen insbesondere die Beratungen von arbeitslosen Ratsuchenden. Während die Fremdsprachenkursberaterinnen Beratungsanliegen aufgrund ihres Nichtwissens nicht aufgreifen, bringt der Berater in diesen Fällen stellvertretend Beratungsgegenstände ein. So ist eine obligatorische Frage des Beraters, ob und in welchem Kontakt die Ratsuchenden zu ihren Fallmanagern stehen. Einer arbeitslosen Ratsuchenden, die schon seit über einen Jahr keinen Termin mehr bei der Agentur für Arbeit hatte, wird daraufhin empfohlen, den Kontakt zu ihrer Fallmanagerin wieder aufzunehmen, um dieser zu zeigen, dass sie eine Beschäftigung aufnehmen möchte und selbst aktiv wird.

882	B:	ähm zeigen Sie auch einfach der Frau [Name der Fallmanagerin] . dass Sie irgendwie mit Sicherheit nich aufm Sofa mit&mit
883		Arbeitslosengeld Zwei ausruhen wollen sondern dass Sie jetzt loslegen wollen dass Sie Interesse haben dass Sie gucken wollen Mensch
884		was gibt es und dass Sie auch selber was tun aber das soll Frau [Name der Fallmanagerin] ruhig wissen das das hilft Ihnen ne' denn
885	R:	mhm
886	B:	Frau [Name der Fallmanagerin] wird wenn Sie ihr was vorschlagen das auch davon abhängig machen wie sie Sie einschätzt so in
887		Sachen Motivation Engagement Durchhaltevermögen Verlässlichkeit all diese Sachen

(Beratung 1, WBS)

Dies wird damit begründet, dass die Fallmanagerin ein Ermessen bei der finanziellen Bewilligung einer Umschulung ausüben könne und dies auch auf einer subjektiven Einschätzung der Ratsuchenden beruhe. Streng genommen hat der Berater dafür weder einen Auftrag der Ratsuchenden noch der Institution. Ebenfalls darauf im Interview angesprochen, gibt er an, mit arbeitslosen Ratsuchenden eine „Taktikberatung“ durchzuführen, um ihnen zu vermitteln, wie ein „Fallmanager tickt“. In Anlehnung an Becker-Mrotzek (2001, S. 1522) lässt sich dieses Vorgehen als eine „behördliche Beratung im weiteren Sinne“ charakterisieren, da arbeitslosen Ratsuchenden Hilfestellungen im Umgang mit Mitarbeitern des Jobcenters gegeben werden.[2] Dieses Vorgehen macht der Berater nach eigener Aussage gegenüber dem Jobcenter transparent, indem er an die Fallmanager und -managerinnen appelliert: „Einen kompetenten Kunden habt ihr doch viel lieber als nen dummen Kunden.“

Fragen der Ratsuchenden, die eine konkrete Berufswahl oder Weiterbildungsmaßnahme betreffen, werden zwar vom Berater aufgegriffen, aber modifiziert. So führt er weder eine konkrete Berufs- noch Kurswahlberatung durch, sondern zeigt ihnen exemplarisch, wie sie mithilfe von Internetdatenbanken der Agentur für Arbeit oder

[2] Becker-Mrotzek (2001, S. 1522) unterscheidet bei Beratungsgesprächen in Behörden und Ämtern zwischen Beratungen im weiteren und engeren Sinne. Während bei Beratungen i. w. S. keine Probleme des Bürgers, sondern Schwierigkeiten, die aus der Kooperation mit der Behörde entstehen, bearbeitet werden, sind Beratungen i. e. S. Gespräche, in denen lebensweltliche Probleme gelöst werden.

auf Internetpräsenzen von Weiterbildungseinrichtungen des Netzwerks sich selbst informieren können. Mit Fragen zu konkreten Inhalten von Umschulungen oder zu Zugangsvoraussetzungen werden die Ratsuchenden an die Weiterbildungseinrichtungen verwiesen. Dieses Vorgehen wird im Interview als „Lotsenfunktion“ bezeichnet, da es sich um eine „unspezifische Beratungsstelle“ handelt.

5.3 (Träger-)Institutionelle Interessen

Die Fremdsprachenkursberatungen dienen laut Programmheft dazu, dass Ratsuchende einen Kurs belegen, der ihren Vorkenntnissen entspricht. Dass damit nicht nur die Ratsuchenden bei einer Kursentscheidung unterstützt werden, sondern auch ein institutionelles Interesse verfolgt wird, zeigt sich daran, dass in den Beratungen ausschließlich Kurse der eigenen Einrichtung vorgeschlagen werden. Die Beraterinnen gehen auch dann so vor, wenn Weiterbildungsinteressen und -ziele der Ratsuchenden nicht mit dem Angebot der VHS übereinstimmen. Die Ratsuchende des folgenden Ausschnitts benötigt beispielsweise für das Nachholen ihrer mittleren Reife die Zertifizierung ihrer Englischkenntnisse auf einer bestimmten Niveaustufe:

184 R: also wenn ich dann den Kurs mitmachen würde .. würde ich dann anschließend hochgestuft werden also wenn vorausgesetzt die
185 B: ((Blättern))
186 R: Ergebnisse also das was ich geleistet habe is so gut . würde anschließend hochgestuft werden auf . B Eins also hochgestuft irgendwie
187 ((Lachen))
188 B: ähm
189 R: oder is das so
190 B: ja also Sie äh können dann eine Teilnahmebestätigung erfragen . aber es is ja keine Prüfung . also können dann beweisen . dass Sie an
191 diesen Kurs . teilgenommen haben

(Fremdsprachenkursberatung 13, VHS)

Erst auf Nachfrage der Ratsuchenden gibt die Beraterin zu, dass die Ratsuchende nach einem Kursbesuch lediglich eine Teilnahmebestätigung erhalten könne und diese auch nur auf ihren ausdrücklichen Wunsch hin ausgestellt werde. Die Beraterin versucht, die Ratsuchende durch das Zurückhalten dieser Information zu einem Kursbesuch bei der VHS zu veranlassen, obwohl sie damit ihr Weiterbildungsziel nicht erreichen kann. Auffällig ist aber, dass sie nicht darauf aufmerksam macht, dass Teilnehmende nach einem Kursbesuch eine separate Prüfung bei der VHS ablegen können. Offensichtlich dienen die Beratungen ausschließlich dazu, eine kurzfristige Kursentscheidung herbeizuführen. Auch wenn Ratsuchende nur ihre Vorkenntnisse eingestuft bekommen möchten, wird mit ihnen nach der Absolvierung des Einstufungstests eine Kurswahlberatung durchgeführt. Mit der Inanspruchnahme einer Fremdsprachenkursberatung werden alle Ratsuchenden zu potenziellen Teilnehmenden, mit denen auch ohne ihren Auftrag eine einrichtungsgebundene Kurswahlberatung durchgeführt wird. Einschränkend muss aber gesagt werden, dass die vorliegenden Beratungsfälle nicht „missbraucht“ werden, um – wie von Tippelt (1997, S. 14) vermutet – Kurse gezielt auszulasten. Stattdessen werden den Ratsuchenden Kurse aus dem gedruckten Programmheft vorgeschlagen, eine Kursentscheidung wird aber ausdrücklich an sie übertragen. Im Interview gibt eine Beraterin aber auch an, dass sie versucht, z.B. Seniorinnen und Senioren „diskret in Vormittagskurse reinzuschleusen“, da sie dort besser aufgehoben wären.

Wie dargelegt, sind die Träger der WBS regionale Bildungseinrichtungen und das kommunale Jobcenter. Während der Berater sich gegenüber den Angeboten der regionalen Bildungseinrichtungen neutral verhält, indem er z. B. den Ratsuchenden empfiehlt, sich bei mehreren Anbietern zu erkundigen, nimmt er in Beratungen von arbeitslosen Ratsuchenden eine vermittelnde Position zwischen ihnen und dem Jobcenter ein. Er versucht, Vorgehensweisen und Entscheidungen des Jobcenters zu rechtfertigen und Vorurteile der Ratsuchenden gegenüber der Behörde abzubauen. Obwohl alle arbeitslosen Ratsuchenden der mitgeschnittenen Beratungen gewillt sind, ihre berufliche Situation zu verändern und sich bereits über Weiterbildungsmaßnahmen informiert haben, ist ein weiteres Ziel, die „Aktivierung und Motivierung von Arbeitslosen“

359 R: aber so hab ich eigentlich keine Fragen mehr
360 B: ja also äh was aus meiner Sicht da noch äh ne wichtige Frage is . wenn Sie denn dann irgendwie nen Ausbildungsplatz haben und das
361 machen wollen dass Sie die Zeit bis dahin gut füllen
362 R: ja
363 B: also dass Sie da irgendwas machen was . äh . auf jeden Fall Sie auf Trapp hält also nicht nen Jahr auf dem Sofa sitzen

(Beratung 2, WBS)

Die Anbahnung des Gesprächsabschlusses durch den Ratsuchenden wird vom Berater in diesem Ausschnitt nicht aufgegriffen, sondern er thematisiert die aus seiner Sicht „wichtige Frage“, dass der Ratsuchende sich bis zum Ausbildungsbeginn um eine Beschäftigung bemüht. Dieses Vorgehen lässt sich auf den Träger „Jobcenter“ zurückführen, der gemäß seines gesetzlichen Auftrags um die Aktivierung von Arbeitslosen bemüht zu sein hat. Mit den Beratungen werden aber auch Interessen der eigenen Institution verfolgt. So wird allen Ratsuchenden die Möglichkeit eröffnet, eine Folgeberatung in Anspruch zu nehmen. Einerseits zeigt der Berater damit seine Bereitschaft, die Ratsuchenden langfristig zu begleiten und zu unterstützen. Andererseits könnte es sich um ein Vorgehen handeln, um die Beratungsstelle langfristig zu sichern. Die WBS ist laut Angaben des Beraters im Interview als ein „nicht befristetes Projekt“ angelegt, was zur Folge habe, dass die Einrichtung leichter wieder abzuschaffen sei. So muss die WBS auch jedes Jahr in einem Geschäftsbericht ausweisen, wie viele Beratungen durchgeführt wurden. Diesem Bericht ist zu entnehmen, dass die WBS mit den Förderberatungen im Jahr der Erhebung knapp 12.000 € erwirtschaften konnte. Dies sind auch die einzigen Einnahmen, die nicht von den Trägern stammen. Vor diesem Hintergrund fällt auf, dass der Berater in einigen Fällen darauf aufmerksam macht, dass die WBS auch Förderberatungen anbietet, wobei jedoch ein gesonderter Termin vereinbart werden müsse. Auf die Möglichkeit, sich bei Einrichtungen des Netzwerks beraten zu lassen, wird dagegen nicht hingewiesen.

5.4 Örtliche Angliederung der WBS an den Träger

Die Beratungen der WBS werden in einem Büroraum durchgeführt, der sich im Gebäude des kommunalen Jobcenters befindet. Diese örtliche Angliederung beeinflusst den Berater in seinem Beraterverhalten offensichtlich, da er „Taktikberatungen“ durchführt und zwischen Ratsuchenden und Jobcenter vermittelt. Im Interview gibt er außerdem zu, dass, wenn „Gelder knapp werden und Umschulungen nur noch ganz wenig gemacht werden“, er arbeitslosen Ratsuchenden nicht zu einer Umschu-

lung raten könne. Dass die örtliche Angliederung ans Jobcenter nicht nur sein Verhalten, sondern auch das der Ratsuchenden beeinflussen kann, zeigt sich insbesondere zu Beginn der Beratungen von arbeitslosen Ratsuchenden. Diese beginnen nämlich auf die immer gleiche, unspezifische Eingangsfrage des Beraters, „was er für die Ratsuchenden tun könne", ihre Berufsbiografien zu schildern. Dabei begründen sie narrativ überschüssig ihr aufrichtiges Interesse an der Aufnahme einer Beschäftigung. Einige haben sogar ihre vollständigen Bewerbungsunterlagen dabei. Erst im Vergleich mit den Fremdsprachenkursberatungen zeigt sich daran ein Einfluss des Trägers „Jobcenter", mit dem die Ratsuchenden wahrscheinlich aufgrund ihrer Arbeitslosigkeit regelmäßig in Kontakt gekommen sind. Weder schildern die Ratsuchenden der Fremdsprachenkursberatungen ihre Berufsbiografien noch bringen sie ihre Zeugnisse mit. Auf die Interviewfrage, ob der Sitz der Weiterbildungsberatungsstelle im Gebäude des Jobcenters problematisch für seine Arbeit sei, antwortet der Berater mit der paradoxen Interjektion „jein" und bemerkt, Acht geben zu müssen. Vorsichtig formuliert er, dass „möglicherweise" eine Angliederung an die städtische Wirtschaftsförderung oder an eine Volkshochschule besser wäre. So ist der Berater in diesen Fällen gefordert, den institutionellen Kontext Weiterbildungsberatungsstelle vom trägerinstitutionellen Kontext Jobcenter abzugrenzen und auf die vertrauliche Behandlung der Gespräche gegenüber den Fallmanagerinnen und -managern hinzuweisen.

6 Fazit und Forschungsbedarfe

Die Analysen zeigen, dass sich Beratungen in der Weiterbildung in einem Spannungsverhältnis zwischen den (träger-)institutionellen Kontexten, den Beratungsgegenständen der Ratsuchenden und dem professionellem Handeln der Beratenden bewegen. Die Beratungsanbieter nehmen auf der einen Seite durch eine Eingrenzung der Beratungsgegenstände und durch die Auswahl der Beratenden Einfluss darauf, was überhaupt Gegenstand einer Beratung werden kann. Auf der anderen Seite agieren die Beratenden aber auch professionell, indem sie die Beratungsanliegen „so zu definieren vermögen, dass diese eben möglichst weitgehend den Lösungen entsprechen, über die sie je (professionell) verfügen" (Pfadenhauer und Brosziewski 2008, S. 82). In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass institutionelle Eingrenzungen von Beratungsgegenständen bei Weiterbildungsfragen insofern schwierig sind, als solche immer auch (berufs-)biografische Probleme oder Ziele implizieren können. Für solche Fälle bedarf es Beratender, die nicht nur eine professionelle Distanz wahren, Beratungsanliegen im Rahmen ihres professionellen Wissens bearbeitbar halten, sondern auch solche, die Ratsuchende an entsprechende Institutionen verweisen können (vgl. Stanik 2014, S. 142). Hierzu ist es notwendig, dass Beratende eingesetzt werden, die nicht nur über das notwendige Fachwissen, sondern auch über hinreichende Beratungskompetenzen verfügen. Da Beratungen in der Weiterbildung bislang nicht marktfähig sind, bedarf es gezielter Förderung von Beratungsangeboten, die von öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt werden.

Während es nicht weiter überrascht, dass die VHS die Beratungsgegenstände der Fremdsprachenkursberatungen stark thematisch eingrenzt und nicht einrichtungsübergreifend berät, fällt bei den Beratungen der WBS auf, dass diese auch durch

ihren Träger, dem kommunalen Jobcenter, beeinflusst werden. Daher lassen sich die Beratungen der untersuchten Weiterbildungsberatungsstelle zwar weiterhin als „einrichtungsübergreifend", aber eben auch als „trägerorientiert" charakterisieren. Es bleibt zu prüfen, inwiefern sich eine solche ex- und implizite Trägerorientierung aufseiten der Ratsuchenden in anderen vermeintlich von ihrem Träger unabhängigen Weiterbildungsberatungsstellen identifizieren lassen. Auch wäre zu untersuchen, inwieweit Beratungshandeln aufgrund der Berufsbiografien der Beratenden und/oder der Verortung ihrer Beratungsstellen bei anderen Trägern beeinflusst wird. Die rechtliche und örtliche Angliederung der untersuchten Weiterbildungsberatungsstelle an das kommunale Jobcenter ist nur eine Variante. Andere kommunale Weiterbildungsberatungsstellen sind beim Schulamt, beim Bildungsdezernat oder der Wirtschaftsförderung angesiedelt (vgl. Schiersmann und Remmele 2004, S. 43). Hierzu bedarf es Analysen, die Beratungen von Weiterbildungsberatungsstellen mit unterschiedlicher Trägerschaft vergleichend untersuchen. Auch der Umstand, dass mit den untersuchten Beratungen nicht nur Interessen der Ratsuchenden, sondern auch institutionelle verfolgt werden, könnte Anlass für weitere Untersuchungen sein, die rekonstruieren, inwiefern institutionsbezogene Interessen auch von anderen Beratungsanbietern verfolgt und wie solche Interessen mit den Beratungsanliegen der Ratsuchenden in den Beratungsinteraktionen verschränkt werden. Daneben bedarf es aber auch einer offenen diskursiven Verständigung zwischen den Beratenden und den Beratungsanbietern, inwiefern institutionelle Interessen mit den Beratungen verfolgt werden und wie diese vor dem Hintergrund des professionellen Selbstverständnisses der Beratenden und den Beratungsanliegen der Ratsuchenden bearbeitet werden. Dies bedeutet auch, dass Beratende nicht nur reflektieren sollten, welche Einflüsse die Beratungsanbieter nehmen, sondern auch die der jeweiligen Träger. Die Bildungspolitik ist m. E. gehalten, umsichtiger zu planen, bei welchen Trägern die kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen formal und lokal angesiedelt werden. Eine Möglichkeit wäre eine Verortung in Lernzentren, die dem Modell des „One-Stop-Shop" (Stang 2011, S. 9) folgen, in denen unterschiedliche Beratungsformate (Weiterbildungsberatung, Kompetenzentwicklungsberatungen, Förderberatungen und Lernberatungen) bereits jetzt einen großen Stellenwert haben. Dort könnten einrichtungsgebundene mit einrichtungsübergreifenden Beratungen lokal verzahnt werden (vgl. ebd., S. 16 f.).

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Becker-Mrotzek, M. (2001). Gespräche in Ämtern und Behörden. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. V. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research* (2. Halbband, S. 1505–1525). Berlin: De Gruyter.

Deppermann, A. (2000). Ethnographische Gesprächsanalyse. Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (1)*. www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2000/ga-deppermann.pdf. Zugegriffen: 13. Dez. 2014.

Deppermann, A. (2010). Zur Einführung: „Verstehen in professionellen Handlungsfeldern" als Gegenstand einer ethnographischen Konversationsanalyse. In A. Deppermann, U. Reitemeier, R. Schmitt, & T. Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern* (S. 7–25). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Deutscher Städtetag (o. J.). *Kommunale Bildungs- und Weiterbildungsberatung*. Köln. www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/reader_weiterbildung.pdf. Zugegriffen: 13. Dez. 2014.

Disse, F. (2005). *„Das habe ich nicht gesagt das sagen Sie". Interaktionen und ihre Bedeutung für den Beratungsprozess am Beispiel von Arbeitsberatungen. Eine Interaktionsanalytische Interpretation* (unveröffentlichte Diplomarbeit). Dortmund.

Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. In P. Drew & J. Heritage (Hrsg.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (S. 3–65). Cambridge: Cambridge University Press.

Eberle, T. S. (1997). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 245–279). Opladen: UTB. für Wissenschaft.

Faulstich, P., & Zeuner, C. (2010). *Erwachsenenbildung*. Weinheim: Belz

Haas, M., Schiersmann, C., & Weber, P. C. (2012). Ausführliche Darstellung des Kompetenzprofils für Beratend. In. Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) und Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hrsg.), *Kompetenzprofil für Beratende. Ergebnis aus dem Verbundprojekt: Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung*. www.elgpn.eu/elgpndb/fileserver/files/51. Zugegriffen: 13. Dez. 2014.

Käpplinger, B. (2010). Nutzen von Bildungsberatung. *DIE Zeitschrift, 18*(2), 32–35.

Käpplinger, B., & Klein, R. (2013). Beratung bei Weiterbildungsgutscheinen: Zwischen Prüfung, Information und Entscheidungshilfe. In B. Käpplinger, R. Klein, & E. Haberzeth (Hrsg.), *Weiterbildungsgutscheine. Wirkung eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern* (S. 15–38). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Mader, W. (1999). Weiterbildung und Beratung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenen-/Weiterbildung* (S. 318–326). Opladen: Leske und Budrich.

Maier-Gutheil, C. (2009). *Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mcleod, J., & Machin, L. (1998). The context of counseling. A neglected dimension of trainings research and practice. *British Journal of Guidance and Counselling, 26*, 325–336.

Möller, S. (2011). *Marketing in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Müller, A. (2005). *Weiterbildungsberatung. Qualitative Analyse von Interaktions- und Prozessverläufen situativer und biographieorientierter Weiterbildungsberatungsgespräche*. Berlin: Rhombos-Verlag.

Nolda, S. (2000). *Interaktion in pädagogischen Institutionen*. Opladen: Barbara Budrich.

Pfadenhauer, M., & Brosziewski, A. (2008). Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 79–97). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pörtner, S. (2006). *Anforderungsstruktur und Praktiken der Berufswahlberatung. Eine interaktionsanalytische Untersuchung von Berufsberatungsgesprächen*. http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/667/Dissertation_Anforderungsstruktur_und_Praktiken_der_Berufswahlberatung.pdf. Zugegriffen: 13. Dez. 2014.

Schiersmann, C. (2009). Beratung im Kontext des lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 747–767). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schiersmann, C. (2011). Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Life Design – ein Generationen übergreifendes Konzept. In T. Eckert, A. von Hippel, M. Pietraß, & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen* (S. 427–439). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schiersmann, C., & Remmele, H. (2004). *Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Baltmannsweiler: Schneider.

Stang, R. (2011). *Strukturen und Leistungen von Lernzentren. Empirische Befunde und Perspektiven zur Entwicklung von kommunalen Lernzentren als innovative Institutionalformen für Lebenslanges Lernen*. www.die-bonn.de/doks/2011-lernzentrum-01.pdf. Zugegriffen: 22. Jan. 2015.

Stanik, T. (2014). „Steht ja im Programm“ – Kurswahlberatung am Beispiel einer Englischeinstufungsberatung. In A. Schlüter (Hrsg.), *Beratungsfälle – Fallanalysen für Lern- und Bildungsberatung* (S. 129–143). Opladen: Barbara Budrich.

Tippelt, R. (1997). Beratung in der Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven. In T. Eckert, C. Schiersmann, & R. Tippelt (Hrsg.), *Beratung und Informationen in der Weiterbildung* (S. 1–69). Baltmannsweiler: Schneider.

Tippelt, R. (2009). Institutionenforschung in der Erwachsenen-/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenen/Weiterbildung* (S. 453–471). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ZfW (2015) 38:213–226
DOI 10.1007/s40955-015-0029-6

ORIGINALBEITRAG

Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen

Klaus Buddeberg

Eingegangen: 16. März 2015 / Angenommen: 10. Juli 2015 / Online publiziert: 12. August 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar

Zusammenfassung Obwohl Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben gemeinhin als Tabuthema gelten, lässt sich auf Basis neuer empirischer Ergebnisse zeigen, dass ein breites „Mitwissen" über Lese- und Schreibprobleme existiert. Rund 40 Prozent der Erwachsenen kennen jemanden, der oder die auffällig fehlerhaft schreibt oder sogar sehr ernsthafte Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben hat. Dieses Wissen, das in verschiedenen Lebensbereichen besteht (Familie, Beruf, Freundeskreis), bietet theoretisch ein hohes Potenzial dafür, dass das mitwissende Umfeld die Betroffenen über Lernmöglichkeiten informiert. In diesem Beitrag wird dies als informelle Weiterbildungsberatung beschrieben. Das beschriebene Potenzial wird jedoch nur in geringem Umfang genutzt. Mehrheitlich weisen die mitwissenden Personen die Betroffenen nicht auf Weiterbildungsmöglichkeiten hin. Dem liegt unter anderem ein Informationsdefizit bei den Mitwissenden zugrunde. Nicht nur Betroffene, sondern auch deren Umfeld sind durch Informationskampagnen zu adressieren, um diese Informationslücken zu schließen.

Schlüsselwörter Literalität · mitwissendes Umfeld · Beratung · Weiterbildungsberatung · Lebenslanges Lernen

Counselling by the personal environment of functional illiterates

Abstract Functional illiteracy is often perceived as being connected to a strong taboo. Nevertheless new empirical results show, that there is a widespread personal knowledge about functional illiterates. About 40 % of adults know someone who shows low performance in literacy. This knowledge theoretically offers great po-

K. Buddeberg (✉)
Universität Hamburg,
Binderstraße 34, 20146 Hamburg, Deutschland
E-Mail: klaus.buddeberg@uni-hamburg.de

tential to inform those performing low in reading and/or writing about possibilities in Adult Basic Education. This potential however is by far not fully exploited. By the majority those who know someone with low performance in reading and writing do not inform this person about reading and writing classes. This can partly be explained by a severe lack of information not only for the person concerned but also for their networks of support.

keywords iliteracy · networks of support · guidance · lifelong learning

1 Einleitung

Eine der Kernbotschaften zahlreicher Large-Scale-Assessments zu Grundkompetenzen von Erwachsenen lautet: Es gibt in Deutschland – ebenso wie in anderen Ländern – eine erhebliche Anzahl von Erwachsenen, die Defizite in grundlegenden Kompetenzdomänen zeigen. Bereits in den 1990er Jahren lagen vergleichbare Resultate der IALS-Studie der OECD vor (International Adult Literacy Survey), die allerdings in Deutschland im Gegensatz zu anderen Teilnehmerländern der Studie nur sehr wenig rezipiert wurde (vgl. Gnahs 2007, S. 2, 5). Zuletzt veröffentlichte die OECD im Jahr 2013 die Ergebnisse der PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), wonach Erwachsene in Deutschland über lediglich durchschnittliche Kompetenzen in den Domänen Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösen in technologiereichen Umgebungen (IT-Kenntnisse) verfügen (vgl. Maehler et al. 2013, S. 42, 55, 70). Zwei Jahre zuvor hatte die leo. – Level-One Studie der Universität Hamburg die Zahl der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland auf 7,5 Mio. Erwachsene zwischen 18 und 64 Jahren taxiert (vgl. Grotlüschen et al. 2012, S. 19 f.). Bei den Betroffenen handelt es sich mehrheitlich nicht um Personen ohne jegliche Lese- und Schreibkenntnisse. Vielmehr sind funktionale Analphabetinnen und Analphabeten zumeist in der Lage, bis zur Ebene einfacherer Sätze zu lesen und zu schreiben, wenn auch mit hohem zeitlichen Aufwand und stark fehlerbehaftet. Dies ermöglicht es zumeist auch, die Probleme vor der Umwelt zu verbergen. Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten scheitern aber zumeist an der Ebene von – auch kürzeren – Texten (zur Diskussion des Begriffs vgl. Grotlüschen et al. 2012, S. 15 ff.; Rosenbladt 2012; Nickel 2011, S. 53 ff.). Die leo.-Studie hatte zudem herausgearbeitet, dass in Deutschland mehrere Millionen Erwachsene auch bei gebräuchlichem Wortschatz fehlerhaft schreiben.

Ungeachtet der hohen Zahl von Betroffenen registrieren die Volkshochschulen als größter Anbieter im Bereich Alphabetisierung lediglich rund 20.000 Kursbelegungen pro Jahr, das sind aufgrund von Mehrfachbelegungen im selben Jahr also sogar weniger als 20.000 Teilnehmende (vgl. Rosenbladt 2011, S. 90). Aber nicht nur der Kursbesuch bleibt bei der Mehrzahl potenzieller Teilnehmender aus; bereits der Gang zu einer Beratungsstelle unterbleibt zumeist. So schreibt Kuwan bezogen auf bildungsbenachteiligte Personen (also nicht ausdrücklich bezogen auf funktionale Analphabetinnen und Analphabeten): „Der Gang zu einer institutionellen Beratung war jedoch die Ausnahme. Von den Teilnehmern werden als bevorzugte Quellen der

Informationen Personen benannt, die ihnen bekannt waren und denen sie vertrauten“ (Kuwan 2002, S. 175).

Zentrale Frage aus Sicht der institutionalisierten Erwachsenenbildung ist also die der Erreichbarkeit. Daher setzen die Anbieter auch auf den „doppelten Adressaten“. Das bedeutet, dass sie nicht nur die potenziellen Teilnehmenden über Lernmöglichkeiten informieren, sondern auch deren Umfeld (vgl. Grotlüschen et al. 2014, S. 119 ff.; Ernst und Schneider 2011, S. 274). So berichten Kursteilnehmende im Kontext der AlphaPanel-Studie, dass sie, sofern sie die Entscheidung zur Kursteilnahme nicht unabhängig von Dritten getroffen haben, vor allem durch die Familie, durch den Partner oder die Partnerin, Freundinnen oder Freunde, aber auch durch das Arbeitsamt oder durch den Arbeitgeber zur Teilnahme bewegt wurden (vgl. Rosenbladt und Bilger 2011, S. 23). Anbieter von Grundbildung sprechen „zum Teil gezielt Gatekeeper beziehungsweise Menschen, die funktionale Analphabeten und funktionale Analphabetinnen kennen, [an] (…) So wird die Zielgruppe über einen Umweg versucht zu erreichen, um durch Dritte einen Zugang herzustellen“ (Popp und Sanders 2011, S. 48). Im Kontext aktueller Forschung zum Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten etabliert sich der Begriff des „mitwissenden Umfelds“ bzw. der Begriff des „Mitwissens“ (vgl. Grotlüschen et al. 2014, S. 120).

Dieser Beitrag untersucht, ob Mitwissende über Informationen zu Lernmöglichkeiten verfügen und ob sie diese Informationen in einer Art informeller Beratung auch weitergeben. Die empirische Grundlage für die Beantwortung der zuvor gestellten Frage bilden Ergebnisse der „Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten“ (kurz: Umfeldstudie), die an der Universität Hamburg durchgeführt wird (http://blogs.epb.uni-hamburg.de/umfeldstudie).

2 Beratung durch das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten

Dass Personen mit geringer Literalität auf Unterstützung ihres Umfeldes zurückgreifen, um die schriftsprachlichen Anforderungen des Alltags zu meistern, kann als gegeben vorausgesetzt werden (vgl. Döbert und Hubertus 2000, S. 70; Egloff 1997, S. 161; Nuissl 1999, S. 552). Das Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten wurde im deutschsprachigen Raum jedoch bisher nicht systematisch empirisch erforscht. Es liegt eine Reihe von Studien vor, die den Aspekt sozialer Einbindung von Lernen fokussieren und implizit damit auch auf unterstützende Netzwerke Bezug nehmen (Wagner und Stenzel 2011) oder die konkrete Formen der Adressierung über Personen im Umfeld und Multiplikatoreneffekte quantitativ beschreiben (Breining et al. 2010, S. 19; Rygulla und Wallner-Rübeling 2011, S. 183). Die SAPfA-Studie der Stiftung Lesen (Sensibilisierung von Arbeitnehmern/innen für das Problem des funktionalen Analphabetismus in Unternehmen) betrachtet das Umfeld von Betroffenen im betrieblichen Kontext (Ehmig et al. 2015).

Wie jedoch ist dieses Umfeld genau beschaffen? Welche Auswirkungen hat dieses „Mitwissen“ über die Literalitätsdefizite der Betroffenen? Folgt aus dem Davon-Wissen auch ein Darüber-Reden? Dominiert eine – aus Sicht der Bildungsforschung – pessimistische Variante, nehmen die Mitwissenden den Betroffenen schriftbezogene

Aufgaben pauschal ab und unterbinden so jegliche Handlungsproblematik, die in Lernprozesse einmünden könnte? Initiieren sie gemeinsame informelle Lernprozesse? Oder fungieren die Mitwissenden in der Tat als doppelte Adressatinnen und Adressaten und ermutigen die Betroffenen zur Nutzung von Unterstützungsstrukturen wie Kursen oder Beratungsstellen? Kann man – so die Zuspitzung der Frage im Kontext dieses Schwerpunktes – in der Interaktion zwischen Mitwissenden und Betroffenen von einer vorgeschalteten informellen Beratung sprechen?

Beratung und auch die Beratung im Kontext Alphabetisierung und Grundbildung sind ein etabliertes Forschungsfeld. Pätzold hebt im Kontext Alphabetisierung und Grundbildung einen erheblichen Beratungsbedarf hervor, den er aus den vielfach gescheiterten früheren Lerngeschichten der Lernenden ableitet. Er bezieht sich dabei also auf Teilnehmende an Grundbildungsangeboten und nicht auf die Adressatengruppe insgesamt (Pätzold 2004, S. 124, vgl. auch Tröster 2010, S. 127). Kuwan weist darauf hin, dass in Studien über Bildungsbenachteiligung bei Adressaten vielfach der Wunsch nach Informationen und eine Hilflosigkeit angesichts eines als unübersichtlich erfahrenen Weiterbildungsangebots formuliert werden (vgl. Kuwan 2002, S. 175). Als zentralen Faktor für die Teilnahme an Weiterbildung durch Bildungsbenachteiligte hebt er die Weiterbildungstransparenz hervor (vgl. ebd. S. 124 f.). Auch zahlreiche weitere Beiträge zur Nicht-Teilnahme an Weiterbildung identifizieren als Gründe fehlende Information über passende Angebote oder die fehlende Einsicht in die Notwendigkeit zur Teilnahme (Beder 1990, S. 214; Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004, S. 91 ff.; Tippelt et al. 2004, S. 56) sowie auch nicht eingelösten Bedarf an Beratungsangeboten (Hippel und Tippelt 2011, S. 807).

Was macht Beratung unter der Perspektive dieses Beitrags also aus? Können Mitwissende Beratung leisten? Und wenn ja, wie lässt sie sich begrifflich fassen? Der Deutsche Bildungsrat hat bereits 1970 im Strukturplan für das Bildungswesen Bildungsberatung als ein „Strukturelement des Bildungswesens“ bezeichnet, dessen zentrale Funktion „das Sammeln und Bereitstellen von Informationen“ sei (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 91). Dewe versteht unter Beratung sehr allgemein eine „institutionalisierte Form hilfreicher Kommunikation in modernen Gesellschaften“, die ein „Entwicklungselement sozialen Wandels sowie der individuellen Biographie- und Identitätsgestaltung zugleich darstellt“ (Dewe 2004, S. 132). Um Beratung jedoch von bloßer Informationsweitergabe abzugrenzen und stärker zu qualifizieren, lässt sich formulieren, dass die Zwecksetzungen von Beratung im Zusammenhang mit lebenspraktisch relevanten Entscheidungsprozessen in Bezug auf identifizierbare Handlungsprobleme stehen“ (ebd., S. 133). Diese „hilfreiche Kommunikation“ beschreibt den Kern der Unterstützung und Beratung durch Mitwissende wohl schon recht plastisch, auch wenn es ihr der „institutionalisierten Form“ in der Regel mangeln dürfte. Auch die gemeinhin vorausgesetzte Professionalität von Beratung (vgl. Knoll 2008, S. 109; Dewe 2004, S. 134) dürfte im Falle der Beratung durch Mitwissende in der Regel nicht vorliegen.

Das gilt auch für die Annahme, dass sich Beratung in der Regel formalisiert und am Ort einer Beratungsstelle abspielt (vgl. z. B. Schmitz et al. 1989, S. 124). Hier jedoch hat Forschung im Bereich von Bildungsbenachteiligung ohnehin gezeigt, dass das Aufsuchen einer Beratungsstelle eher die Ausnahme darstellt. Kuwan folgert, dass „Beratungseinrichtungen, in denen Berater/innen in einer Institution dar-

auf warten, dass Interessenten zu ihnen kommen, (…) den weitaus überwiegenden Teil der Zielgruppe nicht erreichen“ (Kuwan 2002, S. 187; vgl. auch Nuissl 1999, S. 561 f.). Da sich eine mögliche Beratung durch Mitwissende in dem jeweiligen Kontext abspielt, in dem beide Personen miteinander zu tun haben, ist sie jedoch weder an den Ort einer Institution gebunden, noch ist es eine aufsuchende Beratung im klassischen Sinne. Es ist eine dritte Form, eine Art *informeller* Weiterbildungsberatung *en passant*.

Stärker systematisiert sollten wir in diesem Kontext von einer informellen und nicht institutionengebundenen Form der Weiterbildungsberatung sprechen, der Spielart personenbezogener Beratung, „die im Vorfeld einer Bildungsmaßnahme aktiv ist“ (Käpplinger 2009, S. 228). Schiersmann spricht von Orientierungsberatung, die zunächst einmal nur die grundsätzliche Entscheidung für die Teilnahme fokussiert (vgl. 2011, S. 750). Weiterbildungsberatung betrifft dabei diejenigen Bereiche, in denen es um Entscheidungen über „Lernprozesse, Lernsituationen und Lernsysteme geht“ (Faulstich und Zeuner 2010, S. 158; vgl. auch Gieseke 2000, S. 10 f.). Im Kontext Alphabetisierung und Grundbildung hat die Frage besonderes Gewicht, „ob es geeignete Angebote für das Erlernen von Lesen und Schreiben gibt, ob diese bekannt und vertrauenswürdig sind und ob der Zugang zu ihnen in akzeptabler Weise möglich ist“ (Nuissl 1999, S. 553). Weiterbildungsberatung hat somit die Funktion, eine möglichst hohe Transparenz über Lernmöglichkeiten zu gewährleisten (vgl. Faulstich und Zeuner 2010, S. 159) und kann somit, im Anschluss an Kuwans Bedeutungszuschreibung der Weiterbildungstransparenz, eine zentrale förderliche Bedingung für Weiterbildungsteilnahme gerade von bildungsbenachteiligten Personen schaffen.

Dies kann in einer weit gefassten Auslegung durch Mitwissende geleistet werden, indem sie über Kursmöglichkeiten informieren. Damit wäre die informelle Beratung durch das mitwissende Umfeld also auch klar abzugrenzen von Anfangsberatung, Beratung zur Kurswahl oder Einstufung oder auch von kursbegleitender Beratung, die sich an Personen richtet, die sich bereits für eine Kursteilnahme grundsätzlich entschieden haben (vgl. Käpplinger 2009, S. 229).

Ein weiterer Aspekt, der sich aus der gängigen Forschung zu Weiterbildungsberatung nicht bruchlos auf informelle Beratung durch Mitwissende übertragen lässt, ist die Frage der Asymmetrie in der Beziehung zwischen beratender und ratsuchender Person (vgl. Dewe 2004, S. 32; Schmitz et al. 1989, S. 132, 140). Hinsichtlich des Wissens über Lernmöglichkeiten ist vermutlich in der Tat meist von einem Wissensgefälle auszugehen. Fraglich ist jedoch, ob die Annahme von Nittel zur Komplementarität der Beziehung in Beratungssituationen ohne Weiteres auf den speziellen Fall der Beratung durch Mitwissende übertragbar ist. Nittel stellt fest: „Im Gegensatz zur diffusen Sozialbeziehung einer Freundschaft liegt der Beratung kein reziprokes, durch Wechselseitiges gekennzeichnetes, sondern ein komplementäres Beziehungsmuster zugrunde“ (2009, S. 10). Da sich mitwissende und betroffene Personen jedoch in einer jeweils spezifischen Beziehung gegenüberstehen (Familie, Beruf, Freundschaft, Nachbarschaft u. a.) trifft diese Zuschreibung in ihrer pauschalen Form vermutlich nicht zu. Dennoch ist es denkbar – dies wäre aber empirisch noch zu überprüfen – dass die Mitwissenden im Gespräch über Lernmöglichkeiten, bei dem sie über einen Wissensvorsprung verfügen, einen Wechsel in der Interaktion vom normalen Rollenverhältnis zur informellen Beratungssituation wahrnehmen, bei dem

eine Beziehung auf Augenhöhe – zumindest temporär – aufgegeben wird. Dieses vorübergehend veränderte Rollenverhältnis könnte dazu beitragen, dass Mitwissende häufig von einem Unbehagen an der Gesprächssituation berichten.

Falls Mitwissende die Funktion einer nicht institutionengebundenen Beratung übernehmen, die jeweils auch Züge einer Hilfe zur Selbsthilfe tragen kann (vgl. Faulstich und Zeuner 2010, S. 159; Knoll 2008, S. 21), so übernehmen sie eine bedeutende Funktion im Weiterbildungssystem, denn der „Weiterbildungsberatung wird eine wichtige systemische Funktion zugeschrieben, weil sie das Scharnier zwischen dem einzelnen Bürger und dem riesigen, kaum noch überblickbaren Weiterbildungsangebot darstellt“ (Nittel 2009, S. 9). *Ob und in welchem Umfang* Mitwissende diese Funktion übernehmen, ist Inhalt der folgenden Abschnitte.

3 Die Anlage der Umfeldstudie

Die Umfeldstudie betrachtet systematisch diejenigen Personen, die Erwachsene kennen, welche nur sehr eingeschränkt lesen und schreiben können, und nicht die Betroffenen selbst. Die zentralen Forschungsfragen der Studie sind die nach dem Umfang des Mitwissens, nach den gesellschaftlichen Bereichen, in denen Mitwissen existiert, im Kontext der Studie als Felder des Mitwissens bezeichnet (Familie, Beruf, Freundeskreis u. a.), nach den Unterstützungsmechanismen und nach einer anhand der Interaktions- und Unterstützungsformen erstellten Typik des Mitwissens.

Die Studie besteht aus zwei umfangreichen Teilstudien, die sich der Forschungsfrage qualitativ und quantitativ annähern und dabei konsequent einen Mixed-Methods-Ansatz verfolgen. Bereits in der Phase von Vorstudien wurden qualitative und quantitative Ergebnisse aufeinander bezogen, um die Erhebungsinstrumente zu entwickeln. Die Datenauswertung beinhaltet ebenfalls eine systematische Kontrastierung der Ergebnisse beider Teilstudien (vgl. Denzin 1978, S. 302; Kelle und Erzberger 2000/2013, S. 300 ff.; Flick 2011, S. 12). Die qualitative Teilstudie umfasst 30 leitfadengestützte Interviews mit Personen, die in verschiedenen Lebensbereichen mit Erwachsenen mit geringer Literalität in Kontakt stehen, sei es als Familienmitglied, als Teil des Bekanntenkreises, als Kollegin oder Kollege, als Arzt oder Ärztin oder als Ansprechperson im Jobcenter. Die Interviewdaten zeigen eine erhebliche Variationsbreite im Verhältnis zwischen Mitwissenden und Betroffenen und in den dabei realisierten Unterstützungsformen. Diese reichen von einer pauschalen Übernahme jeglicher Lese- und Schreibarbeiten durch die Mitwissenden über die Initiierung von Lernsettings innerhalb der Dyade bis hin zur Ermutigung zum Kursbesuch. Die quantitative Teilstudie umfasst rund 1.500 telefonische Interviews mit Erwachsenen in Hamburg. Diese wurden als Zufallsstichprobe aus dem Telefonmastersample des Arbeitskreises Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e. V. (ADM) herausgesucht. Die zu befragende Person wurde anhand der Last-Birthday-Methode ausgewählt. Befragt wurde also die im Haushalt lebende Person, die zuletzt Geburtstag hatte. Mobilfunk-Telefonnummern wurden einbezogen, sofern sie im Hamburger Telefonverzeichnis registriert waren. Ausgeschlossen wurden Personen, die nicht in Hamburg leben sowie Personen unter 18 Jahren. Eine obere Altersgrenze wurde nicht festgelegt. Die Gewichtung des Datensatzes erfolgte anhand der Angaben des

Mikrozensus für Hamburg entlang der Kriterien Alter, Geschlecht, Haushaltsgröße, Schulabschluss, Migrationshintergrund, Staatsangehörigkeit und Bezirk.

Die hier vorgetragene Argumentation bezieht sich im Wesentlichen auf Ergebnisse der quantitativen Teilstudie.

4 Das Potenzial zur Beratung durch das mitwissende Umfeld

Die Feststellung von Döbert und Hubertus, dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten eine Person ihres Vertrauens haben, „die in das Problem eingeweiht ist und die Rolle des Lesers und/oder Schreibers übernimmt“ (2000, S. 70), greift den Aspekt des Mitwissens aus Sicht der betroffenen Personen auf. Wer Literalitätsprobleme hat, so die Konsequenz, benötigt Hilfe und Unterstützung von Dritten, um im Alltag zu reüssieren. Rücken aber die Mitwissenden selbst ins Zentrum der Betrachtung, so stellt sich die Frage nach ihrem Bevölkerungsanteil, also nach dem Umfang von Mitwissen in der Bevölkerung: Wie viele Menschen kennen jemanden, der oder die schlecht liest oder schreibt und dadurch möglicherweise Unterstützungsbedarf hat, um nicht – oder möglichst wenig – von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen zu werden, wie es die gängigen Definitionen zu funktionalem Analphabetismus implizieren (zur Definition vgl. Grotlüschen et al. 2012, S. 17). Handelt es sich um eine deutliche Minderheit, die sich auch nur schwerlich für Adressierungskampagnen identifizieren lässt, oder ist im Gegenteil von einem breiten gesellschaftlichen Wissen auszugehen – mit einem dementsprechend ausgeprägten Beratungspotenzial?

Empirisch lässt sich die optimistische Hypothese bestätigen. Die repräsentative Befragung unter Erwachsenen in Hamburg ergibt eine überraschend hohe Inzidenz: Fast 40 % der Befragten geben an, dass sie eine oder mehrere Personen mit Literalitätsproblemen kennen. Mehrheitlich sind sie sicher, dass eine solche Problematik vorliegt. Etwa sechs % der Mitwissenden sind sich in dieser Angelegenheit nicht ganz sicher oder kennen eine Person nur vom Hörensagen. Es ist zudem nicht ungewöhnlich, dass die Befragten mehr als eine Person mit Literalitätsproblemen kennen.

Der hohe Anteil erklärt sich auch dadurch, dass sich das Mitwissen nicht nur auf funktionale Analphabetinnen und Analphabeten (in der Diktion der leo.-Studie) bezieht, sondern auch auf Personen mit darüber hinausgehenden Fertigkeiten. Während Large-Scale-Assessments in der Lage sind, empirisch zu ermitteln, welchem Kompetenzniveau die Fertigkeiten einer Person zuzuordnen sind, ist dies im Falle der Umfeldstudie nicht möglich. Eine ungefähre Zuordnung erfolgte hier auf Basis einer Fremdbeschreibung. Die Befragten gaben an, wie sie die Fertigkeiten der ihnen bekannten Person einschätzen. Dies erfolgte mithilfe der Kategorien zur Selbsteinschätzung im Kurskontext, wie sie in der Alpha-Panel-Studie zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen zum Einsatz kamen (vgl. Rosenbladt und Bilger 2011, S. 25). Da eine Fremdbeschreibung mit Ungenauigkeiten behaftet ist, wurde nur eine sehr grobe Differenzierung vorgenommen in Personen mit erheblichen Lese- und Schreibschwierigkeiten und Personen mit orthografischen Schwierigkeiten. Erstere Gruppe beherrscht das Schreiben bis zur Wortebene und/oder hat Schwierigkeiten beim flüssigen Lesen. Die zweite Gruppe schreibt so fehlerhaft, dass es einem aufmerksamen Gegenüber auffällt.

Tab. 1 Felder des Mitwissens: Gesellschaftliche Teilbereiche, aus denen über gering literalisierte Personen berichtet wird. (Quelle: Umfeldstudie, Universität Hamburg, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen, $N=562$ mitwissende Erwachsene in Hamburg)

	Anteil der Personen, die über Mitwissen im jeweiligen Gesellschaftsbereich berichten ($n=562$)
Familie	15,0 %
Beruf	27,9 %
Freundes- und Bekanntenkreis	38,5 %
Nachbarschaft	8,6 %
sonstige Bereiche	10,0 %

Es lässt sich aus diesen Befunden also schließen, dass funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben im Alltag häufig auffällt, obwohl dies vermeintlich ein sehr starkes Tabu-Thema darstellt. Möchte man diese Zahlen in dieser optimistischen Lesart interpretieren, so existiert ein breites Wissen und entsprechende Aufmerksamkeit für die Literalität der Mitmenschen.

Wo aber finden sich die Personen, die über gering literalisierte Mitmenschen berichten können? Sind es zuvorderst Familienangehörige? Oder werden Literalitätsprobleme eher im Beruf sichtbar, wie es die Zielrichtung des aktuellen Förderschwerpunkts des BMBF „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ nahelegt? Die Empirie weist diesen beiden Feldern in der Tat eine wichtige Rolle zu (vgl. Tab. 1). Die Mitwissenden im Hamburger Sample berichten zu 28 % über Kontakte im beruflichen, 15 % über Kontakte im engeren oder weiteren familialen Kontext. Es verbleiben somit 57 % der Mitwissenden, die die Betroffenen aus anderen Kontexten kennen, vor allem aus dem Freundes- und Bekanntenkreis oder aus der Nachbarschaft.

Hier zeigt sich, dass die Quellen des Mitwissens überaus divers sind, dass geringe Literalität also in verschiedensten sozialen Situationen sichtbar wird. So kennen die Mitwissenden die Betroffenen unter anderem über Freunde und Bekannte, von Partys oder Feiern, aus der der eigenen Schulzeit, aus nachbarschaftlichen Situationen (z. B. Kiosk, Geschäft, Park, Frisör), aus Vereinen, über den Kindergarten oder die Schule der Kinder oder aus der Arbeit in der Kirchengemeinde.

Wenn die Mitwissenden in der Form einer informellen und nicht institutionengebundenen Weiterbildungsberatung ein Scharnier zur Weiterbildung darstellen sollen, dann müssen sie in ausreichender Art und Weise über Unterstützungs- und Lernmöglichkeiten informiert sein. Im Rahmen der Erhebung wurde ermittelt, wie die Befragten über drei Unterstützungs- und Lernmöglichkeiten informiert sind, und zwar über die Existenz von Lese- und Schreibkursen für Erwachsene, über das Alfa-Telefon sowie über das Online-Lernportal ich-will-lernen.de. Darüber hinausgehende Aspekte, wie etwa das Wissen über Beratungsstellen im Allgemeinen, wurden nicht erhoben. Empirisch zeigt sich, dass mit rund 95 % die weit überwiegende Mehrheit der Erwachsenen weiß, dass es Kurse gibt, in denen Erwachsene das Lesen und Schreiben erstmalig lernen oder aber verbessern können (vgl. Tab. 2, linke Datenspalte). Das vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung betriebene Alfa-Telefon kennt etwa jede/r Vierte zumindest dem Namen nach. Das Online-Portal des deutschen Volkshochschulverbands „ich-will-lernen.de“ kennen etwa 13 % der Erwachsenen. Unter Mitwissenden sind alle drei abgefragten Unterstützungsfor-

Tab. 2 Bekanntheit von Unterstützungsmöglichkeiten unter Erwachsenen allgemein und unter Mitwissenden. (Quelle: Umfeldstudie, Universität Hamburg, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen, $n = 1.511$ Erwachsene in Hamburg)

	Bekanntheit unter Erwachsenen ($n = 1.511$)	Bekanntheit unter Mitwissenden ($n = 562$)
Lese- und Schreibkurse für Erwachsene	95,3 %	98,2 %
Alfa-Telefon	23,5 %	25,9 %
Ich-will-lernen.de	13,1 %	14,8 %

men anteilig geringfügig häufiger bekannt als unter Erwachsenen insgesamt (vgl. Tab. 2, rechte Datenspalte). Die Unterschiede liegen aber jeweils im Bereich weniger Prozentpunkte.

Die vergleichsweise geringe Bekanntheit des Alfa-Telefons relativiert dessen Potenzial, an der Beratung potenzieller Kursteilnehmender in größerem Umfang mitzuwirken. In der Tat, dies zeigt wiederum das AlphaPanel, lassen sich rund zwei Drittel der Kursteilnehmenden an Alphabetisierungskursen vor dem Kurs beraten und zwar vor allem durch die Volkshochschulen und in geringerem Maße von Arbeitsagenturen und Jobcentern, anteilig seltener hingegen durch das Alfa-Telefon (vgl. Rosenbladt und Bilger 2011, S. 23).

Das andererseits weit verbreitete Wissen über Kursmöglichkeiten für Erwachsene gibt einen Hinweis darauf, welches Potenzial zur Beratung grundsätzlich im mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten schlummert. Und in der Tat weisen rund 20 % der Mitwissenden in der Hamburger Stichprobe die ihnen bekannten Personen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten auf Kursmöglichkeiten hin (vgl. Tab. 3).

Dieser in allgemeiner Betrachtung als gering erscheinende Anteil – nur jeder Fünfte macht von dem Wissen über Kurse Gebrauch – relativiert sich bei einer Betrachtungsweise, die auch das Kompetenzniveau der Betroffenen berücksichtigt. Im Falle gravierender Lese- und Schreibprobleme der Betroffenen haben die jeweiligen Mitwissenden zu fast einem Drittel (31,2 %) den Besuch eines Kurses empfohlen. Sind die Probleme mit dem Lesen und Schreiben weniger fundamental und werden eher als Schwierigkeiten beim flüssigen Lesen sichtbar, so ergeht in etwa einem Viertel der Konstellationen (23,8 %) eine Kursempfehlung. Und in denjenigen Fällen, in denen die Mitwissenden eher von einer auffällig fehlerhaften Schreibung bei grundsätzlich guter Lesekompetenz berichten, empfehlen sie in 15 % der Fälle, einen Kurs zu besuchen (vgl. Tab. 4). Dieser Zusammenhang ist zwar erwartungskonform, aber dennoch bemerkenswert, lässt er doch die Vermutung zu, dass Lese- und Schreibkurse in der Bevölkerung zwar grundsätzlich bekannt sind, dass sie aber vornehmlich als Kurse für Menschen rezipiert werden, die von Grund auf Lesen und Schreiben lernen, die also im Wortsinne „alphabetisiert“ werden. Im Umkehrschluss wäre dies ein Hinweis darauf, dass die breite Differenzierung der Angebote in verschiedene Lernniveaus weitgehend unbekannt sein dürfte.

Da selbst in Konstellationen, in denen die Mitwissenden von gravierenden Problemen beim Lesen und Schreiben ausgehen, jede bzw. jeder Dritte das Wissen über Lernmöglichkeiten in Kursen an die Betroffenen weitergibt, stellt sich die Frage nach den verbleibenden zwei Dritteln. Warum geben sie keine Informationen über Lernmöglichkeiten weiter, obwohl sie doch nach eigener Aussage durchaus über eben-

Tab. 3 Hinweis auf Kursmöglichkeiten durch mitwissendes Umfeld. (Quelle: Umfeldstudie, Universität Hamburg, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen, $n = 562$ mitwissende Personen in Hamburg)

	Häufigkeit	Anteil
Kennt Kurse und hat darauf hingewiesen	111	19,7 %
Kennt Kurse, hat aber nicht darauf hingewiesen	441	78,5 %
Kennt Kurse nicht	10	1,8 %
Gesamtsumme (alle Mitwissenden)	562	100 %

Tab. 4 Kursempfehlung durch mitwissendes Umfeld in Abhängigkeit vom Kompetenzniveau der betroffenen Person. (Quelle: Umfeldstudie, Universität Hamburg, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen, $n = 562$ mitwissende Personen in Hamburg)

	Kompetenzniveau der betroffenen Person		
	Erhebliche Probleme beim Lesen und Schreiben	Probleme beim Lesen	Fehlerhaftes Schreiben
Die mitwissende Person kennt Kurse und hat darauf hingewiesen	31,20 %	23,80 %	14,90 %
Die mitwissende Person kennt Kurse, hat aber nicht darauf hingewiesen	65,90 %	74,50 %	83,20 %
Die mitwissende Person kennt Kurse nicht	2,90 %	1,60 %	1,90 %

diese Möglichkeiten informiert sind? Warum also wird das Potenzial zur Beratung nur von einer Minderheit ausgeschöpft?

Diejenigen Mitwissenden, die zwar prinzipiell über Kurse informiert sind, dies aber nicht als Hilfemöglichkeit den Betroffenen gegenüber empfohlen haben, führen eine Reihe verschiedener Gründe dafür an. Dazu zählen etwa die Annahme, mit der Angelegenheit nicht wirklich zu tun zu haben („Ich habe das Gefühl, dass mich das nichts angeht"), die Vermutung, der bzw. die Betroffene werde dieses Hilfeangebot nicht annehmen oder die Vermutung, keine der Hilfemöglichkeiten sei erfolgversprechend (vgl. Tab. 5).

Die am häufigsten genannten Argumente sind jedoch, dass der/dem Betroffenen die Angelegenheit nicht wichtig genug ist und dass die Mitwissenden nicht gut genug über die Möglichkeiten informiert sind. Beide Aspekte bedürfen einer Einordnung in die Frage der Beratung durch Mitwissende.

Die Begründung, der betroffenen Person sei die Angelegenheit nicht wichtig genug, wird selbst dann häufig ins Feld geführt, wenn die Mitwissenden gravierende Lese- und Schreibschwierigkeiten beobachten. So wird die Begründung von zwei Dritteln (≈67 %) der Mitwissenden genutzt, die über Personen mit leichteren Problemen berichten. Aber auch wenn die Betroffenen gravierendere Probleme haben, gehen die Mitwissenden zu mehr als der Hälfte (≈56 %) davon aus, dass das Problem als nicht so wichtig erachtet werde. Mehrheitlich vermuten diejenigen Mitwissenden, die diese Aussage treffen zudem, dass die ihnen bekannte betroffene Person an der Situation nichts ändern möchte. Dies kann unter Umständen auch ein Argumentationsmuster darstellen, um sich selbst als Mitwissende bzw. Mitwissender aus der Verantwortung herauszuziehen, und die beschriebene Funktion des Gatekeepings bzw. der informellen Weiterbildungsberatung nicht übernehmen zu müssen.

Tab. 5 Gründe, aus denen keine der Unterstützungsmöglichkeiten empfohlen wird (Basis: Mitwissende, die zwar von Kursen wissen, aber keinen Kursbesuch empfohlen haben ($n=388$); es waren Mehrfachantworten möglich, die Prozentangabe bezieht sich auf die Gesamtheit von 388 Personen)

	Gründe gegen Hilfe-Empfehlung	
	Antworten	Prozent der Fälle
Ich weiß zu wenig über diese Möglichkeiten	240	61,8 %
Ich glaube, dass der/dem Betroffenen die Angelegenheit nicht wichtig genug ist	234	60,3 %
Ich glaube, die/der Betroffene würde die Hilfe nicht annehmen	196	50,6 %
Ich habe das Gefühl, dass mich das nichts angeht	174	44,8 %
Ich glaube nicht, dass eine dieser Möglichkeiten für die/den Betroffenen erfolgversprechend sein könnte	113	29,1 %
Die/der Betroffene hat sich selbst darum gekümmert	90	23,1 %

Die zweite genannte Argumentation – „Ich weiß zu wenig über diese Möglichkeiten" – verweist auf eine gravierende Problemlage. Das breit vorhandene Wissen über Kursmöglichkeiten (vgl. Tab. 2) beschränkt sich ganz offensichtlich vielfach auf das reine Wissen, „dass es so etwas gibt". Häufig fehlt aber vermutlich eine vertiefte Kenntnis über konkrete Lernmöglichkeiten hinsichtlich der Frage der Anbieter, der Kursdauer, der Kursniveaus, der Kosten oder etwaiger Möglichkeiten der Kostenübernahme.

Eine Passage eines Interviews mit einer Seminarleiterin im Bereich der politischen Erwachsenenbildung, das im Rahmen der qualitativen Teilstudie geführt wurde, illustriert diesen Sachverhalt.

> Und den [Teilnehmenden] hatte ich dann mal angesprochen in einem Vier-Augen-Gespräch war das damals, ähm, dass mir das halt aufgefallen wäre und dass ich ihm das halt gern mal sagen würde, und dann sagte er zu mir: „Ja, ich weiß das, aber ich hab da totale Probleme mit" und dann habe ich auch in dem Moment nicht gewusst, wie kann ich ihm richtig helfen.

Die Interviewpartnerin ist Mitwissende, sie überschreitet die psychologische Hürde, die das Ansprechen des Problems fraglos bedeutet, scheitert dann aber an der nächsten Hürde, nämlich der konkreten Beratung, welches ein sinnvoller nächster Schritt in Richtung nachholende Grundbildung sein könnte.

5 Fazit

Die Gesamtschau der empirischen Ergebnisse fällt ambivalent aus. Zunächst verleiten das hohe Ausmaß des Mitwissens in der Bevölkerung und die prinzipiell hohe Kenntnis über Lernangebote zu dem positiven Befund eines sehr hohen Potenzials an informeller Beratung durch Mitwissende. Rund 40 % von Erwachsenen, die andere Erwachsene mit Literalitätsproblemen kennen, und mehr als 90 % dieser Mitwissenden, die grundsätzlich über Grundbildungsangebote für Erwachsene informiert sind, sollten eine ausreichende Basis für Beratung durch das mitwissende Umfeld bieten. Da über Mitwissen aus praktisch allen Lebensbereichen berichtet wird – von der Familie über den Freundes- und Bekanntenkreis und die Nachbarschaft bis hin

zum Beruf – scheint es geboten, dass sich Beratung und Information nicht allein auf einzelne Bereiche beschränken, also etwa nur die betriebliche Ebene umfassen sollten. Wie die leo.-Studie gezeigt hat, kann etwa die Gruppe häuslicher funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten, also derjenigen, die nicht erwerbstätig sind und auch keine Arbeit suchen, als besonders gefährdet gelten, von Weiterbildung abgekoppelt zu werden (vgl. Buddeberg 2012, S. 197).

Die detaillierte Sicht auf die Weitergabe dieses Wissens in Form einer Beratung *en passant* zeigt jedoch, dass das Wissen im Rahmen der „hilfreichen Kommunikation" (Dewe 2004, S. 132) eben zumeist nicht weitergegeben wird, mithin keinerlei Form jeglicher Weiterbildungsberatung stattfindet. Dies führt zu dem Schluss, dass Mitwissende noch weitaus stärker im Rahmen von Strategien und Kampagnen mitzudenken sind. In der Konsequenz folgt daraus die Notwendigkeit, das Wissen über Grundbildungsmöglichkeiten für Erwachsene aus dem Zustand des bloßen „Wissens, dass es so etwas gibt", weiterzuentwickeln zu einem profunden und beratungsgeeigneten Wissen über Lernmöglichkeiten in ihren zahlreichen Spielarten und Facetten, um das zweifellos vorhandene Beratungspotenzial, das im mitwissenden Umfeld schlummert, stärker auszuschöpfen. Es folgt daraus auch, die gefühlte Verantwortlichkeit, die aus dem Wissen resultieren kann, abzufedern, um sie nicht zu einem Informations-, ergo Beratungshemmnis werden zu lassen.

Drei Einschränkungen sollen nicht unterschlagen werden. Zum einen dürfte die betroffene Person in letzter Konsequenz aufgrund subjektiver Entscheidungsfindung ohnehin das letzte Wort haben, ob sie dem dann fundierten Ratschlag zur Kursteilnahme folgen will oder nicht (vgl. Schmitz et al. 1989, S. 143). Zum zweiten sollten die Einflussmöglichkeiten von Beratung realistisch eingeschätzt werden, denn es gilt, „die Unterstellung zu vermeiden, individuelle Problemlagen ließen sich durch besseres ‚Wissen', das in Beratungsgesprächen zu erwerben sei, umstandslos auflösen" (Dewe 2004, S. 135). Und drittens sollte das Plädoyer, das mitwissende Umfeld mit ausreichender fundierter Information auszustatten, um sein informelles Beratungspotenzial weiter auszuschöpfen, nicht missverstanden werden als eine Argumentation gegen die Notwendigkeit institutionalisierter und ausreichend ausgestatteter Beratung; auch wenn gegenwärtig allenthalben ein neoliberaler Rückzug des Staates zu beobachten ist, der Beratung gleichsam individualisiert und Bürgerinnen und Bürgern somit auch im Bildungsbereich mehr Selbstverantwortung abverlangt (vgl. Käpplinger 2009, S. 232).

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen W138000 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegen beim Autor.

Literatur

Beder, H. (1990). Reasons for nonparticipation in adult basic education. *Adult Education Quarterly, 40*(4), 207–218.

Breining, E., Klatta, R., & Mehler, F. (2010). Ein Alphabetisierungs- und Grundbildungsprojekt im Rahmen des Verbundes „Chancen erarbeiten". *W & B Wirtschafts- und Berufserziehung 62*(11), 16–21.

Buddeberg, K. (2012). Literalität, Alter und Geschlecht. In A. Grotlüschen & W. Riekmann (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie* (S. 187–209). Münster: Waxmann.

Denzin, N. K. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.

Deutscher Bildungsrat. (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Ernst Klett.

Dewe, B. (2004). Beratung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 131–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Döbert, M., & Hubertus, P. (Hrsg.). (2000). *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster: Bundesverband Alphabetisierung.

Egloff, B. (1997). *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten". Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus"*. Frankfurt a. M: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Ehmig, S., Heymann, L., & Seelmann, C. (2015). *Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale*. Mainz: Stiftung Lesen.

Ernst, A., & Schneider, K. (2011). Mit wenig Schrift ein Zeichen setzen. Wege der Zielgruppenansprache. In K. Schneider, A. Ernst & J. Schneider (Hrsg.), *Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele* (S. 273–282). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Faulstich, P., & Zeuner, C. (2010). *Erwachsenenbildung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung (3., akt. Aufl.)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gieseke, W. (2000). Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (46)*, 10–17.

Gnahs, D. (2007). *Ein PISA für Erwachsene?* http://www.die-bonn.de/doks/gnahs0701.pdf. Zugegriffen: 27. Mai 2015.

Grotlüschen, A., Riekmann, W., & Buddeberg, K. (2012). Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In A. Grotlüschen & W. Riekmann (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie* (S. 13–53). Münster: Waxmann.

Grotlüschen, A., Riekmann, W., & Buddeberg, K. (2014). Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung und ihr mitwissendes Umfeld. *Hessische Blätter für Volksbildung, 64*(2), 116–124.

von Hippel, A., & Tippelt, R. (2011). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 801–811). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Käpplinger, B. (2009). Zukunft der personenbezogenen Bildungsberatung. In R. Arnold, W. Gieseke & C. Zeuner (Hrsg.), *Bildungsberatung im Dialog. Theorie – Empirie – Reflexion* (S. 227–247). Baltmannsweiler: Schneider.

Kelle, U., & Erzberger, C. (2000/2013). Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Aufl., S. 299–308). Reinbek: Rowohlt.

Knoll, J. (2008). *Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kuwan, H. (2002). Weiterbildung von „bildungsfernen" Gruppen. In G. Brüning & H. Kuwan (Hrsg.), *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung* (S. 119–201). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens. (2004). *Finanzierung Lebenslangen Lernens – Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Maehler, D. B., Massing, N., Helmschrott, S., Rammstedt, B., Staudinger, U. M., & Wolf, C. (2013). Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In B. Rammstedt (Hrsg.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012* (S. 77–125). Münster: Waxmann.

Nickel, S. (2011). Literalität – Familie – Family Literacy. Die Transmission schriftkultureller Praxis und generationenübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie. *Psychologie & Gesellschaftskritik, 35*(3), 53–77.

Nittel, D. (2009). Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung. *Hessische Blätter für Volksbildung, 1*, 5–18.

Nuissl, E. (1999). Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung. In B. Franzmann & G. Jäger (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 550–567). München: Saur.

Pätzold, H. (2004). *Lernberatung und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Popp, C., & Sanders, A. (2011). Subjektbezogene Lern- und Beteiligungsbarrieren in der Alphabetisierungsarbeit: Emotion und Motivation im Kontext der Kurseinmündung. In Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (Hrsg.), *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung* (S. 47–64). Bielefeld: W. Bertelsmann.

von Rosenbladt, B. (2012). Der sogenannte funktionale Analphabetismus – eine sprachkritische Bestandsaufnahme. *Alfa-Forum (79)*, 10–13.

von Rosenbladt, B., & Bilger, F. (2011). *Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel)*. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.

von Rosenbladt, B. (2011). Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In B. Egloff & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch* (S. 89–99). Münster: Waxmann.

Rygulla, I., & Wallner-Rübeling, P. (2011). Persönliche Ansprechpartner im Jobcenter für das Thema Schriftsprachkompetenz sensibilisieren. In K. Schneider, A. Ernst & J. Schneider (Hrsg.), *Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele* (S. 175–184). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schiersmann, C. (2011). Weiterbildung und Beratung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch-Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 747–767). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmitz, E., Bude, H., & Otto, C. (1989). Beratung als Praxisform „angewandter Aufklärung". In U. Beck & W. Bonss (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens* (S. 122–148). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Tippelt, R., Reich, J., & Panyr, S. (2004). Teilnehmer- und milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 27*(3), 48–56.

Tröster, M. (2010). Lernberatung in der Alphabetisierung und Grundbildung. Zwischen brüchiger Tradition und neuen Herausforderungen. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (46)*, 127–133.

Wagner, H., & Stenzel, M. (2011). Soziale Einbindung und Lernen. In K. Schneider, A. Ernst & J. Schneider (Hrsg.), *Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele* (S. 55–83). Bielefeld: W. Bertelsmann.

ZfW (2015) 38:227–240
DOI 10.1007/s40955-015-0033-x

ORIGINALBEITRAG

Die professionellen Praktiken in der Berufs- und Weiterbildungsberatung – ein komplexes Innenleben

Wiltrud Gieseke · Maria Stimm

Eingegangen: 9. März 2015 / Angenommen: 10. Juli 2015 / Online publiziert: 28. August 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Zusammenfassung Der Artikel setzt sich grundlagentheoretisch mit der Bedeutung von Entscheidungsprozessen bezogen auf die professionellen Praktiken in der Berufs- und Weiterbildungsberatung auseinander. Über eine empirische Detailanalyse werden Beratungsverläufe dargestellt. Diese Analyse stützt sich auf Beratungsgespräche, die von den Beratenden selbst ausgewählt und zur Verfügung gestellt worden sind. Die Beratungsgespräche spiegeln somit die stattfindende Praxis der Beratung wider. Die Analyseergebnisse im Rahmen einer dem Gegenstand angepassten Dialogmusteranalyse werden an die theoretischen Grundlegungen rückgebunden.

Schlüsselwörter Entscheidungsfindung · Professionelle Praktiken · Dialogmusterspezifische und dialogmusterunspezifische Ziele · Berufs- und Weiterbildungsberatung

Professional practices in career counseling and continuing counseling: complex interrelations

Abstract The article deals with the importance of decision-making processes referring to professional practices in career counseling and continuing counseling. Based on an empirical analysis of specific details the process of counseling is being illustrated. Parts of this analysis are the counseling interviews that were selected and

Prof. Dr. W. Gieseke · M. Stimm, M.A. (✉)
Humboldt-Universität zu Berlin,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: maria.stimm@hu-berlin.de

Prof. Dr. W. Gieseke
E-Mail: wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de

provided by the consultant him- or herself. Therefore the counseling interviews represent the common practice of the counseling process. The analysis was conducted as an analysis of dialogue patterns. The results of the analysis are being linked to the theoretical background.

Keywords Decision making · Professional practices · Career counseling · Continuing counseling · Dialog specific aims · Dialog unspecific aims

Inzwischen können wir auf eine sehr breit ausdifferenzierte Beratungspraxis im gesamten pädagogischen Feld blicken, ohne dass aber die Theorieentwicklung und empirische Forschung Schritt gehalten hätten. Die Weiterbildung betreffend ging es in den letzten Jahren vor allem darum, über Förderungen Strukturen für die Weiterbildungsberatung zu schaffen (u. a. Hessencampus – Lebensbegleitendes Lernen (Kruse et al. 2009; Schemmann und Seitter 2013); Referenzmodell für die Koordination bildungsbereichs- und trägerübergreifender Bildungsberatung im Rahmen eines Bildungsmanagements auf kommunaler Ebene (Gieseke et al. 2012); Niedersächsische Modellprojekte (Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung 2013)) und Qualitätskriterien zu entwickeln (Arnold et al. 2009; Schiersmann und Weber 2013; Schröder und Schlögl 2014) sowie diese Aspekte wissenschaftlich zu begleiten. Das heißt, man erhofft sich durch die Entwicklung von regionalen Netzwerkstrukturen, unter anderem durch die Beteiligung vieler Weiterbildungsträger, eine stabile Weiterbildungsberatung, zumindest als Orientierungsberatung (Gieseke 2013). In den Bundesländern wurden hier jeweils bottom-up Strukturen entwickelt. Der Erhalt von Unabhängigkeit sowie Professionalität spielt dabei eine entscheidende Rolle. Die Beratungsprozesse mit den Ratsuchenden sind im Rahmen dieser strukturell-organisationalen Entwicklungen natürlich nicht im Fokus. Hier setzt nun unser Untersuchungsinteresse an: Wir interessieren uns für die Verlaufsformen von Beratung in ihren realisierten Praktiken. Beachtung findet in der allgemeinen Diskussion dabei ein eher betriebswirtschaftliches Regulativ, das auf Zeit und Intensität der Beratung Einfluss nimmt. Dazu gibt es ein „kritisches Gemurmel“, aber nicht ausreichend empirische Befunde, die den Wert von Kurzzeitberatung und Beratung mit längerer Zeitdauer über Bildungs- und Berufsentscheidungen differenziert einordnen und Folgewirkungen für eine Strukturentwicklung erfassen.

1 Detailforschung im Rahmen pädagogischer Beratungsforschung

Wir verstehen unter Detailforschung – in diesem Fall Forschung über Beratung –, diejenige Forschung, die ihre Aufmerksamkeit auf einzelne Aspekte des komplexen Vorganges Beratung lenkt, z. B. auf die Funktion des Wissens oder die Bedeutung von Emotionen in der Beratung. Erst im Zusammenspiel dieser und anderer Aspekte ergibt sich ein Bild über Bildungsberatung. Wir halten pädagogische Forschung als Detailforschung, die sich der Beratungspraxis mit ihren unterschiedlichen institutionellen Bedingungen und verschiedenen Verläufen widmet, ohne die Beratung wer-

tend zu kommentieren, somit für notwendig, um eine relativ unabhängige Dimension von Professionalität in der Beratung zu erreichen.

In unserem Fall geht es darum, einzelne kommunikative Teilziele, die in der Beratung durchlaufen werden, zu identifizieren. Ethischer Bezugspunkt ist dabei, ob die subjektive Entscheidungsfähigkeit mit Blick auf den eigenen Lebenslauf – im engeren Sinne daher auch Bildungs-, Qualifikations- sowie Kompetenzentscheidungen betreffend – in der Beratung gestärkt wird. Bildungsentscheidungen, wenn sie subjektiv verantwortet werden sollen, und das müssen sie, wenn wir vom selbstverantwortlich handelnden Individuum ausgehen (Wrana 2015), können nicht einem Steuerungsprozess durch Beratung ausgeliefert werden. Dort, wo der subjektive Entscheidungsspielraum eingebunden wird durch beratungsexterne Dritte, entweder als Zuweisung oder als Beurteilung, können wir von regulativer oder gesteuerter Beratung sprechen. Regulative Beratung kann ebenso ordnungspolitisch gemeint sein und die Ermöglichung von Zugängen zur Beratung durch Finanzierung umfassen (Käpplinger et al. 2013). Regulativ ist dann kein Gegenbegriff zur subjektiven Entscheidungsfindung, sondern ermöglicht diese erst für alle sozialen Milieus. Sozialpolitisch begründete Steuerung kann somit nur soweit gehen, als dass sie dem Individuum eine Chance zur Partizipation bietet. Göckler (2012) verweist darauf, dass keine Beratung – auch im Sinne des Fallmanagements – ohne individuelle Spielräume ethisch zu verantworten ist. Für theoretische und empirische Arbeiten ist es daher nicht nur aus ethischen Gründen notwendig, diese Unterscheidung beizubehalten, da sie die potentiellen individuellen Spielräume einschränken kann.

Über Detailforschung ist es möglich, den ganzheitlichen Beratungsprozess empirisch zu zerlegen, um die Theoriebildung in einer interdisziplinären, aber bildungswissenschaftlich ausgerichteten Perspektive voranzubringen. Entsprechend angelegte empirische Untersuchungen, die an der Humboldt-Universität zu Berlin realisiert werden konnten, liegen zur Form und Bedeutung von Fragen in der Beratung (Müller 2005), zur Kategorie Wissen (Enoch 2011) und zur Kategorie Emotionen (Schreyögg 2015) im Beratungsprozess vor. Ebenso können in diesem Zusammenhang Forschungen im Rahmen der Gründungsförderung zu Mischstrukturen in der Entscheidungsfindung und Finanzierungssteuerung (Meier-Gutheil 2009) sowie zur regulativen Beratung über Gutscheine (Käpplinger et al. 2013) angeführt werden.

Die im Folgenden diskutierten Teilbefunde zu Bildungsberatungspraktiken (Gieseke et al. 2014; Gieseke und Stimm 2015, *i. B.*) gehören zur Detailforschung, die sich in diesem Fall auf die Verlaufsformen von Beratungen konzentriert. Sie geht auf das Zusammenspiel von Teilaspekten des professionellen Handelns in der Beratung ein.

2 Theoretische Grundannahmen

Die Theorien zur Beratung haben sich lange – und tun das zum Teil auch heute noch bedingt durch das jeweilig Praxisfeld – auf therapeutische Prämissen ausgerichtet oder sind von der Begründungslogik besonders sozialpädagogisch fokussiert, da Beratung in der Sozialpädagogik die Interventionsstrategie für Veränderungen im Lebenslauf darstellt. Theorien zur Beratung, die auf eine längere Praxis zurückblicken, konnten durch ihre Nähe zum Interesse an einer Entscheidungsfindung – vor

allem im klientenzentrierten Ansatz – am ehesten für Beratungsprozesse genutzt werden. Der klientenzentrierte Ansatz hatte daher als theoretischer Referenzpunkt eine große Beliebtheit in der Bildungs- und Berufsberatung (Schiersmann und Remmele 2004). Hinzu kamen lösungs- und ressourcenorientierte Beratungskonzepte, die auf eine schnelle Verbesserung von Lebensbedingungen abzielen und datenintensive (berufsbiografisch abschluss- und zertifikatorientierte) Entscheidungsstrukturen fokussieren. Die systemische Beratung hat in der Familientherapie eine hohe Bedeutung, ebenso aber auch in der betrieblichen Weiterbildungsberatung, weil die Abhängigkeit von Entscheidungen hier rückgebunden ist an viele Personen und ihre multiplen Beziehungsverhältnisse (Schiersmann und Thiel 2012).

Jede Detailforschung nutzt theoretische Annahmen und versichert sich bei der inhaltlichen Betrachtung von Beratung interdisziplinär zurück. Bezogen auf die empirische Anlage und den Beratungsprozess sind in unserem Fall theoretische Auseinandersetzungen mit dem Praktiken-Begriff und dem Entscheidungsbegriff grundlegend (Gieseke 2014b; Gieseke und Stimm 2015, *i. B.*).

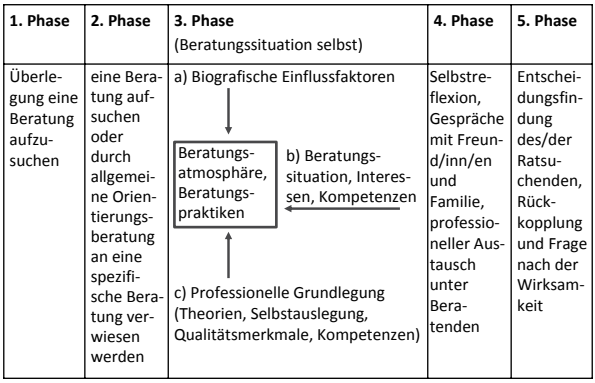
2.1 Entscheidungsfindungen

Bildungs- und Berufsentscheidungen sind grundlegende Entwicklungsanforderungen in der Moderne, die vom Subjekt, wenn auch in Abhängigkeit von den jeweiligen Milieukonstellationen (Tippelt und Barz 2007), individuell getroffen werden und zu verantworten sind. Entscheidungstheorien sind bisher vor allem für Entscheidungsprozesse in Unternehmen aufgearbeitet worden. Dabei wird hier zwischen deskriptiven und präskriptiven Entscheidungstheorien unterschieden. Deskriptive Theorien untersuchen, wie es zu bestimmten Entscheidungen gekommen ist, präskriptive Theorien stellen die Einflussfaktoren zusammen, unter denen Entscheidungen zu fällen sind. Grundlagentheoretisch wird auf Unternehmen bezogen hierbei von der normativen Annahme ausgegangen, dass alle Individuen als homo oeconomicus agieren. Diese Annahme wird inzwischen in Diskussionen über Entscheidungsprozesse nicht ohne Grund in Frage gestellt.

In den ersten Berufsberatungstheorien und -konzepten wurden besonders präskriptive Theorien genutzt. Es wurde jedoch auch erkannt, dass Fragen des Interesses auf der Grundlage emotionaler Dispositionen einen hohen Einfluss haben (Ertelt und Schulz 2002). Unsere Auswertungen der Emotionsforschung und neurobiologischen Forschung, auch unter Hinzuziehung systemischen Denkens, machen es notwendig, Entscheidungsprozesse in ihren komplexen Abhängigkeiten inter- und intrapsychisch zu verstehen. Das gilt ganz besonders dann, wenn es um Lebens- und Bildungsentscheidungen geht. Grundlagentheoretisch kann man festhalten: Bei der Entscheidung handelt es sich nicht um „isolierte Willensakte“, sondern in der Regel um „einen zeitlich mehr oder weniger ausgedehnten, ‚reifenden‘ Prozess, in den Überzeugungen, Erwartungen, Erfahrungen, Grundhaltungen mit eingehen, also letztlich die persönliche Lebensgeschichte des Handelnden“ (Fuchs 2008, S. 329).

Viele – besonders in den Bildungswissenschaften – haben Sorge, dass die verstärkte Beachtung der bildungsemotionalen Komponente die rationalen Aspekte in Frage stellt und sogenannte „Bauchentscheidungen“ für komplexen Entscheidungen als theoretische Grundlage angenommen werden (Gigerenzer 2007). Neurobiologi-

Abb. 1 Lange Wege der Entscheidung (Gieseke 2014a, S. 12)



sche Befunde und darauf aufbauend philosophische Überlegungen belegen nachhaltig, dass Emotionen und Kognitionen bei Entscheidungen zusammenspielen, wobei in den Emotionsmustern die Sozialisationsprozesse eingelassen sind und ihnen deshalb eine große Wirkung beim Treffen von Entscheidungen zukommt. Dieses belegt indirekt auch die Sozialisationsforschung. Entscheidungen basieren dabei immer auf einer Bearbeitung der Emotionsmuster und sind darauf angewiesen, dass Wissen und kognitive Potentiale abgerufen werden können (in Auswahl Damasio 2000, 2003; Roth 2001, 2008; Fuchs 2010; Perler 2011). Durch die neurobiologische Forschung zeigt sich, dass die Strukturen im Gehirn enthierarchisiert arbeiten. Gleichzeitig wird jedoch sichtbar, wie abhängig der Mensch in seiner Urteils- und Entscheidungsfähigkeit davon ist, rationale Abwägungen leisten zu können und ausdifferenzierte emotionale Fähigkeiten zu nutzen, um Strategien in der Umwelt zu begreifen. Ausdifferenzierungen können Entscheidungen erbringen, die über das Milieu hinausgehen. Letztlich nehmen aber Emotionen den größten Einfluss auf alle Entscheidungsprozesse (Gieseke 2009), deshalb verdienen sie besondere Beachtung.

Für Beratungsprozesse bedeutet das, wenn es um Entscheidungen im Rahmen der zukünftigen Berufs- und Weiterbildungswahl geht, dass es eine Chance gibt, die individuellen Interessen in ihren Ambivalenzen, das vorhandene Wissen über Berufs- und Weiterbildungsstrukturen sowie die bisherigen biografischen Verläufe zu erschließen und aushandeln zu können. Aus dieser Perspektive regt Bildungs- und Berufsberatung an, sich Perspektiven zu erarbeiten und über bisherige Entscheidungen und bisheriges Handeln nachzudenken, aber die Entscheidungen trifft das Individuum nicht in der Beratung selbst. Dies setzt hohe Beratungskompetenz bei den Beratenden voraus. Um den zeitbeanspruchenden Prozess für das Aufsuchen der Beratung, die Beratungssituation an sich und die Entscheidungsfindung nach der Beratung zu verdeutlichen, sind einzelne Phasen in Abb. 1 benannt.

2.2 Professionelle Praktiken

Die professionellen Praktiken der konkreten Beratung sind Voraussetzungen dafür, dass die individuelle Entscheidungsfähigkeit vorbereitet und damit ermöglicht wird. Wir sprechen deshalb von professionellen Praktiken, da es sich in der Berufs- und

Weiterbildungsberatung in der Regel um professionell ausgebildete Beratende handelt, die gleichwohl durch die Dauer ihrer Tätigkeit und durch institutionelle Vorgaben individuelle Muster des Beratens, die als Praktiken wirken, ausgebildet haben. Jede Beratung ist für die Ratsuchenden ein Ausgangspunkt für Entscheidungen. Im Prozess der Entscheidungsfindung setzen sie sich in der Beratung lernend mit Bedingungen und Möglichkeiten auseinander. In diesem Sinne ist Beraten ein spezifisch pädagogisches Handeln und wird zu einer interventionistischen Praktik, die aber in ihrem Anspruch auf die Selbstentscheidung nach der Beratung abzielt.

Lippitt und Lippitt (1999), Fuhr (2003) sowie Thiel (2003) haben Vorschläge für die Strukturierung von Beratungsgesprächsverläufen erarbeitet. Diese Modelle und Konzepte unterstellen, dass es am Ende der Beratung eine Entscheidung gäbe. Das Modell von de Cuvry et al. (2009) macht hier eine Ausnahme und bietet verschiedene kategoriale Durchgänge bei der Betrachtung der Verlaufsprozesse an. Sie erhöhen dadurch die Möglichkeit, die Komplexität des Beratungsprozesses zu erfassen. Ihr theoretischer Ansatz betrachtet den Beratungsverlauf entsprechend nicht nur als Ablaufschema, sondern aus verschiedenen Perspektiven als mehrdimensionales Strukturmodell. Dabei ist auch den anderen Modellen wichtig, dass der Beratungsprozess nicht als linear verlaufender Interaktionsprozess interpretiert wird. Damit zeigen alle, dass es keine eindeutigen Phasenverläufe gibt, sondern eher Wiederholungsschleifen die Beratungsverläufe kennzeichnen.

Bezugnehmend auf Reckwitz' Praxistheorie (2000, 2003) gehen wir davon aus, dass es eine Alltagsevidenz des täglichen beraterischen Handelns gibt, die bestimmt ist von den Kontextanforderungen der beratenden Institution, von den professionellen Kompetenzen und inzwischen auch von vorgelagerten Qualitätsansprüchen. In dieser Mischstruktur realisieren sich professionelle Praktiken. Sie folgen selten idealen Ansprüchen, sind nicht nur bestimmt durch den Kontext und ebenso wenig allein erklärbar durch Mentalstrukturen der Beratenden. Sie sind aber auch nicht radikal konstruktivistisch-systemisch zu erklären, da die Individuen selbst dem System nicht in Gänze ausgeliefert sind und gerade die Bildungsfähigkeit des Individuums durch die Nicht-Abgeschlossenheit gegenüber der Umwelt wirksam ist. Es geht um „ein praktisches Wissen, ein Können, ein know how, ein Konglomerat an Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen'. Der ‚Ort' des Sozialen ist damit nicht der (kollektive) ‚Geist' und auch nicht ein Konglomerat von Texten und Symbolen (erst recht nicht ein Konsens von Normen), sondern es sind die ‚sozialen Praktiken', verstanden als know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen' zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert' ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten' Artefakten annehmen" (Reckwitz 2003, S. 289).

Für die realisierten Praktiken in den von uns untersuchten Beratungsfällen müssen wir feststellen, dass wir, genau wie im oben beschriebenen Sinne, einen bestimmten Typus von Beratung für die Berufs- und Weiterbildung mit sich wiederholenden thematisch-inhaltlichen sowie beziehungsförderlichen Strukturen vorfinden.

3 Anlage der Untersuchung

Uns standen für die Auswertung 31 Transkripte von durchgeführten Berufs- und Weiterbildungsberatungsgesprächen aus relevanten Institutionen zur Verfügung. Dabei sind die beratenden Institutionen nicht in die Untersuchung miteinbezogen, dies wäre eine andere Forschungsfrage. Die Beratungsgespräche wurden uns nach einer Bitte, sich an diesem Forschungsprojekt zu beteiligen, von den Beratenden mit Akzeptanz der Ratsuchenden zugeschickt. Die Auswahl der Beratungsgespräche erfolgte durch die Beratenden selbst im Sinne von prototypischen Beratungsverläufen für ihr Beratungshandeln. Mit den Beratenden wurden nach Vorlage der Transkripte zusätzlich Interviews geführt, welche sich auf die theoretischen Positionen zur Beratung, allgemeine Einschätzungen von Beratung und auf den jeweiligen im Transkript abgebildeten Beratungsfall konzentrierten. Als methodische Erkenntnis können wir diesbezüglich festhalten, dass Interviews mit Beratenden sehr wenig über den praktischen Beratungsverlauf aussagen, da die Beratenden in ihrer professionellen Außenpräsens einen anderen Fokus setzen. Dieser Aspekt macht jedoch Praktiken aus, sie sind nicht unmittelbar reflexiv verfügbar. Nicht durchgeführt werden konnten aufgrund der fehlenden Finanzierungsbedingungen und des Datenschutzes Interviews mit den Ratsuchenden.

Der Auswertungsvorgang erfolgte in einer vierköpfigen Forscherinnengruppe. Wir gehen davon aus, dass qualitative Forschung dieser Art in der Regel durch mehrere Personen geleistet werden sollte. Im ersten Durchgang fand eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Praktiken-Begriff und mit methodischen Ansätzen zur Auswertung statt. Der methodische Zugriff zielt hier nicht auf Typen üblichen sozialen Handelns als ethnografisches Moment (Bohnsack 2008), ebenso wenig auf psychosoziale Dispositionen, die sich im Dialog wiederholen (Deppermann et al. 2010), und auch nicht auf den Ansatz, Beratungsgespräche als allgemeine Alltagsphänomene im Vergleich mit sonstigen Gesprächen, wie im Fall der Konversationsanalyse, zu betrachten. Die Auswahl des methodischen Zugriffs erfolgte letztlich aus bildungswissenschaftlicher Sicht, um die professionelle Struktur von Beratung in den realisierten Praktiken sichtbar zu machen. Für die Analyse der Beratungsgespräche haben wir den Ansatz von Kohl (1986) genutzt. Mit diesem Ansatz, der von Dialogmustern als interpretative Verknüpfung zwischen Äußerungsereignissen und Handlungskonstituenten ausgeht, kann der professionelle Aspekt von Beratung besonders gut im Detail bearbeitet werden. Als primäres Kommunikationsziel, welches nach Kohl (1986) das Dialogmuster entscheidend bestimmt, können wir für unsere Perspektive auf die Beratungsgespräche den Entscheidungsprozess festhalten. Das primäre Kommunikationsziel ist dabei durch verschiedene kommunikative Teilziele geprägt, die im Fall der Beratung die Bedingungen schaffen, entscheidungsfähig zu werden, hier für Bildungs- und Berufsentscheidungen.

Wir haben in einem ersten Materialdurchgang induktiv Kategorien identifiziert und ausdifferenziert. Kategorien beziehen wir in unserem Fall auf die kommunikativen Teilziele nach Kohl (1986), der diese untergliedert in dialogmusterspezifische und dialogmusterunspezifische Ziele. Die dialogmusterspezifischen Ziele beziehen sich auf die Inhalte des Beratungsgesprächs, die speziell im Berufs- und Weiterbildungsberatungsprozess verfolgt werden. Dialogmusterunspezifische Ziele beziehen sich

auf den Kommunikationsprozess im engeren Sinne und die interaktive Gestaltung in der Beratung. Die erarbeiteten Kategorien wurden in einem weiteren Durchgang an die verschiedenen Beratungsfälle durch die Mitglieder der Forscherinnengruppe erneut angelegt. Dann sind diese allein durchgeführten kategorialen Zuordnungen in der Gruppe diskutiert, ausgewertet und in Bezug auf die jeweiligen Beratungsgespräche festgelegt worden. Die dabei erarbeiteten Kategorien betrachten wir als wesentliche Teilschritte im Beratungsprozess, die allerdings keiner Linearität unterliegen. In Anlehnung an Kohl (1986) nennen wir sie ebenfalls dialogmusterspezifische Ziele. Besondere Anforderungen stellte die Identifikation von dialogmusterunspezifischen Zielen dar. Interessanter Weise sind sie im Verständnis von Beratung, selbst in den Beratungstheorien, die wesentlichen Ziele, die intensiv in Beratungsdiskursen besprochen werden. Die dialogmusterspezifischen und dialogmusterunspezifischen Ziele untergliedern sich wiederum in verschiedene kommunikative Teilziele, die zur Beantwortung der Forschungsfrage, welche Verlaufsformen sich in der Berufs- und Weiterbildungsberatung als professionelle Praktiken zur Unterstützung des individuellen Entscheidungsprozesses herausgebildet haben, beitragen. Gleichzeitig verweisen die dialogmusterspezifischen und dialogmusterunspezifischen Ziele auf das primäre Kommunikationsziel: Beratung ist somit eine künstlich erzeugte Kommunikation zum Zwecke von Entscheidungsfindung.

3.1 Ausdifferenzierung der dialogmusterspezifischen kommunikativen Teilziele

Aus den vorliegenden Beratungsgesprächen konnten wir elf dialogmusterspezifische kommunikative Teilziele erarbeiten, die keiner Linearität im Beratungsprozess unterliegen und auch nicht in jedem Beratungsgespräch inhaltlich thematisiert werden. Je nach Ausgangssituation und Lebensphase der Ratsuchenden werden die herausgearbeiteten dialogmusterspezifischen kommunikativen Teilziele und ihre Sequenzmustern individuell an die Inhalte des Beratungsgesprächs angepasst.

Folgende dialogmusterspezifische kommunikative Teilziele können benannt werden:

- Abklärung des Beratungsanliegens
- Feststellung der individuellen Berufseinstiegsbedingungen und Berufsverläufe
- Klärung des bisherigen Engagements
- Klärung von Weiterbildungs- und Berufs-(ausbildungs-)vorstellungen, Wünschen und (eigenen) Interessen
- Informationsweitergabe zu den Weiterbildungs-, Berufs-(ausbildungs-) und Studienwünschen, ihrer Bedeutung und ihren Inhalten (Alternativen)
- Suche nach alternativen Weiterbildungs-, Berufs-(ausbildungs-) und Studienmöglichkeiten
- Suche nach Adressen von Weiterbildungs- sowie Arbeitsangeboten und Ausbildungsstätten in verschiedenen institutionellen Kontexten im Wunschgebiet
- Anleitung zum Vorgehen bei der Recherche für eine Weiterbildung, eine Arbeitsstelle, ein Praktikum, eine Ausbildung oder ein Studium
- Sichtung und Bewertung der Bewerbungsunterlagen sowie Überarbeitungshinweise

- Hinweise für die Weiterbildungs-, Berufs-(ausbildungs-) oder Studium-Suche (Vorgehen)
- Klärung der weiteren Zusammenarbeit

Eingerahmt wird das jeweilige Beratungsgespräch durch die *Abklärung des Beratungsanliegens* als Einstieg in die Beratung und die *Klärung der weiteren Zusammenarbeit* als häufiger Ausstieg aus dem Beratungsgespräch. Dazwischen herrscht im Beratungsprozess ein individuelles nicht lineares Zusammenspiel der folgenden kommunikativen Teilziele.

Die *Feststellung der individuellen Berufseinstiegsbedingungen und Berufsverläufe* unterliegt verschiedenen Themenschwerpunkten (u. a. Schulabschluss, fachspezifische Noten, berufliche Erfahrungen, Berufsausbildung) und bezieht die aktuelle berufliche Situation der Ratsuchenden mit ein. Dort hinein spielt die *Klärung des bisherigen Engagements*. Welche (beruflichen) Vorerfahrungen können mit Blick auf den Berufswunsch oder die Veränderung der beruflichen Situation eingebracht werden? Daher gilt es auch die *Klärung von Weiterbildungs- und Berufs-(ausbildungs-) vorstellung, Wünschen und (eigenen) Interessen* vorzunehmen. Beratende und Ratsuchende sondieren gemeinsam das Berufsfeld und erarbeiten individuell anschlussfähige Suchoptionen. Dabei werden die Wünsche, und Interessen der Ratsuchenden thematisiert, um daraus sich ergebende berufliche Anschlussmöglichkeiten zu identifizieren. Diese drei kommunikativen Teilziele halten die Ausgangsbedingungen und die Entscheidungsspielräume der Ratsuchenden fest. Dadurch werden persönliche Ambivalenzen sowie Perspektiven je nach Lebensalter, Biografie und Entscheidungsherausforderungen sichtbar.

Die *Informationsweitergabe zu den Weiterbildungs-, Berufs-(ausbildungs-) oder Studienwünschen, ihrer Bedeutung und ihren Inhalten* bezieht sich auf die objektiven Voraussetzungen und Möglichkeiten in den Weiterbildungs-, Berufs-, Ausbildungs- und Studienfeldern, die von den Beratenden dargelegt werden. Dazu wird konkretes Wissen weitergegeben. Gleichzeitig soll der Blick für die berufliche Entscheidung nicht eingeengt werden, so dass ebenfalls eine *Suche nach alternativen Weiterbildungs-, Berufs-(ausbildungs-) oder Studienmöglichkeiten* stattfindet. Die erarbeiteten Berufsvorstellungen werden beruflichen Alternativen gegenübergestellt, die ebenfalls die individuellen Wünsche und Interessen der Ratsuchenden im Blick behalten. Letztlich geht es um das Herausfinden von spezifischen Möglichkeitsräumen für den weiteren Entscheidungsverlauf. Die Festlegung auf bestimmte Berufsbereiche ermöglicht die *Suche nach Adressen von Weiterbildungs- sowie Arbeitsangeboten und Ausbildungsstätten in verschiedenen institutionellen Kontexten im Wunschgebiet*. Diese Suche erfolgt häufig gemeinsam am Computer und wird von den Beratenden begleitet. Bei der *Anleitung der Vorgehensweise bei der Recherche für eine Weiterbildung, eine Arbeitsstelle, ein Praktikum, eine Ausbildung oder ein Studium* geht es gegenüber der konkreten Suche um Erläuterungen von verschiedenen Recherchemethoden und Zugängen durch die Beratenden zur selbstständigen Ermittlung passender Weiterbildungs-, Arbeits- oder Ausbildungsstellen. Hier wie in den folgenden zwei kommunikativen Teilzielen werden Handlungsschritte und Handlungsziele erarbeitet. Die *Sichtung der Bewerbungsunterlagen sowie Überarbeitungshinweise* wird allerdings nur in wenigen Beratungsgesprächen aufgegriffen. Bei den *Hinwei-*

sen für die Ausbildungs-, Weiterbildungs-, Berufs- oder Studium-Suche geht es konkret darum wie u. a. Vorstellungsgespräche geführt werden könnten.

Die dialogmusterspezifischen kommunikativen Teilziele bewegen sich demnach auf einer thematisch-inhaltlichen Ebene, die sowohl von den Ratsuchenden als auch den Beratenden eingebracht und in der Tendenz gemeinsam bearbeitet wird. Bei der Bearbeitung dieser Inhalte übernehmen die dialogmusterunspezifischen Teilziele eine entscheidende Rolle.

3.2 Ausdifferenzierung der dialogmusterunspezifischen kommunikativen Teilziele

Die dialogmusterunspezifischen kommunikativen Teilziele, die wir in unseren Auswertungen der Beratungsgespräche identifizieren konnten, fokussieren zum einen die *Aktivitäten zur Beziehungsausgestaltung durch die Beratenden* und zum anderen die *Aktivitäten zur Erweiterung des kommunikativen Handlungsradius der Ratsuchenden durch die Beratenden*. Sie beschreiben damit den dialogischen Prozess selbst und fördern die Herstellung einer vertrauensvollen Atmosphäre. Dabei sind die Sequenzmuster, welche den zwei genannten kommunikativen Teilzielen zugeordnet werden, in ihrer Betrachtung nicht nur induktiv erschlossen, sondern greifen die Ansprüche aus den beratungstheoretischen Diskursen auf. Das bedeutet in diesem Fall auch, dass die professionellen Praktiken sich nach unseren Befunden keinesfalls explizit an einer Theorie orientieren. Wir haben es mit einem eklektizistischen Vorgehen zu tun.

Folgende dialogmusterunspezifische kommunikative Teilziele mit Sequenzmustern als Untergliederung können benannt werden:

- Aktivitäten zur Beziehungsausgestaltung durch die Beratenden
  - Verstehen
  - Reagieren (Intervenieren, Spiegeln, Interpretieren)
  - Bewerten
- Aktivitäten zur Erweiterung des kommunikativen Handlungsradius der Ratsuchenden
  - Entwicklung eigener Anfragen, Meinungen und Ideen von den Ratsuchenden aus
  - Eröffnung von Erfahrungsräumen durch die Beratenden und Nutzung der Erfahrungsräume durch die Ratsuchenden
  - Anregung zur Selbstexploration/Selbstreflexion der Ratsuchenden durch die Beratenden

Das erste kommunikative Teilziel *Aktivitäten zur Beziehungsausgestaltung durch die Beratenden* nimmt unter dem Sequenzmuster *Verstehen* beziehungsförderliche Verständnis- und Präzisierungsfragen in den Blick. Durch so angelegte Verstehensprozesse werden zum einen das persönliche Handeln und die persönlichen Interessen der Ratsuchenden nachvollziehbar, zum anderen wird damit die Beziehung zwischen Ratsuchenden und Beratenden entwickelt. Die unter dem Sequenzmuster *Reagieren* gruppierten Reaktionsformen verdeutlichen bestimmte Beratungstheorien: Das *Intervenieren* verweist auf systemische Vorgehensweisen, das *Spiegeln* auf klienten-

zentrierte Beratung und das *Interpretieren* auf eher ressourcenorientierte Beratung. *Intervenieren* zielt darauf ab, die Ratsuchenden herauszufordern, um individuelle Interessen sowie Einstellungen besser herauszuarbeiten und das Nachdenken darüber zu fokussieren. Durch das *Spiegeln* werden von den Beratenden implizite emotionale Mitteilungen der Ratsuchenden verbalisiert, um das Nachdenken über mögliche Ambivalenzen voranzubringen. Daneben werden durch das *Interpretieren* Vermutungen zum Gesagten durch die Beratenden geäußert, um inhaltliche Zwischenergebnisse festzuhalten. *Bewerten* als Sequenzmuster schließt direkte und indirekte Meinungsäußerungen der Beratenden ein.

Das zweite kommunikative Teilziel fokussiert Aktivitäten der Beratenden, welche die kommunikativen Selbstaktivitäten der Ratsuchenden unterstützen. Dabei wird im Sequenzmuster *Entwicklung eigener Anfragen, Meinungen und Ideen von den Ratsuchenden aus* deren eingebrachter Kommunikationsradius dokumentiert. Hierbei handelt es sich um das einzige Sequenzmuster, welches in der Beziehungsausgestaltung die Perspektive der Ratsuchenden einnimmt. Es ist uns wichtig, diesen Aspekt mit aufzugreifen, da in der Regel die jungen Erwachsenen die von uns erwartete verbale Rolle im Beratungsgespräch nicht einnehmen. Für Erwachsene gilt das nicht. Die *Eröffnung von Erfahrungsräumen durch die Beratenden* nimmt Denkanstöße, die durch die Beratenden gegeben werden, in den Blick und dokumentiert diese. Dabei wird diese Kategorie durch die Ratsuchenden keineswegs so genutzt, wie unterstellt. Die *Nutzung der Erfahrungsräume durch die Ratsuchenden* ist somit nicht zwingend gegeben. Zum einen liegt das daran, dass der kommunikative Raum durch die Beratenden nicht gesetzt wird, zum anderen, dass die Ratsuchenden auf die gegebenen Denkanstöße nicht eingehen oder sie nicht erkennen. Als ein weiteres Sequenzmuster unter diesem kommunikativen Teilziel wird von den Beratenden die *Anregung zur Selbstexploration/Selbstreflexion der Ratsuchenden* initiiert. Auch dieses Sequenzmuster wird häufig nicht im Beratungsgespräch ausgehandelt, das heißt die Anregungen werden von den Ratsuchenden nicht direkt genutzt. Die Erfahrungsräume der Ratsuchenden, die durch die Beratenden bewusst durch Denkanstöße und Anregungen zur Selbstexploration offen gehalten werden, korrespondieren somit nicht mit einer entsprechenden Nutzung durch die Ratsuchenden.

Durch die Analyse der Beratungsgespräche mit Blick auf die dialogmusterunspezifischen Ziele kann festgestellt werden, dass – wenn es sich um einen dialogischen Prozess handeln soll – für die Ratsuchenden noch mehr Kommunikationsraum vorhanden sein müsste, da diese sich sonst verstärkt in der Rolle des Bestätigens, Verneinens oder nur Zuhörens begeben.

In der abgeschlossenen Untersuchung dokumentieren wir an exemplarischen Beispielen wie dialogmusterspezifische und dialogmusterunspezifische Ziele in hoher Komplexität im Beratungsverlauf zusammenwirken (Gieseke et al. 2014; Gieseke und Stimm 2015, *i. B.*).

4 Zusammenfassende Erkenntnisse

Die von uns herausgearbeiteten dialogmusterspezifischen und dialogmusterunspezifischen Ziele möchten wir nicht im Sinne eines Modells für Beratungsprozesse

verstanden wissen, sondern als Verweis auf verschiedene empirisch gewonnene Kategorien in den professionellen Beratungspraktiken.

Die erschlossenen dialogmusterspezifischen Ziele, die auf der inhaltlich-thematischen Ebene in der Beratung verfolgt werden, verweisen auf die komplexe Wissensanforderung an die Beratenden (auch Enoch 2011). Nicht umsonst haben wir es mit einer Dominanz der dialogmusterspezifischen Ziele zu tun. Hinsichtlich der dialogmusterunspezifischen Ziele, die auf die Beziehungs- und Kommunikationsebene im Beratungsprozess verweisen, muss weitergeforscht werden. Nur so viel lässt sich aufgrund der vorliegenden Ergebnisse schon festhalten – auch bedingt durch andere Befunde (Müller 2005; Schreyögg 2015): Jeder geäußerte Satz in der Beratung hat eine Bedeutung und bleibt deshalb nicht ohne Wirkung, wobei auch die Haltung des Individuums in der Situation indirekt mit kommuniziert wird.

Unsere Untersuchung, die in diesem Jahr veröffentlicht wird (Gieseke und Stimm 2015, *i. B.*), zeigt, wie komplex – angelegt in der Praxis – Beratung geschieht und auf welchen Ebenen Kompetenzen in jeder Beratungssituation gefragt sind. Die hohe Bedeutung von systematischem, theoretischem und empirischem Wissen zu den Beratungsgegenständen, also in unserem Fall von Berufs- und Weiterbildungsstrukturen, kann nicht mehr übersehen werden. Ebenso ist ein Wissen über Sozialisationsprozesse und soziale, auch milieuspezifisch individuelle Verhaltensmuster notwendig. Eine Grundvoraussetzung ist ein reflexiv bearbeitetes Menschenbild auf ethischer Grundlage. Hinzu kommen dispositive Fähigkeiten wie große Offenheit, Authentizität und schnelles Einordnen der Situation und Anforderungen sowie Reagieren. Innere Selbstdisziplin und reflexive Kompetenz, mit den eigenen Projektionen umzugehen, sind ebenfalls notwendig. Die fehlende Beachtung dieser genannten Aspekte hat nicht nur Folgen für die jeweiligen Ratsuchenden, sondern sie hat auch gesellschaftliche Bedeutung, da von den Ratsuchenden ansonsten zu viele Umwege eingeschlagen werden und Individuen letztlich nicht selbstständig entscheidungsfähig werden.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung. (Hrsg.). (2013). *Bildungsberatung – Orientierung, Offenheit, Qualität. Die niedersächsischen Modellprojekte* (Aktuelles aus der Erwachsenen- und Weiterbildung, Bd. 2). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Arnold, R., Gieseke, W., & Zeuner, C. (Hrsg.). (2009). *Bildungsberatung im Dialog. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion. Band II: 13 Wortmeldungen. Band III: Referenzmodelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

de Cuvry, A., Kossack, P., & Zeuner, C. (2009). Strukturmodell für personenbezogene Bildungsberatung. In R. Arnold, W. Gieseke, & C. Zeuner (Hrsg.), *Bildungsberatung im Dialog. Band III: Referenzmodelle* (S. 135–159). Hohengeheren: Schneider Verlag.

Damasio, A. R. (2000). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: List Verlag.

Damasio, A. R. (2003). *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. München: List.

Deppermann, A., Reitmeier, U., Schmitt, R., & Spranz-Fogasy, T. (Hrsg.). (2010). *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Enoch, C. (2011). *Die Wissensdimension in allgemeinen Beratungsansätzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ertelt, B.-J., & Schulz, W. E. (2002). *Handbuch Beratungskompetenz. Mit Übungen zur Entwicklung von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf. Unter Mitarbeit von Allen E. Ivey*. Leonberg: Rosenberger Fachverlag.

Fuchs, T. (2008). *Leib und Lebenswelt. Neue philosophisch-psychiatrische Essays*. Kusterdingen: Die Graue Edition.

Fuchs, T. (2010). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Fuhr, R. (2003). Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr, & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 32–50). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Gieseke, W. (2009). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Gieseke, W. (2013). Orientierungsberatung. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Bildungsberatung – Orientierung, Offenheit, Qualität. Die niedersächsischen Modellprojekte* (S. 15–35). (Aktuelles aus der Erwachsenen- und Weiterbildung, Bd. 2). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Gieseke, W. (2014a). Studienberatung zwischen Bildungsberatung, Lernberatung und psychologischer Beratung. Zeitschrift für Beratung und Studium. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte 1, 10–14.

Gieseke, W. (2014b). Entscheidungsfähigkeit des Individuums als Bildungsberatungsherausforderung – die Wahl haben? In M. Ebner von Eschenbach, S. Günther, & A. Hauser (Hrsg.), *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge* (S. 206–219). Hohengehren: Schneider Verlag.

Gieseke, W., & Stimm, M. (2015, *i. B.*). *Bildungsberatungspraktiken – Grundlagen für die Entscheidungsfindung von Subjekten*. Wiesbaden: Springer VS.

Gieseke, W., Dietel, S., & Ebner von Eschenbach, M. (2012). Referenzmodell für die Koordination bildungsbereichs- und trägerübergreifender Bildungsberatung im Rahmen eines Bildungsmanagements auf kommunaler Ebene. Projektbericht im Rahmen der 1. Förderphase des Programms „Lernen vor Ort". *unv*.

Gieseke, W., Stimm, M., & Putensen, M. (2014). Dialogmusteranalyse am Beispiel der Studienberatung. In A. Schlüter (Hrsg.), *Beratungsfälle. Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung* (S. 79–102). Opladen: Barbara Budrich.

Gigerenzer, G. (2007). *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: C. Bertelsmann Verlag.

Göckler, R. (2012). *Beschäftigungsorientiertes Fallmanagement. Betreuung und Vermittlung in der Grundsicherung für Arbeitsuchende (SGB II). Case Management in der Praxis*. Regensburg: Walhalla Fachverlag.

Käpplinger, B., Klein, R., & Haberzeth, E. (Hrsg.). (2013). *Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kohl, M. (1986). Zielstrukturen und Handlungsorganisation im Rahmen von Dialogmusterbeschreibungen. In F. Hundsnurscher & E. Weigand (Hrsg.), *Dialoganalyse* (S. 51–67). Tübingen: Niemeyer.

Kruse, W., Kaletka, C., Pelka, B., & Schröder, A. (2009). Hessencampus 2007–2009. Veröffentlichung der wissenschaftlichen Begleitung. (Beiträge aus der Forschung, Bd. 173). http://www.sfs.tu-dortmund.de/odb/Repository/Publication/Doc/1228/badf_band_173.pdf.

Lippitt, G., & Lippitt, R. (1999). *Beratung als Prozess. Was Berater und ihre Kunden wissen – sollten*. Leonberg: Rosenbergerfachverlag.

Maier-Gutheil, C. (2009). *Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung*. Wiesbaden: VS Research.

Müller, A. (2005). *Weiterbildungsberatung: Qualitative Analyse von Interaktions- und Prozessverläufen situativer und biographieorientierter Weiterbildungsberatungsgespräche*. Berlin: Rhombos-Verlag.

Perler, D. (2011). *Transformationen der Gefühle. Philosophische Emotionstheorien 1270–1670*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück.
Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie, 4,* 282–301.
Roth, G. (2001). Fühlen, *Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
Roth, G. (2008). *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten: Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
Schemmann, M., & Seitter, W. (2013). Bildungsberatungsbericht Hessencampus 2013. http://www.vhs-in-hessen.de/Artikel/cmx53ce320d1bc0c.html.
Schiersmann, C., & Remmele, H. (2004). *Beratungsfelder in der Weiterbildung: Eine empirische Bestandsaufnahme*. Hohengehren: Schneider Verlag.
Schiersmann, C., & Thiel, H.-U. (Hrsg.). (2012). *Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen. Empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Schiersmann, C., & Weber, P. (Hrsg.). (2013). *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
Schreyögg, B. (2015). *Emotionen im Coaching. Kommunikative Muster der Beratungsinteraktion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Schröder, F., & Schlögl, P. (2014). *Weiterbildungsberatung. Qualität definieren, gestalten, reflektieren*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
Thiel, H.-U. (2003). Phasen des Beratungsprozesses. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr, & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 73–84). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
Tippelt, R., & Barz, H. (Hrsg.). (2007). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Praxishandbuch Milieumarketing*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
Wrana, D. (2015). Subjekt. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 34–41). Stuttgart: Kohlhammer.

ZfW (2015) 38:241–250
DOI 10.1007/s40955-015-0035-8

ORIGINALBEITRAG

European career guidance policy: A focus on subtle regulatory mechanisms

Anki Bengtsson

Received: 1 June 2015 / Accepted: 10 July 2015 / Published online: 14 August 2015
© The Author(s) 2015. This article is published with open access at Springerlink.com

Abstract Current political strategy to reform career guidance systems in Europe is regulated by subtle practices. Using the governmentality perspective, the purpose of this article is to make sense, in theoretical terms, of governmental reason and mechanisms in reshaping of career guidance systems. The investigation draws attention to mechanisms and practices such as monitoring and evaluation which indirectly operate in the policy process to make career guidance systems amenable for management. Drawing empirically on European policy texts, the analysis focuses on policy use of "good practice" and provision of data, which work upon the attitude to performance improvement and self-improvement. This article seeks to elucidate that incentive for learning from "good practice" and evaluation is related to the present form of governance by indirect mechanisms, and that this kind of governance enables constant reconstruction of career guidance.

Keywords governmentality · self-improvement · evidence-based policy · technologies of government · feedback

1 Introduction

Today national career guidance policies in European countries and transnational networks are in varying ways designed in accord with the current European policy to reform existing career guidance in Europe (Frübing 2013). The objective of European career guidance policy is not to establish uniform career systems in Europe but to coordinate them towards mobility and flexibility (Council of the European Union

A. Bengtsson (✉)
Stockholm University,
S-106 91 Stockholm, Sweden
E-Mail: anki.bengtsson@edu.su.se

2004, 2008). Coordination is not compulsory; instead a commitment to comparison is mobilised which facilitates control of career guidance systems. In *Lifelong guidance across Europe: reviewing policy progress and future prospects* it is formulated:

> A shared key challenge to the Member States is to determine common guidelines and principles for improving, assessing and measuring the efficiency of guidance systems and the institutions responsible for actual service provision. Further, there is a need to develop a more sustainable and transparent evidence base to support the policy design, especially from the perspectives of quality assurance, outcomes and cost-effectiveness of guidance service delivery (CEDEFOP 2011, p. 108).

In a broad sense, career guidance is related to employment and education, and it is around these issues policy for reconstruction of European career guidance can be made conceivable for intervention. Current European career guidance policy has been studied from actual policy steps and their linkage to European education and training programmes (McCarthy 2007). Another study focuses on implementation and evaluates the effectiveness of career guidance programmes and their effects (Whiston and Buck 2008). Drawing on insights from Michel Foucault's analytics of how to govern (Foucault 1991), the current paper takes another strand, namely to examine the ways by which European career guidance is rendered governable. The purpose of this article is to make theoretical sense, from a governance perspective, of governmental reason and mechanisms and procedures which operate in the policy process of reshaping career guidance. This investigation is restricted to European career guidance policy as it is enunciated in texts. It omits an observation of policy enactment, that is, realisation (in contrast to merely implementation) of policy in a specific environment and situation (Ball et al. 2012). Drawing empirically on European policy texts, this article examines policy use of "good practice" and provision of data, which is a method assumed to encourage learning. Moreover, attention is drawn to techniques of governance such as monitoring, evaluation and feedback which is typical of contemporary managerial forms of control through audit (Power 1994). My investigation seeks to illuminate the work of evaluating instruments and intellectual technologies in strategies for producing efficient and effective career guidance.

To date, the above described angle to study governance has been underestimated in career guidance research. However, research literature in education has investigated use of data in standardising academic assessment on reliance on service and policy use of statistics to legitimise policy (Ozga 2009). One example on this point is comparative studies such as the *Survey of Adult Skills* (OECD 2013) in which data is used to support policy measures. Another approach to governance pays attention to policy use and provision of data to motivate policymakers, practitioners and citizens to take some kind of action (Decuypere et al. 2011). A telling example of this procedure is to identify so called "good practices" in European reviews on national career guidance. The current paper examines policy use of "good practice" and provision of data, which is transformed into evidence, and it is therefore connected to evidence-based policy discourse (ibid.). From an epistemological lens, evidence discourse could be regarded as a specific regime of truth in which some ways of speaking and acting are made possible and others are downplayed (Foucault 1982a).

After introducing the theoretical approach and considering its relation to analysis of policy discourse, I describe mediating instruments and circulation of information which support the emergence of a space of comparison of career guidance in Europe. Thereafter, the study draws empirically from policy texts and scrutinises policy use of data and instruments for evaluation which operate in the shaping of standards of improvement career guidance. It is followed by a discussion of the thoughts and practices which underpin the political strategy for reconstruction of career guidance. This paper seeks to contribute to existing research (see e. g. Bergmo-Prvulovic 2014; Käpplinger and Robak 2014) applying the governmentality perspective to understand contemporary forms of governance of career guidance.

2 Analytical approach

This study analyses political power from Foucault's notion of governmentality which focuses on questions of the modes of governing and how much, and by which thoughts of how to govern in a specific historical time and space (Foucault 1991). According to Foucault (1982b, pp. 788 et seq.), government is not imposed upon others; instead it implies freedom to act and power is exercised indirectly in an interrelated process of governing of others and governing the self, which operates as "conduct of conduct" (Foucault 1982b). This kind of governmental rationality operates by technologies of government which mediate thoughts and deploy diverse mechanisms which can be acted upon (Miller and Rose 2008, p. 32). The concept of technology is understood in a broad sense and comprises intellectual technologies (including texts) and technologies of the self. The latter is a form of conduct which acts upon self-regulating dispositions of the subject, which here refers to both the individual and the collective subject (Foucault 1988, 1991).

The governmentality perspective allows me transgress levels and focusing on operations which enable the linkage of political strategies for career guidance at one place and action in another. In this regard, study of policy extends the field. It is targeting and comprises a wider examination of the ways by which intervention and regulation is made possible. Consequently, attention is drawn to subtle mechanisms which can be located in instruments (e. g. indicators, reference tools), and discursive practices (e. g. common vocabulary, feedback and learning activities) (Rose 1999, p. 198).

Policy is based on ideas and assumptions about how the society should be regulated. In line with other governmentality studies in the field of educational policy (e. g. Fejes 2014; Forneck and Wrana 2005; Simons 2007, 2014), I scrutinise the complex of governance by which career guidance systems are made amenable for management. In particular, attention is paid to connections of intellectual technologies and instruments which deploy actions to motivate, facilitate, differentiate, and control the activities of subjects. This approach allows me to pose questions on the discursive formation in which the condition of truth-claims on career guidance are defined. My analytic method is to track components which visualise, deploy and arrange information on career guidance and examine in which actions they function in policy formation of career guidance. By this method, I detect patterns of regula-

tive practices and how they connect with each other. Further, reading policy texts at the surface, I analyse assumptions of improvement and self-improvement; which thoughts that motivates them and by which mechanisms they get legitimised.

3 Construction of a space for a political strategy

The European member states have agreed upon two Council resolutions which seek to establish more systemic career guidance and to better integrate career guidance to lifelong learning (Council of the European Union 2004, 2008). As previously mentioned, the agreement has no binding rules and no sanctions; in their place are technologies of rule such as mutual learning, interdependence and peer pressure (Borrás and Jacobsson 2004). Thus, intellectual technologies operate in a process of fabrications of the role of career guidance in relation to certain objectives.

A specific instrument for the development of systemic career guidance is the Open Method of Coordination (OMC), which consists of tools for implementation, such as establishing indicators and benchmarks as means of comparing best practices, and periodic monitoring, evaluation and peer review as a mutual learning process (European Council 2000, paragraph 37). These tools work upon national and transnational collaboration in the politics of European integration and mobility. However, the tools are not unique for European Union, but similar components are used in models for standards (e. g. on quality) in national career guidance system (Niedlich et al. 2007). The OMC has rendered much research. In the field of education, authors suggest that the European Higher Educational Area (EHAE) and the Bologna Process are expressions of the OMC (Olsson et al. 2015), which, it is argued, produces particular technologies for establishing a space of comparison (Lawn and Grek 2012). Space is understood not as a bordered territory, but as a discourse or a scheme of relations within which imaginaries of the global and Europe are made real (Nóvoa 2015). In accord with above mentioned studies, the present study considers the OMC as machinery for construction of a space for calculation in terms of a political strategy. The regulative power within the OMC shapes specific selections of what is considered to be important and reasonable within a particular policy process. The OMC aligns elements and concepts from diverse fields; for instance, benchmark can be traced to business, indicators to statistics and peer review to science. Rearranged within a space for comparison and control, these concepts transform into social techniques to connect places and actors (Larner and Le Heron 2002).

The above mentioned abstract space for policy enables information to flow in multiple directions to be enacted and translated for further circulation, for instance within transnational and national forums (e. g. the German National Guidance Forum in Education, Careers and Employment). Information feedback on policy is gathered by expertise at various agencies (e. g. the European Lifelong Guidance Policy Network, ELPGN, the European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP, and the Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) and consultant firms or clearinghouses guidance (e. g. the Danish Clearinghouse for Educational Research, http://edu.au.dk/en/research/research-areas/danish-clearinghouse-for-educational-research/). Educational research has investigated the

complex relationship between public and private policy actors to define reforms in education, but here is not the place to pursue this issue (Hogan et al. 2015). Instead, attention is directed to the role of expertise, which is not merely to gather information but to reorganise texts and indicators, which are combined with data from other domains in the design of further texts and monitoring. Consequently, policy texts such as reviews, handbooks and kits for policymaking, questionnaires, guidelines, indicators and glossary are not only dissemination of information, but fabricated bodies of data which are assembled in a particular way as facts. In this way, policy discourse organises a specific way to think of career guidance, its role and function. This is further elaborated in the next chapter.

4 Reconstruction of career guidance: evaluation, feedback and provision of data

Policy continuously reviews whether national career guidance systems meet the objectives of better improvement and the agreed upon priority to develop career guidance (Council of the European Union 2008, p. 6). The rationale of improvement, according to policy, is better performance. The routines of monitoring and evaluation attempt to make member states accountable for learning from data and generate performance. This strategy is articulated in the policy questions posed to monitoring and evaluation respectively: "Are we doing things right?" and "Are we doing the right things?" (ELPGN 2014, p. 12). These questions indicate that "things" already exist and it is actual career guidance which is evaluated; whether its function fits to objectives or must be enabled. This governmental reasoning is underpinned by the monitoring-evaluation complex, which operates in a loop of feedback information and allows for estimation of "retrospective judgment on policy's success" as well as "inform the design and implementation of new policies" (ELPGN 2014, p. 24). In a similar vein, the German project *The Open Process of Coordination for Quality Development* (2009–2012) consists of six phases which end with "the development targets are assessed once again on the basis of the results and further measures, broader or new targets are agreed-the circle is closed, and a new round of quality development may begin" (nfb & IBW 2012, p. 10). Thus, the term quality is not a fixed, but what is considered as quality emerges within the policy process and becomes temporarily stabilised as "facts" (Decuypere et al. 2011, p. 128 et seq.).

Monitoring and evaluation of policy are not tools that stand for themselves, but the policy process involves various incitements for actions. Two kinds of incitements can be identified within European career guidance policy: procedures for comparison of performance and provision of data for learning improvement. Comparison towards targets and standards informs one policy document formulation of performance improvement:

> Member States now have at their disposal a vast array of comparative data against which they can benchmark themselves and their services. They also have several case studies of successful responses to the challenges that most countries are facing in their attempt to develop a guidance system that serves

> well both the public and the private good. Further, they have a set of practical common reference tools for designing and improving lifelong guidance systems and policies (CEDEFOP 2008, p. 67).

However, behaviour and attitudes to improvement involve other mechanisms such as mutual learning which invokes the readability for change among member states, decision-makers and career guidance practitioner. Activities for mutual learning and sharing experience are incitement for learning to judge the needs of change (or not) within an organisation or in this case programme of restructuring career guidance systems. Discourse of learning appeals to personal self-reflection on whether one's action is efficient in relation to improvement outcome.

Assessment of effectiveness of career guidance is rarely measured by numbers, which are based on accuracy. Instead, policy identification of "good practice" serves as indicator of success and deficits of improvement. Policy provision of "good practice" displays an imagination of difference of improvement and that someone is "doing" career guidance better. This imagination urges member states and decision-makers to learn why and how some of them are capable to mobilise resources to deliver what is pronounced as effective career guidance. Further, circulation of "good practices" mediates feedback information to member states on their position in comparison to others. In accord with the method to define success and deficits, policy reviews of progress identify "gaps" of performance in relation objectives and timetables (e. g. CEDEFOP 2008; NICE 2012).

Similarly to "good practice", policy shapes "best evidence" as an indicator of assessment of what is central in evaluation of career guidance. Construction of specific evidence of career guidance is categorised by discourse of efficiency pertinent to certain goals in a specific context. In one research paper on an online professional resource in United Kingdom, evidence-based policy is coupled with impact and the goal is "to design services that reach ever-increasing numbers of people in a cost-effective and efficient way" (Hughes and Graiton 2009, p. 7). Further, policy design of specific evidence through use of existing research is assumed to bridge the gap between policy, research and professional practice. It is formulated: "There seems to be an uneasy relationship between policy, practice and research. The findings of research studies are not always pertinent to the problems of guidance practitioners or of much practical value in policy-making" (CEDEFOP 2011, p. 108). Congruent to this statement, the report *Evidence Base on Lifelong Guidance* (ELPGN 2014) gathers a large number of diverse research studies on actual career guidance which are divided by their capacity to bring about specific evidence on efficient career guidance policy and practice. This capacity involves the ordinary practice of career services, which is anticipated to ensure "a culture of data gathering, use of client feedback, and continuous service improvement, which can provide a good baseline for research studies and national evaluations" (ELPGN 2014, p. 59). Thus, Construction of an evidence-based policy on career guidance appears to start from learning from actual career guidance.

From the above, it can be distinguished two modes of governing performance improvement in career guidance: by monitoring/evaluation and by use and provision of data. The next chapter will briefly elaborate upon thoughts which underlie the complex of governing career guidance and its limits.

5 The strategy of control

Subtle regulative elements of motivating and evaluating actions of improvement and self-improvement can be situated in a strategy of control which implies that actors, such as member states, respond to assumptions of the capacity to control one's own performance of improvement. This strategy will be depicted by drawing attention to two mechanisms: establishment of a space of comparison and impetus for learning. First, the assumption that career guidance can be measured in relation to performance is supported by performance indicators and provision of examples of good practice (Simons 2007, p. 536). These mechanisms make national career guidance performance visible and comparable. It is a procedure which gives an impression that improvement is possible and motivates self-knowledge and self-improvement.

Second, policy use of examples of good practice and feedback on actual career guidance work as statements of success and what needs to be changed and improved and invoke to better performance. Also the loop of monitoring and evaluation, which is constantly there, at a distance, is part of concerting where and which things that should be changed and by whom. By these mechanisms, the possible is made concrete. The shaping of the possible start from a constructional view based on what is known and what has proven to work in existing career guidance in a specific context. In other words, the potential is not thought of in terms of normative ideas of progress, but it is estimated in relation to the actual performance. As a consequence, techniques of improvement of career guidance operate within the gap between the actual performance and optimal performance. It is assumed that motivation of learning can bridge this gap and modify agents' (member states) attitudes and aspirations of self-improvement (Simons 2014, pp. 5 et seq.). The broad concern with self-improvement is linked with learning. Activities of mutual learning and sharing experiences encourage the capacity of learning and to communicate learning. In organisational learning, this procedure works upon a learning attitude and to find other ways of doing things better (Karlöf et al. 2001, pp. 3 et seq.). It is a form of learning integrated to efficiency, which invokes self-reflection on taking control of one's own operations. The above described modes of governance are directed towards responsibilisation of the organisation of career guidance and actors (member states, decision-makers, practitioners) within the field of career guidance; to make them use provided examples and instrument and activate their learning capacity.

6 Conclusion

The purpose of this article was to make theoretical sense of rationalities and the complex of mechanisms by which European career guidance is governed. Instruments such as the cyclical process of monitoring, evaluation and feedback are part of this complex, but likewise policy use and provision of data. These mechanisms support the underlying rationale of the governmental strategy that career guidance can be administrated more efficiently. This is a managerial strategy which is oriented towards better improvement performance. What can count as optimal performance is constructed from activities in existing career guidance system and assumptions

of improvement made up from specific internal standards of efficiency. However, to achieve standardisation is not a closing end; rather, the complex of mechanisms for making career guidance amenable for management is directed towards constant learning for improvement and self-improvement. This form of governance opens for ceaseless reconstruction of career guidance systems.

Drawing on Foucault's (1982b) thoughts of governing by actions to act upon, this study has emphasised the importance of mechanisms with a double impetus: learning and change. It has been shown that stimulating learning seeks to motivate actors to manage change (what can be changed or not) and to inscribe a sense of control of needs and what works or not (Simons 2014). Policy conceptualisation of learning is connected to efficiency, which can be regarded as an effect of the governmental strategy that takes its form of performance improvement and continuous change. How learning is enacted in different ways in diverse settings is an issue that could be addressed by further research.

Open Access This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits use, duplication, adaptation, distribution, and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made.

References

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

Bergmo-Prvulovic, I. (2014). Is career guidance for the individual or for the market? Implications of EU policy for career guidance. *International Journal of Lifelong Education, 33*, 376–392.

Borrás, S., & Jacobsson, K. (2004). The open method of co-ordination and new governance patterns in the EU. *Journal of European Public Policy, 11*, 185–208.

CEDEFOP—European Centre for the Development of Vocational Training. (2008). *From policy to practice: a systemic change to lifelong guidance in Europe* (Cedefop Panorama series 149). Luxembourg. http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5182. Accessed 15 Jan 2015.

CEDEFOP—European Centre for the Development of Vocational Training. (2011). *Lifelong guidance across Europe: reviewing policy progress and future prospects* (Working paper no. 11). Luxembourg. http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/6111. Accessed 15 Jan 2015.

Council of the European Union. (2004). *Resolution of the Council and of the representatives of the Member States, meeting within the Council, on strengthening policies, systems and practices in the field of guidance throughout life in Europe* (9286/04. EDUC 109 SOC 234). Brussels. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf. Accessed 15 Jan 2015.

Council of the European Union. (2008). *Resolution of the Council and of the representatives of the Member States, meeting within the Council, on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies* (15030/08. EDUC 257 SOC 653). Brussels, 20 November 2012. http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/08/st15/st15030.en08.pdf. Accessed 15 Jan 2015.

Decuypere, M., Simons, M., & Masschelein, J. (2011). "Perform, measure accurately, optimise": on the constitution of (evidence-based) education policy. *International Studies in Sociology of Education, 21*, 115–135.

ELPGN—European Lifelong Guidance Policy Network. (2014). *The evidence base on lifelong guidance.* http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-3.-the-evidence-base-on-lifelong-guidance. Accessed 15 Jan 2015.

European Council. (2000). *Presidency conclusions. Lisbon, 23–24 March.* http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm. Accessed 15 Jan 2015.

Fejes, A. (2014). Working with Foucault in research on the education and learning of adults. In M. Milana & J. Holford (Eds.), *Adult education policy in the European Union. Theoretical and methodological perspectives* (pp. 109–129). Rotterdam: Sense Publishers.

Forneck, H., & Wrana, J. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Foucault, M. (1982a). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Vintage books.

Foucault, M. (1982b). The subject and power. *Critical Inquiry, 8*, 777–795.

Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self* (pp. 16–49). Amherst: Tavistock Publications.

Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp. 87–104). London: Harvester Wheatsheaf.

Frübing, J. (2013). Developing quality of career guidance services: the German approach of open coordination and its international context. *Career Designing-Research and Counselling, 2*, 76–99.

Hogan, A., Sellar, S., & Lingard, B. (2015). Network restructuring of global edu-business: The case of Pearson's efficacy framework. In W. Au & J. J. Ferrare (Eds.), *Mapping corporate education reform: Power and policy networks in the neoliberal state* (pp. 43–64). London: Routledge.

Hughes, D., & Gration, G. (2009). *Evidence and impact: Careers and guidance-related interventions. Introduction to an online professional resource (Research Paper)*. CfBT Education Trust. http://www.eep.ac.uk/DNN2/Portals/0/IAG/E&I%28Synthesis%29_FINAL%28W%29.pd. Accessed 26 May 2015.

Käpplinger, B., & Robak, S. (Eds.). (2014). *Changing configurations of adult education in transitional times*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Karlöf, B., Lundgren, K., & Froment, M. E. (2001). *Benchlearning: Good examples as a lever for development*. Chichester: John Wiley. and sons.

Larner, W., & Le Heron, R. (2002). The spaces and subjects of a globalising economy: a situated exploration method. *Environment and Planning D: Society and Space, 20*, 753–774.

Lawn, M., & Grek, S. (2012). *Europeanizing education: Governing a new policy space*. Oxford: Symposium books.

McCarthy, J. (2007). Catapulted to the front: Career guidance in European Union and international policy perspectives. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 30*(4), 3–50.

Miller, P., & Rose, N. S. (2008). *Governing the present: Administering economic, social and personal life*. Cambridge: Polity.

Nfb—Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung & IBW (Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls Universität Heidelberg). (2012). *Quality and professionalism in career guidance and counselling—The open process of coordination for quality development in career guidance in Germany (2009–2012), English Short Version of Main Results.* Berlin/Heidelberg. http://www.beratungsqualitaet.net/upload/Servicenavigation/bersetzung_BQ_Druckfreigabe.pdf. Accessed 26 May 2015.

NICE—Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe. (2012). *Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals.* http://www.nicenetwork.eu/fileadmin/erasmus/inhalte/bilder/meine_Dateien/NICE_Handbook/NICE_Handbook_full_version_online.pdf. Accessed 15 Jan 2015.

Niedlich, F., Christ, F., Korte, I., Berlinger, U., & Aurich, P. (2007). *Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. Beauftragt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Hamburg. http://www.bmbf.de/pubRD/berufsbildungsforschung.pdf. Accessed 26 May 2015.

Nóvoa, A. (2015). Knowledge as politics. Traveling with Tom Popkewitz. In M. Pereyra & B. M. Franklin (Eds.), *Systems of reason and the politics of schooling. School reform and sciences of education in the tradition of Thomas S. Popkewitz* (pp. 207–219). London: Routledge.

OECD—Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills, OECD Publishing.* http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en. Accessed 15 Jan 2015.

Olsson, U., Petersson, K., & Krejsler, J. B. (2015). On confessional dialogue and collective subjects. In A. Fejes & K. Nicoll (Eds.), *Foucault and a politics of confession in education* (pp. 93–105). London: Routledge.

Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-regulation. *Journal of Education Policy, 24*, 149–62.
Power, M. (1994). *The audit explosion*. Oxford: Oxford University Press.
Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
Simons, M. (2007). "To be informed": Understanding the role of feedback information for Flemish/European policy. *Journal of Education Policy, 22*, 531–548.
Simons, M. (2014). Governing education without reform: the power of the example. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education,* April, pp. 1–20.
Whiston, S. C., & Buck, I. M. (2008). Evaluation of Career Guidance Programs. In J. A. Athanasou & R. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 677–692). Dordrecht: Springer.

ZfW (2015) 38:251–265
DOI 10.1007/s40955-015-0030-0

FORUM

Kompetenzorientierung in der Finanziellen Grundbildung als Grundlage für die Programmentwicklung

Ewelina Mania

Eingegangen: 31. März 2015 / Angenommen: 10. Juli 2015 / Online publiziert: 1. September 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Zusammenfassung Die Gestaltung von Angeboten stellt die zentrale Aufgabe der Programmplanenden in der Erwachsenenbildung dar. Im Bereich Finanzielle Grundbildung gibt es bisher kaum Angebote und didaktische Grundlagen. Daher wird gefordert, Kompetenzanforderungen für Finanzielle Grundbildung zu ermitteln sowie entsprechende Lernangebote zu entwickeln. Kompetenzmodelle, welche die Handlungsanforderungen in bestimmten Situationen strukturieren, können als Grundlage für die Entwicklung von Programmen und Angeboten in der Erwachsenenbildung begriffen werden. Der Beitrag geht der Frage nach, welche Kompetenzanforderungen sich als Grundlage für die Angebotsentwicklung für die Finanzielle Grundbildung empirisch beschreiben lassen. Es wird eine theoretische und empirische Fundierung des entwickelten Kompetenzmodells Finanzielle Grundbildung vorgestellt. Abschließend werden die Potenziale des Modells für die Praxis der Erwachsenenbildung diskutiert und weitere Forschungsbedarfe aufgezeigt.

Schlüsselwörter Finanzielle Grundbildung · Programmentwicklung · Angebotsentwicklung · Didaktik · Kompetenzmodelle

Dieses Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB12009 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

E. Mania (✉)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn,
Heinemannstr. 12-14, 53175 Bonn, Deutschland
E-Mail: mania@die-bonn.de

Competence orientation in financial literacy as a basis for program planning

Abstract An essential task for administrative staff in adult education is to develop and offer courses. In the field of economic education (basic education), there exist only very few offers and didactic material. Hence, there is a great demand to describe requirements concerning competencies to be taught in this area. Such requirements for competencies may serve as a base for the development of courses in adult education. This article explores the questions on which requirements concerning competencies in basic education can be described empirically. It will provide a theoretical and empirical basis for such a model of competencies. In conclusion, the potentials of such a model to be employed in praxis will be discussed and further research questions will be derived.

Keywords financial literacy · program planning · basic skills · didactics · competency model

1 Ausgangslage und Problemaufriss

In jüngerer Zeit wird eine Beschäftigung mit der Begründung, Bestimmung bzw. Strukturierung von Inhalten als zentrale Aspekte einer Didaktik für Erwachsenenbildung gefordert (vgl. Lehner 2013; Frank 2013). „Eine Didaktik der Erwachsenenbildung bedarf eines inhaltsorientierten Segments, in dem u. a. Fragen der inhaltlichen Auswahl und Aufbereitung theoretisch und empirisch bearbeitet werden“ (Lehner 2013, S. 03–6). Die mangelnde bzw. marginale Beschäftigung mit den Inhalten wird zurückgeführt auf die Diskussion über selbstorganisiertes Lernen und Ermöglichungsdidaktik im Zuge des Aufkommens konstruktivistischer Ansätze (vgl. Frank 2013; Schlutz 2005; Siebert 2005). Bremer und Kleemann-Göhring (2011, S. 17 f.) betonen mit Blick auf sogenannte bildungsferne Teilnehmendengruppen die Notwendigkeit, „sich in der pädagogischen Praxis nicht an (idealisierten) Formen von selbstgesteuertem Lernen zu orientieren“, die für Lernende eine Überforderung darstellen können. Institutionelle Weiterbildung ermöglicht diesen Gruppen systematisches Lernen, das Kompetenzen für die gesellschaftliche Teilhabe vermittelt. Die Angebote müssen so konzipiert sein, dass sie den Nutzenvorstellungen der Adressatinnen und Adressaten entsprechen, um als sinnvoll empfunden zu werden (vgl. Bremer und Kleemann-Göhring 2011, S. 13 f.).

Die Gestaltung von Programmen und Angeboten wird als Bestandteil didaktischen Handelns von professionell Planenden in der Erwachsenenbildung gesehen und untersucht (vgl. Reich-Claassen und von Hippel 2011; Höffer-Mehlmer 2011; Gieseke 2008). Dabei wird das Programmplanungshandeln in der Erwachsenenbildung als „Angleichungshandeln“ (Gieseke 2008, S. 48) und als Vermittlung zwischen den drei Instanzen gesellschaftlicher Bedarf, Adressatinnen und Adressaten sowie pädagogischer Auftrag gesehen (vgl. von Hippel et al. 2008, S. 666). Auch wenn der Erwachsenenbildungsmarkt nachfrageorientiert ist, so hat die Erwachsenenbildung gleichzeitig die Aufgabe, „auf gesellschaftlich relevante Entwicklungen

und Zukunftsprobleme frühzeitig aufmerksam zu machen und neue Bildungsbedürfnisse zu wecken“ (Siebert 2006, S. 70).

Der Bedarf an Grundbildungskompetenzen wird derzeit durch die Ergebnisse der aktuellen PIAAC-Studie (vgl. Rammstedt 2013) und der leo. – Level-One Studie (vgl. Grotlüschen und Riekmann 2012) belegt. Die internationale bildungspolitische Bedeutung des Themas Grundbildung bzw. Literacy lässt sich an verschiedenen Initiativen und Förderprogrammen wie der „Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung“ (BMBF 2012) oder dem „European Literacy Policy Network – ELINET“ ablesen. Während frühere Grundbildungskonzepte auf Lesen und Schreiben als Kulturtechnik fokussierten, werden nun verschiedene Kompetenzbereiche unterschieden, wie Gesundheit/Health Literacy, Ernährung/Food Literacy, Politische Grundbildung oder Finanzielle Grundbildung/Financial Literacy (vgl. Egloff 2014, S. 104; BMBF 2012, S. 1). Im Folgenden wird Finanzielle Grundbildung als Teil des Programmbereichs Alphabetisierung und Grundbildung thematisiert.

Zur Legitimation der Notwendigkeit Finanzieller (Grund-)Bildung werden die weltweite Wirtschafts- und Finanzkrise sowie eine „Reihe von sozialen, politischen und ökonomischen Entwicklungstendenzen“ (Aprea 2012, S. 1) angeführt. Beispielsweise wird auf den hohen Verschuldungsgrad von Privathaushalten, die Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen, die gestiegene Komplexität von Finanzdienstleistungen und die zunehmende Erfordernis privater Vorsorge verwiesen (vgl. Weber et al. 2013; Remmele et al. 2013; Aprea 2012; Hummelsheim 2010; Reifner 2006; Leinert 2004). Die aktuelle Brisanz des Themas zeigt auch die Aufnahme von Financial Literacy als basale Leistungsdisposition und „essential life skill“ in das PISA-Programm der OECD (2014, S. 118). Hummelsheim (2010, S. 7 f.) formuliert für die Erwachsenenbildung die Aufgabe, grundlegende Kompetenzanforderungen im Bereich Finanzielle Grundbildung zu ermitteln sowie entsprechende niedrigschwellige Lernangebote zu entwickeln.

Hier schließt der folgende Beitrag mit nachstehender Forschungsfrage an: Welche Kompetenzanforderungen lassen sich als Grundlage für die Programm- und Angebotsentwicklung im Bereich Finanzielle Grundbildung empirisch beschreiben? Nach der Vorstellung des Diskussions- und Forschungsstands zu bisherigen Kompetenzbeschreibungen und Angeboten im Bereich Finanzielle Grundbildung wird die theoretische und empirische Fundierung des im Projekt „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge“ (CurVe)[1] entwickelten Kompetenzmodells Finanzielle Grundbildung dargelegt. Abschließend werden Potenziale des Modells für die Praxis der Erwachsenenbildung diskutiert und weitere Forschungsbedarfe aufgezeigt.

2 Diskussions- und Forschungstand

Im internationalen Diskurs wird seit einigen Jahren zunehmend von „Financial Literacy“, d. h. dem „adäquaten Umgang mit Geld und Finanzthemen“ (Aprea 2012,

[1] Das Projekt ist dem BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ zugeordnet.

S. 1) oder „Financial Capability“ (vgl. u. a. Elliott et al. 2010) gesprochen. In Deutschland reicht das Spektrum der Begriffe von „Finanzieller (Grund-)Bildung“ über „Finanzkompetenz“ bis hin zu „Finanzieller Alphabetisierung“ bzw. „Finanziellem Analphabetismus“ (vgl. Aprea 2012; Remmele et al. 2013; Leinert 2004).

Kompetenzmodellierungen von Financial Literacy werden bisher vor allem in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, den Wirtschaftswissenschaften und der ökonomischen Bildung/Ökonomie vorgenommen (vgl. u. a. Schürkmann und Schuhen 2013; Seeber et al. 2012). Diese Arbeiten sind jedoch nicht auf dem Grundbildungsniveau angesiedelt, sondern in der Regel auf die Kompetenzentwicklung und -messung von Schülerinnen und Schülern oder jungen Erwachsenen gerichtet. In dem Kompetenzmodell der ökonomischen Grundbildung von Remmele et al. (2013, S. 117 ff.), das Finanzielle Grundbildung als einen Teilbereich vorsieht, werden Grundbildungskompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen vorausgesetzt. Ein grundsätzlicher Bezug zu basalen schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen wird in dem „Financial Capability Framework“ von The Basic Skills Agency and Financial Services Authority (2006) hergestellt, ohne jedoch die konkreten Kompetenzanforderungen zu benennen und empirisch zu begründen. Unter „Finanzieller Grundbildung“ werden im Folgenden die „existenziell basalen und unmittelbar lebenspraktischen Anforderungen alltäglichen Handelns und der Lebensführung in geldlichen Angelegenheiten“ verstanden (Mania und Tröster 2014, S. 140).

Während unter anderem von Banken und Sparkassen, Schuldnerberatungsstellen und Verbraucherzentralen bereits seit längerer Zeit Angebote zur Finanziellen Bildung „in Form von Programmen, Projekten und Materialien mit Lehr-Lernmodulen an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen“ für Jugendliche und junge Erwachsene existieren (Piorkowsky 2009, S. 43), gibt es in der Erwachsenenbildung kaum Angebote zum Umgang mit Geld explizit auf Grundbildungsniveau (vgl. Ambos und Greubel 2012).

Resümierend lässt sich daher konstatieren, dass es bisher an Kompetenzmodellierungen auf Grundbildungsebene und Lernkonzepten für Adressatinnen und Adressaten der Grundbildung mangelt.

3 Der theoretische Rahmen

Legt man ein umfassendes Verständnis von Didaktik zugrunde, das über die konkrete Gestaltung von Lehr-Lernsituationen, also die Mikrodidaktik hinausgeht, geht es unter dem Begriff „Makrodidaktik“ um die Programmplanung und Angebotsentwicklung in der Erwachsenenbildung (vgl. Arnold 2010). Neben der Teilnehmerwerbung, der Zuordnung, Differenzierung und Stufung von Veranstaltungsformaten werden dabei vor allem Entscheidungen über die Zielsetzungen und Themenschwerpunkte von Lernangeboten getroffen (vgl. Siebert 1982). Während die konkreten mikrodidaktischen Entscheidungen meist den Lehrenden überlassen werden, gehören makrodidaktische Entscheidungen zum Aufgabenspektrum der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden sowie Referentinnen und Referenten (vgl. Arnold 2010).

Im Hinblick auf die Spezifika und (Handlungs-)Abläufe der Programmplanung und Angebotsentwicklung in der Erwachsenenbildung gibt es vielfältige Erklärungs-

modelle, die jeweils unterschiedliche Aspekte und Akteure fokussieren (vgl. Schemmann und Seitter 2015, S. 156 ff.). Unter Rückgriff auf das Planungsmodell für die Angebotsentwicklung von Erhard Schlutz (2006, S. 78 ff.), der wiederum auf die Curriculumtheorie von Saul Robinsohn rekurriert und sie für die Erwachsenenbildung anschlussfähig macht, können die Kompetenzanforderungen in bestimmten Situationen und Lebenslagen zum Ausgangspunkt für die Konzeption von Programmen und Angeboten in der Erwachsenenbildung genommen werden. Dabei geht es darum, Lernziele und -inhalte nicht aus einer abstrakten Bildungsidee abzuleiten, sondern anhand der Analyse von (Handlungs-)Anforderungen in „Lebens- und Verwendungssituationen" (Schlutz 2006, S. 86) zu ermitteln. Je konkreter sich diese umreißen lassen, desto stärker bestimmt dieser Aspekt die Angebotsgestaltung (vgl. ebd.). Entsprechend der Besonderheit der Erwachsenenbildung gegenüber Schule im Hinblick auf die Freiwilligkeit, die mit der notwendigen Orientierung an den Lebenswirklichkeiten und Nutzenvorstellungen der Adressatinnen und Adressaten von Lernangeboten einhergeht, spielt die Perspektive der (potenziellen) Lernenden „im Planungsmodell eine besondere Rolle" (vgl. ebd., S. 85). Die Potenziale curricularer Lebensweltanalysen im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung verdeutlichte bereits Paolo Freire (1974), der generative Themen, also typische existenzielle Situationen zum Ausgangspunkt für die Auswahl und Bestimmung von Lerninhalten in seinem einflussreichen Alphabetisierungsprogramm genommen hat (vgl. Siebert 2010; Gomez Tutor 2010).

Das Modell der Angebotsentwicklung von Schlutz (2006) ist durch seine Orientierung an den gewünschten Lernergebnissen sowie den Situations- und Verwendungsbezug an den Kompetenzdiskurs in den Bildungswissenschaften anschlussfähig. Auf der Grundlage der einschlägigen Kompetenzdefinition von Weinert (2001, S. 27 f.) werden die kognitiven (Wissen und Können) und nicht-kognitiven Aspekte wie Überzeugungen und Wertehaltungen sowie motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten differenziert und analytisch getrennt untersucht (vgl. Baumert und Kunter 2006; Schrader 2010). Kompetenzmodelle bilden das „Bindeglied zwischen dem Kompetenzkonstrukt und den realen Aufgaben" (Schürkmann und Schuhen 2013, S. 76) bzw. den Kern des „Wissens und Könnens" (Baumert und Kunter 2006, S. 481) in einem bestimmten inhaltlichen Bereich ab. Im Anschluss an das Kompetenzmodell der ökonomischen Grundbildung von Remmele et al. (2013, S. 115) lässt sich dabei zwischen deklarativem Wissen, das Kenntnisse über Fakten, Sachverhalte und Zusammenhänge umfasst, und dem prozeduralem Wissen, also dem Anwendungs- und Verfahrenswissen, unterscheiden. Die jeweiligen Lernfelder, fachbezogene Kompetenzbereiche oder Lern- und Handlungsbereiche werden als Kompetenzdomänen bezeichnet (vgl. Klieme und Leutner 2006). Dies entspricht dem Konzept der *situated literacies* von Barton und Hamilton (2003), die von unterschiedlichen Literalitäten in unterschiedlichen Domänen, d. h. sozial strukturierten Kontexten oder Lebensbereichen, ausgehen. Literalität wird dabei als soziale Praxis verstanden, so dass die Bedeutungshorizonte, Anwendungskontexte und Situationen, in denen Schriftsprache gebraucht wird, betrachtet werden (vgl. u. a. Zeuner und Papst 2011; Street 2003; Barton und Hamilton 2003; The New London Group 1996).

Ausgehend von den skizzierten Überlegungen werden Kompetenzmodelle, welche die Handlungsanforderungen in bestimmten Verwendungssituationen strukturie-

ren, als Grundlage für makrodidaktische Entscheidungen, d. h. für die Konzeption von Programmen und Angeboten in der Erwachsenenbildung, begriffen.

4 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen des Projekts CurVe wurde ein perspektivverschränkender Ansatz gewählt, um ein möglichst realitätsnahes und umfassendes Bild der alltäglichen Kompetenzanforderungen im Bereich Finanzielle Grundbildung zu erhalten. Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage wurden drei Expertengruppen festgelegt, die aufgrund ihrer beruflichen Rolle und persönlichen Erfahrungen jeweils eine besondere Perspektive auf den Gegenstand einnehmen: Adressatinnen und Adressaten von Grundbildungsangeboten, Schuldnerberaterinnen und -berater sowie Weiterbildungspersonal. Unter Experten können mit Gläser und Laudel (2004, S. 9) Personen verstanden werden, die ein spezifisches Wissen über soziale Sachverhalte besitzen, in denen sie agieren.

Um die Perspektive potenzieller Lernenden einzubeziehen, wurden Forschende Lernwerkstätten (vgl. Grell 2006) mit insgesamt 18 Ratsuchenden aus der Schuldnerberatung durchgeführt, wobei die Analyse der Handlungsanforderungen im Bereich Umgang mit Geld in Form einer Gruppendiskussion erfolgte. Durch den Zugang über Schuldnerberatungsstellen ergab sich eine spezifische sozio-demografische Zusammensetzung des Samples: die Mehrzahl der ca. zur Hälfte männlichen bzw. weiblichen Teilnehmenden hatte keinen oder einen niedrigen schulischen bzw. beruflichen Abschluss und war zum Zeitpunkt der Veranstaltung arbeitssuchend oder nicht erwerbstätig; das Alter lag zwischen 26 und 65 Jahren.

Die Perspektive von Schuldnerberaterinnen und -beratern sowie des Weiterbildungspersonals aus dem Bereich Alphabetisierung und Grundbildung (planendes und lehrendes Personal), die durch ihre berufliche Funktion mit alltäglichen Anforderungen im Bereich Finanzielle Grundbildung konfrontiert sind, wurde im Rahmen von insgesamt 24 Experteninterviews berücksichtigt (vgl. Gläser und Laudel 2004).

Sowohl die Experteninterviews als auch die Gruppendiskussionen der Forschenden Lernwerkstätten wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Gläser und Laudel 2004). Entsprechend den Vorschlägen von Gläser und Laudel (2004, S. 195) baute das Kategoriensystem auf den theoretischen Vorüberlegungen auf und war zugleich offen, indem das „Kategoriensystem im gesamten Verlauf der Auswertung an die Besonderheiten des Materials angepasst“ wurde. Die Auswertung aller Daten, die computergestützt mithilfe der Software MAXQDA erfolgte, zielte nicht auf die Herausarbeitung der Besonderheiten der jeweiligen Perspektive, sondern auf die Rekonstruktion der Komplexität von Kompetenzanforderungen im Bereich Finanzielle Grundbildung.

5 Empirische Ergebnisse

Bei der Beschreibung von Kompetenzanforderungen im Bereich Finanzielle Grundbildung lässt sich analytisch zwischen kognitiven und nicht-kognitiven Kompetenzbestandteilen trennen. Die Aussagen in den drei Datensätzen im Hinblick auf die

Beschreibung der nicht-kognitiven Kompetenzbestandteile im Bereich Umgang mit Geld lassen sich im Anschluss an Baumert und Kunter (2006) den Kategorien Überzeugungen und Wertehaltungen sowie motivationale Orientierungen und Selbstregulation zuweisen. So beeinflussen beispielsweise die Lebensstilvorstellungen die Prioritätensetzung bei Ausgaben:

> Also das überhaupt einmal wahrzunehmen, dass materielle Dinge nicht unbedingt alles sind im Leben. Also dass auch so dieses, diese Erwartung, dass man sich alles Mögliche leisten kann, weil es irgendwie oder weil es der Nachbar hat oder sonst wie, nicht? Und dass das erst glücklich macht. Dass das nicht der Maßstab sein kann (I 14, A. 36)[2].

Im Folgenden werden die kognitiven Kompetenzbestandteile fokussiert, die in einem Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung münden.

Als Ergebnis der Interpretation des Datenmaterials vor dem gewählten theoretischen Hintergrund ist das Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung entstanden, das zum einen sechs Domänen, inklusive 23 Subdomänen, und zum anderen die Dimensionen Wissen, Lesen, Schreiben und Rechnen vorsieht. Im Sinne einer Kreuztabelle bilden diese die Heuristik für die Bestimmung und Verortung basaler (Handlungs-)Anforderungen beim Umgang mit Geld. Um das Zustandekommen der Kategorien zu begründen, wird bei der Darstellung der kognitiven Bestandteile des Modells im Sinne einer „selektiven Plausibilisierung“ (Flick 1995, S. 169) auf exemplarische Originaltranskripte und -zitate aus dem Datenmaterial zurückgegriffen.

5.1 Domänen

Das Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung beinhaltet folgende sechs Domänen Finanzieller Grundbildung:

1. Einnahmen,
2. Geld und Zahlungsverkehr,
3. Ausgaben und Kaufen,
4. Haushalten,
5. Geld leihen und Schulden,
6. Vorsorge und Versicherungen.

Am Beispiel der Domäne Haushalten wird nun anhand der empirischen Daten der Zuschnitt und Inhalt der Domänen dargestellt.

5.1.1 Haushalten

Die Kategorie Haushalten bezieht sich grundsätzlich auf die Relation von Einnahmen und Ausgaben. Es geht darum, mit dem vorhandenen Geld „auszukommen“ (I 3,

[2] Die Transkripte wurden folgendermaßen anonymisiert: I = Interview, Nr. 1–14 im Bereich Schuldnerberatung, Nr. 15–24 im Bereich Weiterbildung; GD = Gruppendiskussion mit Ratsuchenden; bei Zitaten wird die Absatznummer der Aussage (=A.) im dazugehörigen Interview-Transkript der MAXQDA-Datei angegeben.

A. 96), zu „kalkulieren“ (I 3, A. 122), zu „wirtschaften“ (I 12, A. 61). Die Domäne beschreibt die Kompetenz, das Geld bzw. die Einnahmen so „einzuteilen“ (I 14, A. 87; I 24, A. 208; GD 1, A. 127; GD 2, A. 900), dass keine (erneute) Überschuldung entsteht bzw. dass alle Ausgaben bezahlt werden können. Als kompetent in dieser Domäne werden Personen beschrieben, welche die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel mit den Kosten und Ausgaben so abstimmen können, dass „sie mit dem Geld (…) zurechtkommen“ (I 5, A. 93). Hierbei spielt die Fähigkeit „planen zu können, also (…) abwägen können“ (I 10, A. 191) eine besondere Rolle. Die Domäne Haushalten beinhaltet die Subdomänen Überblick, Wochen- und Monatsplanung, Jahresplanung, Risiko- und Krisenmanagement sowie Sparen, die unterschiedliche Anforderungen mit sich bringen.

5.1.2 Überblick

Die Kategorie Überblick umfasst die „Fähigkeit, den Überblick über die eigenen Einnahmen und Ausgaben zu behalten, nicht nur zu gewinnen, nicht nur punktuell zu gewinnen, sondern tatsächlich auch im Sinne eines Prozesses den Überblick zu behalten“ (I 1, A. 35). Die Teilnehmenden der Forschenden Lernwerkstatt beschreiben diese Fähigkeit als das „A und O“ beim Umgang mit Geld (GD 2, A. 982). Als Hilfsmittel wird meistens auf das Abheften aller Unterlagen in chronologisch geführten Ordnern oder das Anlegen und Führen eines Haushaltsbuches in Papierform, als PC-Programm oder als App verwiesen (vgl. I 5, A. 47; I 23, A. 50; GB 1; GB 2). Als Negativbeispiel werden in dem Zusammenhang Personen beschrieben, die unsortierte Unterlagen (vgl. I 12, A. 309) oder einen unvollständigen bzw. fehlerhaften Haushaltsplan haben (vgl. I 9, A. 155).

5.1.3 Wochen- und Monatsplanung

Wochen und Monatsplanung bezieht sich auf die Gegenüberstellung und Abstimmung der monatlichen Einnahmen und Ausgaben eines Haushalts (vgl. I 13, A. 122; I 17, A. 41; GD 1, A. 1180). Dabei geht es konkret um Prioritätensetzung bei Ausgaben und Kaufentscheidungen, die in Abhängigkeit von den verbleibenden finanziellen Mitteln während des Monats getroffen werden (vgl. I 8, A. 201). Falls finanzielle Mittel in einem Monat nicht ausreichen, müssen beispielsweise bestimmte Käufe auf andere Monate verschoben oder bestimmte Ausgaben reduziert werden (vgl. I 3, A. 63, 555; I 20, A. 111; GD 1, A. 43; GD2, A. 563). Im Hinblick auf solche Ausgaben wie Lebensmittel und Haushaltsbedarf bedeutet die Planung eines Monats eine Verteilung der zur Verfügung stehenden Mittel auf die jeweiligen Wochen (vgl. I 5, A. 93; GB 1, A. 176; GB 2, A. 561). Dies wird in folgender Interviewpassage deutlich:

> dass man so ungefähr weiß, was die Sachen im Supermarkt kosten und wie viel ich einkaufen muss, (…) damit das (…) für eine Woche reicht. (…) und am besten eben, dass man schon weiß: Wie viel brauche ich jeden Tag oder wie viel muss ich dann am Ende auch noch haben, damit es so hinkommt? (I 7, A. 219).

5.1.4 Jahresplanung

Die Kategorie Jahresplanung fokussiert die Einplanung der nicht-monatlichen Einnahmen und Ausgaben wie Versicherungen oder Rundfunkgebühren (vgl. I 2, A. 146; I 23, A. 50; GD 1, A. 198; GD 2, A. 36). Vor allem bei einem geringen Einkommen müssen bestimmte Jahres- und Quartalsausgaben auf die Monate verteilt werden, damit die finanzielle Belastung in einem Monat nicht zu hoch ist: „ganz wesentlicher Aspekt, die (…) jährlichen, halbjährlichen Quartalsposten herunterzubrechen auf den Monat, nicht?“ (I 1, A. 245).

5.1.5 Risiko- und Krisenmanagement

Beim Risiko- und Krisenmanagement geht es einerseits um die Berücksichtigung von potenziellen (vorhersehbaren) Kosten wie Stromnachzahlung im Rahmen einer Nebenkostenabrechnung (vgl. I 6, A. 575; GD 1, A. 44). Andererseits beschreibt die Kategorie den kompetenten Umgang mit „unvorhersehbaren Ereignissen“ (I 12, A. 207) bzw. Krisen wie Jobverlust oder Krankheit, die zu Einkommensausfällen bzw. -einbußen führen können (vgl. I 12, A. 147; I 24, A. 182; GD 2, A. 800).

5.1.6 Sparen

Die Subdomäne Sparen bezieht sich im Kontext des Haushaltens auf das Zurücklegen einer gewissen Geldsumme, die am Ende des Monats nach Abzug aller Ausgaben eingespart werden kann (vgl. I 4, A. 109; I 24, A. 170; GB 1, A. 13; GD 2, A. 563). Beim geringen Einkommen geht es auch um das Zurücklegen kleiner Beträge, um damit besondere Wünsche und Sonderausgaben zu finanzieren oder sich etwas zusätzlich leisten zu können (vgl. I 6, A. 55; GD 1, A. 28; GD 2, A. 563).

5.2 Dimensionen

Die von den drei Expertengruppen genannten Kompetenzanforderungen in den Domänen Finanzieller Grundbildung lassen sich den Kategorien Wissen, Lesen, Schreiben und Rechnen zuordnen.

5.2.1 Wissen

Als Voraussetzung für kompetentes Handeln im Bereich Finanzielle Grundbildung wurden in den erhobenen Daten Anforderungen in den Bereichen deklaratives und prozedurales Wissen genannt. So antwortete eine Interviewpartnerin auf die Frage, was zum Umgang mit Geld gehört, folgendermaßen: „Also, erst einmal muss man Wissen haben“ (I 3, A. 136). Beim deklarativen Wissen geht es um Kenntnisse von Sachverhalten wie „Dispo-Zinsen“ (I 2, A. 97), „Einzugsermächtigung“ (I 10, A. 292) oder „Leistungsansprüche“ (I 1, A. 292) sowie Rechte und Pflichten im Bereich Finanzen (vgl. I4, A. 30; GD2, A. 489). Prozedurales Wissen umfasst Anwendungs- und Verfahrenswissen – beispielsweise Aspekte wie:

- Umgang mit Behörden wie Finanzamt, Bundesagentur für Arbeit oder Jobcenter (vgl. I 2, A. 25; GD 2, A. 256 ff.),
- Recherche- und Informationenbeschaffung zu Finanzthemen (vgl. I 8, A. 392; GD 1, A. 615; GD 2, A. 210),
- Nutzung von Online-Vergleichsrechnern (vgl. I 3, A. 265; GD 2; A. 303),
- Vergleich von Angeboten (vgl. I 2, A. 157; I 22, A. 398; GD 2, A. 328).

5.2.2 Lesen

Die Dimension Lesen umfasst sinnentnehmendes Lesen von Texten und Dokumenten, die in den verschiedenen Domänen Finanzieller Grundbildung eine Rolle spielen wie Bescheide, Kündigungen, Rechnungen, Verträge und Briefe. Beispielsweise müssen aus Kontoauszügen (vgl. GD 2, A. 344), Stromrechnungen (vgl. I 3, A. 164) und Kreditverträgen (vgl. I 7, A. 300; I 16, A. 71) relevante Informationen entnommen werden. Der Schwierigkeitsgrad beim Lesen hängt mit „bürokratischen“ (I 3, A. 180) und „komplizierten“ (I 4, A. 56) Formulierungen und Fachbegrifflichkeiten (vgl. I 18, A. 61; GD 1, A. 589; GD 2, A. 32) sowie dem Textaufbau und der Satzlänge zusammen (vgl. I 11, A. 139; I 14, A. 58).

5.2.3 Schreiben

In der Kategorie Schreiben werden die Anforderungen zusammengefasst, die das Aufsetzen verschiedenartiger Texte und das Ausfüllen von Anträgen in finanziellen Kontexten umfassen. Als typische Aufgaben im Bereich Schreiben wird das Verfassen von Kündigungen (vgl. GD 2, A. 858), Widerrufsschreiben (vgl. I 5, A. 76; I 9, A. 127) wie auch Briefen oder E-Mails an Behörden (vgl. GD 1, A. 638) genannt. Die verschiedenen Briefempfänger, Textarten und Schreibanlässe erfordern spezifische Formulierungen (vgl. I 18, A. 57; I 20, A. 153) und die Erfüllung bestimmter „Standards“ (I 11, A. 328).

5.2.4 Rechnen

Die Kategorie Rechnen umfasst alle Rechenoperationen, die im Handlungsfeld Finanzielle Grundbildung entlang der beschriebenen Domänen relevant sind. So müssen beispielsweise Kosten geschätzt (vgl. I 17, A. 43; I 19, A. 106), finanzielle Mittel nach Abzug aller Ausgaben berechnet (vgl. GD 2, A. 561) oder Preise verglichen (vgl. I 4, A. 87) werden. In der Regel geht es dabei nicht um die mathematische Genauigkeit, sondern um eine grobe Abschätzung bzw. eine Überschlagsrechnung (vgl. I 6, A. 597; I 12, A. 279; GD 2, A. 889).

5.3 (Handlungs-)Anforderungen in Alltagssituationen

Als Grundlage für die Entwicklung von Programmen und Angeboten in der Erwachsenenbildung beinhaltet das Modell nicht nur die sechs Kompetenzdomänen und vier Dimensionen als Grundkategorien, sondern auch exemplarische (Handlungs-)Anfor-

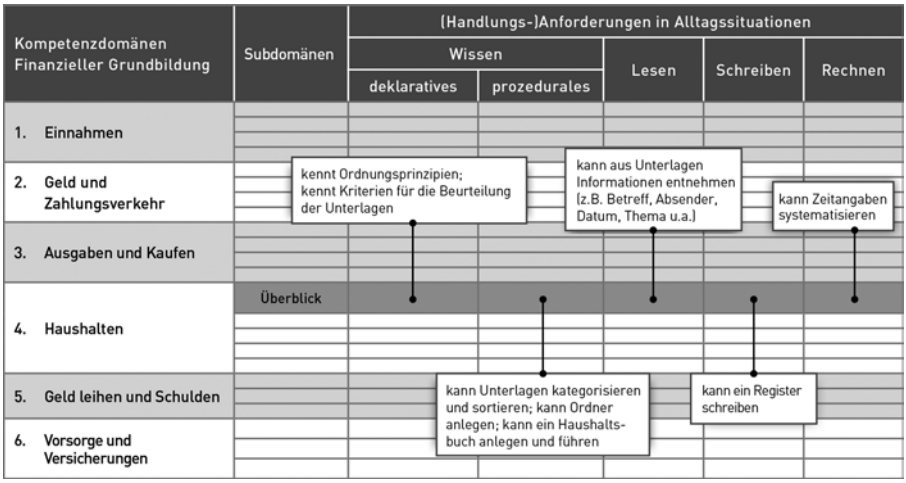


Abb. 1 Grundzüge des Kompetenzmodells Finanzielle Grundbildung

derungen, aus denen lebensweltorientierte Lernziele und -inhalte abgeleitet werden können.

Bei der Formulierung der konkreten Anforderungen konnte zum einen auf die Beispiele in dem empirischen Material zurückgegriffen werden. Da die Datenerhebung nicht auf die Vollständigkeit der Erfassung der konkreten Kompetenzanforderungen zielte, sondern auf die Erhebung der Grundelemente, wurden zum anderen weitere beispielhafte (Handlungs-)Anforderungen im Sinne der oben beschriebenen Heuristik formuliert. Dabei wurde im Sinne einer „konsensuellen" (Grotlüschen et al. 2014, S. 51) Entwicklung von Kompetenzmodellen und einer kommunikativen Validierung auf die Expertise der Kooperationspartnerinnen und -partner des Projekts aus den Feldern Schuldnerberatung und Erwachsenenbildung zurückgegriffen, unter anderem in Form einer Fokusgruppe in der Schuldnerberatung des Sozialdienstes Katholischer Männer in Köln.

Das vollständige Kompetenzmodell beinhaltet entlang aller Domänen und Dimensionen Finanzieller Grundbildung beispielhafte (Handlungs-)Anforderungen in Alltagssituationen bzw. Kann-Beschreibungen,[3] die im Folgenden exemplarisch für die Domäne Haushalten, Subdomäne Überblick, genannt werden (vgl. Abb. 1):

- Deklaratives Wissen: kennt Ordnungsprinzipien; kennt Kriterien für die Beurteilung der Unterlagen;
- Prozedurales Wissen: kann Unterlagen kategorisieren und sortieren; kann Ordner anlegen; kann ein Haushaltsbuch anlegen und führen;
- Lesen: kann aus Unterlagen Informationen entnehmen (z. B. Betreff, Absender, Datum, Thema u. a.);
- Schreiben: kann ein Register schreiben;
- Rechnen: kann Zeitangaben systematisieren.

[3] Das vollständige Modell kann auf der Projekt-Homepage (www.die-curve.de) heruntergeladen werden.

Kompetentes Handeln in einem bestimmten inhaltlichen Feld Finanzieller Grundbildung erfordert in der Regel Kenntnisse und Fähigkeiten in allen vier Dimensionen, wobei gerade das deklarative Wissen prinzipiell die Voraussetzung für die Erfüllung der Anforderungen in den restlichen Dimensionen darstellt. Das Modell ist nicht hierarchisch aufgebaut, sondern enthält Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad innerhalb des niedrigsten Kompetenzlevels, des sogenannten Level-One.

6 Fazit und Ausblick

Das entwickelte Kompetenzmodell stellt erstmalig eine theoretisch und empirisch fundierte Grundlage für die Strukturierung und Bestimmung von Inhalten bei der Entwicklung von Angeboten im Bereich Finanzielle Grundbildung dar. In Anlehnung an die Konzepte zu Literalität als soziale Praxis werden Lesen, Schreiben und Rechnen nicht als kontextlose Grundbildungskompetenzen vorausgesetzt, sondern sind integrale Bestandteile des Modells. Unter Berücksichtigung des jeweiligen Einrichtungsprofils, der Adressatinnen und Adressaten sowie der Kooperationspartnerinnen und -partner können verschiedene Angebotskonzepte entstehen, die entweder alle Elemente des Modells beinhalten oder ausgewählte Kategorien fokussieren (vgl. Tröster und Mania 2015).

Kompetenzmodelle, die von Verwendungssituationen im Alltag ausgehen und unter Beteiligung potenzieller Lernender entstanden sind, entsprechen den Prinzipen der Lebenswelt- und Teilnehmerorientierung, denen im Rahmen einer Didaktik der Grundbildung eine besondere Rolle zugeschrieben wird (vgl. Brödel 2012). Das Modell dient als didaktische Grundlage für Programmplanende und Lehrende in der Erwachsenenbildung. Dabei geht es nicht um die Hierarchisierung und Curricularisierung von Inhalten im Sinne von starren Vorgaben an die Bildungseinrichtungen, welche die Angebotsvielfalt einschränken würden, sondern um die Unterstützung des pädagogischen Handelns als Beitrag zur Professionalisierung und Ausdifferenzierung verschiedener Grundbildungsbereiche.

Mit Blick auf Forschungsdesiderata wäre vor dem Hintergrund der Entwicklung des Kompetenzmodells vor allem im Kontext der Schuldnerberatung und Überschuldung eine Überprüfung bzw. Validierung des Modells mit weiteren Adressatengruppen der (Finanziellen) Grundbildung sinnvoll. Für die Konzeption von (aufeinander aufbauenden) Lernangeboten könnten auch die Schwierigkeitsgrade der beschriebenen Anforderungen bestimmt werden. Im Rahmen der Diskussion um biografisches Lernen und Übergänge als Lernanlässe (vgl. Hof et al. 2014) wäre die Bedeutung der verschiedenen Themen Finanzieller Grundbildung im Verlauf des Lebens sowie der Einfluss der nicht-kognitiven Kompetenzbestandteile auf das kompetente Handeln im Bereich Umgang mit Geld zu untersuchen. Nicht ausreichend wurde bisher auch die Frage nach der Überschneidung mit anderen Grundbildungsbereichen wie Food Literacy, Computer Literacy oder der politischen Grundbildung beantwortet.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Ambos, I., & Greubel, S. (2012). *Ökonomische Grundbildung. Themenfeld „Akteurs- und Angebotsanalyse". Abschlussbericht*. http://www.die-bonn.de/doks/2012-oekonomische-grundbildung-akteurs-und-angebotsanalyse-01.pdf. Zugegriffen: 30. März 2015.

Aprea, C. (2012). Messung der Befähigung zum Umgang mit Geld und Finanzthemen. Ausgewählte Instrumente und alternative diagnostische Zugänge. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 22*. http://www.bwpat.de/ausgabe22/aprea_bwpat22.pdf. Zugegriffen: 30. März 2015.

Arnold, R. (2010). Didaktik – Methodik. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 64–66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Barton, D., & Hamilton, M. (2003). *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge. (EA 2000).

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2012). *Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016. Berlin*. http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf. Zugegriffen: 30. März 2015.

Bremer, H., & Kleemann-Göhring, M. (2011). *Weiterbildung und „Bildungsferne". Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis*. Essen. http://www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/arbeitshilfe_potenziale. Zugegriffen: 30. März 2015.

Brödel, R. (2012). Didaktik der Grundbildung. Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz. *Erwachsenenbildung, 2*, 63–66.

Egloff, B. (2014). Grundbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Hessische Blätter für Volksbildung, 2*, 103–106.

Elliott, A., Dolan, P., Vlaev, I., Adriaenssens, C., & Metcalfe, R. (2010). *Transforming Financial Behaviour: developing interventions that build financial capability. A Report for the Consumer Financial Education Body*. http://pauldolan.co.uk/wp-content/uploads/2011/05/20100713_transforming_financial_behaviour.pdf. Zugegriffen: 30. März 2015.

Flick, U. (1995). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick, E. von Kardoff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 148–171). Weinheim: Beltz.

Frank, S. (2013). Kompetente Bildung oder eingebildete Kompetenz? Kompetenzen als inhaltsdidaktische Leitgröße. *Magazin erwachsenenbildung.at, 20*, 04-1-04-7. http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf. Zugegriffen: 30. März 2015.

Freire, P. (1974). *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Kreuz-Verlag.

Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gläser, J., & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruktiver Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomez Tutor, C. (2010). Generative Themen. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 124–125). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Grell, P. (2006). *Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster: Waxmann.

Grotlüschen, A., & Riekmann, W. (Hrsg.). (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann.

Grotlüschen, A., Bonna, F., Euringer, C., & Heinemann, A. M. B. (2014). Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen. In H. Pätzold, H. von Felden, & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung* (S. 51–65). Baltmannsweiler: Schneider.

von Hippel, A., Fuchs, S., & Tippelt, R. (2008). Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(5), 663–678.

Hof, C., Meuth, M., & Walther, A. (2014). *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim: Beltz Juventa.

Höffer-Mehlmer, M. (2011). Programmplanung und -organisation. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 989–1002). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hummelsheim, S. (2010). *Ökonomische Grundbildung tut not: Empirische Studien weisen auf erhebliche Defizite in der ökonomischen und finanziellen Grundbildung hin. DIE Fakten*. http://www.die-bonn.de/doks/hummelsheim1001.pdf. Zugegriffen: 30. März 2015.

Klieme, E., & Leutner, D. (2006). *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms*. http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/rahmenantrag. Zugegriffen: 30. März 2015.

Lehner, M. (2013). Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at, 20*, 03-1-03 – 10. http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf. Zugegriffen: 30. März 2015.

Leinert, J. (2004). Nachhilfe zur Vorsorge. Schlechte finanzielle Allgemeinbildung. *Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4*, 45–47.

Mania, E., & Tröster, M. (2014). Finanzielle Grundbildung – Ein Kompetenzmodell entsteht. *Hessische Blätter für Volksbildung, 2*, 136–145.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume VI), PISA*. OECD Publishing. http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-volume-vi.pdf. Zugegriffen: 30. März 2015.

Piorkowsky, M. B. (2009). Lernen, mit Geld umzugehen. *Aus Politik und Zeitgeschichte, 26*, 40–46, Bonn. http://www.bpb.de/system/files/pdf/QNPDYV.pdf. Zugegriffen: 30. März 2015.

Rammstedt, B. (Hrsg.). (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-360687. Zugegriffen: 30. März. 2015.

Reich-Claassen, J., & von Hippel, A. (2011). Angebotsplanung und -gestaltung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1003–1015). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reifner, U. (2006). *Financial literacy in Europe*. Baden-Baden: Nomos.

Remmele, B., Seeber, G., Speer, S., & Stoller, F. (2013). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche – Kompetenzen – Grenzen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Schemmann, M., & Seitter, W. (2015). Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Resultate eines vierfachen Zielgruppenbezugs. In H. Pätzold, H. von Felden, & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung* (S. 154–169). Baltmannsweiler: Schneider.

Schlutz, E. (2005). Didaktischer Epochenwechsel? Klärungsbedarfe zur Weiterentwicklung des didaktischen Denkens, mit Blick auf ein DFG-gefördertes Forschungsvorhaben. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 28*(3), 18–26.

Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.

Schrader, J. (2010). Mediengestützte Fallarbeit. Grundlagen und Zielsetzungen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. In J. Schrader, R. Hohmann, & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 71–124). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schürkmann, S., & Schuhen, M. (2013). Kompetenzmessung im Bereich financial literacy. Ergebnisse zum Umgang mit Online-Rechnern aus der FILS-Studie. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 01, 73–89. http://zfoeb.de/2013_1/schuerkmann_schuhen.pdf. Zugegriffen: 30. März. 2015.

Seeber, G., Retzmann, T., Remmele, B., & Jongebloed, H.-C. (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell –Aufgaben – Handlungsempfehlungen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Siebert, H. (1982). Programmplanung als didaktisches Handeln. In E. Nuissl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Siebert, H. (2005). Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens? *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, (28)*3, 9–17.

Siebert, H. (2006). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (5., überarb. Aufl). Augsburg: Ziel.

Siebert, H. (2010). Curriculum. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Street, B. V. (2003). What's „new" in new literacy studies? *Current Issues in Comparative Education*, *5*(2), 77–91.

The Basic Skills Agency and Financial Services Authority. (2006). *Financial Capability in the UK: Delivering Change*. http://www.fsa.gov.uk/static/pubs/other/fincap_delivering.pdf. Zugegriffen: 30. März 2015.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60–92.

Tröster, M., & Mania, E. (2015). Entwicklung neuer Angebotsformate im Bereich Finanzielle Grundbildung als Dialog zwischen Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung. *ALFA-Forum, 87*, 32–35.

Weber, B., Eik, I. van, & Maier, P. (Hrsg.). (2013). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

Zeuner, C., & Pabst, A. (2011). *„Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!" Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

ZfW (2015) 38:267–286
DOI 10.1007/s40955-015-0036-7

FORUM

Lernen in Lebensphasen – eine Alternative zum Lebenslangen Lernen?

Burkhard Schäffer · Olaf Dörner · Franz Krämer

Eingegangen: 11. Mai 2015 / Angenommen: 11. Juli 2015 / Online publiziert: 3. September 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Zusammenfassung Die Beteiligung Erwachsener am Lebenslangen Lernen entspricht bei Weitem nicht den Erwartungen, die mit dem Programm verbunden sind. Gründe dafür sind vielfältig und unterschiedlich. Unsere These ist, dass sich Erwachsene in ihren Lernaktivitäten an Lebensphasen orientieren. Die Beteiligung an institutionalisierten Lernarrangements von Weiterbildung ist demnach weniger eine Sache der Akzeptanz Lebenslangen Lernens, sondern vielmehr eine, die in Bezug auf soziokulturelle Erwartungsmuster lebensphasenabhängig entschieden wird. Vor allem in der Erwerbsphase werden Weiterbildungsorientierungen konstituiert durch berufliche und betriebliche Positionen und deren habituelle Wahrnehmung. Wie werden Chancen und Möglichkeiten von Weiterbildung wahrgenommen und gedacht? Weiterbildung erweist sich dann als etwas, für das sich selbstverständlich entschieden werden kann, als etwas Unerreichbares, Last, Zumutung oder auch als unerheblich. Im Beitrag untermauern wir die These von der Lebensphasenabhängigkeit theoretisch unter Bezugnahme auf die Differenzierung von Biografie, Lebenslauf und Lebensverlauf sowie mit empirischen Befunden zu Lern- und Weiterbildungsorientierungen der Babyboomer.

Prof. Dr. B. Schäffer (✉) · Dipl.-Päd. F. Krämer
Universität der Bundeswehr München,
Werner-Heisenberg-Weg 39,
85579 Neubiberg, Deutschland
E-Mail: Burkhard.schaeffer@unibw.de

Dipl.-Päd. F. Krämer
E-Mail: f.kramer@unibw.de

Prof. Dr. O. Dörner
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg,
Zschokkestraße 32,
39104 Magdeburg, Deutschland
E-Mail: olaf.doerner@ovgu.de

Schlüsselwörter Lernen Erwachsener · Weiterbildung · Lebensphase · Babyboomer · Altersbilder · Weiterbildungsorientierungen · Lebenslanges Lernen

Life-stage-dependent Learning: an Alternative to Lifelong Learning?

Abstract For various reasons adult participation in lifelong learning does not measure up to expectations tied to the agenda of lifelong learning. The article suggests that adults relate learning activities to their conceptions of life stages. Therefore, participation in institutionalized continuing education must rather be linked to life-stage-dependant decisions based on sociocultural patterns than to the acceptance of lifelong learning in general. Specifically in the stage of professional life, these orientations towards continuing education are formed by habitual perceptions of one's own occupational and operational position. How do adults experience chances and possibilities of continuing education then? Continuing education is seen as a matter of course, as unattainable, as unreasonable or as irrelevant. The article underpins the supposition of life-stage-dependancy theoretically by differentiating between biography, life course as triadic sociocultural pattern and life course as category for longitudinal cohort research. Our assumption is also substantiated by empirical findings about baby boomers' orientations towards learning and continuing education.

Keywords adult learning · continuing education · life stage · baby boomer · images of aging · orientations towards continuing education · lifelong learning

1 Einleitung

Lernen Erwachsene ihr ganzes Leben lang kontinuierlich oder hat Lernen in bestimmten Phasen des Lebens Konjunktur? Für das Programm Lebenslanges Lernen und dessen Verwirklichung ist dies eine entscheidende Frage. Zunächst ist Lernen im Sinne von „Erfahrungen machen" nicht zu umgehen und insofern eine Selbstverständlichkeit: Jede/r Erwachsene macht sein/ihr ganzes Leben lang biografische Erfahrungen, die sich als biografische Lern- und Bildungsprozesse niederschlagen. Dies kann dann empirisch differenziert und theoretisch analysiert werden (vgl. hierzu jüngst: Nohl et al. 2015). In dem vorliegenden Beitrag wird die Frage spezifischer, nämlich im Hinblick auf institutionalisierte, „formale" und „non-formale" Kontexte des Lernens im Erwachsenenalter (im Sinne der UNESCO Definition) akzentuiert. Zwar bilden nicht-intentionale (biografische) Lern- und Bildungsprozesse eine wichtige Voraussetzung für institutionelles Lernen, sind aber *nicht* primär Gegenstand dieses Beitrages. Vielmehr geht es uns um die Frage danach, inwieweit sich die Inanspruchnahme *institutionalisierter Lernsituationen* im Kontext von Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) in Abhängigkeit von Lebensphasen gestaltet. Wir gehen davon aus, dass Erwachsene Entscheidungen zur Teilnahme an EB/WB aufgrund von *Weiterbildungsorientierungen* treffen, die wiederum eingebettet sind in Vorstellungen über die Bedeutung von Lernen in unterschiedlichen Lebens- und Altersphasen. Welche Rolle spielt also das Verhältnis von der Wahrnehmung der eigenen Lebensphase einerseits

und Weiterbildungsorientierungen andererseits für die Entscheidung, an Weiterbildung teilzunehmen oder auch nicht? Fühlt man sich bspw. als 50-Jähriger zu alt zum Lernen in institutionalisierten Kontexten oder traut man es sich noch zu? Schließlich ist auch die Einbettung dieser Weiterbildungsorientierungen in allgemeinere, milieu-, generations- und/oder geschlechtsspezifische Lern- und Bildungsorientierungen im Erwachsenenalter zu berücksichtigen.

In diesem Beitrag vertreten wir die These, dass sich Lernen Erwachsener im Rahmen von formaler und non-formaler Weiterbildung nach wie vor in dem Sinne *lebensphasenabhängig* vollzieht, als sich Subjekte in ihren biografischen Entscheidungen an der soziokulturellen Konstruktion eines „Normallebenslaufs" mit seiner Einteilung in Ausbildungs-, Erwerbs- und Nacherwerbsphase orientieren. Programmatische Konzepte Lebenslangen Lernens dagegen gehen implizit von einer De-Institutionalisierung des Lebenslaufs und seiner orientierenden Kraft im Hinblick auf Lern- und Bildungskontexte aus, stehen hierzu also im Widerspruch.

Um diese These zu belegen, werden wir zunächst (1) Lebensphasenabhängigkeit im Kontext unterschiedlicher Konzepte diskutieren und auf Weiterbildungskontexte beziehen sowie auf unsere Überlegungen auf die Lebensphase zwischen 50 und 60 Jahren fokussieren. Auf dieser „Plateauphase" befinden sich momentan die Kohorten der Babyboomer (*1954–1964). Nach der Skizzierung methodischer Aspekte (2) werden wir eine empirisch basierte und lebensphasenorientierte Typologie zur Weiterbildungsbeteiligung der Babyboomer vorstellen (3). Abschließend stellen wir „Lernen in Lebensphasen" als empirisch fundierte Alternative dem „lebenslangen Lernen" gegenüber (4).

2 Lebensphasen, Lebenslanges Lernen durch Weiterbildung und Altersbilder der Babyboomer

Mit dem Terminus der Lebensphase wird auf eine Debatte Bezug genommen, die eine ihrer Ausprägungen in der Dichotomie Lebenslauf versus Biografie gefunden hat (vgl. jüngst: Maier-Gutheil 2015). Demnach steht Biografie für die subjektbezogene, sinnstiftende Verarbeitung durch ein Individuum und Lebenslauf für die „objektive Datenspur", die dieses Individuum durch sein Durchschreiten unterschiedlicher Altersphasen (Kindheit, Jugend, Erwachsenheit, Alter) und Dimensionen (Familie, Schule, Ausbildung, Beruf, Freizeit etc.) innerhalb eines Lebenslaufs erzeugt. Nach unserem Dafürhalten wird mit dieser Zweiteilung die Differenzierung zwischen Lebenslauf und Lebensverlauf verdeckt, die beide zur Biografie in einem Spannungsverhältnis stehen. Lebenslauf ist, wie Martin Kohli (1985) gezeigt hat, auf Prozesse der Institutionalisierung und De-Institutionalisierung von kollektiven soziokulturellen Erwartungshorizonten im Hinblick auf eine normalbiografische Ausformung bezogen. Im Zuge der „Institutionalisierung des Lebenslaufs" (ebd.) hat sich in westlichen Industriegesellschaften nach dem II. Weltkrieg ein soziokulturelles biografisches Erwartungsschema herausgebildet, das auf eine Dreiteilung des Lebenslaufs in Vorerwerbs-, Erwerbs- und Nacherwerbsphase hinausläuft. Ein Lebensverlauf dagegen bezieht sich nicht auf solche soziokulturellen Erwartungshorizonte, sondern ist auf die Analyse von typischen Ereigniszeitpunkten (Heirat, erstes Kind, Erwerbseintritt

etc.) und die Dauer von Ereignissen (Studium, Elternschaft, Verbleib in Erwerbsphase u. Ä.) im Verlauf des Lebens großer Geburtskohorten bezogen (vgl. Mayer und Diewald 2007). Die Differenzierung von *Lebenslauf* als Institution und soziokulturellem Erwartungsschema, *Lebensverlauf* als seinem quantitativen Pendant bei der Analyse großer Kohorten und *Biografie* als individueller qualitativer Verarbeitungs- und Sinnbildungsprozess bildet insofern u. E. einen angemessenen Rahmen für die Analyse von phasenbezogenen Lern- und Bildungsprozessen im Erwachsenenalter.

2.1 Das Konzept biografischer Lebens- und Lernphasen

Lebensphasenmodelle aus Psychologie, Soziologie und Pädagogik spielen eine wichtige Rolle bei der Beschäftigung mit der Frage nach der Bedeutung von Lern- und Bildungsprozessen in der Humanontogenese. In solchen Modellen werden Lern- und Ausbildungszeiten überwiegend im Kindes- und Jugendalter verortet; institutionalisierte Lernprozesse Erwachsener werden dagegen eher selten thematisiert. Exemplarisch seien hier Eriksons 3-stufiges Entwicklungsmodell der Identität des Erwachsenen (ders. 1991), Havighursts differenzierteres Konzept der „Entwicklungsaufgaben“ (Havighurst 1972) oder anthropologisch orientierte Phasenmodelle, wie das von Franz Pöggeler über die „Entwicklungs- und Bildungsphasen des Erwachsenen“ (Pöggeler 1964, S. 73 f.) angeführt. Bei aller Ausdifferenzierung lässt sich der Grundgedanke von biografischen Phasenmodellen wie folgt umschreiben: Bestimmte biografische Entscheidungen und daraus resultierende Handlungen werden „üblicherweise“ in einer bestimmten Altersphase getroffen und vollzogen – z. B. heiraten, Kinder bekommen, eine Ausbildung absolvieren, arbeiten oder aus dem Berufsleben ausscheiden etc. Hieraus werden dann auch temporale Perspektiven auf die eigene Biografie und die von anderen abgeleitet: Biografische Ereignisse werden als „zu früh“, „gerade recht“ oder „zu spät“ bei einem selbst erfahren bzw. bei anderen gerahmt. Es wird zwar nicht in Abrede gestellt, dass in der Erwerbs- und Nacherwerbsphase auch gelernt werden *kann*; als soziokulturelle Erwartung im Sinne einer „Normalbiografie“ (s. o.) wird dies jedoch nicht an den/die Einzelne/n herangetragen.

Phasenmodelle insgesamt wurden kritisiert für ihre implizite Normativität, die in ihrer Orientierung an der „Normalität“ männlicher Mittelstandsbiografien in westeuropäischen und nordamerikanischen Gesellschaften zum Ausdruck kam. Auch aus Sicht der Psychologie der Lebensspanne werden Phasenmodelle u. a. mit dem Argument abgelehnt, dass Unterschiede zwischen vermeintlich gleichen Altersphasen größer sind, als zwischen Personen unterschiedlichen Alters (Brandtstädter 1990). Stattdessen wird ein Rahmenmodell der „generellen Architektur des Lebensverlaufs“ formuliert, das zwar von bestimmten invarianten biologischen und kulturellen Vorgaben ausgeht, die aber nicht in Phasen, sondern über die gesamte Lebensspanne hinweg in unterschiedlicher Intensität wirksam werden. Die Vorgaben lassen sich in drei Thesen zusammenfassen: Evolutionäre Selektionsvorteile nehmen mit dem Alter ab, der Bedarf an Kultur nimmt mit dem Alter zu, während ihr Wirkungsgrad mit dem Alter abnimmt (Lindenberger 2002, S. 350 f.; siehe auch Brandtstädter 2001; Überblick bei Leipold 2012). Aus soziologischer Perspektive standen Phasenmodelle vor dem Hintergrund der Individualisierungstheorie (Beck 1986) wegen ihrer Rigidität und Inflexibilität in der Kritik. Zunehmend wurde eine „Deinstitutionalisierung“ des

Lebenslaufs, also die Erosion von herkömmlichen Lebensablaufmustern hin zu einem „anything goes“ konstatiert (exemplarisch: Beck und Beck-Gernsheim 1993).

2.2 Weiterbildung lebenslang oder in bestimmten Lebensphasen?

Es ist u. E. kein Zufall, dass sich parallel zum Aufkommen der lebensspannentheoretischen Ansätze und der Individualisierungsthese in den 1990er Jahren programmatische Konzepte des Lebenslangen Lernens durchsetzten, die die Erosion der Dreiteilung des Lebenslaufs auch im Bereich von formellem, non-formalem und informellem Lernen im Erwachsenenalter behaupteten (exemplarisch: Dohmen 1996). Die Idee des Lebenslangen Lernens selbst ist schon älter (vgl. Kade und Seitter 1996; Kraus 2001; Hof 2009; Kuhlenkamp 2010; Rausch 2015). Sie läuft auf ein permanentes, in Teilen *lebensphasenunabhängiges* Neu- und Umlernen über das gesamte Erwachsenenalter hinaus, das durch Weiterbildungsorganisationen unterstützt werden müsse, die wiederum selbst der Förderung bedürfen (Kuhlenkamp 2010, S. 122 ff.). Entgegen der Programmatik ist nun zu beobachten, dass sich Lebenslanges Lernen nicht flächendeckend durchgesetzt hat. Aktuell liegt die Beteiligungsquote an Weiterbildung bei etwa 50 % (vgl. Bilger und Kuper 2013, S. 30) Zudem sind es vor allem 35- bis 49-Jährige, die an Weiterbildung teilnehmen (vgl. Leven et al. 2013, S. 82 f.). Insofern spricht einiges dafür, den Blick auf Lebensphasen zu richten. Bei Studien, denen eine lebensphasenbezogene Idee zugrunde liegt, etwa Lernen in der Nacherwerbsphase (vgl. Friebe et al. 2014), wird Lernen vielfältig ausbuchstabiert. Es werden z. B. Eingruppierungen nach chronologischem Alter oder auch der Dualismus „Beruflichkeit versus Nicht-Beruflichkeit“ als Ordnungskategorie eingesetzt. Der Letztgenannte verweist auf klassisch-triadische Lebenslaufregimes (Vorerwerbs-, Erwerbs- und Nacherwerbsphase), die auch in die lebensphasenbezogene Organisation biografischen Lernens hineinwirken.[1]

Weiterbildung als lebensphasenabhängiges Phänomen lässt sich auch anhand von Befunden repräsentativer Studien zu Weiterbildung und Lebenslangem Lernen belegen. Sie zeigen, dass Weiterbildung in betrieblichen Zusammenhängen gegenüber anderen Zusammenhängen deutlich dominiert (vgl. Bilger und Kuper 2013, S. 45) und lediglich in der Erwerbsarbeitsphase Kontinuitäten aufweist (vgl. Schiersmann 2006). Die wichtigsten Lernkontexte (im Rahmen des Lebenslangen Lernens) drücken *berufliche* Gelegenheitsstrukturen der Erwerbsarbeit aus, nämlich solche, die im Zusammenhang mit Berufsbiografie und beruflichen Status stehen (vgl. Baethge und Baethge-Kinsky 2004, S. 70 f.). Mehr noch: Weiterbildung wird darüber hinaus von den Befragten mehrheitlich als beruflich akzeptierter Zwang oder inakzeptable Zumutung verstanden (vgl. ebd., S. 59). Mit Blick auf den Faktor Alter ist festzuhalten, dass Beteiligung von über 50-Jährigen an Weiterbildung in formaler, non-formaler und auch informeller Form weniger ausgeprägt ist als bei jüngeren Altersgruppen (vgl. etwa Leven et al. 2013, S. 83; Kuwan und Seidel 2013, S. 270). Einer Studie von Schiersmann (2006, S. 45) folgend geben lediglich 31 % derjenigen zwischen 50 und 64 Jahren an, *überhaupt* einen Bedarf an Weiterbildung zu haben. Bei den Jüngeren sind höhere Zustimmungswerte zu verzeichnen (19 bis 34 Jahre: 61 % und

[1] Vgl. mit Bezug auf weibliche Führungskräfte im Bildungsbereich: Schlüter 2010, S. 5 f.

35 bis 49 Jahre: 54%, ebd.). Befunde zu Assoziationen zum Weiterbildungsbegriff zeigen zudem, dass Lernen nicht zwangsläufig als lebenslange Angelegenheit betrachtet wird. Vielmehr steigt mit zunehmenden Alter die Auffassung, „genug gelernt" zu haben (ebd., S. 71).

Unsere These von der Lebensphasenabhängigkeit von Weiterbildung wird auch von Ergebnissen der Langzeitstudie von Harry Friebel et al. (2000) über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren einer Hamburger Schulabschlusskohorte 1997 gestützt. Das zentrale Ziel von Weiterbildung der untersuchten Kohorte ist deutlich stärker auf berufliche Identität („im Berufsleben bestehen"), weniger auf personale Identität („geistig anregen") ausgerichtet, d. h. die Lebensphase, in der man berufstätig ist, dominiert die Weiterbildungsentscheidungen dieser Kohorten. Auch in dieser Studie wird deutlich, dass die Bedeutung von Weiterbildung mit zunehmendem Alter abnimmt. Dies zeigt sich daran, dass dann jene Weiterbildungsaktivitäten im Vordergrund stehen, die in Arbeitgeberhand liegen, also nicht in eigener Veranlassung praktiziert werden (vgl. Friebel 2008, S. 111 ff.). Und schließlich hebt Maier-Gutheil (2015, S. 5) in ihrer Zusammenschau von internationalen und nationalen Studien zu Lernen und Bildung im Lebenslauf von Erwachsenen die Bedeutung von Lebenslaufkontexten des Lernens hervor und verweist damit indirekt auf die Lebensphasenabhängigkeit non-formalen und informellen Lernens. Mindestens zwei der dort genannten Lebenslaufkontexte (Familie, Ausbildung, Beruf, Weiterbildung, Freizeit) sind lebensphasenabhängig, drei, wenn man Familie als generative Eltern-Kind-Konstellation versteht.

Als Fazit lässt sich ein gewisser Widerspruch zwischen Lebensphasenkonzepten auf der einen und Konzepten Lebenslangen Lernens auf der anderen Seite herausarbeiten: Während phasenbezogene Konzepte Lernen tendenziell stärker im Kindes- und Jugendalter und in der Nacherwerbsphase positionieren, verorten programmatische Konzepte des Lebenslangen Lernens Lernprozesse über die gesamte Biografie. Vor diesem Hintergrund ist es interessant, sich empirisch einer Phase im Leben zu vergewissern, die programmatisch zwar mehr und mehr als Lern- und Weiterbildungsphase adressiert wird[2], nach herkömmlichen („normalbiografischen", s. o.) Maßstäben aber nicht als Alter des Lernens verstanden wird: die Altersphase zwischen 50 und 60 Jahren, in der sich momentan die Angehörigen der sog. „Babyboomer-Generation" befinden.

2.3 Lebensphasen- und Altersbilder der Babyboomer

Die Altersstruktur in Deutschland ist, bei allen u. a. durch Binnenwanderungen verursachten regionalen Unterschieden, von den „Babyboomern", d. h. von den zwischen 1954 und 1964 geborenen Kohorten dominiert.[3] Diese geburtenstarken Jahrgänge, die man durchaus als einen „wesentlichen Akteur des momentanen gesellschaftlichen Alterungsprozesses in Deutschland" (Dörner und Schäffer 2014a, S. 118) bezeichnen

[2] 50+ Programme der Bundesregierung: http://www.perspektive50plus.de/bundesprogramm. Vgl. hierzu: Knuth et al. 2014.

[3] In Deutschland wird es zukünftig mehr ältere Menschen (50+) geben, als jüngere. So sind Deutschland und Japan mit einem Medianalter von derzeit 45,7 bzw. 45,8 Jahren die Länder mit der ältesten Bevölkerung der Welt (vgl. Grünheid und Fiedler 2013)

kann, befinden sich kollektiv in einer Lebensphase, die durch Innehalten, Rück- und auch Vorausblick gekennzeichnet ist. Charakteristisch für diese Lebensphase sind retrospektive Bilanzierungen des eigenen Lebens im Hinblick auf familiäre und berufliche Entwicklungen und daran anschließende Überlegungen, wie man den nächsten Lebensabschnitt gestaltet (ebd.). In Anlehnung an historische Lebenstreppendarstellungen (vgl. Ehmer 2007) kann man von einer „Plateauphase“ (vgl. Dörner und Schäffer 2014b) sprechen: Nach einem mit Anstrengungen verbundenen Lebensaufstieg in den Jahren der familiären und beruflichen Etablierung setzt in dieser Phase ein Moment des Verharrens und der Reflexion ein (vgl. ebd., S. 135).

Babyboomer werden allein aufgrund ihrer großen Zahl Einstellungen und Haltungen zu Lern- und (Weiter-)Bildungsprozessen in der zweiten Lebenshälfte, zum Übergang in die Nacherwerbsphase und zum Altern prägen. Unter Lebensphasengesichtspunkten sind vor allem die „Alters-, Alterns- und Altenbilder“ (Schäffer 2010; s. u.: 2.2) dieser Kohorten interessant, da mit ihnen auch Bilder und Vorstellungen über lebensphasenbezogene Angemessenheit von Weiterbildungsaktivitäten verbunden werden. Dies steht in Übereinstimmung mit der breiten Debatte über Altersbilder, die davon ausgeht, dass die unterschiedlichen Lebensalter sozial konstruiert sind und nicht nur in Bezug auf Weiterbildungsorientierungen viele Handlungsdispositionen beeinflussen (zum Altersbilddiskurs vgl. exemplarisch: Filipp und Mayer 1999; Göckenjan 2000; BMFSFJ 2010).

2.4 Fragestellung

In dem von der Volkswagenstiftung geförderten Forschungsprojekt „Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer“ (WAB)[4] lag der Fokus auf der Frage nach Weiterbildungs-, Lern- und Bildungsorientierungen der Babyboomer in Abhängigkeit von deren Altersbildern und im Vergleich zu jüngeren und älteren Kohorten (vgl. Dörner und Schäffer 2014a; Krämer 2014). In dem vorliegenden Beitrag beschäftigen wir uns mit der Frage, inwiefern lebensphasenbezogene Orientierungen von Babyboomern mit Entscheidungen für oder gegen Weiterbildungsaktivitäten zusammenhängen.

3 Sample, Methodik und Methodologie

3.1 Sample

Im Mittelpunkt der Untersuchung, deren Haupterhebungsphase zwischen den Jahren 2010 und 2012 stattfand, standen die um 50-jährigen Kohorten. Um Vergleichshorizonte zu generieren, wurden Angehörige von Kohorten der um 30- und der um 70-Jährigen hinzugezogen. Es wurden insgesamt 46 Gruppendiskussionen mit 166 Personen durchgeführt. Die Diskussionszeit betrug zwischen 45 und 120 Minuten. Die Zielaltersgruppe bildeten die Babyboomer (*1954–1964; 76 Personen), die von jüngeren

[4] Das Projekt wurde von der VW-Stiftung unter dem Aktenzeichen 83191 zwischen den Jahren 2010 und 2013 gefördert.

Tab. 1 Zusammensetzung des Samples nach Einzelpersonen, vgl. Dörner und Schäffer 2014a, S. 127

	Jüngere 1965–1991 21–47jährige *n*=73	„Babyboomer" 1954–1964 48–58jährige *n*=76	Ältere 1931–1953 59–81jährige *n*=17	Gesamt *n*=166
Geschlecht				
männlich	29	38	7	74
weiblich	44	38	10	92
Bildungsabschluss				
niedrig	1	2	0	3
mittel	21	42	6	69
hoch	37	26	9	72
ohne Angabe	14	6	2	22
berufliche Position				
leitende Angestellte	13	10	1	24
ausführende Angestellte	47	27	–	74
Beamte	–	7	–	7
Arbeiter	5	12	–	17
Selbstständige	5	11	2	18
erwerbslos	1	6	9	16
Ruhestand	–	–	5	5
ohne Angabe	2	3	–	5

Zusammensetzung des qualitativen Samples (Stichjahr 2012 nach Personen)

(*1965–1993; 73 Personen) und älteren Gruppen (*1931–1953; 17 Personen) flankiert wurden. Der Zugang zu den Gruppen erfolgte über unterschiedliche Kontaktpersonen (Schneeballprinzip). Es überwiegen Personen mit hohen und mittleren Bildungsabschlüssen (Tab. 1).

3.2 Methodik und Methodologie

Um handlungsleitende Orientierungen im Hinblick auf Alters-, Alterns- und Altenbilder zu erfassen, kamen Bildanalysen (vgl. Dörner 2012) und Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack 2007; Schäffer 2012a) zum Einsatz. Dabei verstehen wir *Alters*bilder als Vorstellungen über unterschiedliche Lebensalter, *Alterns*bilder als Vorstellungen über den Prozess des Alterns und *Alten*bilder als Vorstellungen über Menschen in höheren Lebensaltern (vgl. Schäffer 2010). Wir nehmen an, dass diese Vorstellungen über Alter, Altern und Alte in konkret gelebter und erfahrener Praxis (bspw. in Alltag und Beruf) angeeignet werden. Das so gewonnene Handlungswissen orientiert in impliziter Weise Alltags- und Berufshandeln sowie z. B. auch Bildungs-, Lern- und Weiterbildungshandeln. Dies fußt auf einer methodologischen Annahme über die Unterscheidung von kommunikativem und konjunktivem Wissen: Kommunikatives Wissen umfasst institutionalisiertes und zweckrational organisiertes Wissen und kann daher von Akteuren kommunikativ expliziert werden. Konjunktives Wissen hingegen wird praxisgebunden von Akteuren angeeignet und inkorporiert und besitzt dann in Form von Habitualisierungen wiederum eine praxisorientierende Funktion (vgl. Bohnsack 2006a, S. 137). Wesentlich ist dabei, *wie* etwas gesagt oder getan wird, d. h., in welchem „modus operandi der körperlichen und sprachlichen Praktiken" (Bohnsack

2006b, S. 132). Dazu wird rekonstruiert, wie Akteure bspw. Wirklichkeitskonstruktionen über Alter, Altern und Alte herstellen.

Empirisch haben wir Diskussionsgruppen unterschiedlichen Durchschnittsalters in einer mittleren Phase der Diskussion Fotos von Lehr-Lernsituationen mit Personen unterschiedlichen Alters vorgelegt, die diese besprechen sollen („Photogruppendiskussionen" vgl. Michel 2006; Schäffer 2010, S. 220 f.). Zudem wurden die Diskussionsteilnehmer angeregt, sich über ihre Alters, Alterns- und Altenbilder sowie über eigene Lern-, Bildungs- und Weiterbildungserfahrungen auszutauschen. Die Interpretation dieser Daten mittels der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2007; Schäffer 2012b; Loos et al. 2013) erlaubt es, kollektiv geprägte „Denk- und Erfahrungsbilder" (Schäffer 2010) der Gruppen zu rekonstruieren. Diese wurden typisiert und flossen in eine rekonstruktive Theoriebildung zum Zusammenhang von Altersbildern mit Orientierungen im Hinblick auf Lebenslanges Lernen und mit Bildungs- und Weiterbildungsorientierungen ein.

4 Babyboomer auf der Plateauphase: Weiterbildung als Selbstverständlichkeit, Schicksal, Marginalie oder Utopie?

Wie schon dargelegt, befinden sich die 1954 und 1964 geborenen Babyboomerkohorten insgesamt in einer Lebensphase, die wir „Plateauphase" genannt haben (vgl. 1.3), also einer Lebensphase, in der man auf sein bisheriges Leben bilanzierend zurückschaut und auch Pläne für die Zukunft macht. Je nach Lebenszusammenhängen gestaltet sich dieser Blick in unterschiedlicher Weise und hat auch Einfluss auf zukünftige Weiterbildungsentscheidungen dieser Kohorten. In unserem Sample konnten wir acht differierende Weiterbildungsorientierungen voneinander unterscheiden. Diese ließen sich in vier Obertypen einteilen, die wir nach Berufsstatus und formalem Bildungsgrad aufgeteilt haben (vgl. Abb. 1):

- Gruppen vom Obertypus *Weiterbildung als Selbstverständlichkeit* sind im Vergleich eher beruflich etabliert und von ihren Bildungsabschlüssen im mittleren bis höheren Bereich einzuordnen.
- Als maximaler Kontrast fungieren Gruppen des zweiten Obertypus *Weiterbildung als Schicksal*: Sie sind in ihrer Extremform arbeitslos und verfügen über niedrige Bildungsabschlüsse.
- Gruppen, die wir dem dritten Obertypus *Weiterbildung als Marginalie* zugeordnet haben, verfügen über einen formal eher niedrigen Bildungsgrad, sind aber beruflich vergleichsweise etabliert, d. h. befinden sich in sicheren Beschäftigungsverhältnissen.
- Schließlich sind Gruppen des vierten Obertypus *Weiterbildung als Utopie* solche mit vergleichsweise hohem Bildungsabschluss, aber unsicheren und teilweise prekären beruflichen Situationen.

Die vier Obertypen lassen sich als ein Orientierungsspektrum darstellen, bei dem „Weiterbildung (WB) als Selbstverständlichkeit" und „WB als Schicksal" zwei Extremausprägungen bilden.

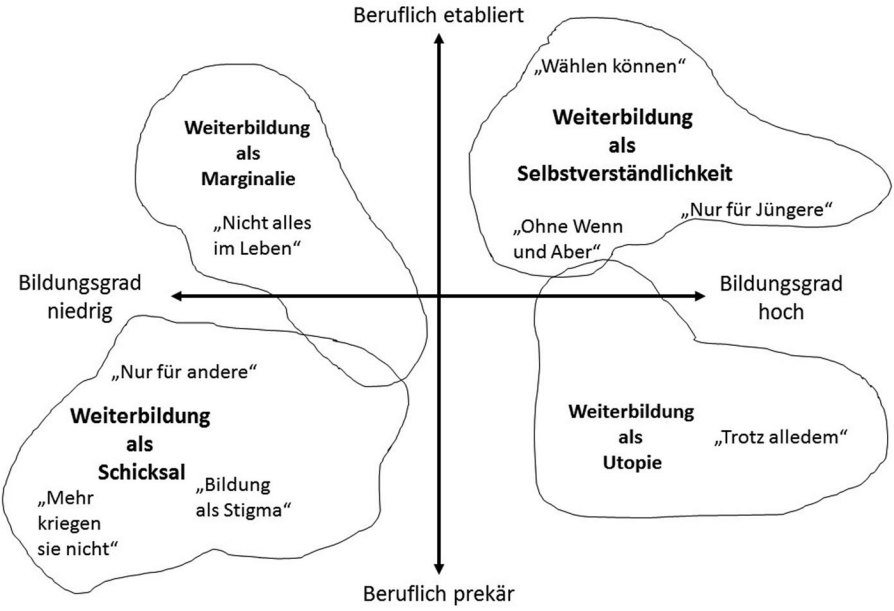


Abb. 1 Weiterbildung als Selbstverständlichkeit, Schicksal, Marginalie oder Utopie (einschließlich der acht Weiterbildungsorientierungen)

Anhand empirischer Fälle konnten wir bei allen Weiterbildungsorientierungen auch eine Lebensphasenabhängigkeit herausarbeiten. Je nach Typus wird diese allerdings unterschiedlich akzentuiert. Sie ergibt sich aus den milieuspezifischen Orientierungen zur Erfolgsträchtigkeit von Lernen in höheren Lebensaltern und der Wahrnehmung der eigenen Lebensposition: Wird diese eher als „sicher“ oder als „unsicher“ aufgefasst? Zudem werden die Wahrnehmungen vom eigenen und fremden Lebensalter innerhalb erfahrungsgebundener Altersbilder gedeutet, in die auch Vorstellungen über „typische“ Lebens- und Lernphasen eingelagert sind. Im Folgenden charakterisieren wir die acht Weiterbildungsorientierungen vor dem Hintergrund ihrer Einbindung in das skizzierte Viererspektrum.

4.1 Weiterbildung als Selbstverständlichkeit

Die drei Selbstverständlichkeitsorientierungen „Wählen-Können“, „Ohne Wenn und Aber“, und „Nur für Jüngere“ zeichnen sich durch eine generell hohe Weiterbildungsaffinität und eine grundlegende Akzeptanz von beruflicher und allgemeiner WB aus. Zentral ist die Wahrnehmung, dass man sich in der gegenwärtigen beruflichen Lebensphase für oder gegen WB relativ autonom entscheiden kann. Die Untertypen unterscheiden sich bei der Ausgestaltung dieses Autonomiespektrums: Bei der Ausprägung „Wählen können“ dominiert die autonome Entscheidungsfindung und bei der Ausprägung „Ohne Wenn und Aber“ ist die Entscheidungsfreiheit im Hinblick auf berufliche Anforderungsprofile eingegrenzt. Schließlich delegiert die Ausprägung „Nur für Jüngere“ Weiterbildung in einem autonomen Entscheidungsakt an Jüngere.

4.1.1 „Wählen-Können“

Gruppen des Untertypus „Wählen-Können“ repräsentieren die extremste Ausprägung des Typus „WB als Selbstverständlichkeit“. Sie sind in akademischen Berufen etabliert und verfügen über Hochschulabschlüsse. Sie zeichnet aus, dass Weiterbildung nicht primär in einen beruflich-ökonomischen Begründungszusammenhang gestellt wird. Gleichwohl spielt der Beruf als relevanter Lebenskontext insofern eine Rolle, als dass er zumindest mit beruflicher Weiterbildung symbiotisch verschmolzen ist. Weiterbildung wird, entweder weil sie gesetzlich verpflichtend ist, oder aufgrund bestimmter Professionsselbstverständnisse, als periphere berufliche Tätigkeit angesehen. Dementsprechend geht es bei dem Untertypus um das „Auswählen“ von Inhalten und Zeitpunkten, die situativ und biografisch passen müssen. Weiterbildung ist damit auch lebensphasisch organisiert, insofern Beruflichkeit als zentrale Phase dreigeteilter Lebenslaufregimes gilt (vgl. 1.1).

Der Untertypus konnte u. a. in Kombination mit einem Altersbild eines *gelassenen Blicks auf das kommende Alter* empirisch rekonstruiert werden. Dieses beinhaltet, alterungsbedingte Einschränkungen zwar zu antizipieren, sie jedoch als üblich zu normalisieren und sich an dem in dieser Lebensphase Möglichen zu orientieren. Die Basis dafür bildet ein übergeordneter Orientierungsrahmen, der sich zwischen den Polen „Entfaltung“ und „Behinderung der Persönlichkeit“ aufspannt. Behinderung steht dabei für die gesundheitliche und kognitive Unbill des Alter(n)s. Entfaltung hingegen – als auf Individualismus und Distinktion verweisender Horizont – bedeutet „Weiterkommen“ im Leben und berufliche Entwicklung „in der ganzen Breite“. Geeignetes Mittel für die berufliche Entwicklung ist Weiterbildung, die „voranbringen“ und gleichsam helfen soll, „den Bedürfnissen der Kundschaft gerecht zu werden“.

Zusammen mit der Orientierungsdimension des Lernens wird das oben explizierte Altersbild stimmig. Alternsgelassen kann man sein, wenn man *Alterserfahrenheit als Lern- und Bildungsvorteil* deutet, der insbesondere bei der Wahl der subjektiv richtigen Entfaltungs-Möglichkeit weiterhilft. So wird Lernen zwar als „altersbedingt differierende Fähigkeit“ (Krämer 2014, S. 153) interpretiert. Deren physiologisch verwurzelte Verschlechterung mit zunehmendem Alter wird jedoch durch Alterserfahrenheit nicht nur ausgeglichen, sondern sogar verbessert. Dem quantitativen Lernen der Jüngeren steht so das qualitative Lernen der Älteren gegenüber (vgl. zu dieser „umdeutend-akzeptierenden Lernorientierung“: Krämer 2014).

4.1.2 „Ohne Wenn und Aber“

Von Gruppen dieses Typus, die ebenfalls über höhere Bildungsabschlüsse verfügen, wird berufliche Weiterbildung als eine Pflicht „ohne Wenn und Aber“ gerahmt. Im Bereich allgemeiner Weiterbildung hingegen wird stärker selektiert. Die Selektion ist weniger auf ein individuelles Weiterkommen wie bei „Wählen-Können“ ausgerichtet, als vielmehr darauf, „was ei’m Spaß macht“. Dabei wird deutlich, dass die Lebenssphären Beruf und Privatleben in einem übergeordneten Rahmen getrennt voneinander behandelt werden und nicht wie bei „Wählen-Können“ im Brennpunkt des Ideals persönlicher Entfaltung verschmelzen. Grenzen der Selbstverständlich-

keit von Weiterbildung werden im Blick auf das jeweilige Verhältnis von Aufwand zu Nutzen verhandelt. Damit einher geht allerdings ein Primat des Interesses, dem auch eine *lernpositive Orientierung* entspricht, d. h. eine betont affirmative Orientierung am Lernen, die zwischen biologischem Lernvermögen und motivationaler Lernbereitschaft differenziert und dabei Letztere als Garant des Lernerfolgs fokussiert. Insbesondere das Alter spielt dabei keine Rolle. Dies korrespondiert mit einem Altersbild, in dem die *jetzige Lebensphase als Plateauphase eine Zeit zum „Genießen"* darstellt.

4.1.3 „Nur für Jüngere"

Vertreter dieses Untertyps verfügen über mittlere bis hohe Bildungsabschlüsse, weiterführende Berufsqualifikationen (z. B. Techniker, Meister) und sind in leitenden Positionen beruflich tätig. Weiterbildung gilt ihnen als selbstverständliches Moment der beruflichen Etablierung im jungen Erwachsenenalter und damit einhergehend der existenziellen wie familiären Verwirklichung. Die Notwendigkeit von Weiterbildung wird für diese Lebensphase nicht bezweifelt. Allerdings gilt Weiterbildung auch als Zumutung, der sich nicht verweigert werden darf, will man Beruf und Familie als Lebensaufgaben meistern. Man müsse nicht nur wollen, sondern es komme darauf an, „wie viel man bereit is, persönlich dafür zu opfern". Zentraler und deutlich auf eine Dreiteilung des Lebenslaufs im Sinne Kohlis (vgl. 1.1) bezogener Rahmen solcher Gruppen ist, sich in früheren bzw. jungen Jahren „genug" weitergebildet zu haben. Die *Vereinbarkeit von Weiterbildung mit den eigenen Lebensentwürfen schwindet, sobald die (Lebens-)Pflicht erfüllt ist* und für die Kür Alternativen bestehen, die notfalls für argumentative Zwecke als Bildungsaktivitäten gerahmt werden können.

Die Selbstverständlichkeit, mit der Weiterbildung für sich selbst *gewählt* und für Jüngere *gefordert* werden kann, resultiert aus der Gewissheit eigener Lebenserfahrung gegenüber Jüngeren sowie einem Altersbild, wonach *Altern nach den Pflicht- und Genussphasen des Lebens mit zunehmender körperlicher und geistiger Beeinträchtigung verbunden ist*. So gestalte sich Lernen im Alter zwar schwieriger, jedoch habe man im Verlauf des Lebens Wissen erworben und Erfahrungen gemacht, die als Vorteil gegenüber Jüngeren gesehen werden.

4.2 Weiterbildung als Schicksal

Bei den drei Schicksalsorientierungen „Mehr kriegen sie nicht", „Bildung als Stigma" und „Nur für Andere" steht die berufliche Existenzfrage im Mittelpunkt: Hier ist es vor allem berufliche WB, die nicht in der eigenen Hand liegt, sondern als abhängig von äußeren, nicht beeinflussbaren Umständen gerahmt wird. Die Ausprägungen des Typus unterscheiden sich dementsprechend in der Ausgestaltung des Spektrums von Heteronomieerfahrungen: „Mehr kriegen sie nicht" und „Nur für andere" stehen für erfahrungsgesättigte, mehr oder weniger resignative Haltungen Weiterbildung gegenüber. Es bestehen keinerlei Illusionen über die Möglichkeiten, noch weitere (berufliche) Weiterbildung zu bekommen. Gruppen der Ausprägung „Bildung als Stigma" dagegen verwehren sich grundsätzlich gegen die Vorstellung, dass Weiter-

bildung überhaupt sinnvoll ist, sehen sie aber als fremdbestimmte Notwendigkeit, um „in Arbeit zu kommen".

4.2.1 „Mehr kriegen sie nicht"

Dieser Untertypus rekrutiert sich aus Personen, die erwerbslos sind und deren Hoffnung sich darauf richtet, mittels Weiterbildung der (Langzeit-)Arbeitslosigkeit zu entkommen. Dementsprechend ist oft eine recht hohe Weiterbildungsbeteiligung anzutreffen: zuerst krankheitsbedingte Umschulungsmaßen, später dann Lehrgänge mit anschließenden obligatorischen Praktika o. Ä. Typischerweise münden diese Weiterbildungsmaßnahmen jedoch nicht in einen Arbeitsplatz. Dessen ungeachtet wird Weiterbildung nicht per se abgelehnt. Es wird die Auffassung vertreten, zu Beginn der Erwerbslosenkarriere in den späten 1990er Jahren *die falsche Umschulung* absolviert zu haben und die mangelnde Unterstützung durch das Arbeitsamt bei der Suche nach einer anderen Umschulungsmaßnahme beklagt: „Sie haben eine Umschulung gehabt. Mehr kriegen Sie nicht". Eine altersbezogene Selbstverortung wird vom Fehlen der tagesstrukturierenden Sicherheit eines Arbeitsplatzes und damit verbundenen Selbstverständlichkeit einer lebenszyklischen Eingebundenheit dominiert. Erzählungen und Beschreibungen kreisen um den schlechten Gesundheitszustand, der bestimmte Arbeiten nicht mehr erlaubt und um das beinahe schon verzweifelte Bemühen um alternative Tagesstrukturierungen („viermal die Woche Sport"). Überraschenderweise fühlen sich diese Gruppen jünger als ihr chronologisches Alter. Diese Art des *kontrafaktischen Jüngerfühlens* – man ist eigentlich krank und hat auch keine altersangemessene Beschäftigung – kommt als Altersphasenbild nur bei den Erwerbslosen vor. Im Umkehrschluss kommt hier die *lebensphasenstrukturierende Bedeutung von Erwerbstätigkeit zum Tragen.* Die Orientierungen lassen sich als eine Art „soziales Altersvakuum" beschreiben, bei dem die lebensphasenzyklische Strukturierung durch Erwerbsarbeit fehlt. Lernen wird von diesen Gruppen positiv gerahmt: „man kann alt werden wie ne Kuh und lernt immer noch dazu". Je älter man werde, desto eher habe man „Lust (…) was Neues zu lernen". Es wird hier ein geradezu verzweifeltes Bemühen deutlich, wenigstens über „Lernen" an Gesellschaft teilzuhaben, wenn es denn nicht durch „Arbeit" geht. Auch „Bildung" wird von diesen Gruppen stark als Medium der Partizipation („mitreden können") und der Selbstbehauptung („man kann sich eher behaupten") gerahmt.

4.2.2 „Bildung als Stigma"

Auch diese Gruppen sind in unsicheren bis prekären Beschäftigungsverhältnissen, haben niedrige oder keine Bildungsabschlüsse und sind z. T. arbeitslos. *Weiterbildung wird als Manko gesehen*, da man entweder nicht in Arbeit kommt, weil man nicht die richtigen Abschlüsse hat oder umgekehrt Gefahr läuft, zu überfordernden Tätigkeiten herangezogen zu werden, wenn man eine Weiterbildung absolviert hat.

Der Gegensatz von „Arbeiten-Können vs. Bildungstitel" ist bei Gruppen dieses Typus zentral. Je höher der Bildungsabschluss einer Person, desto weniger wird dieser Person zugetraut, arbeiten zu können. „Früher" habe es „auf dem Bau" auch Arbeiter ohne Schulabschluss gegeben, die „arbeiten konnten". Hingegen seien die

Abiturienten – „Überkandidelte" –, nicht zu gebrauchen gewesen. „Arbeiten können" und „Bildung" schließen sich in dieser Orientierungsfigur gegenseitig aus. Dieses Prinzip habe „früher" (zu DDR-Zeiten) gegolten. Heute dagegen seien für eine Einstellung Bildungszeugnisse wichtig, die aber nichts über die Fähigkeiten der Inhaber aussagten. „Arbeiten-Können" und „Arbeiten-Dürfen" werden als zwei mitunter sich ausschließende Dinge gehandhabt. Die Idealvorstellung von „Arbeiten" zeigt sich in der Verbindung von „Können" und „Bildung": „Du musst wat könn'n (…) bißchen wat in die Birne ham, bißchen vernünftich erzähln könn'n". Bildung äußert sich hier als geistige Fähigkeit für alltägliches Miteinander, als Basis für Interaktion und Kommunikation.

Das *Altersphasenbild von Gruppen diesen Typs bestimmen Orientierungen an einem ‚angenehmen Arbeiten'*, d. h. an Arbeit, die nicht „kaputt macht" und ein „Leben nach der Arbeit" im Sinne eines „Feierabends" zulässt. Auch hier zeigt sich eine skeptische bzw. ablehnende Bildungsorientierung. Zuviel Bildung kann auch zu viel Arbeit bedeuten, denn: „wer viel kann, muss viel machen." *„Lernen" erweist sich klar als altersphasenabhängiges Konstrukt:* Lernen im Alter wird, auch aufgrund negativer Erfahrungen mit Lernen im Jugendalter, ausgeschlossen bzw. auf Sprachenlernen begrenzt. Bildung ist in dieser Orientierung in zweifacher Hinsicht stigmatisiert: Entweder verhindere Bildung Arbeiten („Überkandidelte" vs. „ohne Schulabschluss") oder gutes Leben („Wer viel kann, muss viel machen").

4.2.3 „Nur für andere"

Gruppen diesen Untertyps sind beruflich in unteren betrieblichen Positionen verankert, fühlen sich dort relativ sicher und insgesamt in ihrer Lebensphase zufrieden. Die Gefahr einer möglichen Arbeitslosigkeit wird gesehen, ist jedoch von untergeordneter Bedeutung. Die Grundzufriedenheit, die sich aus der Einschätzung speist, beruflich wie privat angekommen zu sein („gut jetzt hab ich das Level jetzt grad erreicht und da bleibe ich auch dabei") bietet keinen Anlass für Neuanfänge. Im Gegenteil werden solche nicht mehr für notwendig erachtet: „weil irgendwie mit 50, brauchst Du glaube ich, nicht mehr irgendwo was anderes machen". Aufgrund der Zufriedenheit mit dem bisher Erreichten, das auf einer subtilen, an chronologischen Lebensaltern und *an normalbiografischen Entwürfen festhaltenden Lebensphasenorientierung* aufruht, und der Risikowahrnehmung ihrer derzeitigen Erwerbssituation zeigt sich in Bezug auf Altern eine *Durchhalteorientierung*: Es geht darum, den Stand zu halten bzw. bis zum Ruhestand durchzuhalten. Allerdings – ganz im Sinne o. g. Schicksalshaftigkeit – wird Offenheit bekundet gegenüber sich ergebenden Gelegenheiten, die man „am Schopfe packen" würde. Weiterbildung, die im Zusammenhang mit beruflicher Verbesserung gesehen wird, könnte eine solche Gelegenheit sein, ergibt sich aber nicht. Vielmehr fühlen sich die Betreffenden weitestgehend von ihr ausgeschlossen und empfinden es als ungerecht, dass „immer nur Andere" im Unternehmen sich weiterbilden können. *Weiterbildung als Möglichkeit beruflicher Verbesserung oder Karriere ist positiv belegt, bleibt aber unerreichbar.*

4.3 Weiterbildung als Marginalie oder Utopie

Zwischen diesen beiden Extremen sind die Typen „WB als Marginalie“ und „WB als Utopie“ angesiedelt. Für den Typus „WB als Marginalie“ stellt sich die Existenzfrage nicht in der Dringlichkeit, wie bei den Schicksalsgruppen, da hier relativ sichere Erwerbssituationen vorliegen. „Nicht alles im Leben“ kennzeichnet dementsprechend eine Haltung, bei der WB als eine zwar bekannte, aber für das eigene Handeln nicht relevante, eben marginale Handlungsoption gesehen wird. Dies stellt sich beim letzten Typus, „WB als Utopie“, anders dar. Hier wird WB nach wie vor akzeptiert und als zukünftige Möglichkeit gerahmt, obwohl negative Erfahrungen mit WB vorliegen. Insofern wird das prinzipielle Potenzial von WB, gewissermaßen kontrafaktisch („Trotz alledem“) zu bisherigen negativen Erfahrungen, als hoch eingeschätzt – durchaus im Sinne einer positiven Utopie. Dies ist der zentrale Unterschied der Utopie- zu den Schicksalsgruppen, die keinerlei positiven Utopie im Hinblick auf WB anhängen.

4.3.1 „Nicht alles im Leben“

Gruppen des Untertypus „Nicht alles im Leben“ verfügen eher über mittlere Bildungsabschlüsse und befinden sich in etablierten beruflichen Positionen, die den Bildungsabschlüssen entsprechen. Weiterbildung wird weder als Selbstverständlichkeit, noch als Schicksal wahrgenommen, sondern als Marginalie. Das Thema ist für Gruppen dieses Typus „abjeschlossen. (...) abjeschrieben. Vorbei.“ Die Orientierung ist allerdings weniger Ausdruck allgemeiner Resignation, als vielmehr einer *lebensphasisch gerahmten, milieuspezifischen Marginalisierung von Weiterbildung*. Konkret kann es sich dabei um berufliche und familiale Rahmungen, aber auch untergründige lebensphasenbezogene Lernorientierungen handeln: So befindet man sich in einer Phase relativer beruflicher Sicherheit, der zwar Veränderungs- und Aufstiegsmöglichkeiten fehlen. Das Erreichte möchte man jedoch durch vermeintlich vermessene Forderungen nach Weiterbildung und Weiterentwicklung nicht gefährden: „Aber kann ick mir abschminken. Ick kann froh sein, wenn ich da bleiben darf.“ Lebenssituationen mit jüngeren Kindern werden ebenfalls als Weiterbildungshemmnis interpretiert, denn „mich würd auch keiner nehm’n, denk ich mal, mit klein’n Kind“. Zudem befindet man sich bereits in einem Alter, in dem man ohnehin „nisch mehr flexibel jenuch“ für die „Schulbank“ wäre.

Zwar verweist ein fallweise im Zusammenhang mit diesem Typus rekonstruiertes *Altersbild der Ausblendung des chronologischen Alters* oberflächlich auf die Selbst-Verortung in einem Alters-Kontinuum. Doch Weiterbildung, Lernen und Bildung (als Erwerb institutioneller Abschlüsse) scheinen dem Kontinuum exterior zu sein. Dies kann auch erklären, warum die Weiterbildungsorientierung dennoch einen Altersphasenbezug aufweist. Er kann gesehen werden als milieuspezifisch gefärbte Plausibilisierung der Nicht-Teilnahme an dem, was zwar als Handlungsoption bekannt ist, jetzt aber außerhalb des eigenen Lebensphasenentwurfs liegt. Weiterbildung stellt in diesem Zusammenhang eine Marginalie dar, die von anderen Relevanzen überdeckt wird.

4.3.2 „Trotz alledem“

Vertreter dieses Untertyps sind gut ausgebildet (mittlere bis höhere Bildungsabschlüsse), befinden sich aber in beruflich unsicheren bis prekären Situationen – vornehmlich als Selbstständige in Berufen, die nicht ihrer Erstausbildung entsprechen. Sie sind weiterbildungserfahren und bezweifeln Weiterbildung nicht grundsätzlich („Aktion 50+… ist doch cool… die find die klasse“, „gehört Weiterbildung zum täglichen Brot dazu“). Mehr noch: Es besteht ein *fester Glaube an gute Weiterbildung*, d. h. an solche, die professionell gut gemacht wird und neue berufliche Möglichkeiten bzw. Perspektiven eröffnen kann. Dieser Glaube steht im Zusammenhang mit mindestens einer guten Erfahrung und wird selbst dann nicht durch negative Weiterbildungserfahrungen erschüttert, wenn diese überwiegen. So werden Umschulungen als Chance für Neuanfänge gesehen, nicht aber als dauerhafte Prävention im Umgang mit Krisen und Risiken, die sich im Zuge von Neuanfängen (bspw. Selbstständigkeiten) immer wieder einstellen und sich mit zunehmenden Alter verschärfen. Trotz guter Gefühlslage hinsichtlich der eigenen Altersphase („die heutigen 50-Jährigen sind die früheren 30-Jährigen“) hadern die Betreffenden mit ihrer beruflichen Situation, sind von Existenzängsten getrieben und/oder unzufrieden. Im Gefühl, beruflich noch nicht erreicht zu haben, was in der Mitte des Lebens normalbiografisch eigentlich erreicht sein müsste, wird *Weiterbildung zum festen Bestandteil im ständigen Bemühen um berufliche Konsolidierung* („kämpfen müssen“) *oder Verwirklichung* („war’s eigentlich nicht mein Traum, Musikschullehrer zu sein“). Kritisiert und beklagt wird Weiterbildung, die man besuchen müsse, um etwa einer Sperre von Sozialleistungen zu entgehen und mit der man nichts anfangen könne, da sie etwa jene Kompetenzen vermitteln sollte, die man in Form von Lebenserfahrungen bereits habe oder nicht zu einer Erwerbstätigkeit führen („Wie bewerbe ich mich richtig“). Dennoch oder *trotz alledem* wird Weiterbildung nicht verdammt, sondern bleibt bevorzugte Möglichkeit beruflicher Sicherung und Verbesserung und damit eine „Utopie“ für eine Zukunft, die immer näher kommt.

4.4 Weiterbildung der Babyboomer im lebensphasenbezogenen Spannungsfeld von selbstverständlicher Erfülltheit, schicksalhafter Resignation, utopischer Hoffnung und marginalisierter Anspruchslosigkeit

Insgesamt bestätigen unsere Befunde die Lebensphasenabhängigkeit von Weiterbildung, ihre Berufsbezogenheit und, vor allem in den von uns herausgearbeiteten Schicksalsorientierungen, ihren zumutenden resp. ausschließenden Charakter. Mehr noch zeigen sie aber, inwieweit berufliche und betriebliche Positionierungen im Zusammenspiel mit habitusspezifischen Wahrnehmungen der eigenen Lebenssituation Weiterbildungsorientierungen konstituieren. Hier spielen dann vor allem Einschätzungen und Interpretationen von Möglichkeiten und Chancen in Bezug auf Teilhabe an Bildung, Arbeit und Weiterbildung eine Rolle. So sind die Selbstverständlichkeitsorientierungen geprägt von zurückliegenden oder derzeitigen positiven Weiterbildungserfahrungen, die mit einem hohen Autonomieerleben im Beruf und z. T. mit einem verwirklichten Bildungsideal der Aufhebung der Trennung von beruflicher und privater Sphäre – und damit von beruflicher und allgemeiner Weiterbil-

dung – einhergehen. Im Sinne der Institutionalisierung des Lebenslaufs (Kohli 1985) verkörpern diese Gruppen geradezu idealtypisch die schon in den Lebenstreppendarstellungen des 19. Jahrhunderts vorherrschende Vorstellung von einer *lebensphasenspezifischen Erfüllung und Erfülltheit* der Altersphase „um die 50“ (vgl. Ehmer 2007).

Gegenteilig sieht es bei den Schicksalsorientierungen aus, bei denen Weiterbildung überwiegend als heteronom erfahren wird. In eher prekären beruflichen Positionen oder in Arbeitslosigkeit verstrickt, kann Weiterbildung kaum souverän gehandhabt werden. Bildung allgemein wird tendenziell in ihrer Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglichenden oder verhindernden Dimension gerahmt. Bezogen auf die Lebenslaufdimension lässt sich hier nicht von Erfüllung, wie beim zuerst genannten Typus sprechen, sondern von einem *Kontinuum zwischen Akzeptanz*, dass „es so gekommen ist“ (durchaus im Sinne des Bourdieuschen Notwendigkeitsgeschmacks) und einer *lebensphasenbezogenen Resignation*, die aufgrund ihrer zirkulären und selbstverstärkenden Struktur nur schwer von außen zu durchbrechen ist. Zwischen WB als Schicksal und WB als Selbstverständlichkeit sind die Orientierungen WB als Utopie und WB als Marginalie angesiedelt. Bei den Utopie-Orientierungen, die sich aus Gruppen mit hohem Bildungsstand und prekärer beruflicher Situation rekrutieren, überwiegt trotz schlechter WB-Erfahrungen der Glaube an die prinzipielle Sinnhaftigkeit von guter Weiterbildung. Lebensphasisch betrachtet, ist mit diesem Glauben die (z. T. kontrafaktische) *Hoffnung* verbunden, doch noch zu einer lebensphasenangemessenen Position zu gelangen (gewissermaßen dorthin, wo sich die Selbstverständlichkeitsgruppen bereits aufhalten). Schließlich spielt beim Typus WB als Marginalie, der sich aus beruflich etablierten, mit mittleren Bildungsabschlüssen versehenen Gruppen rekrutiert, WB überhaupt keine Rolle. Lebensphasenbezogen haben sich diese Gruppen von jeglichen beruflichen (Aufstiegs-)Ambitionen verabschiedet, sind damit aber keineswegs unzufrieden wie die Utopiegruppen oder resigniert, wie die Schicksalsgruppen. Vielmehr haben sie sich in ihrem Leben „eingerichtet“ und sind vor dem Vergleichshorizont der Selbstverständlichkeitsorientierungen als „*anspruchslos*“ zu bezeichnen. Man könnte in Abwandlung des Mottos einer der Schicksalsgruppen („Mehr kriegen sie nicht“) die Marginaliegruppen mit einem genügsamen „mehr wollen sie nicht“ charakterisieren.

5 Schluss: Lernen in Lebensphasen – ein nach wie vor relevanter Zugang zum institutionalisierten Lernen Erwachsener

Ausgegangen sind wir von einem Unbehagen an der These der ubiquitären Geltung Lebenslangen Lernens resp. lebenslanger Weiterbildung. Dieser These haben wir mit unseren empirischen Befunden ein lebensphasenorientiertes Modell gegenübergestellt, demzufolge Lernen von Individuen nach wie vor als eingebunden in unterschiedlich ausbuchstabierte, normalbiografische Vorstellungen gerahmt wird. Dies hindert Erwachsene zwar nicht, auch im späteren Lebensalter eine Weiterbildung zu beginnen. Allerdings geschieht dies tendenziell unter heteronomen Bedingungen von Beruf und Betrieb und damit auch nicht, wie oft dargestellt, über „intrinsische“ Lernmotivation oder weil es ganz „normal“ geworden wäre, lebenslang zu lernen. Die-

sem programmatischen Fehlschluss – weil alle über Lebenslanges Lernen räsonieren, wird Lebenslanges Lernen eine empirische Realität – haben wir versucht, mit unseren Ergebnissen und einer Re-Lektüre einschlägiger Studien etwas entgegenzusetzen. Zwar ist der *Diskurs* zum Lebenslangen Lernen allgegenwärtig, nicht aber *Strukturen* und *Praxen* lebenslangen Lernens und lebenslanger Weiterbildung. Wie wir aufzeigen konnten, schlagen sich die Diskurse nur bedingt in den Weiterbildungsorientierungen von Subjekten nieder und werden nur unter ganz spezifischen Bedingungen handlungswirksam. Auf diese Bedingtheit verweisen auch andere empirische Studien (vgl. Baethge und Baethge-Kinsky 2004; Schiersmann 2006; Reich-Claassen 2010; Friebel 2011). Allerdings ziehen diese Studien nicht die (radikale) Konsequenz, die Idee und in Teilen auch die Ideologie Lebenslangen Lernens einmal grundsätzlich zu hinterfragen.

Hier schließt sich eine weiterführende, den Rahmen dieses Beitrags übersteigende Frage an: Was bedeutet es für die Erwachsenenbildungswissenschaft, wenn sie ein Stück weit von dem überwiegend bildungspolitisch induzierten Paradigma des Lebenslangen Lernens abrückt und Weiterbildung (wieder) ausdrücklicher in ihrer Lebensphasenabhängigkeit reflektiert? Wir verstehen diesen Beitrag insofern als einen ersten Versuch, dem u. E. programmatisch überdimensionierten Projekt des Lebenslangen Lernens eine empirisch fundierte – und in diesem Sinne realistischere – Position des *lebensphasenbezogenen Lernens* gegenüberzustellen. Die Konsequenzen eines solchen Modells lebensphasenbezogenen Lernens für praktische Kontexte wären vermutlich geringer als die für den Diskurs des Lebenslangen Lernens selbst, da sich u. E. die Praxis keineswegs von einer Lebensphasenbezogenheit des formalen und non-formalen Lernens in Weiterbildungskontexten verabschiedet hat.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Baethge, M., & Baethge-Kinsky, V. (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung*. Münster: Waxmann.

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (1993). Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. Anmerkungen zur Individualisierungsdiskussion am Beispiel des Aufsatzes von Günter Burkart. *Zeitschrift für Soziologie ZfS, 22*(3), 178–187.

Bilger, F., & Kuper, H. (2013). Trendvergleich: Teilnahme und Aktivitäten. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann, & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 26–35). Bielefeld: W. Bertelsmann.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.). (2010). *Altersbilder in der Gesellschaft. Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.

Bohnsack, R. (2006a). Praxeologische Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, W. Marotzki, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 137–138). Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2006b). Orientierungsmuster. In: R. Bohnsack, W. Marotzki, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 132–133). Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
Brandtstädter, J. (1990). Entwicklung im Lebenslauf. Ansätze und Probleme der Lebensspannen-Entwicklungspsychologie. In K.-U. Mayer (Hrsg.), *Lebensläufe und sozialer Wandel* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie KZfSS: Sonderheft 31, S. 322–350).
Brandtstädter, J. (2001). *Entwicklung, Intentionaliät, Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
Dohmen, G. (1996). *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
Dörner, O. (2012). Bildanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 291–306). Opladen-Berlin-Toronto: Barbara Budrich.
Dörner, O., & Schäffer, B. (2014a). Sozialisation im Babyboom. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE, 34*(2), 115–130. (In dies., Sozialisation im Babyboom).
Dörner, O., & Schäffer, B. (2014b). Babyboomer auf der Plateauphase – ihre Altersbilder und Weiterbildungsorientierungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE, 34*(2), 131–146. (In dies., Sozialisation im Babyboom).
Ehmer, J. (2007). Die Lebenstreppe. In F. Jaeger (Hrsg.), *im Auftrag des Kulturwissenschaftlichen Instituts (Essen) und in Verbindung mit den Fachherausgebern, Enzyklopädie der Neuzeit* (Bd. 7, S. 882–885), Stuttgart: J. B. Metzler.
Erikson, E. H. (1991). Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. In E. H. Erikson (Hrsg.), *Identität und Lebenszyklus* (S. 55–122). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Filipp, S.-H., & Mayer, A.-K. (1999). *Bilder des Alters: Alterssstereotype und die Beziehungen zwischen den Generationen*. Stuttgart: Kohlhammer .
Friebe, J., Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life" (CiLL)*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Friebel, H. (2008). *Die Kinder der Bildungsexpansion und das „lebenslange Lernen"*. Augsburg: Ziel.
Friebel, H. (2011) Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsmotivation. *Hessische Blätter für Volksbildung, 3,* 248–263.
Friebel, H., Epskamp, H., & Knobloch, B. et al. (2000). *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne"*. Opladen: Leske und Budrich.
Göckenjan, G. (2000). *Das Alter würdigen. Altersbilder und Bedeutungswandel des Alters*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Grünheid, E., & Fiedler, C. (2013). *Bevölkerungsentwicklung 2013. Daten, Fakten, Trends zum demografischen Wandel*. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay (zuerst 1948).
Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
Kade, J., & Seitter, W. (1996). *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*. Opladen: Leske und Budrich.
Knuth, M., Stegemann, T., & Zink, L. (2014). Die Wirkungen des Bundesprogramms „Perspektive 50plus. Chancen für ältere Langzeitarbeitslose". *IAQ-Report, 1*.
Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie KZfSS, 37,* 1–29.
Krämer, F. (2014). Wie lernen Babyboomer? Lernvermögen und Lernbereitschaft im Licht von Generation und Lebensphase. In O. Dörner & B. Schäffer (Hrsg.), *Sozialisation im Babyboom* (Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE: Schwerpunktthema, 34 Jg. H. 2, S. 149–164).
Kraus, K. (2001). *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Kuhlenkamp, D. (2010). *Lifelong Learning. Programmatik, Realität, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
Kuwan, H., & Seidel, S. (2013). Informelles Lernen Erwachsener. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann, & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 264–288). Bielefeld: W. Bertelsmann.
Leipold, B. (2012). *Lebenslanges Lernen und Bildung im Alter*. Stuttgart: Kohlhammer.
Leven, I., Bilger, F., Strauß, A., & Hartmann, J. (2013). Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann, & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 60–94). Bielefeld: W. Bertelsmann.
Lindenberger, U. (2002). Erwachsenenalter und Alter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (5. Aufl., S. 350–392). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Loos, P., Schäffer, B., Przyborski, A., & Nohl, A.-M. (2013). *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen: Barbara Budrich.

Maier-Gutheil, C. (2015). Lern- und Bildungsprozesse im Lebenslauf – Befunde empirischer Forschung und Perspektiven der Theorieentwicklung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1*. doi:10.1007/s40955-015-0008-y

Mayer, K. U., & Diewald, M. (2007). Die Institutionalisierung von Lebensverläufen. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch* (S. 510–539). Stuttgart: Kohlhammer.

Michel, B. (2006). *Bild und Habitus – Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Nohl, A.-M., Rosenberg, F. v., & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biografischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.

Pöggeler, F. (1964). *Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Eine Anthropologie des Erwachsenen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Rausch, S. (2015). *Lernen regierbar machen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Beiträge der Europäischen Union zum Lebenslangen Lernen*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Reich-Claassen, J. (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens*. Berlin: Lit Verlag.

Schäffer, B. (2010). Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Alters-, Alterns und Altenbildern. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 207–232). Opladen: Barbara Budrich.

Schäffer, B. (2012a). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. Geschichte, aktueller Stand und Perspektiven. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung* (S. 347–362). Opladen: Barbara Budrich.

Schäffer, B. (2012b). Dokumentarische Methode. Einordnung, Prinzipien und Arbeitsschritte einer praxeologischen Methodologie. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 196–2119). Opladen: Barbara Budrich.

Schlüter, A. (2010). Lernen in Lebensphasen. Karrierebiografien von Leiterinnen in Bildungseinrichtungen – oder: „Ich bin in einer Männerwelt sozialisiert worden“. Report. Zeitschrift für Weiterbildung, 4/2010, 67–78.

Schiersmann, C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

ZfW (2015) 38:287–301
DOI 10.1007/s40955-015-0022-0

ORIGINALBEITRAG

Qualifizierung von Beschäftigten in einfachen Tätigkeiten und Fachkräftebedarf

Lutz Bellmann · Sandra Dummert · Margit Ebbinghaus · Elisabeth M. Krekel · Ute Leber

Online publiziert: 1. Juli 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Zusammenfassung Bei der Suche nach Lösungen für den sich bereits heute abzeichnenden Fachkräftemangel wurden Beschäftigte mit einfachen Tätigkeiten bisher vernachlässigt. Mit einem Anteil von rd. 20 % an allen Beschäftigten stellt diese Personengruppe allerdings ein nicht unerhebliches Qualifizierungspotenzial dar. Gegenstand des nachfolgenden Beitrags ist die Frage, ob erwartete bzw. aktuell bestehende Schwierigkeiten bei der Besetzung von Fachkräftestellen dazu führen, dass Betriebe verstärkt Beschäftigte in einfachen Tätigkeiten in Weiterbildung einbeziehen. Die Analysen zeigen, dass, neben anderen Merkmalen, insbesondere auch antizipierte Fachkräfteengpässe Treiber der betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten in einfachen Tätigkeiten sind.

Schlüsselwörter Weiterbildung · Fachkräftemangel · Beschäftigte in einfachen Tätigkeiten

Prof. Dr. E. M. Krekel (✉) · M. Ebbinghaus
BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung,
Robert-Schuman-Platz 3,
53175 Bonn, Deutschland
E-Mail: krekel@bibb.de

M. Ebbinghaus
E-Mail: Ebbinghaus@bibb.de

Prof. Dr. L. Bellmann · S. Dummert · Dr. U. Leber
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (BA),
Regensburger Straße 104,
90478 Nürnberg, Deutschland
E-Mail: Lutz.Bellmann@iab.de

S. Dummert
E-Mail: Sandra.Dummert@iab.de

Dr. U. Leber
E-Mail: Ute.Leber@iab.de

Abstract In the search for strategies to combat skills shortages, employees with simple tasks have often not been focused on. However, making up about 20% of all employees, this group of workers represents an important qualification potential. It is the purpose of our paper to investigate the question whether expected or existing difficulties in filling vacancies for skilled personnel increase the training activities of firms towards employees in low-skilled jobs. Our analyses show that expected skills shortages are, besides other factors, one driver of the training participation of employees in low-skilled jobs.

Keywords workers with simple tasks · participation in further education · demand for skilled workers

1 Ausgangslage

Gerade in konjunkturell guten Zeiten, in denen der betriebliche Personalbedarf besonders hoch ist, wird das Thema „Fachkräftemangel“ intensiv diskutiert. Vorliegende Untersuchungen zeigen, dass bereits heute zahlreiche Betriebe vor Rekrutierungsschwierigkeiten stehen. Betroffen sind vorrangig klein- und mittelständische Betriebe sowie Betriebe mit einem Fachkräftebedarf in technischen und elektrotechnischen Berufen sowie in Berufen des Gesundheitswesens (vgl. u. a. Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2013; Dummert et al. 2014, S. 61 ff.; Czepek et al. 2015, S. 64 ff.). Engpässe im Fachkräfteangebot sind dabei jedoch kein vorübergehendes Phänomen. Vielmehr ist abzusehen, dass sich der Mangel an Fachkräften auch losgelöst von der konjunkturellen Entwicklung ausweiten wird. Dafür spricht zunächst die demografische Entwicklung, durch die deutlich mehr Personen aus dem Erwerbsleben ausscheiden als neu hinzukommen. Aufgrund der Bildungsexpansion verteilt sich der negative Saldo allerdings nicht gleichmäßig über die verschiedenen Qualifikationsstufen. Aktuellen Projektionen zufolge werden mittelfristig sogar „immer mehr akademisch ausgebildete Personen in das Erwerbsleben eintreten als ausscheiden“ (Maier et al. 2014, S. 5), sodass der Rückgang der Erwerbspersonen ausschließlich zulasten der einfachen und mittleren Qualifikationsebenen gehen wird (ebd.). Da dieselben Projektionen zudem darauf verweisen, dass auch der Bedarf an Arbeitskräften ohne Berufsabschluss stark rückläufig sein wird, nicht jedoch der an Arbeitskräften mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung (ebd.), dürfte die Deckung des Fachkräftebedarfs auf der mittleren Qualifikationsebene eine der zentralen Herausforderungen des Arbeitsmarktes werden.

Um dieser Herausforderung zu begegnen, kommt neben einer erhöhten Zuwanderung und einer weiter steigenden Erwerbsquote insbesondere der Erschließung vorhandener Qualifizierungsreserven eine große Bedeutung zu. Die bislang in diese Richtung angestoßenen Maßnahmen richten sich besonders auf die Nachqualifizierung von Personen ohne formalen Berufsabschluss. So will die Bundesregierung „gezielt in die Nachqualifizierung junger Erwachsener ohne Berufsabschluss investieren“ (Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, 18. Legislaturperiode, S. 66), damit Erwachsene auch zu späteren Zeitpunkten noch einen Berufsabschluss erwerben können. In diesem Zusammenhang hat auch die Bundesagentur für Arbeit

(BA) im Februar 2013 ihre Initiative „Ausbildung wird was – Spätstarter gesucht“ gestartet. Bis 2016 sollen 100.000 junge Menschen zwischen 25 und 35 Jahren dazu motiviert werden, einen erneuten Anlauf für eine Ausbildung zu nehmen. Ähnliche Ziele wurden auch mit der Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ verfolgt, die als Bestandteil des Strukturprogramms „Perspektive Berufsabschluss“ explizit auf das Nachholen eines Berufsabschlusses ausgerichtet war (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013, S. 52 f.). Andere Initiativen fokussieren zudem auf den Erhalt bzw. Ausbau der Beschäftigungsfähigkeit gering qualifizierter und älterer Arbeitskräfte, wie beispielsweise das Programm „Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter Älterer in Unternehmen“ (WeGebAU) der BA.

Beschäftigte mit einfachen Tätigkeiten wurden in empirischen Studien indes bislang kaum als „Qualifikationspotenzial“ zur Begegnung von Fachkräfteengpässen in den Blick genommen. Im vorliegenden Beitrag wird dieser Aspekt aus betrieblicher Perspektive aufgegriffen. Es wird untersucht, inwieweit Betriebe Beschäftigte in einfachen Tätigkeiten an Weiterbildung beteiligen und welche Rolle hierfür, neben anderen Faktoren, Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von Fachkräften spielen. Konkret wird die Frage untersucht, ob erwartete bzw. aktuell bestehende Schwierigkeiten bei der Besetzung von Fachkräftestellen dazu führen, dass Betriebe (auch) verstärkt Beschäftigte in einfachen Tätigkeiten in Weiterbildung einbeziehen. Vorab werden eine Einordnung einfacher Tätigkeiten und eine Einbettung der Fragestellung in den Weiterbildungsdiskurs vorgenommen.

2 Einordnung einfacher Tätigkeiten

Der Begriff „einfache Tätigkeiten“ (Synonym: Einfacharbeit) steht meist für Stellen bzw. Arbeiten, die keine formale Berufsausbildung erfordern. Das bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass die *Stelleninhaber* nicht formal qualifiziert sind. Ebenso wenig sind „einfache Tätigkeiten“ mit Arbeiten gleichzusetzen, die mit keinen oder nur sehr geringen Qualifikationsanforderungen einhergehen (Weber und Kretschmer 2012). Zwar sind einfache Tätigkeiten nach wie vor vielfach durch einen hohen Anteil standardisierter, repetitiver Tätigkeiten gekennzeichnet (Clement 2007, S. 35), die nur einen geringen Komplexitätsgrad und wenig Handlungsautonomie aufweisen (Abel et al. 2009, S. 6 f.). Es lässt sich aber auch beobachten, dass die Technisierung der Arbeitswelt in Verbindung mit der Einführung prozessorientierter Formen der Arbeitsorganisation in vielen Unternehmen dazu geführt hat, dass der damit einhergehende „allgemeine Qualifikationsshift auch den Bereich der einfacheren Tätigkeiten erfasst hat“ (Galiläer 2006, S. 4). Denn indem einfache Arbeitsplätze in komplexe Arbeitsprozesse eingebunden werden, stellen sie Anforderungen an Qualifikationen, die an der Schnittstelle zwischen einfacher und qualifizierter Tätigkeit liegen (Abel et al. 2014; Galiläer 2006, S. 5 f.; Weber und Kretschmer 2012, S. 40). Dies geht allerdings weniger mit einem „Upgrade“ zur Fachkräftetätigkeit einher als vielmehr mit der Herausbildung verschiedener Formen von Einfacharbeit, die sich u. a. in der Aufgabenvielfalt und den auf ihre Bearbeitung bezogenen Dispositionsspielräumen (z. B. Reihenfolge, Interaktionen) unterscheiden (Abel et al. 2009, S. 34 ff.).

3 Theoretische und empirische Bezüge

Die Auseinandersetzung mit Fragen der beruflichen Weiterbildung von Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten kann sich entweder auf *individuelle* oder auf *betriebliche* Weiterbildungsaktivitäten beziehen. Im vorliegenden Beitrag konzentrieren wir uns auf die Beteiligung von Personen in einfachen Tätigkeiten an betrieblicher Weiterbildung.

Die bisherigen Befunde zur Beteiligung von Beschäftigen in einfachen Tätigkeiten an betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten basieren überwiegend auf Studien, bei denen der Tätigkeitsstatus (einfache, qualifizierte, hoch qualifizierte Tätigkeit) als eine von mehreren Bestimmungsgrößen des betrieblichen Qualifizierungsverhaltens untersucht wurde. Diese verweisen konsistent darauf, dass „es in der betrieblichen Weiterbildung zu einer stark qualifikations- und arbeitsplatzabhängigen Weiterbildungsbeteiligung kommt“ (Käpplinger 2011, S. 55). Das äußert sich u. a. darin, dass sich das betriebliche Weiterbildungsengagement sehr viel stärker auf Beschäftigte mit qualifizierten als auf solche mit einfachen Tätigkeiten richtet (u. a. Stegmaier 2009; Leber 2009; Grunau 2012; Hartung 2013). Zudem wurde gezeigt, dass Beschäftigte mit einfachen Tätigkeiten dann über eine besonders geringe Weiterbildungsbeteiligung verfügen, wenn sie zusätzlich Merkmale aufweisen, die insgesamt mit einer geringen Weiterbildungsteilnahme einhergehen. Hierbei handelt es sich beispielsweise um eine atypische Beschäftigung wie Zeitarbeit, einen Migrationshintergrund oder das Alter (Bellmann et al. 2013).

Die Erklärung der (fremd-)selektiven Zugänge zu betrieblicher Weiterbildung wird in der Regel in den betrieblichen Nutzenkalkülen gesucht, für die primär auf den humankapitaltheoretischen Ansatz von Becker (1964) Bezug genommen wird (vgl. u. a. Düll und Bellmann 1999). Hiernach stellen betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen eine Investition in die Produktivkraft der Beschäftigten dar, die sich längerfristig in höheren Erträgen niederschlagen soll. Da dies den Verbleib der Beschäftigten im Betrieb voraussetzt, sollten sich die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten auf spezifisch im Betrieb verwertbare Qualifikationen richten. Demgegenüber zeichnet sich das für einfache Tätigkeiten erforderliche Qualifikationsprofil – auch unter der Bedingung des oben ausgeführten „allgemeinen Qualifikationsshifts“ – durch „unspezifische Basisqualifikationen“ (Köhler und Loudovici 2007, S. 27, zit. n. Abel et al. 2009, S. 11) aus, die leicht transferierbar sind, so dass Betriebe nur wenig Interesse daran haben sollten, in diese durch Weiterbildung zu investieren. Für andere Merkmale bzw. Beschäftigtengruppen, wie prekär oder ältere Beschäftigte, lässt sich aus der humankapitaltheoretischen Nutzenargumentation ableiten, dass hier die begrenzte Zeitspanne, in der Nutzen realisiert werden kann, ihrer Weiterbildungsbeteiligung aus betrieblicher Sicht entgegensteht.

Als alleiniger Bezugspunkt für die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten greift der humankapitaltheoretische Erklärungsansatz allerdings zu kurz. Denn auch wenn Beschäftige in einfachen Tätigkeiten nicht in gleichem Maße wie andere Beschäftigte an betrieblicher Weiterbildung beteiligt werden, so partizipieren sie gleichwohl daran. Nach Käpplinger (2011) sind betriebliche Weiterbildungsentscheidungen ein Resultat „sozialer Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse“ (S. 57), in die unterschiedliche „Rationalitäten und Motive“ (S. 56) einfließen. Das unterstreichen

Befunde, nach denen Betriebsräte und die Tarifbindung von Betrieben einen positiven Einfluss auf die Weiterbildungsquote haben (Düll und Bellmann 1999). Eine weitere „Rationalität" kann auch das Kostenkalkül bei der Deckung von Qualifikationsbedarfen sein. Nach dem transaktionskostentheoretischen Erklärungsansatz (Williamson 1990) ist für dieses Kalkül vor allem die Verfügbarkeit der nachgefragten Qualifikation am externen Arbeitsmarkt von Bedeutung. Da diese den Aufwand und zugleich die Erfolgsaussichten des Suchprozesses beeinflusst, sollte das Kostenkalkül umso mehr zugunsten einer internen Bedarfsdeckung ausfallen, je seltener die vom Betrieb benötigte Qualifikation auf dem externen Arbeitsmarkt zu finden ist. Entsprechend steht zu erwarten, dass Betriebe Beschäftigte mit einfachen Tätigkeiten mit zunehmenden (Fachkräfte-)Engpässen am Arbeitsmarkt vermehrt in ihre Weiterbildungsaktivitäten einbeziehen. In diese Richtung deuten die Befunde einiger aktuellerer Studien. So vertreten der 2011 durchgeführten Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) zufolge gut vier von zehn Unternehmen die Ansicht, dass An- und Ungelernte dank Weiterbildung qualifizierte Tätigkeiten ausüben können (Seyda und Werner 2012). Doch trotz dieser grundsätzlich positiven Haltung der Betriebe weisen die Autoren darauf hin, dass die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter nach wie vor hinter der Höherqualifizierter zurückbleibe. Die Studie von Troltsch (2013) macht deutlich, dass die Bereitschaft der Betriebe zur Nachqualifizierung junger An- und Unqualifizierter wie auch zur Weiterqualifizierung Älterer jeweils dann größer ist, wenn Schwierigkeiten bei der Fachkräfterekrutierung nicht nur erwartet, sondern bereits erfahren werden. Ebenso zeigt auch die Untersuchung von Elsholz (2007), dass die interne Sicherung des Fachkräftepotenzials und die Arbeitskräftebindung aus Unternehmenssicht wesentliche Motive zur Weiterbildung Geringqualifizierter sind.

Den zuletzt referierten Studien ist gemeinsam, dass sie sich der Bedeutung von Fachkräfteengpässen für die Erschließung vorhandenen Qualifikationspotenzials über das *Qualifikationsniveau* der Beschäftigten angenähert haben. In der vorliegenden Arbeit wird hingegen eine Annäherung über das *Tätigkeitsniveau* vorgenommen.

4 Gegenstand und Datenbasis der empirischen Analysen

Nach den Daten des IAB-Betriebspanels machten einfach Beschäftigte im Jahr 2013 rund 21 % aller in Deutschland Beschäftigten aus und waren in etwa 48 % der Betriebe zu finden. Sie stellen damit ein nicht unerhebliches Qualifizierungspotenzial dar, wobei angenommen werden kann, dass Betriebe dieses Potenzial vor allem dann erschließen, wenn sie Fachkräfte brauchen, die sie über den externen Arbeitsmarkt nicht gewinnen können.

Diesem Aspekt wollen wir in den nachfolgenden Analysen nachgehen. Konkret soll die Frage untersucht werden, ob erwartete bzw. aktuell bestehende Schwierigkeiten bei der Besetzung von Fachkräftestellen dazu führen, dass Betriebe (auch) verstärkt Beschäftigte in einfachen Tätigkeiten in Weiterbildung einbeziehen. Für die Untersuchung der Fragestellung werden Daten aus der Erhebungswelle 2013 des IAB-Betriebspanels herangezogen (siehe *Datenbasis*). Diese werden zunächst deskriptiv und daran anschließend multivariat ausgewertet.

Datenbasis Beim IAB-Betriebspanel handelt es sich um eine jährlich durchgeführte Befragung von rund 16.000 Betrieben aller Branchen und Größenklassen, die mindestens einen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten haben. Die Befragungen sind jeweils als Mehr-Themen-Befragungen angelegt und werden durch TNS Infratest Sozialforschung im Auftrag des IAB durchgeführt (für weitere Informationen zum IAB-Betriebspanel vgl. Ellguth et al. 2014). Folgende Kenngrößen spielen in unserer Analyse eine Rolle:

Zur Beschreibung der *Weiterbildung* ziehen wir die Weiterbildungsbeteiligung und die Weiterbildungsquote heran. Der Weiterbildungsbegriff wird im IAB-Betriebspanel relativ weit gefasst und bezieht sich neben formalen Maßnahmen, wie kursförmigen Schulungen, auch auf weichere Formen, wie das selbstgesteuerte Lernen am Arbeitsplatz und die Beteiligung an Qualitätszirkeln. Die Weiterbildungsbeteiligung bezieht sich darauf, ob ein Betrieb in der ersten Jahreshälfte weiterbildungsaktiv war. Als weiterbildungsaktiv gelten Betriebe, die Beschäftigte für die Teilnahme an Weiterbildung freigestellt oder die Kosten der Weiterbildung ganz oder teilweise übernommen haben. Die Weiterbildungsquote bezieht sich auf den Anteil der Beschäftigten, die in der ersten Jahreshälfte an Weiterbildung teilgenommen haben, an allen Beschäftigten eines Betriebes. Teilweise wird diese Größe auch als Teilnahmequote bezeichnet.

Der *Fachkräftebedarf* wird zum einen anhand der Frage, ob die Betriebe für die nahe Zukunft Schwierigkeiten bei der Fachkräfterekrutierung erwarten, operationalisiert. Zum anderen betrachten wir aber auch einen bereits bestehenden Fachkräftebedarf in Form des Vorliegens unbesetzter Stellen für Fachkräfte.

Beschäftigte für einfache Tätigkeiten schließlich kennzeichnen Mitarbeiter für Tätigkeiten, die keine Berufsausbildung erfordern. *Fachkräfte* hingegen stehen für Mitarbeitende für qualifizierte Tätigkeiten, die eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein (Fach-)Hochschulstudium erfordern.

5 Deskriptive Ergebnisse: Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten in einfachen Tätigkeiten

Die Ergebnisse des IAB-Betriebspanels zeigen, dass sich im ersten Halbjahr 2013 zwölf Prozent der Betriebe mit mindestens einem Beschäftigten in einfachen Tätigkeiten an der Weiterbildung dieser Personengruppe beteiligt haben. Die Teilnahmequote der Beschäftigten in einfachen Tätigkeiten an Weiterbildung lag bei 16 %, d. h. von allen einfach Beschäftigten partizipierte knapp jeder Fünfte an Weiterbildungsmaßnahmen. In Ostdeutschland erreichte die Quote einen Wert von 21 % und lag damit um sechs Prozentpunkte über der in Westdeutschland. Die Differenzierung nach Betriebsgröße legt offen, dass sich die Weiterbildungsquote für die Beschäftigten in einfachen Tätigkeiten mit zunehmender Beschäftigtenzahl erhöht. Beschäftigte, die qualifizierte Tätigkeiten ausüben,[1] nahmen wesentlich häufiger an Weiterbildungen teil als Beschäftigte in einfachen Tätigkeiten. So lag die Weiterbildungsquote der

[1]Als qualifizierte Tätigkeiten sind hier alle Tätigkeiten zusammengefasst, die in der Regel eine abgeschlossene duale Berufsausbildung, eine vergleichbare Berufsausbildung, einen Meister-, Techniker- oder vergleichbaren Abschluss oder ein (Fach-)Hochschulstudium erfordern.

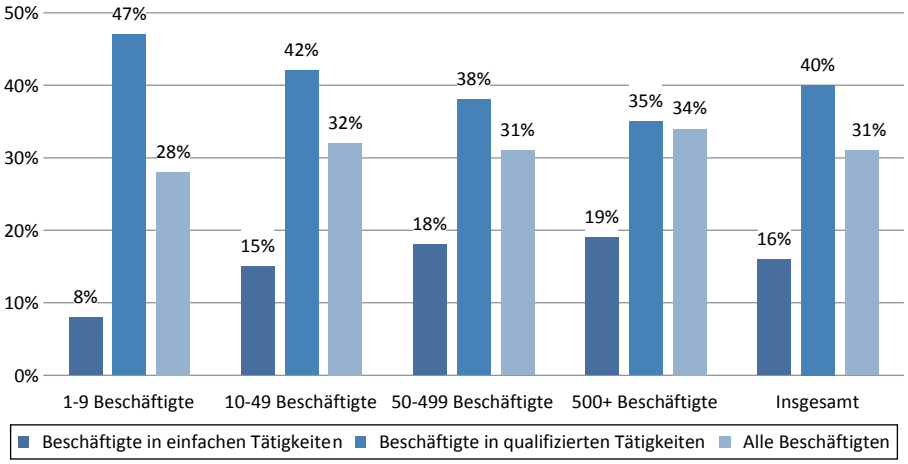


Abb. 1 Weiterbildungsquote von Beschäftigten in einfachen und qualifizierten Tätigkeiten nach Betriebsgröße 2013. (Angaben in %) (Quelle: IAB-Betriebspanel 2013)

Beschäftigten in qualifizierten Tätigkeiten im Jahr 2013 in Deutschland 24 Prozentpunkte höher als die der einfach Beschäftigten (vgl. Abb. 1).

Die Weiterbildung einfach Beschäftigter spielte insbesondere in den Bereichen der *Produktionsgüterindustrie*, der *Nahrungs- und Genussmittelherstellung* sowie dem *Gesundheits- und Sozialwesen* eine überdurchschnittliche Rolle. Während durchschnittlich zwölf Prozent der Betriebe mit mindestens einem einfach Beschäftigten diese in Weiterbildungsmaßnahmen einbezogen, lag der Anteil in den genannten Wirtschaftszweigen acht bis zwölf Prozentpunkte höher. Betrachtet man zusätzlich die Intensität der Weiterbildung anhand der Weiterbildungsquoten, wird erneut deutlich, dass die Weiterbildung einfach Beschäftigter insbesondere im Wirtschaftszweig *Gesundheits- und Sozialwesen* einen hohen Stellenwert innehat. 34 % der Beschäftigten in einfachen Tätigkeiten im *Gesundheitssektor* nahmen im ersten Halbjahr 2013 an Weiterbildung teil, gefolgt von der *Produktionsgüterindustrie* (23 %) und dem *Einzelhandel* (19 %).

Fachkräfteengpässe spielen in den Betrieben eine stetig zunehmende Rolle. So erwartete im Jahr 2012 ein Drittel der Betriebe mit mindestens einem einfach Beschäftigten in der Belegschaft für die folgenden zwei Jahre Schwierigkeiten bei der Besetzung von Fachkräftestellen. 2006 lag der Anteil noch bei 17 %. In den Wirtschaftszweigen *Information und Kommunikation* (52 %), der *Investitions- und Gebrauchsgüterindustrie* (42 %) und dem *Baugewerbe* (40 %) erwarteten die Betriebe mit einfachen Beschäftigten am häufigsten Probleme bei der Gewinnung geeigneter qualifizierter Beschäftigter. Differenziert man zusätzlich nach Betriebsgrößenklassen, zeigt sich, dass Großbetriebe im Jahr 2012 häufiger Rekrutierungsprobleme erwarteten als kleinere und mittlere Betriebe.

Betrachtet man nicht die für die nahe Zukunft erwarteten, sondern die gegenwärtigen Probleme bei der Fachkräfterekrutierung (hier operationalisiert durch unbesetzte Stellen für Fachkräfte im ersten Halbjahr 2013), so berichteten nur sechs Prozent der deutschen Betriebe mit mindestens einem einfach Beschäftigten von derartigen

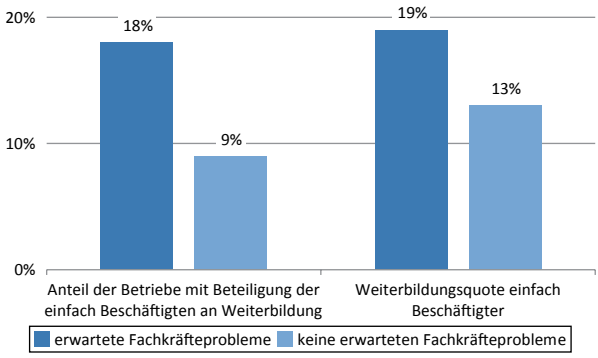


Abb. 2 Betriebliche Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsquote der einfach Beschäftigten bei erwarteten Fachkräfteproblemen (Angaben in %). (Quelle: IAB-Betriebspanel 2012 und 2013)

Schwierigkeiten (2007: 4%). Auch hier ist ein Anstieg mit der Betriebsgröße zu erkennen. Unbesetzte Stellen für Fachkräfte waren im Jahr 2013 in den Wirtschaftszweigen der *Unternehmensnahen Dienstleistungen*, der *Investitions- und Gebrauchsgüterindustrie* und des *Gesundheits- und Sozialwesens* mit jeweils acht Prozent der Betriebe am weitesten verbreitet.

Haben Betriebe Fachkräfteengpässe, so geht dies mit Unterschieden in der Weiterbildung einfach Beschäftigter einher. So bildeten 2013 18% der Betriebe mit mindestens einem einfach Beschäftigten, die im Jahr 2012 (also im Vorjahr) für die folgenden zwei Jahre Schwierigkeiten bei der Stellenbesetzung für Fachkräftestellen erwartet haben, ihre einfach Beschäftigten weiter. Ging der Betrieb hingegen nicht von Problemen hinsichtlich der Fachkräfterekrutierung aus, beteiligten sich lediglich 9% der Betriebe an der Weiterbildung dieser Personengruppe. Die Weiterbildungsquote der Beschäftigten, die einfache Tätigkeiten ausüben, liegt in den Betrieben mit erwarteten Problemen bei 19%. In Betrieben, die wiederum in 2012 keine Fachkräfteschwierigkeiten antizipiert haben, nahmen im Folgejahr 13% der einfach Beschäftigten an Qualifizierungsmaßnahmen teil (vgl. Abb. 2).

Ebenso wird deutlich, dass 24% der Betriebe mit aktuellen Problemen bei der Besetzung von Stellen für qualifizierte Tätigkeiten ihre einfach Beschäftigten 2013 in Weiterbildung einbezogen haben. Bei den Betrieben ohne unbesetzte Fachkräftestellen waren es hingegen lediglich 12%. Die Weiterbildungsquote der einfach Beschäf-

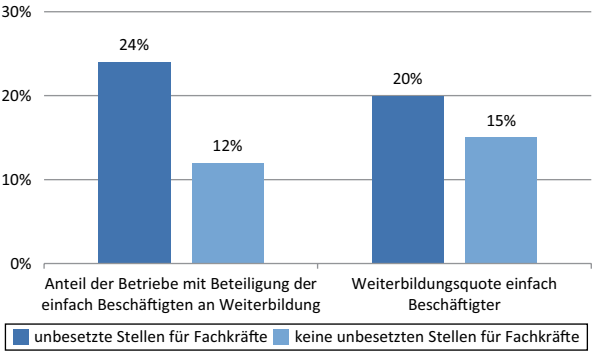


Abb. 3 Betriebliche Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsquote der einfach Beschäftigten bei unbesetzten Stellen für Fachkräfte (Angaben in %). (Quelle: IAB-Betriebspanel 2013)

tigten lag in Betrieben mit offenen Stellen für Fachkräfte bei 20 % und in Betrieben ohne solche vakanten Arbeitsplätze bei 15 % (vgl. Abb. 3).

Die deskriptiven Befunde geben somit erste Hinweise darauf, dass Beschäftigte in einfachen Tätigkeiten häufiger an Weiterbildung teilnehmen, wenn ihr Betrieb Stellenbesetzungsprobleme erwartet oder bereits hat. Insgesamt gesehen nehmen Beschäftigte in einfachen Tätigkeiten jedoch sehr viel seltener an Aktivitäten der Weiterbildung teil als Beschäftigte in qualifizierten Tätigkeiten. Ob sich dies auch multivariat bestätigen lässt, wird im folgenden Abschnitt untersucht.

6 Multivariate Ergebnisse: Haben Stellenbesetzungsschwierigkeiten für Fachkräfte einen Effekt auf die Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten in einfachen Tätigkeiten?

Um einen näheren Einblick in die Frage zu gewinnen, welche Betriebe stärker in der Weiterbildung ihrer einfachen Beschäftigten engagiert sind als andere und welche Rolle dabei einzelne Determinanten wie Stellenbesetzungsschwierigkeiten für Fachkräfte spielen, werden im Folgenden die Ergebnisse multivariater Analysen präsentiert. Diese erlauben es, den Einfluss eines Faktors auf das Weiterbildungsverhalten von Betrieben unter Kontrolle anderer Größen zu ermitteln, also abzuschätzen, inwieweit von den jeweiligen Betriebscharakteristika eigenständige Effekte auf das betriebliche Weiterbildungsverhalten ausgehen. Die Basis der multivariaten Analysen bilden dabei all jene Betriebe, die überhaupt Tätigkeiten für einfach Beschäftigte haben. Zunächst werden anhand von Probitschätzungen die Einflussfaktoren des Angebots an Weiterbildung für einfach Beschäftigte untersucht, ohne auf dessen Intensität einzugehen (Modelle 1 und 2). Die Intensität, d. h. der Umfang der Weiterbildungsbeteiligung, wird dann in weiteren Schätzungen berücksichtigt, indem die Weiterbildungsquote der einfach Beschäftigten als abhängige Variable herangezogen wird (Modelle 3 und 4). Da die abhängige Variable „Weiterbildungsquote einfach Beschäftigter“ sowohl den Wert Null im Falle keiner betrieblichen Einbeziehung von einfach Beschäftigten in Weiterbildung[2] als auch den Wert Eins bei einer vollständigen Teilnahme aller einfach Beschäftigten an Qualifizierungsmaßnahmen annehmen kann, werden links- und rechtszensierte Tobit-Modelle als Analyseverfahren geschätzt (vgl. Angrist und Pischke 2009, S. 99 ff.; Düll und Bellmann 1999, S. 77).

Als erklärende Variablen (Einflussfaktoren) verwenden wir verschiedene Faktoren, die sich im Wesentlichen aus den oben dargestellten theoretischen Erklärungsansätzen ergeben. Dabei handelt es sich um Merkmale der Personalstruktur, den Kontext der Arbeitsbeziehungen, technische Neuerungen, die Institutionalisierung der Personalarbeit, die Betriebsgröße sowie die Branchenzugehörigkeit (Tab. 1).

Die Branchenzugehörigkeit wird durch Dummies und die Betriebsgröße in logarithmierter Form in den Schätzungen berücksichtigt, um den nicht-linearen Zusammenhang abbilden zu können. Das besondere Augenmerk liegt allerdings auf den erwarteten und den tatsächlichen Schwierigkeiten bei der Besetzung von Fachkräfte-

[2] Das sind entsprechend die Betriebe, die im Probit-Modell die Referenzkategorie „keine Weiterbildung für einfach Beschäftigte“ bilden.

Tab. 1 Erklärende Variablen

	Operationalisierung	Erwarteter Einfluss
Stellenbesetzungsschwierigkeiten für Fachkräfte		
Erwartetes Fachkräfteproblem im Vorjahr	Dummyvariable (1 = ja)	+
Unbesetzte Stellen für qualifizierte Tätigkeiten	Dummyvariable (1 = ja)	+
Personalstruktur		
Anteil von Frauen an allen Beschäftigten	Anteilsvariable (0 bis 1)	+/–[a]
Anteil Beschäftigter für qualifizierte Tätigkeiten	Anteilsvariable (0 bis 1)	+/–[a]
Anteil Beschäftigter für einfache Tätigkeiten	Anteilsvariable (0 bis 1)	+
Technische Ausstattung/Investitionen		
Technische Ausstattung	Dummyvariable (1 = sehr modern/modern)	+
Investitionen in Produktionsanlagen	Dummyvariable (1 = ja)	+
Investitionen in Informations-/Kommunikationstechnik (IKT)	Dummyvariable (1 = ja)	+
Arbeitsbeziehungen		
Existenz eines Betriebs- oder Personalrats	Dummyvariable (1 = ja)	+
Tarifbindung	Dummyvariable (1 = ja)	+
Formalisierungsgrad der Weiterbildung		
schriftlich fixierte Pläne für die Personalentwicklung	Dummyvariable (1 = ja)	+
Ausbildungsbetrieb	Dummyvariable (1 =2009ja)	+
Beschäftigtenzahl	Logarithmiert	+

[a]Es existieren hier unserer Meinung nach sowohl Argumente für einen positiven als auch einen negativen Effekt

stellen als weitere potenzielle Einflussgrößen auf die Weiterbildung von Beschäftigten in einfachen Tätigkeiten. *Modell 1* und *3* weisen jeweils die Werte für die erwarteten und *Modell 2* und *4* für die tatsächlichen Stellenbesetzungsprobleme aus.[3] Dahinter steht die Idee, dass einfach Beschäftigte ein wichtiges Potenzial zur Deckung von Fachkräfteengpässen darstellen können, indem sie so weiterqualifiziert werden, dass sie höherwertigere bzw. qualifiziertere Tätigkeiten ausüben können.

Die Ergebnisse der Schätzungen sind in Tab. 2 dargestellt. Dort sind neben den Koeffizienten auch die marginalen Effekte ausgewiesen, die Aussagen nicht nur zur Richtung, sondern auch zur Stärke des jeweiligen Effektes zulassen. Von den von uns betrachteten Merkmalen der Personalstruktur geht ein statistisch signifikanter und zugleich von der Größe bedeutsamer Effekt insbesondere vom Anteil der einfach Beschäftigten, aber auch dem Anteil der Frauen aus. Je mehr einfache Beschäftigte und je mehr Frauen in einem Betrieb beschäftigt sind, desto größer ist zum einen die Wahrscheinlichkeit, dass ein Betrieb Weiterbildung für einfach Beschäftigte anbietet, zum anderen aber auch die Weiterbildungsintensität dieser Beschäftigtengruppe. Es ist anzunehmen, dass mit zunehmendem Anteil einfacher Beschäftigter an den Belegschaften auch deren Bedeutung im Prozess der betrieblichen Leistungserstellung sowie ihre relative Verhandlungsmacht steigt, was wiederum mit verbesserten

[3]Aufgrund von Multikollinearitätsproblemen werden nicht beide Variablen in einer Schätzung berücksichtigt.

Tab. 2 Probit- und Tobit-Modelle der Weiterbildung einfach Beschäftigter. (Quelle: IAB-Betriebspanel 2013)

	Weiterbildung einfach Beschäftigter ja/nein (Probit)				Weiterbildungsquote einfach Beschäftigter (Tobit)			
	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	Koeff.	Marg. Effekt	Koeff.	Marg. Effekt	Koeff.	Marg. Effekt	Koeff.	Marg. Effekt
Erwartetes Fachkräfteproblem im Vorjahr (1 = ja)	0,242***	0,065***			0,248***	0,013***		
	(0,041)	(0,011)			(0,047)	(0,002)		
Unbesetzte Stellen für qualifizierte Tätigkeiten (1 = ja)			0,174***	0,047***			0,181***	0,010***
			(0,050)	(0,014)			(0,054)	(0,003)
Anteil von Frauen an allen Beschäftigten	0,416***	0,112***	0,374***	0,102***	0,564***	0,030***	0,517***	0,028***
	(0,085)	(0,023)	(0,076)	(0,021)	(0,100)	(0,005)	(0,088)	(0,005)
Anteil Beschäftigter für qualifizierte Tätigkeiten	0,191	0,051	0,253	0,069	0,538*	0,028*	0,592**	0,032**
	(0,229)	(0,061)	(0,207)	(0,056)	(0,286)	(0,015)	(0,254)	(0,014)
Anteil Beschäftigter für einfache Tätigkeiten	1,510***	0,406***	1,544***	0,422***	1,629***	0,085***	1,634***	0,089***
	(0,229)	(0,061)	(0,206)	(0,056)	(0,281)	(0,015)	(0,248)	(0,014)
Technische Ausstattung (1 = sehr modern/modern)	0,064	0,017	0,048	0,013	0,085*	0,004*	0,062	0,003
	(0,041)	(0,011)	(0,037)	(0,010)	(0,046)	(0,002)	(0,042)	(0,002)
Investitionen in Produktionsanlagen (1 = ja)	0,081*	0,022*	0,060	0,016	0,104**	0,005**	0,077*	0,004*
	(0,045)	(0,012)	(0,042)	(0,011)	(0,052)	(0,003)	(0,047)	(0,003)
Investitionen in IKT (1 = ja)	0,145***	0,039***	0,186***	0,051***	0,134**	0,007**	0,167***	0,009***
	(0,046)	(0,012)	(0,042)	(0,011)	(0,052)	(0,003)	(0,047)	(0,003)
Betriebs- od. Personalrat (1 = ja)	0,149***	0,040***	0,089*	0,024*	0,146**	0,008**	0,072	0,004
	(0,052)	(0,014)	(0,049)	(0,013)	(0,059)	(0,003)	(0,053)	(0,003)
Tarifbindung (1 = ja)	0,077*	0,021*	0,064	0,017	0,096*	0,005*	0,061	0,003
	(0,044)	(0,012)	(0,041)	(0,011)	(0,051)	(0,003)	(0,045)	(0,002)
Schriftlich fixierte Pläne für die Personalentwicklung (1 = ja)	0,471***	0,127***	0,454***	0,124***	0,547***	0,029***	0,527***	0,029***
	(0,045)	(0,012)	(0,041)	(0,011)	(0,052)	(0,003)	(0,047)	(0,003)
Ausbildungsbetrieb (1 = ja)	0,160***	0,043***	0,199***	0,054***	0,164***	0,009***	0,188***	0,010***
	(0,049)	(0,013)	(0,046)	(0,012)	(0,056)	(0,003)	(0,050)	(0,003)
Logarithmierte Beschäftigtenzahl	0,138***	0,037***	0,164***	0,045***	0,071***	0,004***	0,101***	0,006***
	(0,020)	(0,005)	(0,018)	(0,005)	(0,022)	(0,001)	(0,019)	(0,001)
Branchendummies	Ja		Ja		Ja		Ja	
Pseudo R^2	0,168		0,165		0,100		0,097	
Fallzahl	6500		7631		6500		7631	
Unzensierte Fälle	–		–		994		1200	

Robuste Standardfehler in Klammern; Tobit-Modelle links- und rechtszensiert

Lesebeispiel (Modell 1, marginale Effekte): Erwartet ein Betrieb für die Zukunft Schwierigkeiten bei der Suche von Fachkräften, so erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass er seine einfachen Beschäftigten weiterbildet, um 6,5 Prozentpunkte

Signifikanzniveau: ***$p<0{,}01$; **$p<0{,}05$; *$p<0{,}1$

Weiterbildungschancen einhergeht. Ein hoher Qualifiziertenanteil im Betrieb hat demgegenüber nur auf die Weiterbildungsintensität der einfach Beschäftigten einen signifikant positiven Effekt, der von der Größe her jedoch eher gering ist.

Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Betrieb Weiterbildung für einfache Beschäftigte anbietet, sowie die Weiterbildungsbeteiligung dieser Mitarbeitergruppe werden zudem überwiegend positiv von den getätigten Investitionen beeinflusst. Dies deutet daraufhin, dass technische Neuerungen einen gewissen Anpassungs- und Qualifizierungsbedarf auch für die Gruppe der einfach Beschäftigten nach sich ziehen. Ein entsprechender positiver, wenn auch nicht besonders großer Effekt ist dabei insbesondere für Investitionen in Informations- und Kommunikationstechniken festzustellen. Hinsichtlich des technischen Standes der Anlagen (technische Ausstattung) kann hingegen kein signifikanter Effekt gefunden werden.

Ist ein Betrieb in einen Tarifvertrag eingebunden, so hat dies einen schwachen positiven Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, dass er seine einfach Beschäftigten weiterbildet. Manche Tarifverträge enthalten Regelungen zur Weiterbildung insgesamt bzw. zur Weiterbildung einzelner Mitarbeitergruppen (darunter auch Geringqualifizierte), was diesen Effekt erklären kann. Ebenso haben auch Betriebsräte bestimmte Mitspracherechte im Bereich der Weiterbildung, was sich empirisch in einem positiven Effekt der Betriebsratsvariable auf das Weiterbildungsangebot für einfach Beschäftigte niederschlägt. Auf die Intensität der Weiterbildung haben die Tarifbindung eines Betriebs sowie die Existenz eines Betriebsrats dahingegen nur in Modell 3, nicht aber in Modell 4 einen signifikanten Effekt.

Ist die Personalarbeit in einem Betrieb zu einem hohen Maße institutionalisiert (hier ausgedrückt durch das Vorliegen schriftlich fixierter Pläne zur Personalentwicklung), wirkt sich dies ebenfalls positiv auf die Weiterbildungschancen der Beschäftigten für einfache Tätigkeiten aus. Dabei erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass ein Betrieb Weiterbildung für seine einfach Beschäftigten anbietet, um immerhin zwölf Prozentpunkte, wenn derartige Pläne vorhanden sind. Positiv mit der Weiterbildung einfach Beschäftigter geht zudem die Tatsache einher, dass es sich bei einem Betrieb um einen Ausbildungsbetrieb handelt, auch wenn der Effekt nicht besonders groß ausfällt.

Zur Beschreibung der uns besonders interessierenden Fachkräfteproblematik haben wir zwei verschiedene Indikatoren verwendet, und zwar zum einen die Erwartung von Schwierigkeiten bei der Fachkräfterekrutierung, und zum anderen das Vorliegen unbesetzter Stellen für Fachkräfte. Für beide Variablen ergibt sich ein signifikant positiver Effekt, d. h. Betriebe bilden dann verstärkt ihre Mitarbeitenden für einfache Tätigkeiten weiter, wenn sie bereits Probleme bei der Besetzung ihrer Fachkräftestellen haben oder solche für die Zukunft erwarten. Auch wenn dieser Effekt nicht besonders groß ausfällt (so erhöht das Vorliegen von unbesetzten Stellen die Weiterbildungswahrscheinlichkeit um fünf Prozentpunkte und die Erwartung von Fachkräfteproblemen um sieben Prozentpunkte), bestätigt der Befund dennoch unsere Hypothese, wonach auch einfach Beschäftigte ein wichtiges Potenzial zur Begegnung von Fachkräfteengpässen darstellen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die Daten des IAB-Betriebspanels keine Differenzierung der Art der Weiterbildung zulassen. Neben einer Entwicklungsqualifizierung, die auf höherwertige Tätigkeiten vorbereitet, kann es sich auch um eine Anpassungsqualifizierung handeln,

wonach die Beschäftigten in der Form weitergebildet werden, dass sie anschließend veränderte Arbeitsanforderungen im eigenen Aufgabengebiet erfüllen können.

7 Fazit

Die Weiterbildung stellt für die Betriebe neben der Ausbildung eine weitere wichtige Säule zur Sicherung des Fachkräftebedarfs dar. Sind die gesuchten Qualifikationen auf dem externen Arbeitsmarkt nicht verfügbar, haben Unternehmen im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen die Möglichkeit, Fachkräfteengpässen entgegenzuwirken. Untersuchungen zeigen, dass Unternehmen, die mit Fachkräfteproblemen zu kämpfen haben, tatsächlich stärker in der Weiterbildung insgesamt (Czepek et al. 2015), aber z. B. auch in der Weiterbildung älterer Beschäftigter engagiert sind, als Betriebe ohne derartige Probleme (vgl. u. a. Bellmann und Leber 2011). Wie die hier vorgelegten Analysen deutlich gemacht haben, gilt dies auch für die Weiterbildung von Beschäftigten für einfache Tätigkeiten. Hiernach stellen sich vor allem antizipierte Fachkräfteengpässe als Treiber der betrieblichen Weiterbildung von einfach Beschäftigten dar. Dabei ist allerdings einschränkend zu berücksichtigen, dass aufgrund der Operationalisierung von Weiterbildung im IAB-Betriebspanel nicht in jedem Fall davon ausgegangen werden kann, dass die Weiterbildung dieser Personengruppe auf ihre Qualifizierung für Fachkräftepositionen abstellt. Jedoch kann diese Personengruppe – u. a. aufgrund ihrer Weiterbildungserfahrung – für qualifizierte Tätigkeiten im Unternehmen gewonnen werden.

Auch wenn die Weiterbildungsbeteiligung von einfach Beschäftigten in Betrieben mit Fachkräfteschwierigkeiten höher ist als in Betrieben, die keine entsprechenden Probleme beklagen, ist diese Mitarbeitergruppe bei betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen nach wie vor unterrepräsentiert. In der Literatur werden für die geringe Weiterbildungsbeteiligung einfach Beschäftigter verschiedene Ursachen genannt: Während aus der Perspektive der Unternehmen Aspekte wie die Komplexität der Arbeitstätigkeit, aber auch der voraussichtliche Nutzen der Weiterbildungsteilnahme eine Rolle spielen, werden aufseiten der Beschäftigten Lernhemmnisse, bisherige negative (Lern-)Erfahrungen oder auch fehlende bedarfsgerechte Qualifizierungsangebote als mögliche Hürden zur Inanspruchnahme von Weiterbildungsmaßnahmen gesehen (Weber und Kretschmer 2012). Letztendlich sollten diese Hemmnisse über eine gezielte Einbindung der einfach Beschäftigten in betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen überwunden werden können.

Zwar ist zu berücksichtigen, dass Weiterbildung kein Selbstzweck ist und es „offensichtlich (…) Menschen (gibt), die ihre Lebensaufgaben erfolgreich ohne jede Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten bewältigen“ (Wittpoth 2011, S. 785). Gleichwohl ist eine geringe Teilnahme einfach Beschäftigter an Weiterbildung als kritisch zu sehen. Aus Sicht der Betriebe werden hierdurch wertvolle Potenziale zur Sicherung des Fachkräftebedarfs nicht ausgeschöpft, aus Sicht der einfach Beschäftigten bieten sich nur unzureichende Möglichkeiten zur Verbesserung der beruflichen Entwicklungs-, Einkommens- und Beschäftigungschancen. Insofern ist nach Strategien zu suchen, die zu einer Verbesserung der Weiterbildungschancen beitragen. Ein Ansatzpunkt kann dabei die Begegnung von etwaigen Lernhemmungen

der Beschäftigten durch entsprechende Beratungsangebote und geeignete Lernformen sein. Wichtig erscheint in diesem Kontext auch ein kontinuierliches Lernen, beispielsweise im Rahmen einer lernförderlichen Arbeitsumgebung, damit das Lernen nicht verlernt wird und sich möglicherweise bereits bestehende Hürden weiter verstärken.

Ebenso erscheint es sinnvoll, die Betriebe für die Notwendigkeit und den Nutzen von Weiterbildungsmaßnahmen gerade auch für bildungsferne Gruppen (weiter) zu sensibilisieren und sie über entsprechende Angebote zu informieren. Wie unsere Analyse gezeigt hat, wirkt sich eine systematische Personalarbeit im Betrieb förderlich auf die Weiterbildung einfach Beschäftigter aus. Da gerade kleine und mittlere Unternehmen über eine solche aber oftmals nicht verfügen, ist hier ein weiterer Ansatz zu sehen.

Schließlich können Betriebe und Individuen auch durch finanzielle Fördermaßnahmen, die insbesondere auch die Gruppe der Geringqualifizierten im Fokus haben sollten, unterstützt werden. Denn letztlich ist der Fachkräftemangel auch ein gesellschaftliches Problem, das nur durch Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen gelöst bzw. reduziert werden kann.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Abel, J., Hirsch-Kreinsen, H., & Ittermann, P. (2009). *Einfacharbeit in der Industrie: Status Quo und Entwicklungsperspektiven*. Dortmund: Technische Universität Dortmund.

Abel, J., Hirsch-Kreinsen, H., & Ittermann, P. (2014). *Einfacharbeit in der Industrie: Strukturen, Verbreitung und Perspektiven*. Berlin: edition sigma.

Angrist, J. D., & Pischke, J.-S. (2009). *Mostly Harmless Econometrics*. Princeton: Princeton University Press.

Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with reference to education*. Chicago: The University of Chicago Press.

Bellmann, L., & Leber, U. (2011). Betriebliche Weiterbildung Älterer als Strategie zur Sicherung des Fachkräftebedarfs. *Sozialer Fortschritt, 60*(8), 168–175.

Bellmann, L., Grunau, P., Leber, U., & Noack, M. (2013). *Weiterbildung atypisch Beschäftigter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2013). *Berufsbildungsbericht 2013*. Bonn: BMBF.

Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie. (2013). *Engpassanalyse 2013. Besondere Betroffenheit in den Berufsfeldern Energie und Elektro sowie Maschinen- und Fahrzeugtechnik*. Bonn: BMWi.

Clement, U. (2007). Kompetenz für einfache Arbeit? Anforderungen an Arbeit in modernen Produktionssystemen. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Perspektiven der Erwerbsarbeit: Einfache Arbeit in Deutschland* (S. 35–45). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Czepek, J., Dummert, S., Kubis, A., Leber, U., Müller, A., & Stegmaier, J. (2015). *Betriebe im Wettbewerb um Arbeitskräfte. Bedarf, Engpässe und Rekrutierungsprozesse in Deutschland* (IAB-Bibliothek 352). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Düll, H. & Bellmann, L. (1999). Der unterschiedliche Zugang zur betrieblichen Weiterbildung nach Qualifikation und Berufsstatus. Eine Analyse auf der Basis des IAB-Betriebspanels 1997 für West- und Ostdeutschland. *Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1*, 70–84.

Dummert, S., Kubis, A., Leber, U., & Müller, A. (2014). Betrieblicher Arbeitskräftebedarf 2006–2012. *IAB-Forschungsbericht, 23*.

Ellguth, P., Kohaut, S., & Möller, I. (2014). The IAB Establishment Panel – methodological essentials and data quality. *Journal for Labour Market Research, 47*(1/2), 27–41.

Elsholz, U. (2007). *Nachqualifizierung von Erwerbspersonen ohne abgeschlossene Berufsausbildung* (Vortrag auf dem 5. BIBB-Fachkongress im Forum 1, Arbeitskreis 2: Fachkräftebedarf und -entwicklung am 13. September 2007 in Düsseldorf).

Galiläer, L. (2006). Segmentierung von Anforderungsniveaus – die Erkenntnispotenziale von Qualifikationsentwicklungsforschung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwpat), 11*, 1–16. http://www.bwpat.de/ausgabe11/galilaeer_bwpat11.pdf. Zugegriffen: 26. März 2015.

Grunau, P. (2012). Betriebliche Berufsausbildung und Weiterbildung in Deutschland. http://datenreport.bibb.de/html/dr2012.html. Zugegriffen: 26. März 2015.

Hartung, S. (2013). Ausbildungsberechtigung, Ausbildungsaktivität und Übernahmeverhalten von Betrieben. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur beruflichen Bildung* (S. 220–225). Bonn: BIBB.

Käpplinger, B. (2011). Motive und Motivationen in Unternehmen. In M. Kopel, C. Dunst, & S. Saeed (Hrsg.), *Weiterbildung in Berliner Betrieben* (S. 54–70). Berlin: tredition.

Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. (2013). *Deutschlands Zukunft gestalten. 18. Legislaturperiode, 14. Dezember 2013. Berlin.*

Köhler, C., & Loudovici, K. (Hrsg.). (2007). Beschäftigungssysteme, Unsicherheit und Erwerbsorientierungen. Theoretische und empirische Befunde. *SFB 580 Mitteilungen, 22*.

Leber, U. (2009). Betriebsgröße, Qualifikationsstruktur und Weiterbildungsbeteiligung. Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel. In F. Behringer, B. Käpplinger, & G. Pätzold (Hrsg.), *Betriebliche Weiterbildung. Der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beihefte, Bd. 22, S. 149–168).

Maier, T., Zika, G., Wolter, M. I., Kalinowski, M., & Helmrich, R. (2014). Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. *BIBB-Report*, 23.

Seyda, S., & Werner, D. (2012). IW-Weiterbildungserhebung 2011 – Gestiegenes Weiterbildungsvolumen bei konstanten Kosten. *IW-Trends, 1*.

Stegmaier, J. (2009). Betriebliche Berufsausbildung und Weiterbildung in Deutschland. http://datenreport.bibb.de/html/dr2010.html. Zugegriffen: 26. März 2015.

Troltsch, K. (2013). Berufliche Nachqualifizierung von zwei Millionen jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss – Welche Bereitschaft gibt es in Betrieben (BIBB-Fachbeitrag im Internet vom 27.05.2013). http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_fachbeitrag-nachqualifizierung.pdf. Zugegriffen: 26. März 2015.

Weber, B., & Kretschmer, S. (2012). Perspektiven beruflicher Weiterbildung für Geringqualifizierte. *Wirtschaft und Beruf, 64*(9/10), 39–44.

Williamson, O. (1990). *Die ökonomischen Institutionen des Kapitalismus*. Tübingen: Mohr.

Wittpoth, J. (2011). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl., S. 771–788). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ZfW (2015) 38:305–306
DOI 10.1007/s40955-015-0021-1

REZENSIONEN

Intermediarität

Peter Faulstich

Online publiziet: 9. Mai 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Rezension zu:
Malte Ebner von Eschenbach (2014). *Intermediarität – Lernen in der Zivilgesellschaft. Eine Lanze für den Widerstand. Mit einer Einführung von Ortfried Schäffter*. Lehmanns Media, Berlin, 174 Seiten, 19,95 €, ISBN 978-3-86541-624-7

Die Reihe „ICHS (International Cultural-historical Human Sciences) Diplom" verfolgt die Absichten, Forschungsarbeiten anzuregen, den Diskurs zu öffnen, Chancen zum Kontakt zu nutzen und kreative, unorthodoxe und innovative Fragestellungen für die theoretische Diskussion weiterzuentwickeln – so die Reihenherausgeber Hartmut Giest und Georg Rückriem. Die Arbeit von Malte Ebner von Eschenbach wird hier eingeordnet. Es handelt sich um die überarbeitete Fassung seiner 2011 an der HU verteidigten Masterarbeit. Er selbst relativiert den Text als Dokument erster Einsichten und Ergebnis seines „wissenschaftlichen ‚status nascendi'" (S. 7).

Nun denn: Bevor wir aber zur eigentlichen Arbeit kommen, die auf S. 33 beginnt, liefert Ortfried Schäffter als Betreuer eine lange Einführung. Aber das ist auch gut so, weil ohne die eigenwilligen Gedankengänge Schäffters der Text Ebner von Eschenbachs zumindest zum Teil unverständlich bliebe. In 14 Schritten werden die Grundzüge eines „relationstheoretischen Denkstils" (S. 9) skizziert. M.E. bügelt dieser Ansatz theoretische Differenzen durch Abstraktifizierung glatt. Mir scheint hier die Gefahr eines Selbstlaufs der Begriffe nahezuliegen, die erfahrungswissenschaftlich nicht mehr verankert sind. Aber das wäre in der Auseinandersetzung mit Schäffter zu diskutieren, hier soll ich Ebner von Eschenbach besprechen.

Allerdings scheint der „relationstheoretische" Denkstil ansteckend: Ebner von Eschenbach geht durch die einschlägigen Theorieperspektiven. Die Studie „gliedert

Prof. Dr. P. Faulstich (✉)
Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen (EW 3), Universität Hamburg,
Binderstr.34/Joseph-Carlebach-Platz 1,
20146 Hamburg, Deutschland
E-Mail: Peter.Faulstich@uni-hamburg.de

sich in vier Kapitel, die durch zwei Zwischenschritte und eine Abschlussbetrachtung miteinander verwoben sind“ (S. 36).

Zunächst wird im Rückbezug auf Jürgen Habermas ein gesellschaftstheoretischer Zugang geöffnet (Kap. 1, S. 41–71). Zentral ist hier die Differenz von System und Lebenswelt, die als lebensweltliche Makroebene gegenüber einer Makroeben der Funktionssysteme – eher als Resultat, denn als Problem – gefasst wird. In diese Spannung wird der Begriff „Intermediarität“ als Vermittlung gesetzt (Kap. 2, S. 89–100). Wie genau der Prozess des Vermittelns aussieht, bleibt in dieser Sichtweise offen und formal, was durch eine systematisierende Abbildung (S. 97) eher verdeckt als begriffen wird. Die „Lanze für den Widerstand“ (Kap. 3, S. 101–130) könnte – um im Bild zu bleiben – gegen theoretische Windmühlenflügel gerichtet sein. Sicherlich sind die Hinweise auf Honneth und Reckwitz (S. 113–115) weiterführend, aber sie werden nicht so weit vorangetrieben, dass sie sich der Erfahrung öffnen. Eine Darstellung von Beispielen sozialer Bewegungen (S. 103–113: Bürgerrechtsbewegungen, Frauenbewegungen, Selbsthilfebewegungen) verbleibt illustrativ.

Das abschließende 4. Kapitel „Zivilgesellschaftliches Lernen im Modus der Widerständigkeit“ erläutert einen erweiterten Lernbegriff und fragt nach den Möglichkeiten zivilgesellschaftlichen Engagements. Ebner von Eschenbach folgt der Unterscheidung von alltagsgebundenem, funktional-didaktisiertem und transformativem Lernen (S. 139–142). Er landet dann im Anschluss an Dewey bei „Demokratiekompetenz“ (S. 142). Ergänzt werden die Überlegungen durch Hinweise auf die Stellung der Institutionen und des Personals in der Erwachsenenbildung (S. 149–151).

Zum Schluss kommt der eigentliche Grundlagenbezug zum Vorschein: die Figur des Dritten (S. 151–154). Die triadische Konstellation von Selbst, Anderem und deren gemeinsame Bezogenheit aufeinander wird als logische Strategie zum Aufbruch von Dichotomien zu einer post-dualistischen Denkweise angedient. Hier erst wird der Begriff der Intermediarität verankert.

Damit weitet sich zugleich der Diskussionshorizont. Es wäre zu einfach und unangebracht, die dahinterstehende Problematik Ebner von Eschenbach aufzubürden. Es müsste diskutiert werden, inwieweit das angezogene ‚Paradigma‘ tatsächlich Begriffsprobleme löst oder aber neue Scheinprobleme erzeugt bzw. hinter Logizismen versteckt.

Zweifellos regt die Lektüre der Arbeit Ebner von Eschenbachs zum Nachdenken an. Sie verdient es, ernst genommen zu werden, stößt uns auf Probleme und gibt Impulse. Die Abschlussbetrachtungen (S. 155) können dann jedoch eher als Anfangsüberlegungen gelesen werden, für eine dann vielleicht auch erfahrungswissenschaftlich basierte Theorieentwicklung.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

ZfW (2015) 38:307–309
DOI 10.1007/s40955-015-0020-2

REZENSIONEN

Bildungsreformen in Deutschland

Philipp Gonon

Online publiziet: 28. April 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Rezension zu:
Ullrich Bauer, Axel Bolder, Helmut Bremer, Rolf Dobischat & Günter Kutscha (Hg.) (2014). *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?* Springer VS, Wiesbaden, 451 Seiten, 58,31 €, ISBN 978-3-658-06669-7

Im Zentrum des Sammelbandes steht die Frage nach den Bildungsreformen in der Bundesrepublik Deutschland, im Besonderen nach ihren Auswirkungen auf Selektion und subjektiven Lernbereitschaften.

Ingrid Lisop thematisiert bildungspolitische Paradoxien, die, wie sie anhand der bundesrepublikanischen Bildungsreform darlegt, zu „Switch-Politiken", das heißt Ersatzhandlungen führen, welche nach wie vor Bildungsverlierer produzieren. Die Frage nach Gerechtigkeit im Rahmen von Bildungsreformen greift auch *Jürgen Gerdes* auf. Teilhabe- und Chancengerechtigkeit seien heute auf die Frage der sozialen Mobilität und auf „eigenverantwortliche", individuelle Kompetenzentwicklung reduziert worden. *Bettina Kohlrausch* unterscheidet als Zielsetzungen des investiven Sozialstaats Arbeitsmarktintegration, Statuserhalt sowie Ermöglichung selbstbestimmter Lebensführung. Wie sie anhand einer Evaluation von Reformprojekten zur Dualisierung des Schulalltags zwecks Steigerung der Übertrittsquote von Hauptschülern in die Arbeitswelt darlegt, steht die durchaus auch Erfolge aufweisende Arbeitsmarktintegration einer potentiell benachteiligten Gruppe so stark im Vordergrund, dass andere Zielsetzungen der gesellschaftlichen Teilhabe und selbstbestimmten Lebensführung ausgeblendet bleiben.

Prof. Dr. P. Gonon (✉)
Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich,
Universität Zürich, Kantonsschulstrasse 3,
8001 Zürich, Schweiz
E-Mail: gonon@ife.uzh.ch

Einem anderen Segment, nämlich dem Verbleib von Hochschulabsolventinnen und -absolventen und der schwankenden Nachfrage nach Fachkräften widmen sich die empiriegestützten Ausführungen von *Andrä Wolter*. Die Berufsperspektiven und Beschäftigungschancen dieser Gruppe werden nach wie vor als intakt betrachtet angesichts steigender Qualifikationsanforderungen. Allerdings führe die weiter wachsende Anzahl der Hochschulabgänger zu einer Zunahme von Übergangsproblemen und Beschäftigungsrisiken. Auch der Beitrag von *Robert Helmrich* und *Gerd Zika* thematisiert das Wechselspiel von Fachkräftemangel und Akademisierung mit einem besonderen Fokus auf den Ingenieur. Die Zunahme von Ingenieuren aus dem Bereich der Hochschulen gehe einher mit einem Rückgang der Auszubildendenzahlen, was zur Folge habe, dass Ingenieure künftig auch weniger anforderungsreiche Tätigkeiten ausführen müssten.

Umgekehrte Risiken, nämlich Ausgrenzung aus Arbeitsmarkt und Gesellschaft, zeichnen sich für Geringqualifizierte ab. Die Autoren *Olaf Groh-Samberg* und *Henning Lohmann* fokussieren hierbei die Rolle der Bildung, vermeiden aber den nur schwer fassbaren Begriff „Bildungsarmut". Sie unterscheiden vielmehr eine Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt, die stark vom Fehlen einer beruflichen Ausbildung abhänge, von einer sozialen, politischen und kulturellen (Des-)Integration, die im Zusammenhang mit der allgemeinen Schulbildung zu sehen ist. Im Zuge der Bildungsexpansion finde eine überproportionale Zunahme von Ausgrenzungsrisiken statt, die auch zu einer weiteren De-Feminisierung und Ethnisierung der Geringqualifizierten führen würden.

Wulf Hopf erörtert den Wandel des Regimes sozialer Selektion im Bezug zur Bildungsexpansion. Der Autor diskutiert die stetig im Raum stehende Frage, ob von einem bildungs- und berechtigungsbezogenem „Upgrading" alle Schichten gleichermaßen oder nur bestimmte mehr oder weniger profitiert hätten, ob also der von Ulrich Beck so bezeichnete „Fahrstuhleffekt" keine oder doch eine relative Annäherung der Bildungschancen ergeben hätte und wie sich dieses allenfalls auf das „Ungleichheitsbewusstsein" der Subjekte auswirke. Es sei gerade die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Prozesse, wie beispielsweise die Schrumpfung von Hauptschulen, die „Abwahl" von Schulen in Brennpunkten oder die Neigung von Eltern aus höheren Schichten, ihre Kinder auf Privatschulen zu schicken, die eindeutige Befunde zur sozialen Integrationsleistung des Bildungssystems erschweren. Auch *Michael Vester* geht der Frage nach, inwiefern sich die aus seiner Sicht weiterhin bestehende ständische Stufung der Bildungs- und Berufswege reproduziert. Das Sortierungssystem habe sich den neuen Gegebenheiten, wie sie sich durch Reformen ergeben haben, angepasst und würde z. B. in das Berufsbildungssystem selbst eine Zweiteilung entlang ständisch-kultureller, geschlechtlicher und ethnischer Linien hineintragen, die auch trotz insgesamt erhöhter Bildungsbeteiligung bestehen.

Alfred Scherr geht der Frage der (Un-)Wahrscheinlichkeit von Bildungsaufstiegen nach, gerade auch mit kritischem Blick auf „rational choice" und klassen- sowie milieuspezifische Erklärungsmuster, deren (sozial-)deterministische Grundannahmen durch empirische Forschungen zu irritieren seien. Eine konkrete Fallstudie – nämlich die Passungskonstellationen hinsichtlich des Zugangs zu exklusiven gymnasialen Bildungseinrichtungen – bildet den Hintergrund einer von *Werner Helsper* und *Koautoren* verfassten Analyse des Zusammenspiels von milieuspezifischen

Erwartungen und Schulen, die sich darauf einstellen müssen, bzw. Familien, die auch mit entsprechenden Bildungsansprüchen konfrontiert werden.

Rosa Bracker und *Peter Faulstich* greifen in ihrem Beitrag die Frage der Weiterbildungsbeteiligung auf. In der Weiterbildungsbeteiligungsforschung, die sie kurz darstellen, ist eine Verlagerung vom vorwiegend strukturell geprägten Bedingtheitsdiskurs hin zu einem stärker subjektive Begründungen auslotenden Ansatz, welcher Selektivität konstituiert, auszumachen. Während aus subjektiver Sicht Lernschranken – ähnlich alltagspraktischen Problemen – als lösbar betrachtet werden, sind demgegenüber Lernhemmnisse biographisch fest verankerte und damit nicht einfach zu verändernde individuelle Voraussetzungen, die auf ein institutionalisiertes Lernen angewiesen sind, um Handlungsspielräume zu erweitern.

Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass es der Herausgeberschaft gelungen ist, eine interessante Melange von Studien und Überlegungen, zumeist gestützt auf neuere Untersuchungen zu den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems zusammenzuführen, die eine kritische Bilanz der Bildungsreformen in der Bundesrepublik Deutschland nahelegen. Vor allem der Blick auf die Benachteiligten und auf Ausgrenzungsmechanismen, bzw. auch auf Hindernisse bezüglich Bildungsbeteiligung ist bedeutsam, um den „Erfolg" der Bildungsexpansion einzuschätzen. Kritisch ist anzumerken, dass bezüglich Bildungsreformen viele Fragen nicht thematisiert oder vertieft werden. Weder der titelgebende Begriff „expansive" Bildungspolitik noch das Konzept „expansive Bildung" werden im Band näher erörtert. Die Herausgeber versuchen immerhin in der Einleitung, die verschiedenen Ausführungen thematisch zu ordnen und diese auch historisch zu verorten, jedoch wirken einige Beiträge etwas verloren. Dennoch ermöglicht der Band eine auf aktuelle Forschung beruhende kritische Bestandsaufnahme der Bildungsreformen der letzten Jahrzehnte.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

ZfW (2015) 38:311–313
DOI 10.1007/s40955-015-0026-9

REZENSION

Krisen und Krisenbearbeitung im Referendariat

Stephanie Günther

Online publiziert: 27. Juni 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Rezension zu:
Fabian Dietrich (2014): *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Springer VS, Wiesbaden, 510 Seiten, 59,99 €, ISBN 978-3-658-03525-9

Professionalisierungsprozesse pädagogisch Tätiger sind ein genuiner Gegenstand erwachsenenpädagogischer Forschung. Angesichts dessen ist die von Fabian Dietrich als Dissertation an der Universität Hannover vorgelegte Studie zu „Professionalisierungskrisen im Referendariat" anregend und bietet auf theoretischer und methodischer Ebene Anlass zur kritischen Würdigung.

Dietrich untersucht Krisenerleben und Krisenbearbeitungen angehender Lehrerinnen und Lehrer in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Hierzu analysiert er objektiv-hermeneutisch Interaktionsprotokolle aus Fallarbeitsseminaren und nimmt dabei sowohl die Seminare als potenziell bedeutsame Orte der Auseinandersetzung pädagogisch Tätiger mit ihrer eigenen Handlungspraxis in den Blick, als auch die individuellen Professionalisierungsprozesse der angehenden Lehrerinnen und Lehrer.

Im Theoriekapitel der Arbeit (Kap. 3 und 4) differenziert Dietrich zentrale Begrifflichkeiten wie Professionalität und Professionalisierung und umreißt, welche Zielvorstellungen sich bzgl. der Lehrerausbildung aus verschiedenen theoretischen Positionen ergeben. Strukturtheoretische Ansätze fokussieren zentrale Handlungsprobleme pädagogischen Handelns, die den schulischen Handlungsraum im Sinne einer Strukturlogik konstituieren. Die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns ergibt sich hier vor allem aus der Annahme ihrer Nicht-Standardisierbarkeit. Kompetenztheoretische Ansätze hingegen seien von der Idee der Optimierung

S. Günther (✉)
Universität Potsdam,
Karl-Liebknecht-Straße 24-25,
14476 Potsdam OT Golm, Deutschland
E-Mail: stephanie.guenther@uni-potsdam.de

schulischer Vermittlungsprozesse getragen und entwerfen „Professionalität als Machbarkeitsversprechen“ (S. 100), welches eingelöst werden könne, wenn angehende Lehrerinnen und Lehrer sich ausreichend adäquate Kompetenzen aneignen. Mit Rekurs auf Angebots-Nutzungs-Modelle werde in kompetenztheoretisch fundierten Studien zwar die Frage nach den Kontexten und Bedingungen bearbeitet, unter denen Kompetenzen erworben werden, nicht aber die Frage wie sich diese Aneignung auf der Subjektseite vollzieht.

Diesem „blinden Fleck“ der Lehrerkompetenzforschung wendet sich Dietrich zu, indem er mit Bezug auf Oevermanns Begriff der Krise eine strukturtheoretisch fundierte Heuristik entwirft, die Professionalisierungsprozesse als habitusgestützte, eigensinnige Bearbeitungen von Krisen modelliert (Kap. 4.4). Entsprechend liegt der Fokus im 260 Seiten starken empirischen Teil der Arbeit (Kap. 6 und 7) nicht auf der in einigen erwachsenpädagogischen Arbeiten noch immer anzutreffenden Frage, ob die angehenden Lehrerinnen und Lehrer professionell handeln. Dies brächte in theoretischer Hinsicht keine neuen Erkenntnisse, da die Praxis hier nur an den Normativen der Theorie gemessen, nicht aber in ihrer Eigenlogik rekonstruiert werden könnte. Dietrich beschränkt sich vielmehr darauf, Krisen induzierende Momente, Umgangsweisen mit krisenhaften Situationen sowie „transformatorische Momente“ zu rekonstruieren, die sich in den Erzählungen von vier Referendarinnen und Referendaren im Rahmen des untersuchten Fallarbeitsseminars abzeichnen. Diese empirische Ausrichtung macht die Untersuchung so interessant.

Zentrales Ergebnis der gründlichen Fallrekonstruktionen ist, dass diejenigen Vorstellungen über pädagogisches Handeln in die Krise geraten, die von einer rationalen Plan- und Kontrollierbarkeit pädagogischer Situationen ausgehen. Die Referendare und Referendarinnen ringen mit einem für Pädagogik konstitutiven Problem: Einerseits halten sie die notwendige Illusion aufrecht, aus der sich pädagogisches Handeln legitimiert – wer pädagogisch handelt, hat ein Ziel, ein Vermittlungsinteresse, eine Wirkhoffnung – und andererseits scheitern sie im pädagogischen Handeln an eben dieser Illusion. Inwieweit die so strukturierten „Professionalisierungskrisen“ Anlass zur Transformation von Vorstellungen pädagogischen Handelns sind, hänge erstens vom Ausmaß der Differenz zwischen Handlungsproblem und Handlungsweise ab, so ein weiteres Ergebnis der Studie – je größer die Differenz, desto größer der Transformationsdruck. Zweitens sei die Qualität der Krisenerfahrung entscheidend. „Transformative Möglichkeitsräume“ eröffnen sich nur dann, wenn Referendarinnen und Referendaren bewusst wird, dass sie sich selbst im Weg stehen, d. h., dass es ihre Deutungsmuster sind, die eine Bearbeitung der als Krise erlebten Situation verhindern (S. 472 ff.).

Transformative Möglichkeitsräume werden im erwachsenenpädagogischen Diskurs aktuell im Kontext transformativer Lern- und Bildungsprozessforschung verhandelt. Ob der von Dietrich in Anschlag gebrachte Krisenbegriff für die empirische Erforschung von Professionalisierungsprozessen im Besonderen und von Bildungsprozessen im Allgemeinen gewinnbringend ist, ob er Missverständnisse evoziert und damit eine aktuell durchaus prominente Annahme stützt, dass Bildung nur dort stattfinde, wo Selbst- und Weltverhältnisse tiefgreifend transformiert werden, ist von den Leserinnen und Lesern selbst zu beurteilen. Wie gehaltvoll empirische Analysen

dessen sein können, was wir theoretisch mit dem Begriff der Professionalisierung zu fassen suchen, zeigt die Studie allemal.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

ZfW (2015) 38:315–317
DOI 10.1007/s40955-015-0027-8

REZENSION

Professionalitätsentwicklung von Kursleitenden

Stefanie Jütten · Anne Strauch

Online publiziert: 24. Juni 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Rezension zu:
Claudia Schepers (2014). *Wenn Kursleitende lernen. Orientierungssuche im Rahmen einer individuellen Professionalitätsentwicklung*. Waxmann Verlag, Münster, 27,90 €, 224 Seiten, ISBN 978-3-8309-3018-1

Dass die Professionalisierung in der Erwachsenen-/Weiterbildung und insbesondere die Professionalität von Lehrenden viel beforschte Themen sind, zeigt sich in der Vielfalt der Veröffentlichungen. Diese reichen von Strukturen und Situation der Beschäftigung, Fortbildungsmöglichkeiten, Kompetenzanforderungen bis hin zu Fortbildungsinteressen, -bedarfen und Teilnahmestrukturen. Die Erkenntnis, dass Lehrende in der Erwachsenen-/Weiterbildung oft keine (erwachsenen)pädagogische Ausbildung haben, sondern ganz unterschiedliche Bildungshintergründe, führt zu einer besonderen Beachtung von Fortbildungen für Lehrende in ihrer kompensatorischen Funktion.

In dieser Veröffentlichung, die als Dissertation an der Universität Hamburg eingereicht wurde, wird der Blick auf die einzelnen Lernprozesse der Kursleitenden selbst und mögliche Lernwiderstände gerichtet. Das leitende Erkenntnisinteresse der Dissertation ist es, Erklärungsansätze für mögliche Lernwiderstände von Kursleitenden aufzudecken und so Antwort auf die Frage zu geben, warum gerade diejenigen, die selber unterrichten und lehren, vielfach nicht an Fortbildungen teilnehmen, um sich für ihre Berufstätigkeit weiterzubilden. Da die berufsbegleitende Fortbildung gerade dieser Gruppe eine wichtige Funktion für die Sicherung der Veranstaltungsqualität in

S. Jütten (✉) · Dr. A. Strauch
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.,
Heinemannstr. 12-14, 53175 Bonn
E-Mail: juetten@die-bonn.de

Dr. A. Strauch
E-Mail: strauch@die-bonn.de

der Erwachsenen-/Weiterbildung bietet, ist das Thema der Arbeit von großer Bedeutung vor dem Hintergrund weiterer Professionalisierungsbemühungen.

Im ersten Kapitel ordnet Claudia Schepers ihre Fragestellung in den Kontext der Professionsforschung ein, definiert Begriffe und stellt relevante professionstheoretische Ansätze dar. Im zweiten Kapitel erfolgt ein Überblick über berufsbegleitende Fortbildungen von Kursleitenden und eine Debatte darüber, welche Interessen oder Barrieren Kursleitende in Bezug auf Fortbildungen haben könnten. In Kapitel drei setzt sich Schepers mit einer ausgewählten Lerntheorie auseinander, nämlich der von Klaus Holzkamp, und bezieht Grundlagen der „subjektwissenschaftlichen Lerntheorie“ auf ihren Forschungsgegenstand. In Kapitel vier widmet sie sich spezifischen Lernwiderständen und -barrieren sowie Gründen einer Nicht-Teilnahme an Weiterbildungskursen bei Kursleitern.

Die empirische Basis der Forschungsarbeit bildet eine Mikroanalyse, die in Anlehnung an eine ethnografische Vorgehensweise entwickelt und durchgeführt wurde (S. 101). Eine befragte und beobachtete Kursleitergruppe sowie eine teilnehmende Beobachtung eines Bildungsurlaubs bilden neben leitfadengestützten Interviews mit Teilnehmenden des Bildungsurlaubs die Datengrundlage (siehe Kap. 5). Als Auswertungsmethode wählt Schepers die Grounded Theory nach Strauss/Corbin. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Datensätzen und der Auswertungsmethode erfolgt gründlich, das konkrete Vorgehen mit der Grounded Theory fehlt jedoch.

Im abschließenden Kapitel werden die relevanten Ergebnisse der Untersuchung verdichtet und lokalisierte Forschungsdesiderate gekennzeichnet. Es wurden drei Hauptachsen ausgearbeitet: „Lernwiderstände“, „Berufliches Selbstverständnis“ und „Teilnehmerorientierung“. Kursleiterspezifische Lernwiderstände sind laut Schepers auf die berufliche Rolle von Kursleitenden zurückzuführen und zeigten sich häufig in der Interaktion der teilnehmenden Kursleitenden und der Seminarleitung.

Im Ausblick gibt Schepers mögliche Vorschläge, wie die Professionalisierung des Berufsfelds der Kursleitenden bereichert werden könne. Herausforderungen lägen hier u. a. bei den Rahmenbedingungen des Lernens und einer individuellen Professionalitätsentwicklung.

Den Gesamtkontext der Professionalisierung der Erwachsenen-/Weiterbildung berücksichtigend, ist das Nebenfazit der Autorin interessant. Sie bemerkt, dass Strukturen und Rahmenbedingungen im Bereich der Kursleiterfortbildungen weit weg von einer erwachsenenpädagogischen Professionalisierung sind. Weder das Wissen, das in der untersuchten Fortbildung vermittelt wurde, entstamme der Erwachsenenbildungswissenschaft, noch erfüllten die Rahmenbedingungen des Lernens durchgängig Kriterien, die im Sinne der Erwachsenenbildung wissenschaftlich fundiert wären. Kursleitende sollen also ihre Professionalität für das erwachsenenpädagogische Berufshandeln in einem Rahmen erlernen, der nicht diesen Ansprüchen gerecht wird. Es ließe sich demnach weiterer Forschungsbedarf hinsichtlich der Qualität der Fortbildungsangebote für Kursleitende ableiten. Ein kleiner Wehrmutstropfen hinsichtlich der vorliegenden Forschungsarbeit lässt sich daraus ableiten, denn die Auswahlkriterien für die analysierte Fortbildung werden dem Leser über die Tatsache hinaus, dass es sich dabei um eine kostenfreie Bildungsurlaubsmaßnahme zum Thema „Menschen und ihr Verhalten in der Gruppe“ (S. 103) handelt, nicht transparent gemacht.

Insgesamt ist es eine gelungene Untersuchung zu einem immer aktuellen Thema. Die empirische Qualifikationsarbeit ist klar gegliedert und bietet unterschiedlichen Lesertypen mit den gewählten Überschriften eine leserfreundliche Struktur.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

ZfW (2015) 38:319–321
DOI 10.1007/s40955-015-0024-y

REZENSION

Bourdieu

Pier Paolo Pasqualoni

Online publiziert: 25. Juni 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar

Anna Brake, Helmut Bremer, Andrea Lange-Vester (Hg.) (2013): *Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, Weinheim und Basel, 301 Seiten, 29,95 €, ISBN 978-3-7799-1587-4

> Diese Aufmerksamkeit für die Details der wissenschaftlichen Verfahren, deren eigentliche soziale Dimension (…) nicht ihre geringste ist, sollte den Effekt haben, Sie vor dem Begriffs- und ‚Theorie'-Fetischismus zu warnen, der aus der Neigung entsteht, die ‚theoretischen' Instrumente, Habitus, Feld, Kapital usw., an sich und für sich zu nehmen, statt sie sich entfalten zu lassen, mit ihnen zu arbeiten. (Pierre Bourdieu)

Das Eingangszitat, welches der Einleitung zum Sammelband vorangestellt ist, bringt zum Ausdruck, worum es den Herausgeberinnen und Herausgebern des Bandes geht. Die darin enthaltenen Beiträge verfolgen keineswegs nur das Ziel, exemplarisch aufzuzeigen, wie sich empirische Forschungsarbeit das theoretisch-begriffliche Instrumentarium Bourdieus zunutze machen kann. Vielmehr wollen sie aufzeigen, dass diese lediglich in ihrer Anwendung – insofern, als sie ihre Eignung als Analyseinstrumente sozialer Wirklichkeit unter Beweis stellen – ihre Existenzberechtigung haben.

Den Auftakt zu den insgesamt neun Beiträgen, die im Band versammelt sind, bildet ein Interview mit Pierre Bourdieu, welches im Jahr 1988 von Beate Krais geführt wurde und hier wieder abgedruckt ist. Unter dem Titel „Inzwischen kenne ich alle Krankheiten der soziologischen Vernunft" erwartet die Leserinnen und Leser ein gelungener Einstieg in grundsätzliche wissenschaftstheoretische und methodo-

Dr. P. P. Pasqualoni (✉)
Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung,
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt,
Universitätsstraße 65, 9020 Klagenfurt, Österreich
E-Mail: pierpaolo.pasqualoni@aau.at

logische Fragen, die sich bei der empirischen Umsetzung von Forschungsvorhaben stellen.

Es folgt ein posthum erschienener Beitrag von Steffani Engler, auf welche die Idee zum Publikationsprojekt zurückgeht. „Der wissenschaftliche Beobachter in der modernen Gesellschaft", so der Titel ihres Beitrags, wendet sich der Frage nach Bedingungen der Möglichkeit einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung in und mit der modernen Gesellschaft zu. Dem Objektivitätsanspruch wissenschaftlicher Erkenntnis, der bei den soziologischen Klassikern in unterschiedlichen Spielarten aufgespürt wird, setzt die Autorin eine epistemologische Position entgegen, welche die Rolle der Forschenden in jenes Bild rückt, das sie von ihrem Gegenstand zeichnen.

Anna Brake wendet sich als erste einer konkreten Methode zu, die mit Bezug auf Arbeiten Bourdieus und das Marburger Mehrgenerationenprojekt einer eingehenden Analyse unterzogen wird: In ihrem Beitrag „Bourdieu und die Photographie" grenzt sich die Autorin von phänomenologischen bildtheoretischen Ansätzen ab, indem sie diesen eine Sichtweise entgegensetzt, die den Gebrauchsweisen von Fotografie in einem sozialen Kontext, welcher nach Bourdieu immer standortgebunden bleibt, Sichtbarkeit verleiht.

Unter dem Titel „Zur Theorie und Praxis der ‚Habitus-Hermeneutik'" gewähren Helmut Bremer und Christel Teiwes-Kügler Einblicke in ihre Forschungswerkstatt. Sie zeigen auf, wie es möglich ist, einem von unreflektierten Selbstverständlichkeiten geprägten Habitus auf die Spur zu kommen, und arbeiten die der Habitusanalyse zugrunde liegenden methodologischen Prinzipien heraus.

Der praxeologischen Klassenanalyse wendet sich Michael Vester im Beitrag „Zwischen Marx und Weber" zu. Entsprechend aufwändig angelegte Studien, die es erlauben, neben der Reproduktion von Klassenwidersprüchen deutliche Pluralisierungstendenzen herauszuarbeiten, geben Anlass, sich von Bourdieus Akzentsetzung auf die Reproduktion sozialer Klassen kritisch abzusetzen, ohne seinen Zugang entbehrlich erscheinen zu lassen.

Indem Andrea Lange-Vester eine Familiengeschichte vom 17. bis zum 20. Jahrhundert nachzeichnet, führt sie unter dem Titel „Empirisch arbeiten mit Bourdieu" exemplarisch vor, wie Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Generation zu Generation weitergegeben werden und punktuell eine Transformation erfahren. Ihre Studie eröffnet ein weites Anwendungsfeld für die historische Erforschung klassenspezifischer Habitusformen.

„Künstlerisches Feld und individuelle Kreativität" lautet der Titel des nachfolgenden Beitrags von Sandra Beaufays und Valerie Moser. Am Beispiel einer empirischen Analyse des Feldes der Bildenden Kunst in Berlin decken die Autorinnen die sozialen Ursprünge individueller Kreativität auf, welche als diffuse Ressource und Produkt im Verteilungskampf um symbolisches Kapital und andere Kapitalsorten erscheint.

Barbara Friebertshäuser lässt in „Denken, Forschen, Verstehen mit Bourdieu" Forschungsarbeiten zur Fachkultur- und Habitusforschung seit den 1980er Jahren Revue passieren und verdeutlicht, wie biografische Forschung von Bourdieus Denkwerkzeugen bereichert werden kann.

„Biographisch arbeiten mit Bourdieu?" Mit dieser Frage schließt Anne Schlüter an den letztgenannten Beitrag an. Ausgehend von Bourdieus skeptischer Haltung gegen-

über einer Erforschung von Biografien, die sich darauf zurückführen lässt, dass sie ihm als Produkte sozialer Verhältnisse erscheinen, entfaltet die Autorin ein erziehungswissenschaftlich-biografisches Subjektverständnis, welches dazu geeignet ist, das Potenzial biografischer Forschung aufzuzeigen.

Insgesamt macht die Lektüre deutlich, dass sich Begriffe und Zugänge, die Bourdieu hinterlassen hat, zu weit mehr eignen als zu reinen Illustrationszwecken – ein Zugang, der in der Rezeption von Bourdieu weiterhin vorherrschend ist.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

ZfW (2015) 38:323–325
DOI 10.1007/s40955-015-0025-x

REZENSION

Politische Erwachsenenbildung

Ewa Przybylska

Online publiziert: 27. Juni 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Rezension zu
Tetyana Kloubert (2014). *Aufarbeitung der Vergangenheit als Dimension der Erwachsenenbildung. Polnische, russländische und ukrainische Perspektive*. Peter Lang Edition, Frankfurt a. M., 719 Seiten, 107 €, ISBN 978-3-631-65101-8

Die vorliegende Studie ist ein attraktives Angebot für Forscher, die sich mit der Vergleichenden Erziehungswissenschaft beschäftigen. Das methodologische Selbstverständnis dieser wissenschaftlichen Disziplin befindet sich gegenwärtig immer noch in der Phase seiner Herausbildung. Die Disziplin bietet Platz sowohl für Anhänger methodologischer Strenge und quantitativer Methoden in der Empirie als auch für diejenigen, die sich stärker an jener humanistischen und intuitiven Ausrichtung orientieren, welche sich auf historische und philosophische Forschungen stützt.

Wo ist die rezensierte Publikation zu verorten? Diese Vergleichsstudie ist ein einzigartiges Beispiel für die Verknüpfung der empirischen Methode mit Intuition, Reflexion und persönlichem Urteil auf der Basis einer profunden Kenntnis von Kulturen und Bildungssystemen in anderen Ländern: Die Autorin hat 91 Interviews mit Experten der politischen Bildung aus Polen, Russland und der Ukraine durchgeführt und im Sinne der Grounded Theory, nach welcher die Interviews thematisch (Codings) eingeordnet sind, ausgewertet. Zum einen versucht die Studie, den „deutschen Diskurs durch die Perspektive auf die Erinnerungslandschaft der drei ost- und mitteleuropäischen Länder (Polen, Russland und der Ukraine) zu erweitern“ (S. 2). Zum anderen geht es darum, „die ost- und mitteleuropäische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in Deutschland verständlicher zu machen“ (S. 10).

Prof. Dr. hab. E. Przybylska (✉)
Nikolaus Kopernikus Universität in Toruń,
ul. Gagarina 9,
87-100 Toruń, Polen
E-Mail: evaprzyb@umk.pl

Angesichts der beeindruckenden Materialfülle dürfte jede Bemerkung, die auf Fehlendes hinweist, unangebracht erscheinen; aber – bei allem Respekt für das Untersuchungskonzept – wäre es doch wünschenswert gewesen, auch ostdeutsche Perspektiven aufzunehmen. Damit wäre das ganze Werk vollständiger und hätte eine erhöhte Nützlichkeit. Eines der Hauptziele der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist doch gerade, ein besseres Verständnis vom eigenen Bildungssystem, von der Struktur und Praxis der Bildung, Kultur und Tradition sowie von deren sozialem Hintergrund zu schaffen.

Ein unbestreitbarer Vorteil der Studie ist ihre transparente und klare Struktur. Die „Theoretische Einführung" liefert einen breiten Einblick in den aktuellen Forschungsstand zur Vergangenheitsbewältigung auf historischer, politischer, rechtlicher, künstlerisch-gestaltender, gesellschaftlicher, anthropologisch-philosophischer und pädagogischer Ebene. Im nächsten Abschnitt erfolgen die Darstellung und Analyse der Daten aus drei Ländern. Der analoge Aufbau der Auswertung fördert das Verständnis und ermöglicht eine vergleichende Beobachtung. Die Hauptforschungsfragen beziehen sich hierbei auf die Aufarbeitung der Vergangenheit im Prozess der gesellschaftlichen Transformation, in Hinblick auf Demokratie, gesellschaftliche Integration und pädagogisches Selbstverständnis. Anschließend folgen ein Vergleich der Ergebnisse sowie eine Darstellung pädagogischer Konsequenzen und Empfehlungen.

Die Untersuchung erfüllt die an Vergleichsstudien gestellten Anforderungen; sie enthält eine Analyse der Wechselbeziehung zwischen Gesellschaft und Bildungssystem, nimmt Bezug auf interkulturelle Daten und zielt darauf ab, Regeln und Gesetzmäßigkeiten der untersuchten Phänomene zu entdecken. Die Autorin verweist auf die komplexen Beziehungen zwischen dem Bildungssystem und den Eigenschaften der Sozialstruktur und sensibilisiert den Leser für das Bedingungsgefüge, das auf Herangehensweisen bei der Aufarbeitung der Vergangenheit einwirkt.

Der kritische Punkt des Forschungsprojekts ist paradoxerweise die politische Erwachsenenbildung in den untersuchten Ländern. Die Autorin ist sich dieser Schwäche vollauf bewusst: „Die Maßnahmen der politischen Erwachsenenbildung haben nicht den gleichen Rang und die Verbreitung, wie es in Deutschland der Fall ist" (S. 155). Maßnahmen im Rahmen der politischen Bildung sind im Allgemeinen von sporadischem, chaotischem und amateurhaftem Charakter. Es gibt weder eine öffentliche Förderung politischer Bildung noch eine professionelle Qualifizierung der Erwachsenenbildner. Es kann daher nicht nur der Autorin angelastet werden, wenn in so manchem Interview unbelegbare Behauptungen auftauchen, wie etwa jene eines polnischen Erwachsenenbildners: „Vom alten System ist bei uns die Überzeugung geblieben, dass nur formelle Bildung einen Sinn hat" (S. 233). Aus solcherlei Aussagen können keine verallgemeinerbaren Rückschlüsse gezogen werden. Einige ernsthafte Studien zum Thema Bildung, insbesondere Erwachsenenbildung, auf deren Grundlage Interviewaussagen hätten hinterfragt oder überprüft werden können, finden sich nicht in der Literaturliste.

Kann man die Meinungen der Befragten als repräsentativ für die Erwachsenenbildung in Betracht ziehen oder sind sie eher als Ausdruck persönlicher Involviertheit der Erwachsenenbildner in ihrem Umgang mit der Vergangenheit zu betrachten? Ist

es überhaupt möglich, im Falle Polens, Russlands und der Ukraine von Transformationsgesellschaften zu sprechen?

Im Buch gibt es viele umstrittene Thesen. Ein Grund mehr, es zu lesen. Ich empfehle es allen, die sich für die Geschichte und das gesellschaftspolitische Leben in Mittel- und Osteuropa interessieren, und vor allem Liebhabern der international vergleichenden Forschung zur Erwachsenenbildung.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.