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.