

## 2 Theoretischer Hintergrund

Die folgende theoretische Explikation behandelt die für die Arbeit relevanten Inhalte, Entwicklungen, Theorien und Modelle. Diese bilden die Grundlage für die in dieser Arbeit verfolgten Fragestellungen und für das entwickelte Modell einer akademischen Professionalisierung im Bereich Beratung. Des Weiteren bilden sie den Ausgangspunkt für die im dritten Kapitel ausgeführte empirische Untersuchung zur akademischen Professionalitätsentwicklung von Studierenden sowie für die Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse.

Im Folgenden wird zunächst die Beratung als erwachsenenpädagogische Kompetenz dargestellt und diskutiert. Daraufhin wird das Konzept der akademischen Professionalisierung aufgegriffen. Das abschließende Kapitel widmet sich den Möglichkeiten und Grenzen einer empirischen Professionalisierungsuntersuchung und der Messung von Beratungskompetenzen.

### 2.1 Beratung als erwachsenenpädagogische Kompetenz

Beratung ist ein wichtiges Handlungsfeld von im Bildungsbereich Tätigen und hat sich zum zentralen Aspekt erwachsenenbildnerischen, professionellen Handelns entwickelt. Sie gewinnt im (erwachsenen-)pädagogischen Diskurs zunehmend an Bedeutung. Dewe und Winterling (2005) definieren Beratung als (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform und laut Maier-Gutheil und Nierobisch (2015) ist die Beratung in den vergangenen Jahren vermehrt zu einer Schlüsselfunktion im Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsbereich und damit auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung geworden. Hintergrund bildet das Konzept des lebenslangen Lernens, so wird die Beratung in vielen Bereichen der Gesellschaft sowie in fast jedem Lebensbereich angeboten, bspw. Ausbildung, Beruf und Familie. Beratung bearbeitet dabei laut Stimm (2016) nicht Defizite und Störungen, wie es bspw. therapeutische Interventionen intendieren, sondern sie beschreibt eine Dienstleistung zur Unterstützung der subjektiven Entscheidungsfindung auf den vielfältigen Wegen lebenslangen Lernens. Dabei wird immer an der Selbstverantwortung des Individuums festgehalten. So definiert Krause (2003) Beratung als eine „professionelle, wissenschaftlich fundierte Hilfe, welche rat- und hilfesuschenden Einzelnen und Gruppen auf der Basis des kommunikativen Miteinanders

vorbeugend, in Krisensituationen sowie in sonstigen Krisenlagen aktuell und nachbetreuend, dient. Beratung darf somit keinesfalls bestimmte Entscheidungen dem Klienten aufdrängen bzw. diese durch offenen oder verdeckten Machtmissbrauch erzwingen. Kennzeichnend für das Spezifische dieses Kontakts ist, dass die Probleme des Klienten den Mittelpunkt bilden“ (S. 22). Auch Schiersmann (2011) beschreibt dies in ihrer Definition: „Beratung stellt ein Angebot dar, das Individuen in allen Phasen und Situationen ihres Lebens darin unterstützt, ihre Interessen, Ressourcen und Kompetenzen zu erkennen und weiter zu entwickeln, Handlungsproblematiken zu bearbeiten und Entscheidungen zu treffen. Sie zielt darauf ab, Individuen darin zu unterstützen ihre Bildungs- und Berufsbiographien eigenverantwortlich zu gestalten. [...] Beratung sollte sich als ein Prozess auf gleicher Augenhöhe und mit wechselseitiger Anerkennung verstehen, bei dem alle Beteiligten kompetent sind, wenngleich in unterschiedlicher Weise“ (S. 429). Ludwig (2014) definiert pädagogische Beratung als „die multiperspektivische Reflexion lebensweltlich gerahmter und problematisch gewordener Handlungs- und Lebenssituationen mit dem Ziel, bestehende Deutungsmuster mit Blick auf diese Situation so zu verändern, dass die Klienten im Kontext ihrer Möglichkeiten wieder entscheidungs- und handlungsfähig werden. Gegenstand der pädagogischen Beratung ist demnach eine problematisch gewordene Handlungssituation und das Ziel ist die Veränderung der Interpretationsperspektive der Klienten auf die Handlungssituation. Der Prozess wird als gemeinsames Gespräch und als eine Interpretationsleistung des Beraters charakterisiert, damit die Klienten auf dieser neuen Basis ihre bisherigen Situationsdeutungen verändern und wieder selbstverantwortlich Entscheidungen treffen können bzw. wieder handlungsfähig werden“ (S. 553).

In den letzten Jahrzehnten hat sich in (erwachsenen-)pädagogischen Arbeitsbereichen ein Beratungssystem institutionalisiert. Die Beratung als Intervention orientiert sich an unterschiedlichen theoretischen Bezügen und bedient sich unterschiedlicher methodischer Konzepte und Settings (Engel et al, 2004). Diese werden im Folgenden skizziert.

### *2.1.1 Entwicklungen und Anforderungen der Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*

Dass die Beratung als eine erwachsenenpädagogische Aufgabe und Kompetenz immer mehr an Bedeutung gewinnt, ist unterschiedlichen Entwicklungstendenzen geschuldet. Im Folgenden werden nun die gesellschaftlichen, disziplinären und institutionellen Entwicklungen der pädagogischen Beratung erläutert. Daraufhin werden die praktische Beratungsarbeit und Beratungsanlässe sowie Beratungsformen in der Erwachsenen- und Weiterbildung vorgestellt.

*Gesellschaftliche Entwicklungen*

Globalisierung, Virtualisierung, Beschleunigung und Pluralisierung sind aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen, die jeden Einzelnen ständig dazu herausfordern, vielfältige Entscheidungen hinsichtlich der subjektiven Lebensentwürfe zu treffen. Im Jahre 2001 verwies das Forum Beratung in der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie (DGVT) auf die komplexen, gesellschaftlichen Umbrüche, mit denen sich Individuen konfrontiert sehen, wie bspw. die zunehmenden Anforderungen der Arbeitswelt, Technisierung und permanente Konkurrenz der Lebensentwürfe, Flexibilität und Unsicherheit (Maier-Gutheil & Nierobisch, 2015). Die eigene Lebenssituation muss vor diesem Hintergrund stets neu überdacht werden, um daraufhin die passenden Entscheidungen treffen zu können. Das Konzept des lebenslangen Lernens rückt damit in den Vordergrund, denn aufgrund der aktuellen Anforderungen an Individuen ist das Lernen nicht mit dem Schulabschluss oder der beruflichen Ausbildung zu Ende, sondern zieht sich über die gesamte Lebensspanne. Die Ursprünge des Konzepts des lebenslangen Lernens liegen in den 1960er Jahren. Hier begann der Europarat an Konzepten zur „permanent education“ zu arbeiten und im weiteren Verlauf waren die Europäische Kommission, die OECD<sup>5</sup> und die UNESCO<sup>6</sup> Herausgeber wichtiger Dokumente (Pätzold 2008, S. 12). Die Fragen die damit einhergehen befassen sich damit, was gelernt werden soll, in welchen Institutionen und Settings gelernt wird und welche Verantwortung dabei vom Staat zu übernehmen ist. Das Konzept des lebenslanges Lernens geht dabei immer von der Notwendigkeit aus, dass sich Individuen den wandelnden ökonomischen, sozialen und materiellen Umweltbedingungen anpassen müssen (ebd.).

Aufgrund dieser immer mehr unübersichtlich werdenden, wachsenden Komplexität, ist es nicht mehr selbstverständlich den Alltag zu bewältigen und soziales Handeln zu organisieren (Dewe & Schwarz, 2013). Dass dies zu Überforderungen und Unsicherheiten führt, überrascht nicht. Beratung kann unterstützend wirken und die Reflexions- sowie Entscheidungsprozesse begleiten und überprüfen. Beratung steht hier laut Stimm (2016) für „individuelle Überlegungen, das Finden von Auswegen, die Suche nach neuen Orientierungen, ein aktives Bemühen um die eigenen Entwicklungen, um sich in der Welt besser auszukennen und zu bewegen“ (S. 1). Weiterbildungsberatung ist daher bspw. von hoher Bedeutung für die Teilhabe am „Lebensbegleitenden Lernen“ (Faulstich & Zeuner, 2008, S. 94) und Bildungsberatung ist bedeutend für die Entwicklung und Umsetzung von Reformen im Bildungswesen im Zuge des lebenslangen Lernens (ebd.). Auch nach Arnold (2010) ist Beratung ein wichtiges Element des lebenslangen Lernens und fungiert als allseitige Lebensbegleitung. Schiersmann (2009) konstatiert ebenso,

---

<sup>5</sup> Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

<sup>6</sup> Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur

dass Beratung im aktuellen bildungspolitischen Diskurs ein zentrales Instrument zur Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens ist. Dies zeigt sich im europäischen Kontext bspw. im Memorandum über lebenslanges Lernen der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000) oder im Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens des Europäischen Parlaments/Rats der Europäischen Union (2006). Beide verweisen explizit auf die Notwendigkeit und den Ausbau einer lebensbegleitenden Beratung. Mit dem im Jahr 2007 gegründeten European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) sollen Angebote und Strukturen einer lebensbegleitenden Beratung im Kontext von Beruf, Bildung und Beschäftigung in der Europäischen Union gefördert werden (Weber, 2012). Im Forschungsmemorandum der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wurde daher nach den nötigen „metakommunikativen und metakognitiven Kompetenzen“ von in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätigen Personen gefragt (Arnold et al. 2000, S. 8). Damit waren nicht die fachlichen oder didaktischen Kompetenzen gemeint, sondern die Beratung als nötige erwachsenenpädagogische Kompetenz wurde in den Blick genommen. Im Zuge der Forderung nach lebenslangem Lernen ergeben sich also spezifische Beratungsbedarfe, denen ein Handlungs-, Entscheidungs- oder Problemdruck seitens der ratsuchenden Person vorausgeht (Dewe & Schwarz, 2012). Die Rolle der in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätigen Personen erweitert sich daher in Richtung Beratung. Das Ziel dabei ist, dass sich die ratsuchende Person durch die Beratung in ihren Lebenskontexten wieder als entscheidungs- und handlungskompetent wahrnehmen kann (Maier-Gutheil & Nierobisch, 2015). Beratung scheint damit nach Pätzold (2008) als „adäquate Antwort auf das Problem der Unbestimmtheit zukünftiger Lernanforderungen“ im Kontext des lebenslangen Lernens (S. 15).

Zusammenfassend kann nach Dewe und Schwarz (2013) festgehalten werden, dass Beratung dem Klienten in einer aufgrund von gesellschaftlichen Entwicklungen von Unsicherheiten geprägten Lebensphase als kommunikative Steuerung zur Orientierung im Entscheidungs- und Handlungsprozess dient. Sie hat demnach die Aufgabe einer Orientierungs-, Planungs- und Entscheidungshilfe.

### *Disziplinäre Entwicklungen*

Um eine Definition der Beratung im pädagogischen Kontext zu entwickeln ist es hilfreich, eine Einordnung in die relevanten Wissenschaftsdisziplinen vorzunehmen. Nach Beck (1991) ist die Beratung in den Disziplinen Soziologie, Pädagogik und Psychologie verortet. Beratung ist folglich interdisziplinär verankert (Krause, 2003; Sander, 1999; Sickendiek et al., 2002), weshalb unterschiedliche Theorien und Erklärungen zur Definition von Beratung herangezogen werden (Schwarzer & Buchwald, 2006) und eine Vielzahl an Beratungsdefinitionen besteht. Fest steht

jedoch, dass sich pädagogische Beratung als pädagogische Handlungsform auf eben pädagogisch relevante Problemfälle bezieht und im pädagogischen Handlungsfeld erfolgt (ebd.) In erziehungswissenschaftlichen Diskursen wird bereits seit den 1950er Jahren Beratung als eine Grundform pädagogischen Handelns reflektiert und beschrieben (Ludwig, 2014). Dies geht insbesondere auf den von Klaus Mollenhauer (1965) verfassten Aufsatz zum pädagogischen Phänomen „Beratung“ zurück. Darin bezeichnet er Beratung als ein „am Rande des Erziehungsfeldes gelegenes, aufklärendes Verfahren“ (Mollenhauer, 1965 zit. n. Gröning, 2011, S.4), das auf einer hermeneutischen und demokratischen Kommunikation basiert. Es sei daher „kein auf Institutionen beschränktes Phänomen, sondern ein pädagogischer Vorgang, der auch außerhalb der Beratungsstellen Bedeutung gewinne“ (ebd., S.34). Mollenhauer definiert demnach das Beraten als kommunikatives Verstehen und schließt es an bildungstheoretische Theorien und Gedanken an (Maier-Gutheil & Nierobisch, 2015).

Einen weiteren wichtigen Beitrag liefern die Überlegungen von Bernd Dewe, der seit den 1980er Jahren pädagogische Beratung als professionelle und rekonstruktive Handlungsweise reflektiert und damit wichtige Beiträge zu einer Beratungstheorie liefert (Ludwig, 2014). Bereits im Jahre 1989 wurde im Zuge der Studienreform in der Rahmenprüfungsordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft konstatiert, dass angehende Pädagogen in ihrer wissenschaftlichen Ausbildung nicht mehr nur Wissen, sondern auch professionelle Handlungskompetenz für die anvisierten Handlungsfelder erwerben sollten. Die bisher als allgemein betitelten Kompetenzen, nämlich das Wahrnehmen/Erkennen/Diagnostizieren, Kooperieren/Interagieren und das Reflektieren/Überprüfen/Evaluieren/Kritisieren sollten dazu um folgende Handlungsformen erweitert werden:

- Erziehen(Bilden), Beraten, Helfen
- Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln
- Organisieren, Verwalten, Planen (Kultusministerkonferenz und Westdeutsche Rektorenkonferenz 1989).

Auch heutzutage wird das Beraten neben dem Unterrichten, Informieren, Arrangieren und Animieren als eine pädagogische Kernaktivität gesehen (Giesecke, 2015). Dewe definierte im Jahre 2011 Beratung als „die Kernfigur professionellen Handelns“ (Dewe & Schwarz 2013, S. 107).

Dabei stellt sich jedoch die Frage, wodurch sich die pädagogische Beratung auszeichnet. Giesecke benennt folgende Kennzeichen einer Beratung als pädagogische Handlungsform (Meier-Gutheil & Nierobisch, 2015):

- Beratung gilt als eine eigene Form pädagogischen Handelns, in ihrem Mittelpunkt stehen Lernprozesse.
- Beim Beraten werden Lernhilfen zur Verfügung gestellt.
- Das pädagogische Handeln impliziert spezifische Lernarrangements.
- Der Pädagoge fungiert in seiner Rollen als Lernhelfer (ebd.).

Pädagogische Beratung zielt dabei nach Krause (2003) auf die Veränderung der Person und auf die Veränderung des sozialen Lebensraums ab. Damit ist das Feld der pädagogischen Beratung weit gefasst. Eine Systematisierung der Themenfelder pädagogischer Beratung liefern bspw. Lenzen (1996) oder Bauer et al. (2012). Letztere subsumieren (in Anlehnung an Maier-Gutheil & Nierobisch, 2015) unter pädagogischer Beratung

- die sozialpädagogische Beratung,
- die Schul- und Bildungsberatung im Jugendalter,
- die Berufsberatung im Kontext schulischer Berufsorientierung,
- die allgemeine Weiterbildungsberatung im Zusammenhang des lebenslangen Lernens,
- die Familienberatung,
- verschiedene Praxen feministisch orientierter Frauenberatungen sowie
- die Beratung pflegender Angehöriger.

In der pädagogischen Beratung geht es dabei nicht um psychische Störungen, sondern um Defizite im „Bereich jener Kompetenzen, die für die optimale Bewältigung von Lehr- und Lernaufgaben in Familie, Schule und Beruf wichtig erscheinen“ (Schwarzer & Buchwald, 2006, S. 583). Ein Großteil betrifft damit auch Themenfelder der Erwachsenen- und Weiterbildung. Buiskool und Broek (2012), die Beratung explizit als Tätigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung aufführen, postulieren, dass Lernende Beratung nicht nur bezüglich des jeweils aktuellen Lernprozesses brauchen, sondern auch in anderen Bereichen wie Arbeit, Laufbahn oder Weiterbildung (ebd.).

Sie beschreiben daher folgende beraterische Aktivitäten eines Erwachsenen- und Weiterbildners:

- Das Anbieten von Laufbahninformationen und Grundinformationen zu Arbeitsumgebungen,
- das Anwenden von Tests zur Abklärung von laufbahnrelevanten Eigenschaften der Lernenden,
- die Beratung vor Kursbeginn sowie während und vor Abschluss des Kurses,
- die persönliche Beratung (inkl. Kontext der Nachhol- und Wiedereinstiegsbildung),
- die metakognitive Beratung (Lernkompetenz) und
- die fachspezifische Beratung sowie der Informationsaustausch mit anderen Fachleuten (ebd., S. 94).

Betrachtet man Beratung aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive wird laut Maier-Gutheil und Nierobisch (2015) theoretisch an den Begriff der Bildung angeschlossen. Sie zeichnet sich daher durch Folgendes aus: Beratung hat einen Bildungsgehalt, welcher sich an Mündigkeit und Aufklärung orientiert. Mithilfe von Beratung soll das reflexive Verstehen der Welt und des Selbst gefördert werden. Zudem ermöglicht sie im Sinne einer kritischen Erwachsenenbildung eine Selbstbestimmung und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, bereitet auf das Berufsleben vor und ist gleichzeitig ein Instrument, welches Einfluss auf die Bildungsteilhabe von Menschen hat. Des Weiteren wird vor dem Hintergrund des Konzepts zum lebenslangen Lernen insbesondere der berufliche Fokus der Beratung berücksichtigt, welcher mit aktuellen bildungspolitischen Konzepten verbunden ist, wie z.B. Hochschulberatung, Berufsberatung, Schule und Programme des lebenslangen Lernens (ebd.). Die disziplinären Entwicklungen bringen sich in Deutschland durch neue Projekte und Programme zum Ausdruck, welche sich mit Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigen. Hier ist beispielhaft die Gründung des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) im Jahre 2006 zu nennen, welches das Ziel hat, Institutionen mit fachgerechter Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung zu fördern, Impulse für die Weiterentwicklung eines entsprechenden Beratungsangebots zu geben und Leitlinien für die Qualität und Qualitätssicherung sowie die Modellierung eines Kompetenzprofils für Berater zu entwerfen (nfb, 2013). Weitere Beispiele sind zum einen das Programm „Lernende Regionen“, durch welches neue Weiterbildungsberatungsstellen eingerichtet wurden (BMBF, 2008) und zum anderen das Verbundprojekt „Bildungsberatung im Dialog“, in welchem Geschäfts- und Referenzmodelle für Weiterbildungsberatungsstellen entwickelt wurden (Müller, 2009). Laut Stanik (2015) widmen sich zudem vermehrt Schwerpunktausgaben

von Fachzeitschriften dem Thema Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung, bspw. die Zeitschrift für Weiterbildungsforschung REPORT (2007), die Hessischen Blätter für Volksbildung (2009) oder die DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2010). Somit wird die intensive disziplinäre Beschäftigung mit dem Thema Beratung deutlich. Laut Nittel und Dellori (2014) gilt Beratung aktuell als die Verkörperung der individuellen Fallarbeit in der Erwachsenenbildung (ebd.). Zur Geltung kommt dies ebenso in den vielen Angeboten zur Weiterbildungs-, Bildungs- oder Lernberatung (vgl. Kapitel 2.1.2).

Um die Beratung zusammenfassend als eine erwachsenenpädagogische Handlungsform disziplinär und im Kontext des lebenslangen Lernens zu verorten, dient die Definition der „Lebensbegleitenden Beratung“ des European Lifelong Guidance Network (ELGPN). Diese soll die Bürgerinnen und Bürger zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens dazu befähigen, „ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu erkennen, sinnvolle Bildungs-, Berufsbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen und ihren persönlichen Lebensweg im Bildungsbereich, im Beruf und in anderen Umfeldern, in denen diese Fähigkeiten und Kompetenzen erworben oder angewendet werden, zu gestalten“ (ELGPN, 2012, S.15). Demnach muss Beratung in den unterschiedlichen Lebensumfeldern (Bildungsbereich, Berufsbildungsbereich, Arbeitswelt, Gemeinwesen und Privatleben) präsent sein (Maier-Gutheil & Nierobisch, 2015). Ziel der lebensbegleitenden Beratung ist laut dem ELGPN (2012) eine Befähigung zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe und Partizipation sowie eine verstärkte Qualifizierung von Arbeitnehmern.

Die Beratungskompetenz zählt demzufolge zu den professionellen Handlungskompetenzen von im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung tätigen Personen. Dementsprechend wird diese in Laufbahn-, Lebens- und Weiterbildungsfragen als eine Schlüsselkompetenz des Weiterbildungspersonals aufgeführt (Buiskool & Broek, 2012). Der Trend und die Aufwertung der Beratung in der Erwachsenenbildung drücken sich folglich auch in der Ausdifferenzierung neuer Rollenprofile (Weiterbildungsberater, Lernberater) aus (Nittel & Dellori, 2014). Auch Kompetenzrahmen, wie z.B. VINEPAC, FlexiPath, CAPIVAL (vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.1) listen die Beratung als eine notwendige Kompetenz von in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätigen Personen auf. Die pädagogische Handlungsform „Beraten“ prägt und definiert aktuell das Berufsbild eines Erwachsenen- und Weiterbildners in einem immer größeren Maße. Daher werden in diesem Bereich immer mehr Zusatzausbildungen oder Fortbildungen angeboten (vgl. Kapitel 2.1.4).

### *Institutionelle Entwicklungen*

Die institutionellen Entwicklungen müssen vor dem Hintergrund des Lernkulturwandels diskutiert werden, welcher sich nach Pätzold (2008) „auf der Ebene der

Institutionen“ (S. 10) ansiedeln lässt. Der Wandel der Lernkulturen in der Erwachsenen- und Weiterbildung vollzieht sich durch eine Abwendung von streng-hierarchischen Handlungsformen hin zu einem partizipativen, kooperativen und vernetzten Handeln in Lehr-Lernprozessen (Weinberg, 1999). Dies wird als eine Antwort auf die verschiedenen aktuellen Herausforderungen im Bildungssystem gesehen (Pätzold, 2008). Bestehen traditionelle Lernkulturen aus einer Überschaubarkeit des Umfangs, der Vermittlung und der Anwendung von Fachwissen (ebd.), beobachten Arnold und Schüller (1998) diesbezüglich eine „dreifach Entgrenzung“ (S. 105ff): Eine Wandlung der Lerninhalte, eine Erweiterung der traditionellen Lernorte und eine Entgrenzung der Lernsubjekte (ebd.). Neben eine Anpassungsqualifikation mit vorher festgelegten vermittelbaren Inhalten und einem überprüfbaren Wissen tritt ein „Erschließungslernen“ und auch „Identitätslernen“ (Geißler 2000, S. 51), welches die Entwicklung von Interessen und die Stärkung der Reflexivität der Teilnehmer durch eine Ermöglichung von Methodenwissen, Reflexionswissen und Persönlichkeitswissen (Pätzold, 2008) zum Ziel hat. Des Weiteren werden nun auch außerschulische Orte zu Lernorten gemacht (bspw. der Arbeitsplatz) und das informelle Lernen gewinnt an Bedeutung. Die Adressaten von Lernangeboten sind daher nicht mehr nur Individuen, sondern bspw. Gruppen, Organisationen oder Gesellschaften (ebd.). Dieser Wandel der Lernkulturen bringt neue Anforderungen und Herausforderungen auf Seiten der Lehrenden und der Lernenden mit sich. Es bestehen vielfältige Möglichkeiten, aber auch Unsicherheiten in der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Beratung gilt daher laut Pätzold (2008) als eine mögliche Antwort auf die sich im Zuge des Lernkulturwandels abzeichnenden Entgrenzungstendenzen in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Maier-Gutheil und Nierobisch (2015) geben in Anlehnung an Sauer-Schiffer (2004) einen differenzierten Überblick über die institutionelle Entwicklung erwachsenenpädagogischer Beratung. Hervorzuheben ist, dass aktuell eine zunehmende Verschmelzung verschiedener beraterischer Handlungsfelder der Erwachsenen- und Weiterbildung (Gesundheitsberatung, Sprachberatung, Lernberatung etc.) und auch gemäß des Diskurses zum lebenslangen Lernen in alle Lebensbereiche hinein stattfindet (Maier-Gutheil & Nierobisch, 2015). Dies wird anhand der aktuellen Ausprägung institutioneller Beratungsangebote über den Lebenslauf hinweg (bspw. Erziehungsberatung, Studienberatung, Berufsberatung, Rentenberatung etc.) ersichtlich. Es vollzieht sich eine Implementierung eines flächendeckenden Angebots an Beratungseinrichtungen, die themenübergreifend sind und zu jeder Zeit zur Verfügung stehen. Dadurch existiert eine große Heterogenität hinsichtlich der Anbieter, Beratungsformate und zielgruppenspezifische Angebote sowie eine Systematisierung des Feldes steht nach wie vor aus (ebd.). Geschuldet

ist dies der Intransparenz des Weiterbildungsmarktes sowie der notwendigen Aushandlung von Bildungsbedarfen und Arbeitsmarktanforderungen und dem Umgang mit hochspezialisierten und individualisierten Lebensläufen (Schiersmann & Thiel, 2007). Hinzu kommt die Forderung nach selbstorganisierten und ergebnisoffenen Lernformen. Dies hat unterschiedliche Beratungsbedarfe und -zugänge zur Folge (ebd.) und mündet daher in einer Unübersichtlichkeit von Beratungsangeboten und -formaten. Durch politisch initiierte Förderungsprogramme sollen Strukturen für die Weiterbildungsberatung geschaffen werden (Stimm, 2016). Beispielhaft soll hier das Programm „Lernen vor Ort“ benannt werden. Durch die Beteiligung vieler Weiterbildungsträger sollen stabile Strukturen für Berufs- und Weiterbildungsberatung gewährleistet werden (ebd.).

### *2.1.2 Beratungsarbeit und Beratungsangebote in der Erwachsenen- und Weiterbildung*

Beratung ist nach Krause (2003) bekannt als ein alltäglicher Bestandteil zwischenmenschlicher Interaktionen. Wenn allerdings von professioneller Beratung gesprochen wird, müssen wir von unserem Alltagsverständnis des „Rat Erteilens“ abweichen und Definitionen, welche dem professionellen Verständnis einer Beratung entsprechen, heranziehen. Sickendiek et al. (2002) unterscheiden hierbei drei Abstufungen: Die informelle Beratung findet bspw. zwischen Freunden statt, die halbformalisierte Beratung erfolgt als Bestandteil der Tätigkeiten (sozial)pädagogischer oder psychosozialer Berufe und die stark formalisierte Beratung geschieht durch professionelle, ausgebildete Berater in Beratungsstellen. Die informelle Beratung wird im Rahmen von Diskussionen um die Professionalisierung der Beratung im Bildungsbereich nicht als professionelles Beratungsformat angesehen. Hierfür fehlen entsprechende Qualitätskriterien und -standards. Zwar gibt es, wie weiter oben beschrieben, eine Vielfalt an Beratungsdefinitionen, dennoch lassen sich Aspekte herausstellen, welche in allen Definitionen einer professionellen Beratung vorkommen. Laut Schwarzer und Buchwald (2006) sind die zentralen Komponenten der Beratungssituation der Berater, der Ratsuchende, das Problem und der Beratungskontext. Die Beratungssituation wird dabei in der einschlägigen Literatur als Problemlösesituation dargestellt (Hertel, 2009). Den Beratungsgesprächen geht ein Anlass, also ein bestehendes Problem bei Klienten voraus. Dieses kann nach Dörner (1993) ein ungewünschter Ausgangszustand (Ist-Situation), eine gewünschte Veränderung (Soll-Zustand) oder der Weg zwischen Ist-Situation und Erreichung der Soll-Situation sein. Zur Bearbeitung des Problems schlagen Schwarzer und Buchwald (2006) sechs Handlungsschritte vor: Allgemeine Orientierung (Gründe für das Problem, Einstellung des Klienten zum Problem etc.),

Problemanalyse (was wurde bisher zur Lösung des Problems unternommen, angestrebte Problemlösung), Sammeln und Bewerten von Alternativen (Erkennen der Vielfalt an Handlungsmöglichkeiten), Durchführung der Lösungsstrategie (Einübung der Lösungsstrategie, Abnahme der beraterischen Hilfe) und Evaluation (Zufriedenheit mit dem Ergebnis, mögliche Änderungen). Weitere Vorschläge zu den Stufen eines Beratungsprozesses bieten u.a. Egan (2001), Kolb (1989), Thiel (2007), Ebling (2000) und Sickinger (1999). Alle Autoren sehen Beratung als Beitrag zur Erweiterung, Differenzierung oder Revision von Handlungsmöglichkeiten (Hertel, 2009). Zwar soll eine passende Lösung für den Klienten gefunden werden, allerdings obliegt ihm die Entscheidung für einen Lösungsweg und die Verantwortung für die Umsetzung (ebd.).

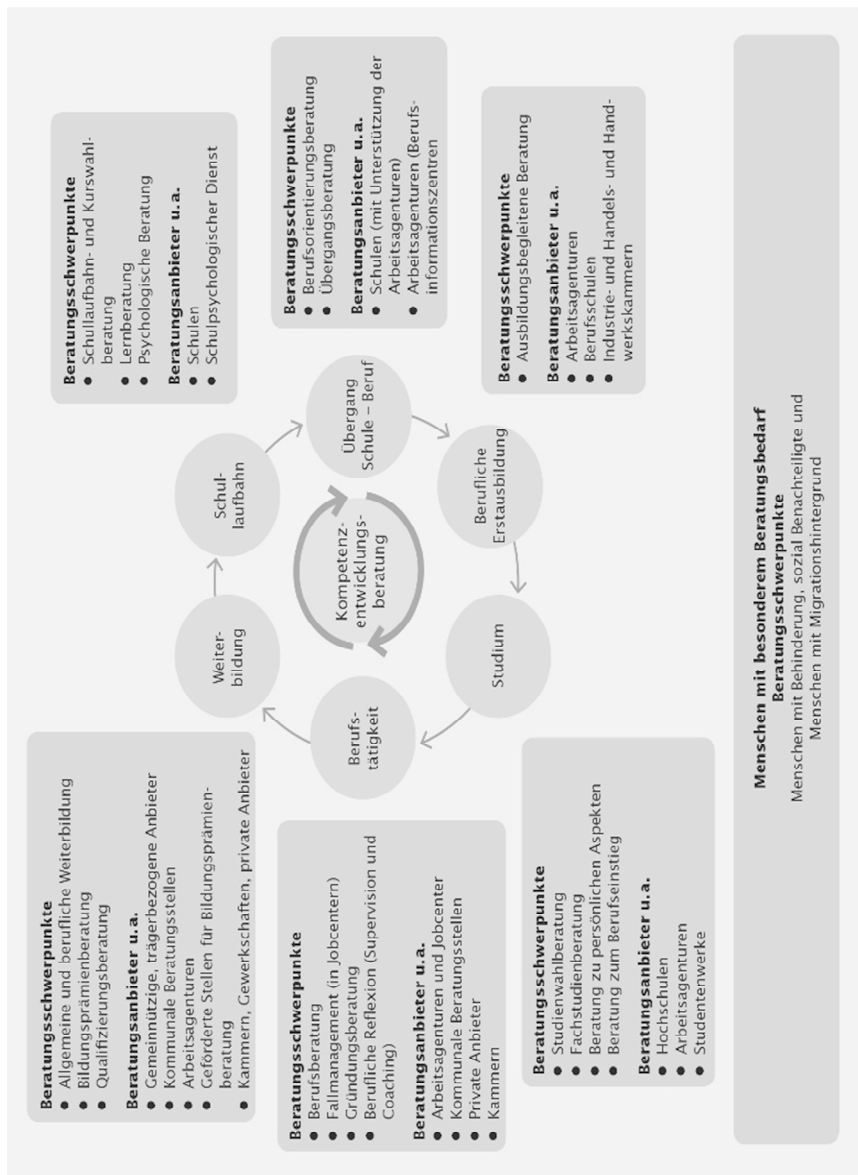
Wie bereits herausgearbeitet wurde, ist Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung ein Instrument, um die „Ungerechtigkeiten und Unzulänglichkeiten im quartären Bildungssektor zu kompensieren und um lebenslanges Lernen zu fördern“ (Stanik 2015, S. 13). Beratung findet demzufolge nach Nittel und Dellori (2014) im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens im Allgemeinen und im Rahmen der Erwachsenenbildung im Besonderen in dafür ausgewiesenen, institutionellen Schlüsselsituationen statt. Beispiele dafür sind die Kurseinstufungs- oder Weiterbildungsberatung. Beratung geschieht auch en passant, bspw. in Form einer Lernberatung, vor oder nach einem Kurs. Stanik (2015) systematisiert die Beratungsarbeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung und unterscheidet dabei nach den anbietenden Einrichtungen. Beratungen führen in Deutschland insbesondere kommunale Weiterbildungsberatungsstellen, regionale Beratungsnetzwerke, Kammern, Arbeitsagenturen, Personal(entwicklungs)abteilungen von Unternehmen sowie öffentliche, private und partikulare Weiterbildungseinrichtungen durch. Abbildung 1 zeigt die Beratungsanbieter und -formate in Deutschland.

Abbildung 1: Beratungsanbieter und -formate (Stanik 2015, S. 29)

Beratungsanbieter / Beratungsformate	Weiterbildungs-/ Kompetenzentwick- lungsberatung	Lernberatung	Qualifizierungsbera- tung für Betriebe	Organisationsbera- tung für Weiterbil- dungseinrichtungen	Förderberatung (Bildungsscheck / Bildungsprämie)	Regionale Weiterbil- dungsberatung	Kurswahlberatung
Kommunale Weiter- bildungsberatungs- stellen/regionale Be- ratungsnetzwerke	X		X	X	X	X	
Weiterbildungsbera- tungsstellen der Kammern	X		X		X		
Agenturen für Arbeit	X		X				
Weiterbildungsein- richtungen	X	X	X		X		X
Personalentwick- lungs-/Weiterbil- dungsabteilungen in Großbetrieben	X		X	X			

Die Weiterbildungseinrichtungen stellen die quantitativ bedeutendsten Anbieter von Beratung dar, so zählen diese über 25.000. Die 156 Agenturen für Arbeit mit ihren ca. 600 Geschäftsstellen bilden ein weiteres großes Beratungsangebot ab (ebd.). Auch Schiersmann und Weber (2013) geben angesichts der wachsenden Zahl an Beratungsangeboten einen Überblick über die Teilfelder und Beratungsformate in Bildung, Beruf und Beschäftigung (vgl. Abbildung 2). Schiersmann und Thiel (2007) differenzieren die zahlreichen (Weiter-)Bildungsberatungen in personenbezogene und organisationsbezogene Beratungsformen. Personenbezogene Beratungen haben individuelle Fallbezüge und sind z.B. Weiterbildungs- und Kompetenzentwicklungsberatungen, Kurswahlberatungen und Lernberatungen (Stanik, 2015). Organisationsbezogene Beratungen haben einen kollektiven Fallbezug. Sie richten sich an Unternehmen und sind bspw. Qualifizierungsberatungen für Betriebe oder Organisationsberatungen (ebd.). Je nachdem unterscheidet sich die Beratungsarbeit hinsichtlich der beruflichen Praxis und die möglichen Beratungsanlässe sind vielfältig.

Abbildung 2: Teilfelder und Angebote der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (Schiersmann & Weber, 2013, S. 27)



Deutlich wird aufgrund der Ausführungen die bestehende Vielzahl an Beratungsformen und -anbietern. Aufgrund dieses Überangebots und des damit einhergehenden inflationären Gebrauchs des Wortes „Beratung“ ist es nicht leicht, das professionelle Handlungsfeld zu definieren und abzugrenzen (nfb, 2014b). Der Rat der Europäischen Union definiert daher den Kern der Beratungstätigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung wie folgt: „Vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens erstreckt sich Beratung auf eine Vielzahl von Tätigkeiten, die Bürger jeden Alters in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu verschaffen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen sowie ihren persönlichen Werdegang bei der Ausbildung, im Beruf und in anderen Situationen, in denen diese Fähigkeiten und Kompetenzen erworben und/oder eingesetzt werden, selbst in die Hand zu nehmen“ (EU 2004 zit. n. nfb 2014b, S. 6). Nach diesem Verständnis sollen Berater laut dem nfb (2014b) „die Menschen bei ihrer individuellen Kompetenzentwicklung sowie den Orientierungs- und Entscheidungsprozessen während ihrer gesamten Bildungs-, Berufs- und Erwerbsbiographie unterstützen und begleiten. Gemeint ist dabei nicht nur die punktuelle Intervention in Übergangssituationen oder bei aktuellen Krisen, sondern die lebensbegleitende, auch präventive Beratung für das Lernen im Lebenslauf. Dazu gehören Beratungsangebote zur Schullaufbahn, in Ausbildung und Studium ebenso wie die Beratung bei Arbeitslosigkeit, Weiterbildung und beruflicher Neuorientierung oder beim beruflichem Wiedereinstieg bis hin zum Übergang in die verschiedenen Formen der Nichterwerbstätigkeit sowie in Lebenssituationen mit besonderen Beratungsbedarfen“ (S. 7). Das nfb (2014b) stellt folglich ebenso fest, dass zum Kern einer Beratungstätigkeit in Bildung, Beruf und Beschäftigung psychosoziale und therapeutische Beratungsangebote nicht dazu gehören, genauso wenig die Erziehungsberatung, Schuldner- oder Drogenberatung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich eine Pluralität im Feld der Beratungsangebote aufzeigen lässt. D.h. es gibt unterschiedliche Felder für die Beratungsarbeit und auch vielfältige zu bearbeitende Beratungsanlässe für in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätige Personen. Das Beratungsangebot erfährt eine starke Inanspruchnahme, jedoch benötigt das Feld der Beratung eine stärkere Systematisierung, um differenziert von professioneller pädagogischer Beratung sprechen zu können.

### 2.1.3 Formen der Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Im Folgenden sollen exemplarisch unterschiedliche Beratungsformate mit ihren wesentlichen Merkmalen präsentiert werden. Die Darstellung erfolgt in Anlehnung an Maier-Gutheil und Nierobisch (2015), welche sich an der ausdifferenzierten Gruppierung der Beratungsangebote durch Faulstich und Zeuner (2008) orientieren. Diese verwenden „Weiterbildungsberatung“ als Oberbegriff und subsumieren darunter folgende Beratungsformate:

- *Lernberatung*, welche sich auf individuelle Lernschwierigkeiten und die Vermittlung von Lernstrategien konzentriert,
- *Kursberatung*, in welcher aus einem Weiterbildungsangebot die individuell passenden Kurse für die ratsuchende Person identifiziert werden,
- *Programmberatung*, bei welcher für die Interessensschwerpunkte der Adressaten entsprechende Profile herausgearbeitet werden,
- *Bildungslaufbahnberatung*, in welcher es darum geht, aufgrund der individuellen Lebensentwürfe der ratsuchenden Personen geeignete Weiterbildungs- oder Ausbildungsmaßnahmen zu extrahieren,
- *Institutionsberatung*, welche dazu dient Weiterbildungsangebote mit Bezug auf die Weiterbildungsbedarfe der Beschäftigten bei Trägern zu identifizieren oder initiieren und
- *Systemberatung*, welche sich auf das Thema „lernende Organisation“ oder „lernende Region“ konzentriert und diesbezüglich Entwicklungsmöglichkeiten aufgedeckt, diskutiert und in Strategien umgesetzt werden (Maier-Gutheil & Nierobisch, 2015).

Laut Maier-Gutheil und Nierobisch (2015) sind die Beratungsformate Lernberatung, Kursberatung, Studienberatung und Berufs-, Karriere- und Laufbahnberatung typisch im Feld der Erwachsenenbildung. Da diese Formate auch für den Kontext dieser Arbeit relevant sind, welche Beratung und Beraterausbildungen an Hochschulen beleuchtet, werden diese daher im Folgenden näher erläutert.

#### *Lernberatung*

Ende der 1990er Jahre sind eine Reihe vielfältiger Lernberatungsansätze entwickelt worden (dazu im Überblick z.B. Kossack, 2006). Dabei bestehen in der Erwachsenen- und Weiterbildung unterschiedliche Auffassungen darüber, wie Lernberatung in das erwachsenenpädagogische Handeln integriert wird. Entweder wird es laut Manz (2010) als ein didaktisches Konzept, welches Beratungstätigkeiten explizit als Teil des erwachsenenpädagogischen Handelns vorsieht, aufgefasst

(bspw. das Lernberatungsverständnis nach Kemper und Klein 1998, Volk von Bi-aly 1991, Dietrich 2000) oder es beschränkt sich auf das Lernberatungsgespräch als ein kursbegleitendes Zusatzangebot, das einen Lernprozess begleitet (bspw. Lernberatungsverständnis nach Forneck 2005, Kossak 2006, Fücks-Brüninghoff, 1991). Generell richtet sich Lernberatung nach Schiersmann et al. (2008) jedoch immer an Personen, die sich bereits in einer konkreten Lernsituation befinden oder unmittelbar davor stehen. So sieht auch Pätzold (2004) Lernberatung als beratende Unterstützung von Lernenden im Lernprozess. Das Lernen, als ein nach Holzkamp (1993) verstandener, über reflexive Lernschleifen vermittelter und begründeter Prozess, knüpft an die Emotionsmuster und den biographischen Lernhabitus der Lernenden an. Hier sind nach Stimm (2016) im Kontext neuer Lernkulturen sowie vor dem Hintergrund selbstorganisierter Lernprozesse Lernproblematiken nicht als Defizite, sondern als Normalität zu begreifen. Für Kemper und Klein stellt Lernberatung daher eine Unterstützung bei der Selbststeuerung von Lernprozessen und Begleitung bei der Bewältigung der Anforderungen des lebenslangen Lernens dar (Kemper & Klein, 1998). Kemper und Klein stellen für die Erwachsenenbildung die Ersten dar, die sich von der Defizitorientierung älterer Lernberatungskonzepte lösten und eine ressourcenorientierte Lernberatung konzipierten (Kossak 2006). Dabei folgt die Lernberatung der Intention, die lernenden Aktivitäten dadurch zu erhöhen, dass Aneignungsproblematiken bearbeitet werden (Stimm, 2016). Lernberatung findet dann in allen Phasen des Lernprozesses statt: Diagnose von Lernbedürfnissen, Formulierung von Lernzielen, Bestimmung von Lernressourcen, Wahl und Implementierung einer Lernstrategie und Beurteilung von Lernergebnissen. Sie steht folglich zwischen Planung, Vermittlung und Evaluation (Ludwig, 2012). Nach Maier-Gutheil und Nierobisch (2015) muss ein Lernberater demnach zum einen über fachliche Kenntnisse verfügen und diese vermitteln und zum anderen besteht seine Aufgabe darin, den Klienten persönlich im Lernprozess zu begleiten. Das beinhaltet folgende Kenntnisse und Fertigkeiten:

- Wissen um unterschiedliche Lernzugänge und -techniken,
- Einsatz von Materialien und Medien,
- beraterische Grundlagen der Kommunikation und Interaktion,
- soziale Kompetenzen und
- arbeitsfeld- sowie lebensweltbezogenes Wissen hinsichtlich der jeweiligen Zielgruppe der Lernberatung (ebd.).

Zusammenfassend stellt das Lernberatungsgespräch eine kompetenz-, lösungsweg- und lösungsorientierte Intervention dar und dient der Transparenz biographisch erworbener Lernkompetenzen (Manz, 2010). Diese gilt es, individuell und

auch kollektiv im Lehr-Lernprozess zu entwickeln“ (Maier-Gutheil & Nierobisch 2015, S. 73).

### *Kursberatung*

Kursberatung oder Kurswahlberatungen werden hauptsächlich zu den Kurseinschreibzeiten, bspw. wenn ein neues Kursprogramm einer Bildungseinrichtung erschienen ist, angeboten (Stanik, 2015). Eine Form davon ist die Einstufungsberatung, welche insbesondere bei Fremdsprachkursen stattfindet und die Vorkenntnisse der Teilnehmer ermittelt. Eine weitere Form bilden Beratungen hinsichtlich abschlussbezogener Kurse bspw. bei Schulabschlüssen oder Umschulungen, zur Klärung der Zugangsvoraussetzungen sowie Ausbildungs- und Studienziele.

Maier-Gutheil und Nierobisch (2015) unterscheiden hier in trägerunabhängige und trägerabhängige Kursberatungen. Bei ersteren ist die Beratungsstelle an keiner Bildungseinrichtung angesiedelt. Hier wird generell zu verschiedenen regionalen oder überregionalen Kursangeboten beraten. Bei der trägerabhängigen Beratung bezieht sich die Beratung immer auf das konkrete Kursangebot einer Einrichtung, welche auch die Beratung direkt anbietet. Das übergreifende Ziel einer Kursberatung ist jedoch die Bedürfnisse, Vorkenntnisse, finanziellen Möglichkeiten, Ressourcen etc. des Klienten in den Blick zu nehmen, um daraufhin ein passendes Kursangebot für diesen auszuwählen (ebd.).

### *Studienberatung*

Die Studienberatung ist gesetzlich durch das Hochschulrahmengesetz von 1998 verankert. Hier wurde festgelegt, dass Hochschulen die Studierenden und Studienbewerber nicht nur über die Inhalte, den Aufbau und die Anforderungen eines Studiums informieren, sondern sie kontinuierlich im Studium durch eine studienbegleitende Beratung unterstützen (HRG, 1998). Das Ziel der Studienberatung ist demnach zum einen die Studieninformation und -orientierung und zum anderen soll sie bei potenziellen Studienabbrüchen oder -fachwechsel unterstützen (Maier-Gutheil & Nierobisch, 2015). Zu den Aufgaben eines Studienberaters gehören sowohl die Vermittlung von Informationen über Studienfächer und Zulassungsmöglichkeiten sowie die Verdeutlichung des Nutzens des Studiums für den Arbeitsmarkt als auch das Beraten hinsichtlich Lerntechniken und die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen (Großmaß, 2007). Des Weiteren unterstützen Studienberater die Studierenden in Übergangssituationen im Rahmen des Studiums und bei der Entscheidungsfindung. Zudem bieten sie Hilfestellungen bei persönlichen Schwierigkeiten, die das Studium beeinträchtigen. Nach Stiehler (2014) benötigen Studienberater daher ein Wissen über die Bedürfnisse – biographisch und gesellschaftlich bedingt – sowie über aktuelle Fragen und Probleme von Studierenden.

*Berufs-, Laufbahn- oder Karriereberatung*

Diese Form von Beratung blickt auf die Bildungsbiographie und die sozialen Funktionen und Positionen der verschiedenen Berufsbilder (Ludwig, 2014). Sie findet oft an biographischen Übergängen statt. Gegenstand ist demnach die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen persönlich-beruflicher Entwicklungen der Klienten im Kontext aktueller individueller Bildungsinteressen sowie der Bildungsbiographie in ihrem Verhältnis zu gesellschaftlichen Bildungsmöglichkeiten, Selektionsfunktionen und Lernanforderungen (ebd.). Im engeren Sinne werden also Beratungen gemeint, die die persönliche Karriereplanung in den Blick nehmen. Dies kann zu unterschiedlichen Abschnitten des Lebens geschehen, bspw. zu Beginn des Berufslebens, als Unterstützung während der Ausbildung oder bei beruflichen Neuorientierungen (Maier-Gutheil & Nierobisch, 2015). Träger dieser Beratungsform sind private Anbieter, aber auch insbesondere öffentliche Einrichtungen. Für die Beratung im Bereich der beruflichen Ausbildung sind die jeweiligen Kammern zuständig. An Hochschulen findet sich ein breites Spektrum an unterschiedlichen Beratungsangeboten, wie bspw. der Career-Service, die Studienberatung oder auch Mentoring und Coaching (ebd.). Schwerpunkt des beraterischen Handelns bilden Stärken-Schwächen-Analysen der Klienten mittels unterschiedlicher Methoden (Profil-PASS, psychometrische Tests), um dann aufgrund der Ergebnisse die Handlungskompetenzen des Klienten zu entwickeln und zu erweitern sowie weitere Handlungsschritte zur Erreichung der persönlichen Ziele festzulegen (ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Beratung in verschiedenen Kontexten stattfindet und unterschiedliche Formen annimmt. Dabei verläuft sie zwar oft in institutionalisierter Form getrennt von Erwachsenenbildungsprozessen (wie bspw. die Berufs-, Laufbahn- oder Karriereberatung), sie ist jedoch eng mit Bildungsprozessen vernetzt (Ludwig, 2014). Aufgrund der starken Präsenz und Bedeutung der Beratung im erwachsenenpädagogischen Handlungskontext benötigen die in diesem Bereich tätigen Personen professionelle Beratungskompetenzen. Über welche spezifischen Beratungskompetenzen Erwachsenen- und Weiterbildungner verfügen sollten, wird im Folgenden dargestellt.

*2.1.4 Kompetenzen eines Beraters*

Angesichts der im vorherigen Kapitel beschriebenen Entwicklungen und Anforderungen an das Lernen Erwachsener, orientiert sich die Arbeit, in Anlehnung an Schiersmann et al. (2008), an einem Beratungsverständnis, das die Bereiche Bildung, Beruf und Beschäftigung umfasst und damit alle mit dem Bildungs- und

Erwerbsverlauf verbundenen Informations-, Orientierungs- und Beratungsaktivitäten. Ein solches Beratungsverständnis erstreckt sich auf eine Vielzahl von Angeboten, die Klienten „in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihr Kompetenzprofil zu verschaffen und fundierte Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen“ (ebd., S. 11). Personen, die in diesen Bereichen beratend tätig sind, benötigen adäquate Kompetenzen, um ihre Klienten professionell unterstützen zu können. Im Folgenden wird nun zunächst der Begriff Kompetenz definiert und im Anschluss ein Kompetenzprofil für Berater vorgestellt, welches der vorliegenden Arbeit maßgeblich zu Grunde liegt. Abschließend wird dargestellt, welche Möglichkeiten und Qualifizierungswege zur Entwicklung von Beratungskompetenzen bestehen.

### *Definition des Kompetenzbegriffs*

Nach Pfadenhauer (2014) ist das Alltagsverständnis von Kompetenz, welches diese lediglich als Befähigung zum problemlösenden Handeln definiert, zu eng angelegt. Die Befähigung, die auf Wissen beruht, ist lediglich eine Voraussetzung dafür, ein Problem wiederholbar zu bewältigen. Damit ist die Definition des Kompetenzbegriffes jedoch zu kurz gefasst. Das Wort selbst stammt aus dem Lateinischen („competentia“) und bezeichnet ein Zusammentreffen (Duden, 2013). Kompetenz wird dementsprechend als ein Zusammentreffen zwischen einer Person mit ihren Fähigkeiten und einer Situation definiert (Strauch & Pätzold, 2012). Kompetenz äußert sich folglich darin, dass Menschen über die Fähigkeit bzw. das Potenzial zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen verfügen und diese situationsangemessen einsetzen (Strauch et al., 2009). Der Situationsbezug bei der Definition von Kompetenz wurde insbesondere durch Weinert (2001) geprägt. Nach ihm sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S.27f.). Die Definition von Weinert hat sich in der Erziehungswissenschaft durchgesetzt und kann als Referenzdefinition angesehen werden (Küster, 2008). Nach Weinert (2001) bilden Fähigkeiten und Fertigkeiten die zentralen Komponenten von Kompetenz ab. Ihnen wird das Wissen vorausgesetzt. Kompetenzen werden in Problemsituationen generiert, die Genese hängt jedoch von motivationalen, volitionalen und sozialen Entscheidungen im Situationshandeln ab. Die Bereitschaft, also die Motivation, das Problem bewältigen zu wollen, muss hinzu treten. Zudem impliziert Kompetenz den Aspekt der Zuständigkeit im Sinne von Verantwortlichkeit, also ob man sich für das verantwortlich betrachtet,

was man tut (Strauch & Pätzold, 2012). Auch Buiskool und Broek (2012) berücksichtigen in ihrer Definition die verschiedenen Komponenten von Kompetenz sowie den Situationsbezug. Sie liefern eine umfassende, ganzheitliche sowie für eine Kompetenzdiagnostik anschlussfähige Definition von Kompetenzen und verstehen diese „als komplexe Kombinationen von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, welche benötigt werden, um eine spezifische (oder komplexe) Aufgabe in einem bestimmten Kontext so auszuführen, dass sie Resultate erzielt. Wissen (knowledge) ist in diesem Zusammenhang als Ansammlung von Fakten, Konzepten, Ideen, Prinzipien, Theorien und Praktiken zu verstehen, welche zu einem Praxisfeld, einer Arbeit oder einem Lerngebiet in Bezug stehen; Fertigkeiten (skills) sind ein durch Übung erlerntes oder erworbenes Vermögen (capacity), Handlungen durch die Anwendung von Wissen auszuführen; Fähigkeiten/Haltungen (abilities/attitudes) sollen hier als physisches, geistiges oder emotionales Vermögen zur Erfüllung einer Aufgaben verstanden werden“ (ebd., S. 88). Kompetent handelnde Personen setzen demzufolge in Anlehnung an Strauch et al. (2009) ihr Wissen und ihre Fertigkeiten sowie Werte, Motivationen und Persönlichkeitseigenschaften in Problemsituationen angemessen ein. Das Handeln wird dabei durch die äußeren Umstände und Rahmenbedingungen einer Situation beeinflusst. Aufgrund der Anschlussfähigkeit dieser Definition hinsichtlich einer Kompetenzdiagnostik, liegt sie der vorliegenden Arbeit konstitutiv zugrunde.

### *Kompetenzmodell der Beratung*

Aus den vielfältigen Beratungstätigkeiten und unterschiedlichen Aufgabenbereichen von Beratung (vgl. Kapitel 2.1.2 und Kapitel 2.1.3) wird ersichtlich, dass ein Berater vielfältige Kompetenzen benötigt. Dies schlägt sich auch in der Vielzahl von Konzeptionen der Beratungskompetenz nieder (vgl. bspw. Hackney & Cormier, 1998; Elbing, 2000; Honal & Schlegel, 2002; Strasser & Gruber, 2003; Voigt, 2003; Schwarzer & Buchwald, 2006). Nationale und auch internationale Organisationen entwickeln Kompetenzprofile (bspw. CEDEFOP<sup>7</sup>, NICEC<sup>8</sup>, NBCC<sup>9</sup>) und auch Verbände und Weiterbildungsinstitute erstellen Kompetenzmodelle, um normativ auf Ausbildungsziele und Qualitätsstandards zu verweisen (Weinhardt, 2014a). Es bestehen jedoch wenige einheitliche Qualitätsstandards und Kompetenzprofile von Beratern (Heimann, 2012), was auch eine Folge der Vielzahl unterschiedlicher Definitionen von Beratung ist. Gemeinsam ist fast allen Modellkonzeptionen, dass sie meist inhaltliches Wissen und Handlungskompetenz eines Beraters integrieren (Hertel, 2009) und im Weiteren die Vorstellungen von wirksamer Beratung in Handlungs- und Ablaufschritten darstellen (Gieseke,

---

<sup>7</sup> Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung: <http://www.cedefop.europa.eu/de>

<sup>8</sup> National Institute For Career Education And Counselling: <http://www.nicec.org/>

<sup>9</sup> National Board for Certified Counselors: <http://www.nbcc.org/>

2016). Die Beschreibungen der Handlungs- und Ablaufschritte einer Beratung verweisen dabei auf eine übergreifende Prozessabfolge. Diese umfasst bspw. nach Gieseke (2016) folgende Schritte:

1. Beratungsanlass erfassen,
2. Situationsanalyse vornehmen,
3. Ziele für das Gespräch formulieren,
4. Entscheidungen vorbereiten und
5. Aufträge vereinbaren (ebd.).

Egan (2001) unterteilt den Beratungsprozess in drei Stufen:

1. Probleme erkennen,
2. einen Soll-Zustand entwickeln und Ziele setzen sowie Handeln, und
3. den Soll-Zustand in die Realität umsetzen (ebd.).

Andere Ansätze gehen differenzierter vor und beschreiben mehrere Stufen wie bspw. Schwarzer und Buchwald (2006) (vgl. auch Kolb, 1989 oder Thiel, 2003):

1. Allgemeine Orientierung,
2. Problemanalyse,
3. Sammeln und Bewerten von Alternativen,
4. Planung und Entscheidung,
5. Durchführung der Lösungsstrategie und
6. Evaluation.

In gleicher oder ähnlicher Art sind die meisten Verläufe einer Beratung einhergehend mit den Handlungsschritten eines Beraters dargestellt. Schwarzer und Buchwald (2006) beschreiben dabei auch konkret die jeweiligen Handlungen und Fragestellungen des Beraters pro Stufe oder Ablaufschritt der Beratung. Nach Gieseke (2016) sind Prozessmodelle dieser Art als Praktikmodelle für das Beraterhandeln zu verstehen, an welchen sich professionelle Berater orientieren können. Zudem schlagen sie eine Struktur für Beratungsgespräche vor. Insbesondere wird jedoch versucht die Kernkompetenzen eines Beraters daraus abzuleiten, zu identifizieren und zu benennen. Schwarzer und Buchwald (2006) führen bspw. aufgrund ihrer Definition sechs Facetten der Beratungskompetenz auf:

1. *Fachwissen* (Wissen über Theorien, Modelle und empirische Erkenntnisse),
2. *Personale Ressourcen* (Persönlichkeit des Beraters, Beratungskonzept, Erfahrung mit Beratung, Reflexion),
3. *Soziale Kompetenz* (Vertrauen, Soziales Fingerspitzengefühl, kommunikative Sensibilität),
4. *Berater Skills* (Empathie, Herausarbeiten des Problems, Zielklärung, Gesprächstechniken, Strukturierung von Gesprächen),
5. *Bewältigungskompetenz* (konstruktiver Umgang mit Spannungen und Konflikten) und
6. *Prozesskompetenz* (Gestaltung des Beratungsvorgangs, Auftauen, Ändern und Stabilisieren von Verhaltensweisen) (ebd.).

Wichtig für das Konstrukt der Beratungskompetenz ist neben den aus den Handlungsschritten abgeleiteten Kompetenzfacetten eines Beraters auch dessen beraterische Haltung, welche sich u.a. aus seinen Menschenbildannahmen und seiner Persönlichkeit zusammensetzt und die seinem Handeln eine Orientierung gibt. Henning und Ehinger (2003) führen beispielhaft für die Beratungssituationen mit Schülern und Eltern folgende Grundhaltungen für die beratende Lehrperson auf:

- Empathie,
- Berücksichtigung des Lebenskontextes des Klienten,
- Stärken der Eigenverantwortlichkeit,
- Ressourcenorientierung und
- Lösungsorientierung (ebd.).

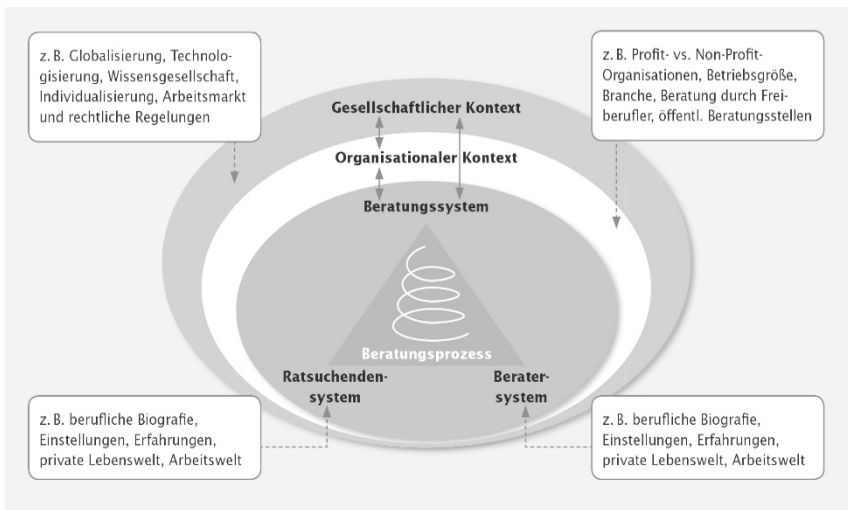
Zusammengefasst geht es also zum einen um das Einfühlungsvermögen in die spezifische Situation des Klienten sowie um das Erkennen von Stärken, Ressourcen und Lösungsmöglichkeiten des Klienten in Abhängigkeit von dessen Lebenssituation. Zum anderen ist es wichtig, dem Klienten zu verdeutlichen, dass Beratung immer Hilfe zur Selbsthilfe ist und somit die Verantwortung für die Situation und das Handeln in der Situation immer beim Klienten selbst liegt. Zudem ist es von großer Bedeutung, dass die Stärken und Ressourcen des Klienten identifiziert, herausgearbeitet und benannt werden, um folglich in der Lösungsfindung die Möglichkeiten des Klienten diskutiert zu können (ebd.). Beratungskompetenz wird demzufolge entsprechend der allgemeinen Kompetenzdefinition (vgl. Kapitel 2.1.4) als mehrdimensionales Konstrukt aufgefasst, welches sowohl Wissensaspekte als auch Handlungskompetenzen (Hertel & Schmitz, 2010) und die Haltung des Beraters umfasst.

Kritik bei solchen theoretisch formulierten Kompetenzmodellen liegt zum einen in ihren sehr allgemeinen Formulierungen von Kompetenzen, welche nicht

hinreichend differenziert werden und somit auch für eine valide Kompetenzdiagnose nicht zu nutzen sind, denn für eine Konkretisierung und Analyse der jeweiligen Kompetenzfacetten müssen eindeutige Indikatoren bestimmt werden, welche das Konstrukt operationalisieren. Zum anderen sind die bestehenden Kompetenzmodelle bislang kaum empirisch überprüft und abgesichert (Hertel & Schmitz, 2010). Ein erster Ansatz zur empirischen Überprüfung eines Modells zur Beratungskompetenz von Lehrpersonen findet sich bei Hertel (2009). Lehrpersonen wurden hier mittels eines Fragebogens zu den aus der Literatur gesammelten zentralen Aspekten der Beratungskompetenz befragt. Aufgrund einer anschließenden Faktorenanalyse wurde ein Modell der Beratungskompetenz von Lehrern entwickelt. Dieses Modell konnte in einer weiteren Befragung mittels konfirmatorischer Analysen bestätigt werden (Hertel & Schmitz, 2010). Für die Beratungsarbeit und -forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung sind jedoch weiterhin beide oben genannten Kritikpunkte zu verzeichnen. Hier müssen Beratungskompetenzmodelle, bezogen auf die beraterischen Tätigkeiten von Erwachsenen- und Weiterbildungnern erst noch entwickelt und operationalisiert werden, um in einem weiteren Schritt empirisch überprüft werden zu können. Potenzial hierfür bietet das „Kompetenzprofil für Beratende“ des nfb, denn dieses benennt sowohl differenzierte Kompetenzfacetten eines Beraters als auch konkrete zugehörige Indikatoren (Schwanzer & Frei, 2014). Das Kompetenzprofil wurde im Verlauf eines mehrjährigen offenen Koordinierungsprozesses, welcher vom nfb und der von Prof. C. Schiersmann geleiteten Forschungsgruppe „Beratungsqualität“ am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg zusammen mit Expertinnen und Experten aus dem Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung geführt wurde, entwickelt. Es wurde für die Aus- und Fortbildungskonzepte für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung konzipiert (Schiersmann, 2008) und berücksichtigt ebenso die von nationalen und internationalen Organisationen bereits entwickelten, meist noch ersten Entwürfe von Kompetenzprofilen (ebd.). Zudem basiert die Entwicklung des Kompetenzprofils auf einer Analyse von realen Beratungssituationen der Bildungs- und Berufsberatung sowie theoretischen Beratungskonzepten. Im entwickelten Kompetenzprofil zeigt sich die Komplexität des Wissens- und Kompetenzhintergrundes der notwendig ist, um auf Anforderungen in der Beratung adäquat reagieren zu können. Dabei nimmt es eine systemische Perspektive ein und beleuchtet die (Teil-)Systeme, die Beratung tangieren (Maier-Gutheil & Nierobisch, 2015). Diese sind, wie Abbildung 3 zeigt, das Beratungssystem sowie der organisationale und gesellschaftliche Kontext in dem Beratung stattfindet (Schiersmann et al., 2008). Das Beratungssystem beinhaltet die beteiligten Personen, also den Berater und den Klienten sowie den gesamten Beratungsprozess. Hier wird davon ausgegangen, dass Klienten und Berater mit ihren beruflich-biographischen und lebensweltlichen Erfahrungen, Einstellungen und Vorstellungen

sowie Qualifikationen den Beratungsprozess beeinflussen. Die Beratung wird dabei als hermeneutischer (nicht linearer) Prozess verstanden, in welchem die Aspekte „Beziehung“, „Klärung“ und „Lösung“ im Fokus stehen (Schiersmann & Weber, 2013). Das Beratungssystem wird von den organisationalen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst, unter welchen der Beratungsprozess stattfindet. Hier kommt es nach Schiersmann et al. (2008) bspw. darauf an, inwiefern eine Organisation darauf Wert legt, wie die Berater ausgebildet sind oder in welchem Maße sie ihren Beratern Vorgaben hinsichtlich der zeitlichen, materiellen oder finanziellen Ausgestaltung der Beratungsangebote macht. Des Weiteren wirken sich auf gesellschaftlicher Ebene bspw. gesetzliche Regelungen, Finanzierungsmodalitäten oder Veränderungen des Arbeitsmarkts auf den Beratungsprozess aus (Maier-Gutheil & Nierobisch, 2015).

*Abbildung 3:* Systemisches Modell arbeitsweltbezogener Beratung (Schiersmann & Weber 2013, S. 30)



Eine ausführliche Beschreibung der Indikatoren dieser drei Systemebenen ist im Katalog der Qualitätsmerkmale einer Beratung (nfb, 2014b) nachzulesen. Aufgrund dieses systemischen Modells einer Beratung und der darin berücksichtigten (Teil-)Systeme, wird ein ebenso systematisch begründeter Katalog von Kompetenzen für Berater vorgestellt, welche von den im Entwicklungsprozess beteiligten Experten als erforderlich im Feld der Bildungs- und Berufsberatung angesehen werden. Wie Abbildung 4 zeigt, gliedert sich das Kompetenzprofil entsprechend

des oben erläuterten systemischen Modells einer Beratung in vier Bereiche, nämlich in

- Prozessbezogene Kompetenzen (P),
- organisationsbezogene Kompetenzen (O),
- gesellschaftsbezogene Kompetenzen (G) und
- systemumfassende Kompetenzen (S) (nfb, 2014a).

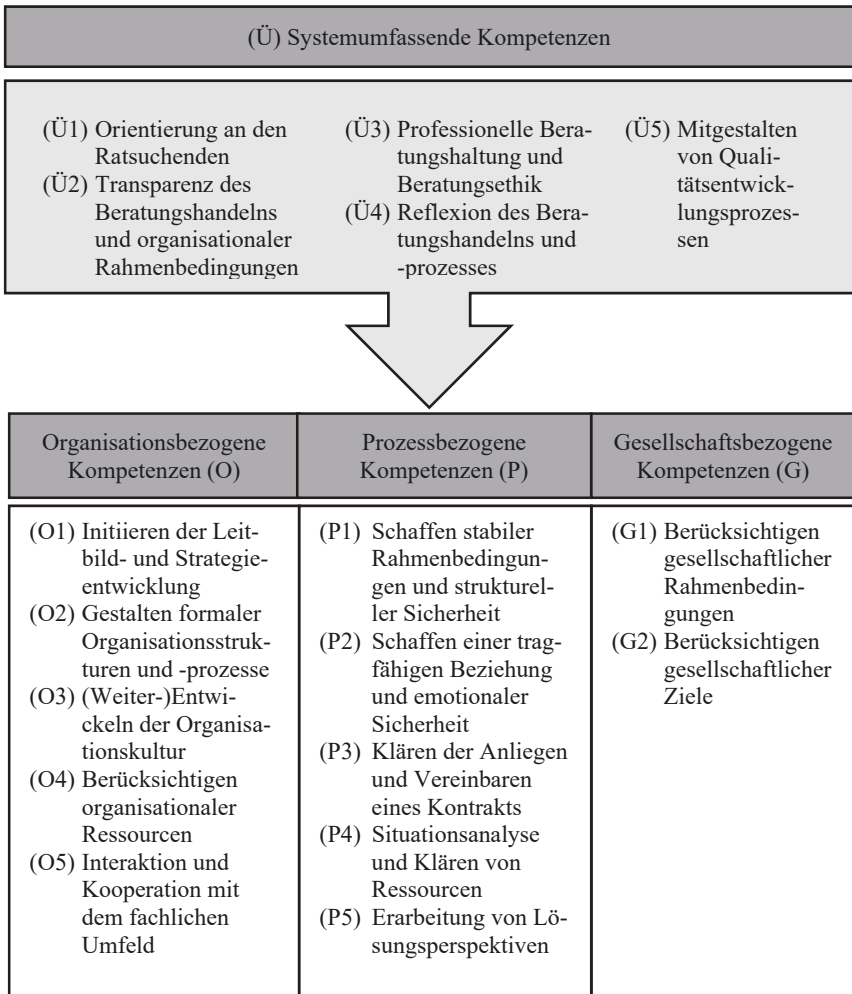
Die Gruppe der *Prozessbezogenen Kompetenzen (P)* beschreibt die Anforderungen an die Berater in Bezug auf das professionelle Gestalten von Beratungsprozessen. Das bedeutet, dass Berater in der Lage sind, stabile Rahmenbedingungen für die Beratung und eine strukturelle Sicherheit für den Klienten zu schaffen sowie einen adäquaten Beziehungsaufbau zu leisten. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, können die weiteren Aspekte fokussiert werden. Hierzu gehört die Kompetenz, gemeinsam mit dem Klienten das Beratungsanliegen zu klären, um daraufhin gemeinsam die Situation des Klienten zu analysieren und eine Klärung der Ziele und der Motivation des Klienten vorzunehmen. Weiterhin sind die Berater dazu fähig, die inneren und äußeren Ressourcen des Klienten zu identifizieren und im Beratungsgespräch zu stärken sowie Lösungs- bzw. Handlungsperspektiven gemeinsam mit dem Klienten zu erarbeiten (ebd.).

Die *Organisationsbezogenen Kompetenzen (O)* beschreiben Anforderungen an Berater, welche sich auf die organisationalen Rahmenbedingungen beziehen. Dies meint, dass Berater in der Lage sind, an der Entwicklung eines Selbstverständnisses ihrer Organisation und an der Gestaltung eines organisationalen Leitbilds mitzuwirken und es umzusetzen. Des Weiteren orientieren sie sich an den Strukturen, Funktionen und Prozessen der Organisation und können diese reflektieren und (weiter-)entwickeln. Damit tragen sie zu einer gelebten Organisationskultur bei. Zudem können Berater die organisationalen Ressourcen (materielle oder personelle Ausstattung) effizient nutzen und sorgen für eine nachhaltige Sicherung dieser. Berater beteiligen sich außerdem an Kooperationen und pflegen Netzwerke mit anderen fachlich relevanten Organisationen und Akteuren (ebd.).

Die Gruppe der *Gesellschaftsbezogenen Kompetenzen (G)* verdeutlicht, dass Berater in der Lage sein sollen, in Beratungsgesprächen aktuelle, relevante gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Damit sind bspw. die Bedingungen des Bildungswesens, die Veränderung der Arbeitswelt, aktuelle Berufsbilder etc. gemeint. Die Berater können Informationen diesbezüglich in die Beratung miteinbringen. Des Weiteren sind Berater in der Lage, die Förderung allgemein akzeptierter gesellschaftlicher Ziele in ihrem Beratungshandeln zu fokussieren. Das bedeutet bspw., dass die Berater durch ihr Beratungshandeln die Selbstorga-

nisation der Klienten fördern, zu einer Erhöhung der Beteiligung an Bildung beitragen, die Berufs- und Beschäftigungsfähigkeit der Klienten unterstützen und an der Förderung zur gesellschaftlichen Teilhabe sowie sozialer Inklusion mitwirken (ebd.).

Abbildung 4: Struktur des Kompetenzprofils für Beratende (in Anlehnung an Schiersmann et al., 2013a, S. 5)



Die Gruppe der *Systemumfassenden Kompetenzen (S)* steht in einer Wechselwirkung mit den vorherigen Kompetenzgruppen des Kompetenzprofils. Berater sollen in der Lage sein sich in ihrem Beratungshandeln, in ihrem organisationsbezogenen Handeln sowie beim beratungsrelevanten gesellschaftlichen Handeln vorrangig an den jeweiligen Bedürfnissen der Klienten zu orientieren und damit die Klienten in den Mittelpunkt der Beratungshandlung zu stellen. Des Weiteren sind sie dazu fähig, eine Transparenz im Beratungsangebot herzustellen. Dies impliziert, dass sie nach ethischen Prinzipien handeln und eine professionelle Beraterhaltung einnehmen. Dazu richten sie ihr Handeln an Qualitätsstandards für Beratung aus (ebd.).

Professionelle Beratungskompetenz konstituiert sich über das Zusammenwirken dieser vier Kompetenzgruppen. Berater in Bildung, Beruf und Beschäftigung sollten über die unter diesen Kompetenzgruppen subsumierten einzelnen Kompetenzfacetten verfügen. Erst dann können sie in beratungsspezifischen Anforderungssituationen professionell handeln (nfb, 2014a). In der Beschreibung des Kompetenzprofils werden die einzelnen Kompetenzfacetten mittels benannter Indikatoren weiter ausdifferenziert<sup>10</sup>. Diese Indikatoren stellen „professionelle Handlungsdispositionen dar, die auf kognitiven (z. B. beratungsspezifischem, theoretischen und methodischen (Fach-)Wissen, ethischen Aspekten) und affektiv-motivationalen Ressourcen (z. B. Motivationen, Emotionen, professionelle berufliche, innere Überzeugungen, Werthaltungen) beruhen“ (nfb, 2014a, S. 10). Berater können mithilfe des Kompetenzprofils ihre eigenen Kompetenzen einschätzen und reflektieren. Sie erhalten Transparenz über das individuelle Kompetenzprofil, welche eine systematische (Weiter-)Entwicklung sowie Anerkennung individueller formell und informell erworbener Beraterkompetenzen, z. B. im Rahmen einer Zertifizierung, ermöglicht. Das nfb (2014a) benennt zudem weitere Nutzungsmöglichkeiten des Kompetenzprofils:

- Beratungsorganisationen können das Kompetenzprofil als Orientierungshilfe bei Personalbeurteilungen oder bei der Personalauswahl nutzen,
- Anbieter von Aus- und Weiterbildungen im Beratungsbereich können auf Basis des Kompetenzprofils ein Curriculum erstellen,
- (förder-)politische Entscheidungsträger können mithilfe des Kompetenzprofils Kompetenzanforderungen an Berater in Bildung, Beruf und Beschäftigung definieren und

---

<sup>10</sup> Die Kompetenzfacetten mit ihren zugehörigen Indikatoren im Einzelnen darzustellen würde den Rahmen sprengen – die Indikatoren können in der Broschüre zum Kompetenzprofil des nfb (2014a) nachgelesen werden.

- im wissenschaftlichen Bereich können auf Basis des Kompetenzprofils weitere Forschungsarbeiten im Bereich der Beratung durchgeführt werden, bspw. zur Entwicklung von Diagnoseinstrumenten zur Messung von Beratungskompetenzen (ebd.).

Das vorgestellte Kompetenzprofil kann folglich als Orientierung für Aus- und Weiterbildungen von Beratern dienen und dadurch die Qualität der Entwicklung von Beratungskompetenzen verbessern. Des Weiteren kann es der Entwicklung von Instrumenten zur Messung von Beratungskompetenzen zu Grunde gelegt werden. Die Besonderheit des Kompetenzprofils liegt darin, dass es nicht an bestimmten (Beratungs-)Einrichtungen ausgerichtet ist, sondern auf Basis von Forschung und Theoriebildung entwickelt wurde, jedoch in Abhängigkeit von gesellschaftlichen und institutionellen Realisierungsoptionen (Stimm 2016). Das Kompetenzprofil ist insbesondere auf eine Tätigkeit in der arbeitsweltbezogenen Beratung ausgerichtet, bezieht jedoch die vielfältigen Institutionen in diesem Kontext mit ein.

#### *Entwicklung von Beratungskompetenzen*

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008) fordert in seinen „Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf“ eine stärkere Professionalisierung des Beratungspersonals sowie eine „Einführung eines träger- und bereichsübergreifenden Qualifikations- und Kompetenzrahmens für das in der Weiterbildung beschäftigte Personal“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008, S. 19). Angestrebt wird eine stärkere Einbettung von Beratungskompetenzen in die pädagogische Professionalisierung von in der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätigen, um diese auf die Aufgabe als Berater vorzubereiten (Schwanzer & Frei, 2014). Es gibt daher eine Vielzahl an Trainingsprogrammen für die Entwicklung von Beratungskompetenzen (Hertel, 2009). Diese richten sich oft an spezifische Zielgruppen und sind daher, auch im internationalen Vergleich, sehr heterogen hinsichtlich der Ausbildungsinhalte und der geförderten Kompetenzen (Schiersmann, 2008). Ertelt (2007) unterscheidet fünf verschiedene Typen bzw. Arten von Ausbildungsmöglichkeiten für in der Beratung Tätige:

- Ein Fachstudium mit akademischem Grad,
- Schwerpunktbildung innerhalb eines Studiengangs an der Hochschule,
- ein postgraduales Studium, das mit einem akademischen Grad abschließt,
- organisationsinterne Ausbildungsprogramme und
- formalisierte Kurse innerhalb von Beratungsinstitutionen ohne allgemein anerkannten Abschluss (ebd.).

Beratungsausbildungen und -weiterbildungen finden demnach insbesondere an Hochschulen im Rahmen eines Studiums oder an Beratungsinstitutionen statt. Huschke-Rhein forderte bereits im Jahre 1998, dass die Entwicklung von Beratungskompetenzen, also das Erlernen von Beratungsmethoden und Beratungstechniken, bereits in der Ausbildung von Pädagogen und nicht erst in der Weiterbildung selbstverständlich sein sollte. Auch Schiersmann proklamiert, dass wenn die Beratung in stärkerem Maße als bisher als integraler Bestandteil pädagogischen Handelns Eingang in das Qualifikationsprofil von Erwachsenen- und Weiterbildner finden muss, eine Vermittlung entsprechender Basiskompetenzen bereits in der akademischen Ausbildung erforderlich ist (Schiersmann, 2000). Im Zuge des Bolognaprozesses entstanden folglich vielfältige Qualifizierungsmöglichkeiten an Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen für das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung (Schüßler & Egetenmeyer, 2016) und damit auch für den Bereich der Beratung. Allerdings gibt es wenige Studienangebote, die ein reines Beratungsstudium anbieten (Maier-Gutheil & Nierobisch, 2015). Beratung wird häufig in einzelnen Disziplinen, wie bspw. Erziehungswissenschaft, Psychologie oder Theologie, als Schwerpunktfach im Studium oder aber als gesonderte Bausteine oder Module angeboten. Schiersmann et al. eruierten im Jahre 2008 zehn Studiengänge, welche Beratung explizit im Titel nennen. Eine aktuelle Recherche über das Portal Hochschulkompass ergab bei der Stichwortsuche 200 Treffer. Beispielfhaft werden hier nun aktuelle Studienangebote im Bereich Beratung vorgestellt. Neben den Erweiterungsstudiengängen mit Schwerpunkt Beratung für angehende Lehrkräfte, welche insbesondere an den Pädagogischen Hochschulen angeboten werden, legen berufsbegleitende Masterstudiengänge den Schwerpunkt auf Beratung. Der Studiengang „Beschäftigungsorientierte Beratung und Fallmanagement“ an der Fachhochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim qualifiziert die Studierenden explizit für die Berufsberatung. An der Universität Heidelberg wird ein berufsbegleitender Masterstudiengang „Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft“ angeboten, welcher für eine praktische Beratungsarbeit, Leitungs- oder Forschungstätigkeit im Bereich Beratung vorbereitet. Hier können auch im Rahmen eines hochschulischen Weiterbildungsangebots einzelne Module belegt und ein Zertifikat erlangt werden. Für den Bereich der psychosozialen Beratung bietet die Evangelische Fachhochschule Darmstadt den Studiengang „Psychosoziale Beratung“ an. Die Fachhochschule Köln bildet Berater mit dem Schwerpunkt Soziales Recht im Masterstudiengang „Beratung und Vertretung im Sozialen Recht“ aus. An der Universität Kassel kann der Masterstudiengang „Mehrdimensionale Organisationsberatung - Supervision, Coaching, Organisationsberatung“ studiert werden und die Universität Frankfurt am Main bietet einen berufsbegleitenden Masterstudiengang „Beratung in der Arbeitswelt – Coaching, Supervision, Organisationsberatung“ an. An der Universität

in Münster werden Berater im Masterstudiengang „Beratung in Weiterbildung, Bildung und Beruf“ und an der Technischen Universität Berlin im Masterstudiengang „Bildungswissenschaft – Organisation und Beratung“ ausgebildet. Laut Schiersmann et al. (2008) sind diese Studiengänge häufig nicht feldspezifisch sondern allgemein auf eine Beratungstätigkeit in einem breiten Feld ausgerichtet. Dabei scheinen sie die Entwicklung der im vorherigen Abschnitt benannten Kompetenzen (prozess-, organisations- und gesellschaftsbezogene sowie systemumfassende) zu fördern. Die Gewichtung scheint jedoch unterschiedlich auszufallen und der Schwerpunkt liegt tendenziell auf den prozessbezogenen Kompetenzen (ebd.). Pätzold (2008) stellt vor diesem Hintergrund fest, dass insgesamt eine beraterische Qualifizierung in den bestehenden Curricula von pädagogisch ausgerichteten Studiengängen nicht ausreichend angelegt ist. Angestrebt wird daher aktuell immer noch eine stärkere Einbettung von Beratungskompetenzen in die erwachsenenpädagogische Professionalisierung und damit auch in die akademische Ausbildung.

### *2.1.5 Zusammenfassung*

In diesem Kapitel wurde die Beratung als eine erwachsenenpädagogische Kompetenz begründet und beschrieben. Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung hat das Ziel Individuen in allen Phasen und Situationen ihres Lebens und insbesondere bei der eigenverantwortlichen Gestaltung ihrer Bildungs- und Lebensbiographien zu unterstützen. Sie erfolgt ressourcenorientiert und stellt den Klienten mit seinen Handlungsproblematiken sowie seinen Zielen, Interessen und Kompetenzen in den Mittelpunkt. Dabei möchte sie erreichen, dass die ratsuchenden Personen handlungs- und entscheidungskompetent aus der Beratung gehen. Des Weiteren wurden die gesellschaftlichen, disziplinären und institutionellen Entwicklungen der Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext der Konzepte des Lebenslangen Lernens und des Lernkulturwandels skizziert und die praktische Beratungsarbeit sowie die vielfältigen Beratungsanlässe, Beratungsformate und Beratungsangebote in der Erwachsenen- und Weiterbildung dargestellt. Beratung gilt im Kontext von Lernen und Bildung als eine pädagogische Handlungsform. Im Zuge der wachsenden Bedeutung von Beratung wurden zahlreiche Beratungsangebote in unterschiedlichen Formaten in Institutionen implementiert. Die Beratungstätigkeit ist dementsprechend vielfältig und wird unterschiedlich definiert. Auf Basis von beschriebenen Prozess- und Handlungsabläufen werden verschiedene Kompetenzmodelle für in der Beratung tätigen Personen formuliert. Diese wurden kurz umrissen und kritisch betrachtet. Folglich wurde das Kompetenzprofil für Beratende des nfb vorgestellt, welches für eine differenzierte Kom-

petenzmodellierung und -messung sowie als Grundlage für die Aus- und Weiterbildung von Beratern als vielversprechend gilt. Das Kompetenzprofil basiert auf einem systemischen Beratungsmodell und unterscheidet in gesellschafts-, organisations- und prozessbezogene sowie systemumfassende Kompetenzen. Für alle Kompetenzgruppen werden entsprechende Beschreibungen und Indikatoren aufgeführt. Im letzten Abschnitt wurden die verschiedenen Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung im Bereich Beratung in Kürze vorgestellt und die Notwendigkeit einer beraterischen Professionalitätsentwicklung bereits in der akademischen Ausbildung von angehenden Erwachsenen- und Weiterbildnern betont. Gegenstand des folgenden Kapitels sind nun die Bedingungen und Möglichkeiten einer akademischen Professionalisierung im Bereich Beratung.

## **2.2 Akademische Professionalisierung im Bereich Beratung**

Bevor auf das Konzept der akademischen Professionalisierung näher eingegangen wird, erfolgt zunächst eine Erläuterung des Begriffs Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Sodann werden die Voraussetzungen einer (akademischen) Professionalisierung bestimmt und daraus abgeleitet ein Modell der akademischen Professionalisierung im Bereich Beratung entwickelt sowie Befunde und Implikationen zur Förderung der Beratungskompetenzentwicklung im Studium aufgezeigt.

### *2.2.1 Der Begriff Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*

Die Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung erfährt auf europäischer Ebene seit einigen Jahren eine wachsende Aufmerksamkeit (Lattke & Sgier, 2012). Laut Gieseke (2015) werden bereits seit den 1960er Jahren der theoretische Professions- und Professionalisierungsdiskurs und der Professionsbegriff als strukturbildendes Konzept zur Berufsgenerierung im Kontext der Institutionalisierung, d.h. der Strukturbildung für die Erwachsenen- und Weiterbildung, genutzt. Dabei zielt das Konzept der Professionalisierung zum einen auf die Profilbildung und auf eine gesellschaftliche Positionsgewinnung der Erwachsenen- und Weiterbildung ab. Zum anderen beschreibt das Konzept die Gewinnung von „berufliche[r] Kompetenz auf wissenschaftlicher Basis und Handlungsautonomie“ von Erwachsenen- und Weiterbildnern, die eingebunden sind in „ethische Verpflichtungen gegenüber dem jeweiligen Klientel“ (ebd., S. 24). Auch nach Egetenmeyer und Käßlinger (2011) werden innerhalb der Professionalisierungsdiskussion

zwei Perspektiven fokussiert: Zum einen wird Professionalisierung als ein Entwicklungsprozess einer Profession verstanden und zum anderen als ein Prozess der Gewinnung von Professionalität der im jeweiligen Berufsfeld tätigen Personen. Nittel (2014) unterscheidet hier in individuelle und kollektive Professionalisierung. Die individuelle Professionalisierung adressiert sich an die einzelnen in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätigen Personen. Zur Entwicklung einer Professionalität dienen Aus- und Fortbildungen. Im Mittelpunkt dieses Ansatzes stehen die Steigerung des individuell verfügbaren Arbeitsvermögens und die Optimierung der persönlich zurechenbaren beruflich verwertbaren Kompetenz (ebd.). Die individuelle Professionalitätsentwicklung ist nach Nittel (2014) ein Teil einer gemeinsam geteilten und vollzogenen Strategie der beruflichen Interessensvertretung und demnach einer kollektiven Professionalisierung. Diese wird durch folgende Mechanismen bestimmt<sup>11</sup>: Institutionalisierung, Verrechtlichung, Verberuflichung, Akademisierung und Verwissenschaftlichung. Die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung wird auf Ebene der Organisationsentwicklung und im Kontext des organisationalen Lernens betrachtet. Die Einführung von Verfahren der Qualitätsentwicklung und der Qualitätssicherung leisten einen Beitrag zur Professionalisierung. Die Verrechtlichung und Verberuflichung haben ihren Ursprung in den 1970er Jahren, als die Weiterbildungsgesetze ausgearbeitet wurden. Eine Folge dieser war ein rapider Ausbau der Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung (Institutionalisierung) sowie die Verberuflichung und Akademisierung. Verberuflichung meint dabei die Herausbildung von beruflichen Interessensorganisationen, welche für den kollektiven Prozess der Professionalisierung bedeutsam sind. Die Weiterbildung des Personals gehört zum letzten Punkt, der Verwissenschaftlichung. Diese dient dazu, dass die Praktiker abstrakte Kategorien auf spezifische Situationen übertragen können und aus individuellen Erfahrungen generelle Schlussfolgerungen und Einsichten gewinnen. Diese fünf Mechanismen entscheiden nach Nittel (2014) über die Fort- oder Rückschritte in der kollektiven Professionalisierung und beinhalten hemmende und fördernde Faktoren, welche identifiziert werden müssen, um zu einer Gesamteinschätzung der Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu kommen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein solches Verständnis von Professionalisierung auch auf die Entwicklung der gesamten Berufsgruppe angelegt ist. Der Begriff der Professionalität ist dagegen nach Giesecke (1988) eng verbunden mit dem Individuum und seiner Handlungskompetenz und wird als „Kennzeichen einer Kompetenz“ (ebd., S.7) betrachtet. Der Prozess, durch den ein Praktiker die für die Praxis notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwirbt oder verbessert, wird dement-

---

<sup>11</sup> Zur näheren Erläuterung der Mechanismen siehe Nittel (2014).

sprechend nach Terhart (1991) als Professionalitätsentwicklung bezeichnet. Demnach ist die professionelle Entwicklung ein individueller Prozess, in enger Verschränkung mit dem kollektiven Prozess der Professionalisierung (Kreis, 2009). In der Literatur wird der Begriff „Professionalitätsentwicklung“ seltener verwendet und der Begriff „Professionalisierung“ dominiert bei der Beschreibung von Kompetenzentwicklungsprozessen von einzelnen Personen (Bauer, 2005). In der vorliegenden Arbeit wird jedoch zur deutlichen Differenzierung der Konstrukte eine Unterscheidung beider Begriffe vorgenommen. Professionalisierung bezieht sich demnach auf die Entwicklung eines Berufs hin zu einer Profession und geht über die Entwicklung von einzelnen Personen hinaus.

Schüßler und Wagenhals (2015) analysierten die unterschiedlichen Zugänge zum Begriff Professionalität in der Erwachsenenbildung und unterscheiden hier drei verschiedene Ansätze, welche im Folgenden kurz angerissen werden. Im Zentrum des bildungstheoretischen Ansatzes von Hans Tietgens (1986b) steht ein bildungstheoretisches Verständnis und die darin verortete situative Kompetenz von Erwachsenen- und Weiterbildnern. Bildung und Persönlichkeitsentwicklung stehen an erster Stelle und Bildung soll durch reflexives Lernen die Selbstentfaltung und Selbstbestimmung der Teilnehmer unterstützen. Mit situativer Kompetenz wird die Fähigkeit des Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen, das situativ hermeneutisch auf den konkreten Fall angewendet wird, verstanden. Hinzu kommt die Fähigkeit zur Vermittlung von Inhalten durch didaktische und methodische Kompetenzen und zur Reflexion des eigenen (professionellen) Handelns. Der differenztheoretische Ansatz geht auf die Arbeiten von Fitz Schütze (1996), Ulrich Oevermann (1996) und Bernhard Koring (1987) zurück und fokussiert zum einen die Differenz zwischen Wissen und Können, und zum anderen zwischen wissenschaftlicher und professioneller Rationalität (Nittel, 2000). Nittel orientiert sich hier an Oevermann's zentralem Aspekt der Professionalität als Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis. Die professionelle Berufsarbeit wird dabei nach drei Seiten ausdifferenziert: Die Handlungs-, die Wissens- und die Beziehungsebene. Alle drei Seiten haben jeweils Widersprüche, Ungereimtheiten und Dilemmata, welche in der professionellen Berufsarbeit auszuhalten und zu bearbeiten sind. Folglich entsteht eine Unbestimmtheit im professionellen Handeln, die durch eine hohe Begründungsleistung und realistische Selbstbeobachtung gelöst werden muss (ebd.). Ein professionell handelnder Erwachsenen- und Weiterbildner muss demnach ein gutes Urteilsvermögen besitzen, um daraus die Begründungsleistung ableiten zu können (Schüßler & Wagenhals, 2015). Nach dem differenztheoretischen Ansatz entsteht Professionalität also aus der Differenz von Erfahrungswissen, wissenschaftlichem Wissen und hermeneutischem Fallverstehen. Sie kann daher nicht verordnet werden oder sich in normativen Prämissen darstellen. Professionalität ist infolgedessen weder ein Zustand, der erreicht oder errungen werden

kann, sondern vielmehr flüchtig und jedes Mal aufs Neue situativ herzustellen (ebd.). Neben diesen zwei Ansätzen wurde von Thomas Fuhr (1991) der kompetenztheoretische Ansatz etabliert. Nach Peters (1999) wird hier Professionalität als eine sichtbare, artikulierbare und wiederholbare Leistung von Kompetenzen und somit als eine besondere Qualität beruflichen Handelns von Professionellen verstanden. Hierzu werden Folien zu beruflichen Anforderungen sowie Arbeitsplatzbeschreibungen erstellt und die unterschiedlichen Berufsfelder analysiert, um daraufhin Kompetenzmodelle zu formulieren. Diese orientieren sich an einem bestimmten Menschenbild, einer Weltanschauung oder spezifischen Handlungsorten (Schübler & Wagenhals, 2015). Nach Lattke und Sgier (2012) hat der kompetenztheoretische Ansatz in den letzten Jahren eine Weiterentwicklung durchlaufen und bestimmt die aktuelle europäische Professionalisierungsdiskussion. Daher ist das Konzept der Professionalisierung also eng mit der Kompetenzdebatte verbunden und die Kompetenz hat sich im Diskurs im Verlauf der letzten Jahrzehnte zu einem zentralen Kriterium für professionelles Handeln entwickelt. Wenn also von Professionalität oder Professionalisierung gesprochen wird, geht es um professionelles, kompetentes Handeln bzw. um die Entwicklung von Kompetenzen im berufsspezifischen Feld. Nittel (2004) definiert Professionalisierung daher als einen „personengebundenen Vorgang des berufsbiographischen ‚role-making‘; dieser schließt einen persönlichen Veränderungs- und Reifeprozess ebenso ein, wie einen wissenschaftlichen Kompetenzzuwachs, welcher in der Formierung einer auf dem Prinzip der Fachlichkeit beruhenden beruflichen Identität und der Aufschichtung von diesbezüglichem Professionswissen seinen Kristallisationspunkt findet“ (S. 348). Buschle und Tippelt (2015) beschreiben Professionalisierung als „Möglichkeit, Wissen in komplexen Situationen in einem gesellschaftlich institutionalisierten Rahmen zu nutzen, um durch Wissen spezifische Handlungen vorzubereiten, dann handelt es sich um eine Anbahnung von Professionalität, wobei Professionalität selbst dann im realen Handeln sichtbar wird. Sie bezieht sich bspw. auf die berufliche pädagogische Handlung in der Face-to-face-Interaktion zwischen Erwachsenenbildner\_innen und Teilnehmer\_innen einer Weiterbildung. Die schwer zu bestimmende Schnittmenge zwischen Wissen und Können sowie die Verbesserung und Qualitätsentwicklung des Handelns in der Weiterbildungspraxis gehören zur Professionalisierung“ (S. 43). Dass mit Professionalisierung insbesondere die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen der in der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätigen gemeint ist, wird bereits durch die seit Ende der 1990er Jahre ersten geförderten EU-Projekte, welche sich mit der Entwicklung von Fortbildungsmodulen und -curricula zur Beschreibung und Förderung der Professionalisierung und damit der Kompetenzen von Erwachsenen- und Weiterbildnern beschäftigten deutlich. Im Jahr 2006, als die Erwachsenenbildung als eigenständiger Bildungssektor in den Blick genommen wurde, bezeichnete die Europäische

Kommission die berufliche Weiterentwicklung und damit die Professionalisierung des Personals als zentralen Faktor für die Qualität der Bildung (Europäische Kommission, 2006). In der Agenda von 2011 wies der Rat der Europäischen Union daher erneut im Rahmen des Professionalisierungsdiskurses auf den wichtigen Bereich der Verbesserung der Qualität des Erwachsenenbildungspersonals durch bspw. der Festlegung von Kompetenzprofilen, Einrichtung effizienter Systeme für die berufliche Erstausbildung und die berufliche Weiterbildung hin (Rat der Europäischen Union, 2011). So ist aktuell eine enge Verzahnung von Qualität in der Erwachsenen- und Weiterbildung mit den Anforderungen an die Kompetenzen des Personals zu verzeichnen (Schüller & Egetenmeyer, 2016). Für den heutigen Professionalisierungsdiskurs ist daher die Forderung und Förderung der Entwicklungen von Kompetenzmodellen für das in der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigte Personal und von Validierungsinstrumenten für die Kompetenzen maßgeblich. Dabei stellt sich die Frage, welche Kompetenzen professionelle Erwachsenenbildner benötigen. Hier werden vielfältige Tätigkeiten und Kompetenzen benannt. Nicht nur die Lehre, sondern auch Management- und Beratungsaufgaben kennzeichnen das Berufsfeld eines Erwachsenenbildners. Eine Reihe europäischer Projekte widmen sich der Erforschung und Entwicklung von Kompetenzprofilen und Qualifikationsrahmen unterschiedlicher Art (Latke & Sgier, 2012). Die in den Projekten entwickelten Kompetenzkataloge oder -modelle führen die erforderlichen Kompetenzen auf. In Anlehnung an Strauch und Pätzold (2012) werden diese im Folgenden kurz dargestellt.

Im Jahre 2008 wurde im Rahmen der Forschungsinitiative „Q-Act – Qualifying the Actors in Adult and Continuing Education“ (Nuissl & Latke, 2008) erstmals kompetenzorientierte Ergebnisse zu den Tätigkeitsfeldern, Kompetenzprofilen und Professionalisierungswegen von Erwachsenenbildnern in Europa veröffentlicht und diskutiert (Strauch & Pätzold, 2012). Darauf aufbauend wurde im Rahmen des Projekts VINEPAC – Validation of informal and non-formal psychopedagogical competences of adult educators (2006-2008) - ein Instrument zur Validierung von Kompetenzen von Erwachsenen- und Weiterbildnern entwickelt (Strauch, 2008). Das Instrument „Validpack“ bietet die Möglichkeit, informell und non-formal erworbene erwachsenenpädagogische Kompetenzen auf Grundlage des erarbeiteten Kompetenzrahmens zu einem individuellen Kompetenzprofil zusammenzustellen und zu dokumentieren. Der Kompetenzrahmen gliedert sich in fünf Bereiche: Knowledge, Training/Management, Assessment und Evaluation of learning, Motivation and Counselling, Personal and Professional Development. Für jeden Bereich werden Kompetenzbeschreibungen und Indikatoren aufgeführt (siehe Abbildung 5). In der Weiterentwicklung dieser Projektergebnisse wurde im Rahmen des Projekts „Flexi-Path – Flexible Professionalisation Pathways for Adult Educators between the 6th and the 7th level of EQF“ (Strauch et al., 2011)

ein Kompetenzrahmen für Erwachsenen- und Weiterbildner entwickelt, deren Tätigkeit zu einem erheblichen Teil makrodidaktische bzw. Managementtätigkeiten umfasst (Strauch & Pätzold, 2012). Dieser Kompetenzrahmen nimmt Bezug auf den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und stellt ein Profil für hochqualifizierte Erwachsenen- und Weiterbildner dar (Latke & Strauch, 2011).

*Abbildung 5:* Kompetenzrahmen VINEPAC (Sava et al. 2008)

- 1) Knowledge
  - Initial knowledge of psycho-social profile of the adult
  - Knowledge of the group characteristics
  - Knowledge base in own content areas
- 2) Training/Management
  - Needs analysis
  - Preparation of training
  - Training programme delivery
  - Use of technology and resources (time, material, space, people)
- 3) Assessment and Evaluation of learning
  - Develop work with learners to identify their needs, strengths and goals, and advise or refer them to appropriate programmes and levels of instructions
  - Use assessment results on a regular basis to plan lessons, develop curricula, monitor progress towards objectives and goals and verify learning
  - Monitor learning beyond simple recall of information using a variety of assessment strategies
  - Structure and facilitate ways for learners and peers to evaluate and give feedback on their learning and performance, through reflection and self-assessment
  - Guide learners in the development and ongoing review of their educational plans
  - Use qualitative methods to evaluate the learner's progress
- 4) Motivation and Counselling
  - Share information with learners and colleagues about additional learning resources, educational opportunities and options for accessing support services
  - Make referrals to appropriate resources when guidance and counselling needs are beyond own expertise
  - Guide learners in the development and ongoing review of their educational plans
- 5) Personal and Professional Development
  - Analyse the needs and opportunities for professional development
  - Demonstrate interest for self-development
- 6) Open category (any additional competences considered relevant by the trainer/the evaluator)

Buiskool und Broek (2011) sammelten im Rahmen ihrer „key competence study“ zu Schlüsselkompetenzen von Erwachsenenbildnern in Europa (Research voor Beleid, 2010) zunächst alle verfügbaren Informationen über Aufgaben, Verantwortlichkeiten, Rollen und Arbeitsumgebungen, die mit erwachsenenpädagogischen Tätigkeiten im Zusammenhang stehen und identifizierten daraufhin die relevanten Kompetenzen. Auf dieser Grundlage wurde ein Kompetenzprofil erstellt. Hierbei wird unterschieden in allgemeine Kompetenzen, die alle in der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätigen aufweisen sollen (u.a. knowledge in adult education, interpersonal competences, diversity and multicultural environment) und spezifische Kompetenzen, welche sich überwiegend auf die im Management tätigen Erwachsenen- und Weiterbildnern beziehen (u.a. management, evaluation, counselling). Parallel dazu wurde im Projekt QF2TEACH – Qualified to Teach (2009-2011) ein forschungsbasierter europäischer Kompetenzrahmen formuliert, welcher sich auf mikrodidaktische, lehrende Tätigkeiten von Erwachsenenbildner und damit auch auf Formen des Coachings und der Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse bezieht (ebd.). Abbildung 6 stellt die Kompetenzbereiche des QF2TEACH- Qualifikationsrahmens dar.

*Abbildung 6:* Kompetenzbereiche des QF2TEACH-Qualifikationsrahmens (Bernhardsson & Lattke, 2012)

<b>Competence area 1 – Personal development and development of the „professional self“</b>	
Core competences	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personal competence</li> <li>• Professional development</li> </ul>
<b>Competence area 2 – Contents and didactics</b>	
Core competences	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expertise in the subject that is thought and in didactics</li> <li>• Learning arrangement</li> <li>• Analysis of learning processes</li> </ul>
<b>Competence area 3 – Assistance for learners</b>	
Core competences	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encourage and motivate learning</li> <li>• Support learning</li> <li>• Care for the learner</li> <li>• Group management</li> </ul>

Ein weiteres Beispiel ist das Projekt CAPIVAL – Capitalizing on Validpack, welches auf den Ergebnissen des Projekts VINEPAC aufbaut und auf die Verbreitung des Instruments „Validpack“ zielte. Der im Rahmen von VINEPAC entwickelte Kompetenzrahmen wurde überarbeitet, wobei der aus dem Projekt QF2TEACH hervorgegangene Kompetenzrahmen eine empirisch begründete Grundlage darstellte (ebd.). Nuissl (2015) weist jedoch kritisch darauf hin, dass die vorhandenen

Kataloge bzw. Kompetenzrahmen so differenziert sind, dass nicht eine Person über alle Kompetenzen verfügen kann, sondern je nach Schwerpunkt der Tätigkeit unterschiedliche Kompetenzen kombiniert werden. Hinsichtlich der Ausbildung von Erwachsenen- und Weiterbildnern und die Entwicklung dieser Kompetenzen, ist es nach Kraft (2013) dementsprechend auch noch nicht gelungen, „ein gemeinsames trägerübergreifendes und überregional anerkanntes System erwachsenenpädagogischer (Grund-)Qualifizierung mit einem entsprechenden professionellen, organisationalen und gesellschaftlichen Mehrwert zu etablieren“ (S. 245). Mit Schwierigkeiten ist außerdem die praktische Umsetzung solcher Qualifizierungssysteme verbunden. Ausgehend von den aktuellen internationalen Entwicklungen konstituierte sich daher am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung eine Konzeptgruppe TQW (Trainer – Qualifizierung – Weiterbildung), welche sich mit der Entwicklung eines Qualifizierungs- und Zertifizierungs-System beschäftigt. In diesem Rahmen entstand die Studie von Kraft, Seitter und Kollwe (2009), welche ein Referenzmodell, bzw. einen Qualifizierungsrahmen für Deutschland präsentieren. Dieser beschreibt Kompetenzen für den Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich und stellt ein trägerübergreifendes Zertifizierungssystem für die Weiterbildung dar, in das bestehende Aus- und Fortbildungsangebote integriert werden können. Mit dem Projekt GRETA (Grundlagen zur Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen-/Weiterbildung) werden seit 2014 die Möglichkeiten der Umsetzung des Kompetenzmodells geprüft.

Insgesamt betrachtet, wurden durch diese vielfältigen und unterschiedlichen europäischen Projekte erwachsenenpädagogische Kompetenzen ermittelt und in Form von Kompetenzrahmen systematisch beschrieben. Obwohl kompetenzorientierte Ansätze die Professionalisierungsdebatte maßgeblich bestimmen und sich Kompetenzmodelle wie oben beschrieben vermehrt etablieren, darf diese Entwicklung im Kontext der Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht unhinterfragt bleiben. Insbesondere dann nicht, wenn solche Kompetenzmodelle eine gewisse normative Färbung besitzen und bestimmen, was ein in der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätiger alles können und wissen soll, um als ein professionell Handelnder zu gelten (Dewe, 1990). Somit wären Kompetenzmodelle idealisierte Vorstellungen hinsichtlich der pädagogischen Praxis und nach Peters (2004) birgt das die Gefahr, erwachsenenpädagogisches Handeln reduktionistisch zu betrachten und vom subjektiven Verständnis der ausgeübten, gekonnten Beruflichkeit her zu beschreiben. Folglich fehlt laut Schüller (2010) den Aufzählungen an Kompetenzen der Handlungskontext. Doch „gerade dadurch, dass das pädagogische Handeln u.a. abhängig von Inhalt, Zielsetzung, Lernsetting und Klientel ist, bleibt offen, wie in den unklaren Ursache-Wirkungszusammenhängen pädagogischer Praxis letztlich agiert wird“ (ebd., S.25). Daher kritisiert

Nittel (2000): „Sofern auf komplexe Herleitungen (...) verzichtet wird, drohen kompetenzorientierte Ansätze, da sie zur Seite des faktischen Berufshandelns hin blind sind, das Schicksal der sich auf reine Programmatik reduzierenden (Erwachsenen-)Pädagogik zu reproduzieren. (...) Das Widersprüchliche, Fehlerhafte, ‚Unreine‘ und Konfliktträchtige am beruflichen Handeln wird vom kompetenzbezogenen Verständnis von Professionalität tendenziell als Problem oder gar als Defizit schematisiert, ohne zu erkennen, dass damit eine Perfektibilität konstruiert wird, der kaum jemand gerecht zu werden vermag“ (S. 80). Auch Egetenmeyer und Käßlinger (2011) kritisieren die Auffassung, dass eine Profession mittels einer Auflistung von einzelnen Aufgaben definiert werden kann und ein vollständiges Vorhandensein der jeweiligen Kompetenzen zur Erfüllung der Aufgaben zu einer Professionalität führt. Ein solcher Ansatz führt zu einer Homogenisierung der Professionalitätsentwicklung sowie von Aus- und Weiterbildungen, welche den Fokus überwiegend auf die Entwicklung der definierten Standards und Kompetenzen legen (ebd.). Des Weiteren werden Kompetenzmodelle, sofern einmal aufgestellt, nur selten weiterentwickelt und aktualisiert. Folglich besteht nach Schüßler (2010) die Gefahr, dass die Weiterbildungsambitionen der Praktiker punktuell bleiben und sich keine Weiterbildungskultur entwickelt. Dies führt dazu, dass die Frage der Rückbindung an gemeinsame Werte und mögliche Richtlinien, an der sich die professionell handelnden Praktiker ausrichten und damit eine Profession zeitlich langfristig formieren, außen vor bleibt (ebd.). Die Umsetzung der Kompetenzen in der Praxis, also das professionelle Handeln der Praktiker wird häufig durch organisationale Rahmenbedingungen eingegrenzt, wie bspw. Beschäftigungsverhältnisse, Fortbildungsmöglichkeiten, institutionelle Strukturen der Einrichtung sowie bildungspolitische Vorgaben und Regularien. Diese bleiben jedoch bei der Analyse der Professionalität oft unberücksichtigt (ebd.). Kompetenztheoretische Professionalitätsansätze müssen laut Schüßler (2010) organisationalen Rahmenbedingungen jedoch einbeziehen, denn nur so haben sie auch für die Praxis und Praktiker eine orientierende Funktion.

Es lässt sich abschließend zusammenfassen, dass aufgrund der Dominanz der kompetenztheoretischen Professionalisierungsansätze, die Kompetenzentwicklungsprozesse von Praktikern in der Erwachsenenbildung von großer Bedeutung für den aktuellen Professionalitätsdiskurs sind. Um hier zu Erkenntnissen zu gelangen ist der Blick auf die Professionalisierung und damit die Verberuflichung der Erwachsenen- und Weiterbildner notwendig (Gieseke, 2011). Nach Kraft et.al (2009) gibt es für Erwachsenen- und Weiterbildner drei Wege zum Erwerb von Kompetenzen: Lernen in der Praxis, Fortbildung und akademische Ausbildung. Letztere beschreibt ein erwachsenenpädagogisches Studium an Hochschulen. Solche Studiengänge können als Erstausbildung/-studium sowie auch als Weiterbil-

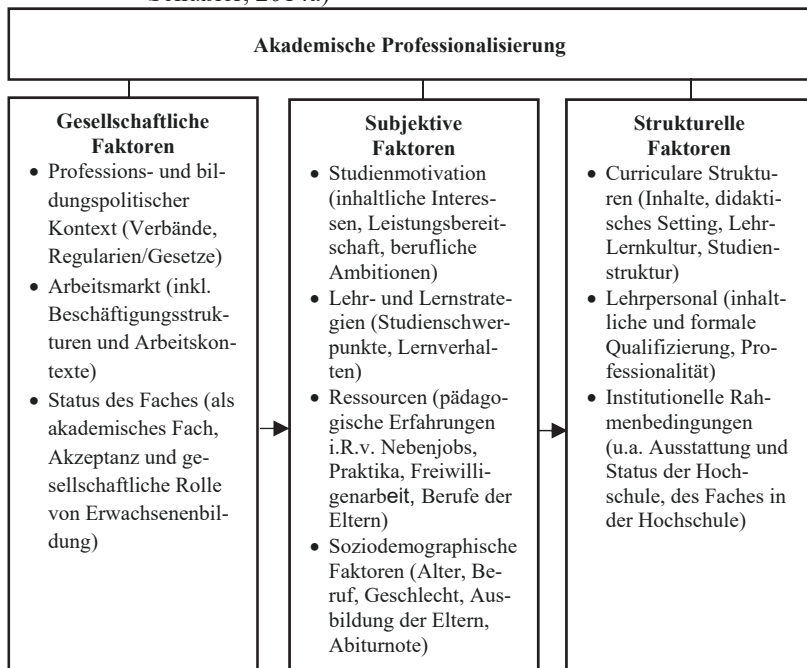
dungsstudium genutzt werden (Egetenmeyer & Lattke, 2007). Professionalisierungsprozesse in der Erwachsenenbildung finden sich demnach zum einen im akademischen Umfeld, zum anderen aber ebenso in nicht-akademischen Bereichen (Egetenmeyer & Schüßler, 2012a). Da in dieser Arbeit die akademische Professionalisierung und deren Untersuchung im Fokus steht, wird diese im Weiteren näher ausgeführt.

### *2.2.2 Akademische Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*

Die Hochschule galt bisher als Wissensinstanz, welche ihren Studierenden je nach Disziplin das Fachwissen im Rahmen von Vorlesungen oder Seminaren vermittelt. Im Zuge der Bolognareform von 1998 und der damit einhergehenden, zunehmenden Bedeutung der Berufs- und Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen wird nun diese Zielorientierung hinterfragt. Studiengänge stellen Kompetenzmodelle auf, welche hinterlegen sollen, über welche Kompetenzen die Studierenden nach Abschluss des Studiums verfügen. Der Begriff Kompetenz hat demzufolge Eingang gefunden in die Curricula der Studiengänge. Dieser wird sehr unterschiedlich definiert, jedoch geht er, wie in Kapitel 2.1.4 beschrieben, über einen reinen Erwerb und Besitz eines theoretischen Wissens hinaus. Oftmals wird vor diesem Hintergrund das Phänomen des trägen Wissens (Renkl, 1996) oder der Kluft zwischen Wissen und Handeln angesprochen. Wissen, das aus dem jeweiligen Kontext herausgelöst vermittelt wird, kann träges Wissen werden, wenn es nicht in der Praxis eingesetzt und erprobt werden kann. In Studiengängen, welche in einer Tätigkeit im Bildungsbereich münden, können keine Technologien und Königswege vermittelt werden, denn Lern- und Bildungsprozesse können nicht vorhergesagt und nicht gesteuert werden. In diesen Berufen wird zwar auf das theoretische Wissen zurückgegriffen, insbesondere wird jedoch aufgrund der eigenen praktischen Erfahrungen in einem hermeneutischen Fallverstehen gehandelt. Der Bolognaprozess, einhergehend mit der Kompetenzorientierung und der Forderung nach einem Berufs- und Beschäftigungsbezug im Studium, hatte jedoch einen starken Einfluss auf den Diskurs der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung und der Ausgestaltung von Studiengängen, welche sich daher sukzessive auf struktureller und inhaltlicher Ebene veränderten (Justen, 2015), mit den Zielen, die internationale Wettbewerbsfähigkeit und Mobilität zu erhöhen und zu steigern sowie eine verstärkte Beschäftigungsfähigkeit durch Kompetenzentwicklung umzusetzen (Pätzold, 2010). Der gesamte Professionalisierungsdiskurs geriet in einen Präzisions- und Legitimationszwang, welcher auch Präzisierungen für die akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung forderte.

Die Frage, was unter akademischer Professionalisierung zu verstehen ist, wird jedoch innerhalb des gegenwärtigen professionstheoretischen Diskurses nicht einheitlich beantwortet. Nach Schüller und Egetenmeyer (2016) finden sich auch im internationalen Kontext unterschiedliche Begriffsverwendungen. Sie arbeiteten daher die wesentlichen Kennzeichen von akademischer Professionalisierung heraus und liefern eine Definition für den deutschsprachigen Raum, welche den Diskurs maßgeblich bestimmt. So wird unter dem Begriff „Akademische Professionalisierung“ Folgendes betrachtet (vgl. Abbildung 7): Die Aus- und Weiterbildungsangebote an Hochschulen und damit die strukturelle Perspektive, die Professionalitätsentwicklung der einzelnen Erwachsenenbildnern als subjektbezogene Perspektive und die bildungspolitischen und gesellschaftlichen Rahmungen (ebd.).

*Abbildung 7:* Perspektiven akademischer Professionalisierung (Egetenmeyer & Schüller, 2014a)



Erstere beschäftigt sich mit den zahlreichen Qualifizierungsformaten an Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen, welche insbesondere im Zuge des

Bolognaprozesses entstanden sind und sich immer weiter ausdifferenzieren. Aus der subjektbezogenen Perspektive werden die, im Rahmen der Qualifizierungen stattfindenden, berufsbiographischen Professionalisierungsprozesse und die Möglichkeiten des Kompetenzaufbaus für professionelles, erwachsenenpädagogisches Handeln betrachtet. Einfluss auf die Professionalisierungsprozesse haben ferner institutionelle Gegebenheiten, der Arbeitsmarkt und bildungspolitische Kontexte. Die unterschiedlichen Perspektiven wirken reziprok aufeinander ein (ebd.). Die akademische Professionalisierung ist demnach als ein „Prozess der Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität zu verstehen“ (Schüßler & Egetenmeyer, 2016), welcher eingebettet ist im Kontext subjektiver, struktureller und gesellschaftlicher Einflüsse.

Das Konzept einer akademischen Professionalisierung geht davon aus, „dass Qualifizierungsangebote an Hochschulen eine akademische Basis für die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Kompetenz wissenschaftlichen und reflexiven Charakters legen“ (Egetenmeyer & Schüßler 2012b, S. 12). Dabei konstatieren Schüßler und Egetenmeyer (2016) analog zu der weiter oben beschriebenen Definition von Professionalisierung, dass von einer akademischen Professionalisierung dann gesprochen werden kann, „...wenn an den Hochschulen nicht wissenschaftliches Wissen im Bereich der Erwachsenenpädagogik vermittelt und somit formale Qualifizierung in einer Disziplin angeboten wird, sondern wenn in dieser Phase auch die Möglichkeit zur persönlichen Kompetenzentwicklung gewährleistet wird“. Unter Kompetenzentwicklung verstehen dabei beide die subjektive Auseinandersetzung der Studierenden mit akademischem Wissen, Praxisbeobachtungen und Praxiserlebnissen. Damit wachsen die Studierenden in das akademische Feld hinein. Das erwachsenenpädagogische Studium bildet daher eine wichtige Phase in der Professionalitätentwicklung von Erwachsenen- und Weiterbildnern (Egetenmeyer & Schüßler, 2012b).

Für die Disziplin Erwachsenenbildung muss akademische Professionalisierung zudem, im Vergleich zum professionstheoretischen Diskurs anderer Disziplinen, besonders betrachtet werden. Denn hier ist die wissenschaftliche Ausbildung selbst eine Form erwachsenenpädagogischer Praxis. Folglich wird zum einen das im Studium vermittelte Wissen vor dem Hintergrund erlebter akademischer Praxis reflektiert und zum anderen ist das Studium somit ein Ort, in dem die Studierenden durch Hochschullehrende, welche Mitglieder der Profession sind, in die Profession hineinsozialisiert werden. Im Studium selbst findet daher eine ständige Theorie-Praxis-Verschrankung statt. Das Studium bildet demgemäß eine besonders wichtige Phase im Professionalisierungsprozess. Kritisch muss jedoch laut Egetenmeyer und Schüßler (2012a) darauf hingewiesen werden, dass die akademische Professionalisierung im Zuge des Bologna-Prozesses unübersichtlich geworden ist. Bachelor-Abschlüsse sollen zwar kompetenz- und berufsorientierend

ausgerichtet sein, jedoch ist unklar, über welche Kompetenzen die Absolventen tatsächlich verfügen. Die unterschiedlichen Modulhandbücher umfassen, orientiert am Kerncurriculum Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE, 2008), vielfältige und umfassende Beschreibungen von Kompetenzen, welche die Studierenden im Studium erwerben sollen, allerdings stellt sich die kritische Frage, ob die neuen Studiengangsstrukturen diesen Ansprüchen überhaupt gerecht werden können (Egetenmeyer & Schüßler, 2012b). Im Folgenden werden daher Anforderungen an eine kompetenzorientierte Hochschullehre zur Förderung der akademischen Professionalitätsentwicklung diskutiert.

### *2.2.3 Anforderungen an eine kompetenzorientierte Hochschullehre*

Die Entwicklung von Kompetenzen wurde im Vorhergegangenen als Kern der (akademischen) Professionalitätsentwicklung erörtert. Kompetenzen werden insbesondere seit der Bolognaform und der Einführung von Bachelorstudiengängen, mit dem Ziel der Entwicklung einer Berufsfähigkeit bei Studierenden, als die Grundlage des individuellen, studentischen Entwicklungsprozesses angesehen (Vogel, 2014). Damit geht folglich ein verändertes Verständnis von akademischen Lehr-Lernprozessen einher (ebd.), welches nicht nur die Entwicklung neuer Lernarrangements an Hochschulen, sondern einen gesamtorganisationalen Lernkulturwandel erfordert. Kompetenzorientierte Lehr-Lernprozesse sind insbesondere vor dem Hintergrund vorheriger kritisierter traditioneller Instruktionstheorien, welche sich mit Inhalten mit mangelndem Anwendungsbezug und unzureichenden Transferleistungen beschäftigen, entwickelt worden (Schaper, 2014). Um der Gefahr eines „trägen Wissens“ (Renkl, 1996), also Wissen, das nicht angewendet werden kann, entgegenzuwirken, werden Lernarrangements konzipiert, die das Lernen in Anwendungsbezügen situieren und den Lernprozess auf Grundlage der Erkenntnis, dass „sich Menschen nur zu ihren eigenen Bedingungen Neues aneignen und neue Kompetenzen entwickeln können (Arnold 2012a, S. 1) als aktiven, selbstgesteuerten Prozess gestalten (Schaper, 2014). Ist die Kompetenzentwicklung also an spezifische Handlungssituationen und realistische Problemstellungen geknüpft, stellt das Lernen an und in realen, konstruierten oder imaginierten Schlüsselsituationen den Kern eines kompetenzentwickelnden Lernens dar (Vogel, 2014). Arnold (2012b) spricht hier von einem situationsbasierten Lernen. Die „Didaktik des situationsbasierten Lernens basiert auf einer didaktischen Dreidimensionalität wie sie jeglicher nachhaltiger Kompetenzreife beobachtbar zugrunde liegt, nämlich „Aneignung“, „Erleben“ und „Anwenden“. Es gilt – so die

These – diese Dimensionen in der Hochschullehre neu zu gestalten, um zu wirklichen Formen einer akademischen Kompetenzentwicklung zu gelangen, die sowohl den Bildungs-, auch den Berufsvorbereitungs-Ansprüchen, welche an sie gerichtet werden, gerecht zu werden vermag“ (ebd., S. 1f). Daher soll das Studium nach Egetenmeyer und Schüßler (2014b) „nicht mehr nur auf den Erwerb wissenschaftlichen Wissens begrenzt [sein], sondern auch noch die Möglichkeiten zu kompetenzbildenden Erfahrungen eröffnen“ (S. 31). Dazu soll eine „subjektive Auseinandersetzung in Form von Reflexionen wissenschaftlicher Inhalte und akademischen Wissens“ für die Studierenden ermöglicht werden (S. 30). Befunde aus dem Bereich der Expertiseforschung zeigen, dass die Kompetenzentwicklung einer professionell handelnden Person sowohl an theoretisch-formales, gut organisiertes Wissen gebunden ist als auch eine langjährige, reflektierte Berufserfahrung eigenen Handelns erfordert (Digel, 2013), denn das „Können setzt eine Verinnerlichung von Wissen als Handlungsbasis voraus, die im Zuge der Kontextualisierung des Wissens in der Anwendungssituation, durch eine sensible Einlassung auf situative und wechselnde Gegebenheiten erfolgt. Es erfordert demnach nicht nur die Ausbildung einer Urteilskraft, nämlich am Fall zu entscheiden, welche Vorgehensweise angemessen ist, sondern auch den Aufbau von praktischer Erfahrung bezüglich der Umsetzung und auswertenden Betrachtung der gewählten Vorgehensweise“ (Digel 2013, S. 27). Akademische Lehr-Lernprozesse müssen demzufolge nach Vogel (2014) bei der Umsetzung Folgendes berücksichtigen:

- Die Eigenaktivität der Studierenden muss zugelassen werden,
- es muss eine Orientierung an konkreten und realistischen Problemstellungen stattfinden,
- die Vorerfahrungen der Studierenden müssen berücksichtigt werden und
- Interaktionen müssen ermöglicht werden (ebd.).

Zusammenfassend bedeutet dies, dass es nicht ausreicht, Studierende im herkömmlichen Sinne zu belehren. Kompetenzen, als ein Zusammenwirken von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motiven und emotionalen Dispositionen äußern sich erst in der Bewältigung von Handlungssituationen. Dementsprechend ist die Entwicklung von Kompetenzen an die je spezifischen situativen Handlungsanforderungen in realistischen Problemstellungen geknüpft. Lernprozesse an Hochschulen müssen demzufolge praktische Erfahrungsräume bieten, denn ein Lernen anhand praxisnaher Problemstellungen bewirkt eine Konstruktion von verschiedenen Lösungswegen und die Reflexion dieser. Entsprechendes Wissen und Handlungsrepertoire wird zur Deutung und Bewältigung der Situation angewendet. Lernen wird demnach als situierter Prozess verstanden, welcher in spezifischen Handlungs- und Erfahrungskontexten erfolgt. Diese bilden einen Hintergrund für die

Interpretation und Bewertung der Lerninhalte (Schaper, 2014). Solche Lehr-Lernprozesse „beschränken sich daher nicht auf die Vermittlung anwendungsbezogenen Wissens und situationsspezifischer Qualifikationen. Stattdessen stellen sie Angebote bereit, mit denen Individuen ihre Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln können, um vor allem auch komplexe, problemoffene und uneindeutige Aufgaben und Probleme der realen Lebens- und Arbeitswelt bewältigen zu können“ (ebd., S. 291).

Es lässt sich festhalten: Damit Studierende eine pädagogische Professionalität im Studium entwickeln, müssen entsprechende aktive und handlungsbezogene Lerngelegenheiten an den Hochschulen geschaffen werden, welche eine Kompetenzentwicklung fördern. Die Gestaltung solcher Lerngelegenheiten erfordert damit ein Verständnis darüber, durch was sich Professionalität auszeichnet und welches die Voraussetzungen für ein kompetentes Handeln sind, die es im Rahmen von Bildungsprogrammen zu fördern gilt. Im Folgenden Abschnitt werden daher Voraussetzungen einer Professionalitätsentwicklung formuliert. Diese bilden die Grundlage für Qualifizierungsangebote an Hochschulen mit dem Ziel, eine akademische Basis für die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Kompetenz wissenschaftlichen und reflexiven Charakters zu legen.

#### 2.2.4 Konstitutive Elemente einer Professionalitätsentwicklung

Grundbedingung für eine Herausbildung einer Professionalität ist, wie oben beschrieben, die Möglichkeit einer persönlichen Kompetenzentwicklung und damit die subjektive Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theorie und der Praxis in akademischen Qualifizierungsangeboten. Geht man davon aus, dass Professionalisierung durch die Entwicklung von Kompetenzen zu einem professionellen Handeln führt, stellt sich nach König (2014) die Frage, welche Kompetenzen das sind, die professionelles Handeln leiten. Galiläer (2005) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen vier Eckpfeilern der Professionalität:

- Wissen,
- Können als professionelle Handlungs- und Deutungskompetenz,
- Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion der Praxis und
- Ethos als moralische Verpflichtung auf die Aufgabe des Berufs (ebd.).

Das professionelle erwachsenenpädagogische Handeln ist demnach wie jedes andere berufliche Handeln mit einem professionellen Anspruch an die Erfüllung spezifischer Voraussetzungen geknüpft. Auch Peters (2004) benennt ähnlich wie Galiläer als Komponenten des professionellen Handelns folgende (vgl. Abbildung.8):

- Allgemeine und spezifische Formen des Wissens und Könnens,
- das Bewusstsein der eigenen professionellen Aufgabe und Rolle,
- eine ethische Handlungsorientierung,
- eine relative Autonomie des professionellen Handelns und der soziale Zusammenhang mit anderen professionellen Handelnden (ebd.).

*Abbildung 8:* Voraussetzungen der Entwicklung von Erwachsenenbildungs-Professionalität (Peters, 2004)

Individuelle Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse an Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener</li> <li>• Wissenschaftliches Wissen und Können               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Erwachsenenbildungs-Wissenschaft</li> <li>○ Erziehungswissenschaft</li> <li>○ Human- und Sozialwissenschaft</li> <li>○ Weitere Fachwissenschaft als inhaltliche Grundlage eigenen didaktischen Handelns</li> </ul> </li> <li>• Berufliches Wissen und Können in Bezug auf               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Handlungslehren, -muster, -rezepte, -kriterien</li> <li>○ Verfahrensweisen, Techniken</li> <li>○ Didaktische Handlungsfiguren</li> <li>○ Die Fähigkeit zur didaktischen Relationierung</li> </ul> </li> <li>• Berufliche Handlungsorientierung in Bezug auf               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aufgaben-, Handlungs- und Rollenverständnis</li> <li>○ Handlungsethos</li> </ul> </li> </ul>
Strukturelle Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didaktisch notwendige Ausstattung und Unterstützung</li> <li>• Relative Handlungsautonomie gegenüber               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Klientel</li> <li>○ Auftraggeber, Arbeit- oder Geldgebern (Organisationen)</li> </ul> </li> </ul>
Soziale Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialer Zusammenhang (Gruppe, Verband etc.) von Erwachsenenbildnern für               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Information, Austausch, Reflexion von beruflichen Erfahrungen</li> <li>○ Einhaltung von Standards</li> <li>○ Supervision, Kontrolle und ggf. Sanktion</li> <li>○ Berufspolitik und öffentliche Darstellung</li> </ul> </li> <li>• Mindestmaß an sozialer (und ökonomischer) Anerkennung</li> </ul>

Zum einen benennt Peters (2004) also strukturelle und soziale Voraussetzungen des professionellen, erwachsenenpädagogischen Handelns und zum anderen bilden Wissen und Können eine zentrale Grundlage kompetenten Handelns.

Diese Aspekte werden als konstitutiv für eine Professionalisierung betrachtet und daher als Voraussetzungen einer akademischen Professionalitätsentwicklung definiert. Sie werden im Folgenden beschrieben.

### *Wissen*

Gieseke (2011) beschreibt Professionalität als ein kompetentes pädagogisches Handeln, das sich auf Grundlagenwissen stützt und dieses durch Erfahrungen auswertet. Sie wird dabei definiert als „die kompetente flexible Anwendung von Wissen im Feld, sowie diagnostisch und flexibel vernetztes Handeln“ (S. 386). Die Grundlage hierfür bildet die Verfügbarkeit von wissenschaftlichem Wissen. Ein Professionalisierungsprozess beinhaltet demnach den Auf- und Ausbau von Grundlagenwissen. In Anlehnung an Ryle (1969) wird zwischen prozeduralem (knowing how) und deklarativem Wissen (knowing that) unterschieden. Das deklarative Wissen ist ein „Wissen über“ bspw. Sachverhalte, Begriffe, Prinzipien und Methoden (Strasser, 2006). Das prozedurale Wissen ist ein „Wissen wie“ und beschreibt das Wissen um die Ausführung von Handlungen (ebd.), also bspw. Wissen darüber, wie Methoden in der jeweiligen Handlungssituation angewendet werden können. Auf das deklarative und prozedurale Wissen wird in der professionellen Tätigkeit situationsspezifisch zugegriffen und vor dem Erfahrungshintergrund weiter bearbeitet (Kraus, 2012). Das Spektrum an Wissen reicht dabei nach Peters (2004) vom Wissen als Handlungsressource über Wissen als verfügbares, nicht personengebundenes Informationsmaterial bis zum Wissen als wissenschaftlich geprüfte Sammlung in sich geordneter Fakten und Ideen. Unter professions-theoretischer Perspektive ist jede Art von Wissen notwendig, die professionelles Handeln ermöglicht und dessen Reflexion erlaubt. Besonders wichtig ist dabei solches Wissen, das für die Gewährleistung der wichtigsten Bezüge, Inhalte, Verfahrensweisen und Verwendungszusammenhänge des professionellen Handelns erforderlich ist (ebd.). Professionalisierung zeichnet sich demnach u.a. durch, in der Regel über akademische Wege angeeignetes, systematisches, wissenschaftliches Wissen aus (Kraus, 2012). Dieses wissenschaftliche Wissen erfüllt Funktionen wie

- die Analyse von Sachverhalten, Verhaltens-, Denk-, Empfindungsweisen und Ereignissen,
- die Erklärung und Interpretation derselben,

- die Herstellung von Zusammenhängen zwischen einzelnen Sachverhalten, Verhaltensweisen und Ereignissen und umfassenderen Geschehnissen, Strukturen usw.
- die Begründung und Legitimation von Entscheidungen und
- die Orientierung und Kritik des partikularen Handelns und Verhaltens nach Maßgabe allgemeiner Erkenntnisse, Einsichten usw. (ebd.).

Wissenschaftliches Wissen, also im Hochschulstudium erworbenes Wissen, bildet demnach die Grundlage dafür, in konkreten Situationen angemessen handeln zu können, wenn das Wissen dementsprechend angewendet und umgesetzt werden kann bzw. erkannt wird, welche Bestandteile des Wissens in der Situation relevant sein können. Laut Gieseke (1991) beweist sich Professionalität im Handeln in offenen, unbestimmten, nicht standardisierten Situationen, allerdings setzt es gleichzeitig differenziertes Wissen in einer Berufsdisziplin voraus.

Bezogen auf die erwachsenenpädagogische Professionalisierung und das hier nötige wissenschaftliche Wissen zur Gestaltung von Bildungsprozessen benennt Fuhr (1991) neben dem Vermittlungs-, Organisations-, Ziel- und Bedingungswissen auch das Handlungswissen, unter welchem zum einen didaktisches Wissen und zum anderen Beratungswissen subsumiert wird.

Professionalität stützt sich also auf notwendiges Wissen, welches aber durch die Praxis ständig herausgefordert und sich im konkreten Handeln konkretisieren muss (Justen, 2015). Dazu müssen vorhandene Wissensbestände reflektiert und auf die jeweilige Anwendungssituation neu bewertet werden können (ebd.). Professionell handelnde Erwachsenen- und Weiterbildner verfügen demzufolge über wissenschaftliches und über praktisches Durchführungs-Wissen und -Können. Das Können, also die Entwicklung von Handlungskompetenzen als weitere Voraussetzung der Professionalisierung, wird im Weiteren beschrieben.

### *Können (Handlungskompetenzen)*

Professionelles Können wird nach Peters (2004) als die Fähigkeit zur Ausführung bestimmter Handlungen, die Beherrschung wesentlicher professioneller Handlungsfiguren und des je eigenen professionellen Handlungstypus sowie die Verfügung über bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen, die eine längere Einübung unter kollegialer Begleitung und Kontrolle verlangt, verstanden. Dazu bilden Wissen und Können zusammen die wesentliche Substanz von Kompetenz im Sinne des Leistungsvermögens einer Person. Hier geht es also um die Performanz, welche sich auf das konkrete Tun des Praktikers bezieht (Schüßler, 2010). Im Gegensatz zum Begriff der Kompetenz, welcher die Fähigkeit beschreibt, Aufgaben adäquat zu bewältigen, bedeutet Performanz, diese Fähigkeit tatsächlich in der jeweiligen Handlungssituation umsetzen zu können (ebd.). Die alleinige Verfügung

über ein umfassendes wissenschaftliches Wissen bringt jedoch keine berufliche Handlungsfähigkeit und kein berufliches Können hervor (Peters, 2004). Bestand bis in die 1980er Jahre die Annahme, dass das durch einen Hochschulabschluss beglaubigte und verfügbare Wissen gleichgesetzt werden kann mit der angemessenen Anwendung des Wissens (ebd.), ist heutzutage klar, dass beide unterschiedliche Vermögen darstellen. Auch Hartmann (1968) stellt fest, dass wissenschaftliches Wissen nicht unbedingt ein besseres Handeln-Können impliziert, da es als solches nicht prinzipiell anwendbar ist und daher auch nicht mit Handlungswissen gleichgesetzt werden darf. Zwar ist laut Dewe et al. (1992) jeder Erwachsenen- und Weiterbildner auf den Besitz von wissenschaftlichem Regelwissen angewiesen, doch garantiert dieses allein noch keine Aussicht auf eine gelingende Handlungspraxis. Die akademische Ausbildung kann daher nicht in der bloßen Vermittlung und Aneignung wissenschaftlichen Wissens bestehen, sondern es müssen Möglichkeiten zum Kennenlernen und Einüben praktischer Fähigkeiten gegeben werden (Peters, 2004). Denn so wie „Handeln als solches nicht klug macht“ (Kade 1990, S. 44), wenn es ohne wissensbasierte Reflexion erfolgt, macht auch Wissen ohne Handeln nicht kompetent, da sich daraus keine Handlungsfähigkeit erzeugt (Peters, 2004). Tietgens (1988) setzt daher Professionalität mit situativer Kompetenz gleich, mit welcher breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen angewendet werden können. Laut Schüßler und Egetenmeyer (2016 und 2012a) ist die Kompetenz- und Outputorientierung für die akademische Professionalisierung als eine strukturelle Entwicklung bedeutsam. Auch nach ihnen liegt der Schwerpunkt der akademischen Ausbildung demnach nicht in der Vermittlung disziplinären Wissens, sondern in der Vermittlung der Positionen zwischen Disziplin/Theorie einerseits und Profession/Praxis andererseits. Das disziplinäre Wissen soll bereits im Studium in berufsqualifizierendes Wissen transformiert (ebd.) und eine „Einheit von Theorie und Praxis“ (Dewe, 2002, S.19) gefördert werden. Das heißt, wenn man von akademischer Professionalisierung spricht, geht es um die Entwicklung von Handlungskompetenzen im Studium auf Basis des angeeigneten wissenschaftlichen Wissens und einer Auseinandersetzung mit diesem im Rahmen von praktischen Erfahrungen.

Lüders analysierte bereits 1989 am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Studienrichtung Sozialpädagogik, dass ein Praxisbezug als das wichtigste Kriterium einer durch ein Hochschulstudium zu erwerbenden Qualifikation gilt. Mit der Auswahl des angebotenen Wissens und der praktischen Fälle, die mit dem wissenschaftlichen Wissen konfrontiert werden, geht es um die didaktische Vorbereitung von Passungsverhältnissen zwischen Wissenschaft und Praxis. Wichtig sind hierfür laut Peters (2004) praktische Simulationen und Praktika während der akademischen Ausbildung, in denen geübt werden kann. Denn die Möglichkeit

einer Verschränkung von wissensreflektierenden Seminaren und wissensanwendenden Übungen versetzt professionell handelnde Erwachsenen- und Weiterbildner in die Lage, in der beruflichen Praxis aktiv Wissen zu interpretieren und gleichzeitig zu produzieren (ebd.). Dazu braucht es zur Einübung in berufliche Handlungsmuster und damit des professionellen Könnens zudem Beobachtung, Begleitung und Rückmeldung kompetenter Berufskollegen, da nur so für professionelles Können unerlässliche Reflexivität im beruflichen Handeln gewährleistet wird und berufliche Weiterentwicklung möglich erscheint (ebd.).

### *Aufgaben-, Handlungs- und Rollenverständnis*

Für das Entstehen einer Erwachsenenbildungs-Professionalität ist laut Peters (2004) auch ein Bewusstsein für die berufliche Handlungsaufgabe, die Art des beruflichen Handelns und die daraus resultierenden beruflichen Rollen notwendig. Professionell handelnde Erwachsenenbildner sollten demnach fähig sein zur Explikation ihres Aufgaben-, Handlungs- und Rollenverständnisses, denn die Verbalisierung schafft erst die Voraussetzung für dessen Reflexion. Zudem steckt es den Rahmen des Handelns ab und ermöglicht das Erkennen von Grenzüberschreitungen. Erwachsenen- und Weiterbildner müssen die Erwartungen, die von außen an sie herangetragen werden, aufmerksam hinterfragen (Buschle & Tippelt, 2015). Dies hilft dabei, sich selbst in der Rolle als Erwachsenen- und Weiterbildner zu positionieren und eine eigene Ich-Identität aufzubauen. Diese ist die Voraussetzung dafür, dass sich Erwachsenen- und Weiterbildner immer wieder auf unterschiedliche Anforderungen und Erwartungen einstellen, Handlungsstrategien entwickeln und sich mit den Hindernissen bei der Zielerreichung des eigenen beruflichen Handelns befassen können (ebd.). Schütz und Nittel (2015) betrachten daher bei der Untersuchung der individuellen Professionalisierung von Erwachsenen- und Weiterbildner auch deren berufliche Selbstbeschreibung. Diese erscheint von zentraler Bedeutung, weil zum einen die berufliche Identität studiert und zum anderen zur berufsulturellen Aufklärung beigetragen werden kann (Hartig, 2006). Selbstbeschreibungen ermöglichen eine „Sichtweise der Akteure von innen nach außen, das heißt ihre Sicht auf ihr eigenes Berufsbild und ihre Berufskultur als Ganzes“ wird transparent (ebd., S. 159). Unter beruflichen Selbstbeschreibungen wird eine „Wissensform, die sich aus individuellen beruflichen Einstellungsmustern und kollektiv geteilten Orientierungen und Haltungen zusammensetzt“ verstanden (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014, S. 15). Sie beinhalten nicht nur Aussagen darüber, welche Qualifikationen benötigt werden, sondern auch „was, wie und warum man etwas tut“ (ebd.) und umfassen häufig vier zentrale Dimensionen: Die Beschreibung eigener berufsultureller Merkmale und Eigenschaften, die Abgrenzung von anderen pädagogischen bzw. nicht-pädagogischen Berufsgruppen, Anteile beruflicher Fremdzuschreibungen und die Legitimation des eigenen Tuns

und der gesellschaftlichen Relevanz (Schütz & Tippelt, 2015). In der letzten Dimension geht es um die Motivation, also warum etwas getan wird und um die Sinnhaftigkeit des beruflichen Handelns, also warum es wichtig ist und welcher Sinn dahinter steckt. Damit sind verhaltenssteuernde bewusste bzw. teilbewusste Kognitionen der Selbst- und Weltsicht und folglich wissenschaftlich angereichertes „handlungsleitendes Wissen“ und „subjektive Theorien“ gemeint, welche das Handeln steuern (Dewe et al., 1992). Mit dem Konzept der „subjektiven Theorien“ und dem Gegenstand der mentalen Prozesse und Deutungssysteme von Subjekten beschäftigen sich seit Ende der 1970er Jahre eine Reihe von Forschungsarbeiten (Denner, 2000). Dabei werden die Innensichten, Wahrnehmungen, Erwartungen, Bewertungen, Zuschreibungen und Konstruktionen von Untersuchungspersonen rekonstruiert (Schwarzer & Schwarzer, 1982). Der Ansatz der „subjektiven Theorien“ steht damit in einer langen Tradition des qualitativen Forschens (Höhn, 1988) und lässt sich wissenschaftstheoretisch der Handlungsforschung zuordnen (Denner, 2000). Nach Dann (1983) sind subjektive Theorien „als relativ überdauernde (im Langzeitgedächtnis gespeicherte), d.h. nicht kurzfristigen Schwankungen unterworfenen (sic!) – wenngleich durchaus veränderbare – mentale Strukturen bzw. Wissensbestände aufzufassen. Sie können situationsspezifisch aktualisiert werden, wobei sie sich im Rahmen der Person-Umwelt-Interaktion in differenzierter Weise auswirken“ (S. 80). Ferner sind sie in komplexen Situationen schnell einsetzbar, erklären Ereignisse, erlauben Vorhersagen, steuern das Handeln, sichern Handlungsfähigkeit und rechtfertigen Handlungen (Dann, 1983). Subjektive Theorien entstehen und bewähren sich im Lebens- und Berufsalltag und ihre Hypothesenbildung erfolgt über persönliche Wahrnehmungen und Erfahrungen, die sich zu generellen Sätzen einer Argumentationsstruktur verdichten (Denner, 2000). Nach Kade (1990) ist dieses Theoriewissen (das der subjektiven Theorien) dem Handlungswissen der pädagogischen Praxis übergeordnet. Denn professionelles pädagogisches Handeln ist durch Theorie anzuleiten und praktisches Handlungswissen ist durch höhere Vernunft der Theorie aufzuklären (ebd.). Die Entwicklung subjektiver Theorien bildet demzufolge eine weitere Voraussetzung der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Egetenmeyer (2013) stellt vor diesem Hintergrund fest, dass Studierende „bereits mit bestimmten Vorstellungen und professionalitätsbezogenen Perzeptionen das Studium der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufnehmen, was bedeutet, „dass Vorstellungen über Erwachsenenbildung/Weiterbildung bereits vor der Auseinandersetzung mit akademischem Wissen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bestehen und dass diese das Studierverhalten und die subjektive Kompetenzentwicklung beeinflussen“ (Egetenmeyer, 2013, zit. n. Egetenmeyer & Schüller 2014b, S. 36). Diese subjektiven Theorien und handlungsleitenden Kognitionen der Studierenden dienen als Ressourcen für die Auseinandersetzung mit einem

professionellen Selbstverständnis und können somit für die akademische Professionalitätsentwicklung hilfreich sein (ebd.). Sie werden verstanden als biographisch verankerte Alltagswissensbestände, welche einen Ausgangspunkt darstellen und eine Basis für eine erwachsenenpädagogische Professionalität schaffen. Dazu müssen sie stetig reflektiert und durch das vermittelte Professionswissen im Studium differenziert und erweitert werden können (ebd.). Die Theorie- und Praxisangebote in der Hochschulausbildung sollen demnach für die subjektiven Theoriebestände der Studierenden anschlussfähig sein und zur Differenzierung dieser beitragen. Damit sich die subjektiven Alltagswissensbestände über Lehren und Lernen zu einem berufspraktischem Wissen ausformen, müssen diese laut Wahl (1991) den Studierenden in dafür geschaffenen Lernmöglichkeiten, wie bspw. praktischen Übungen, zunächst bewusst gemacht und dann durch die Entwicklung neuer Problemlösungen (bspw. in Rollenspielen) und die Anreicherung von theoretischem und praktischem Wissen verändert und schließlich die neuen Handlungen In-Gang-gebracht werden.

Laut Peters (2004) gehört zudem zum professionellen Handlungsverständnis auch eine artikulationsfähige Vorstellung von der Qualität des eigenen Handelns und des Handlungserfolgs. Auch nach Buschle und Tippelt (2015) ist professionelles Handeln u.a. dadurch gekennzeichnet, „dass die Erwachsenenbildner innen in der Lage sind, kritisch über das eigene Handeln, die eigenen Werte und Einstellungen nachzudenken.“ (S. 52) Sie besitzen also eine Fähigkeit zur Selbstreflexion und können eigene Stärken und Kernkompetenzen erkennen sowie Schlussfolgerungen für das eigene zukünftige Handeln ziehen (ebd.). Professionalität bedeutet demnach auch, dass Erwachsenen- und Weiterbildner von ihrer eigenen Kompetenz, also von sich selbst und ihrem Tun überzeugt sind. Von Bedeutung für die akademische Professionalisierung und für die berufliche Handlungskompetenz ist demnach das Selbstkonzept. Das Selbstkonzept gibt nach Moschner und Dickhäuser (2010) die Einschätzungen einer Person dahingehend wieder, wie gut sie glaubt über bestimmte Fähigkeit zu verfügen. Dabei besteht weitestgehend Konsens darüber, dass nicht ein globales Selbstkonzept, sondern verschiedene Teilkonzepte bezogen auf verschiedene Dimensionen unterscheidbar sind (Schwanzer & Frei, 2014). Das Selbstkonzept, verstanden als die subjektive Beurteilung der eigenen (Leistungs-) Fähigkeit und damit der eigenen Kompetenzen, präzisiert und konkretisiert das professionelle, kompetente Handeln aus einer Selbstbeurteilung heraus („ich weiß, dass ich es kann“). Daher beeinflusst die Auffassung, die eine Person hinsichtlich ihrer eigenen Fähigkeiten hat zum einen das Verhalten der Person in entsprechenden Lebensbereichen und zum anderen auch die Motivation der Person, sich mit diesen Lebensbereichen zu beschäftigen (Schwanzer, 2002). Gestützt wird diese Annahme durch die empirisch belegte These, dass Selbstkonzepte eine

handlungsregulierende Funktion haben (Schwanzer & Frei, 2014). So ist der Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung belegt und wird von Hansford und Hattie (1982) mit einer Korrelation von  $r = .42$  angegeben. Dabei ist die Wirkrichtung reziprok. Zum einen führt das Selbstkonzept über die verstärkte Beschäftigung mit einem Lerngegenstand zu einer verbesserten Leistung und zum anderen wirkt die Rückmeldung über bessere Leistungen positiv auf das Selbstkonzept zurück (Schwanzer & Frei, 2014). Das Selbstkonzept wird dabei als Resultat selbstbezogener Kognitionen betrachtet, die die Person über Rückmeldungen über ihr Verhalten aus der Umwelt erhält (Schwanzer, 2002). Laut Stiensmeier-Pelster und Schöne (2008) hängt die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten insbesondere von den eigenen Erfahrungen beim Bearbeiten von Aufgaben oder beim Lösen von Problemen sowie von direkten oder indirekten Mitteilungen relevanter Bezugspersonen ab. Positive Lernerfahrungen und Leistungsrückmeldungen sowie unterstützendes Verhalten durch die Lehrkräfte können eine Steigerung des positiven Selbstkonzepts bewirken. Daher spielen zur Genese des Selbstkonzepts unterschiedliche Erfahrungsbereiche eine bedeutende Rolle. Dafür sollten die Personen Aufgaben mit realistischem Anspruchsniveau bearbeiten, welche eine Grundlage zur Selbstbewertung bieten (Möller & Trautwein, 2009).

Nach Bergmann (2007) ist die Kompetenzentwicklung von der Steuerung persönlicher Ressourcen abhängig – die Qualität dieser Selbststeuerung wird nach obiger Ausführung durch das Selbstkonzept bestimmt. Es wird daher in dieser Arbeit als ein wichtiger Aspekt und eine Voraussetzung von Professionalität betrachtet und es wird angenommen, dass das Selbstkonzept und die individuelle Professionalitäts- und Kompetenzentwicklung in einem Zusammenhang stehen. Das Selbstkonzept dominiert bisher insbesondere in der Forschung der Pädagogischen Psychologie und damit v.a. in der Schulforschung oder in Untersuchungen von angehenden Lehrkräften (bspw. Möller & Trautwein, 2009; Jerusalem, 1993; Retelsdorf, J. et al., 2014). In der Erwachsenen- und Weiterbildung findet der Ansatz jedoch bislang wenig Beachtung. Allerdings ist dieser so wertvoll, dass er auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung mehr Aufmerksamkeit erfahren sollte, denn das Vorhandensein eines hohen Selbstkonzepts gilt vor dem Hintergrund, dass Selbstkonzepte eine handlungsregulierende Funktion haben, als Bestandteil und wichtige Voraussetzung von Professionalität. Es hat damit einen Einfluss darauf, inwiefern die gestellten Anforderungen in Lehr- und Lernprozessen bewältigt werden können. Ein höheres Selbstkonzept führt zu einem Ansteigen der Sicherheit im Umgang mit Anforderungen in der Berufspraxis. Eine Herausbildung und Steigerung des Selbstkonzepts im Rahmen der akademischen Ausbildung sollte daher gefördert werden.

### *Handlungsethos*

Die Aufgaben von Erwachsenen- und Weiterbildnern haben übergreifend die Bildung Erwachsener zum Ziel. Erwachsenen- und Weiterbildner können daher mit ihrem didaktischen Handeln, das Denken, Fühlen, die Verhaltensweisen oder Werthaltungen von Personen beeinflussen (Peters, 2004). Das erwachsenenpädagogische Handeln darf sich daher nicht ethisch beliebig oder unkontrolliert vollziehen. Dies meint, dass die asymmetrische Handlungssituation und die erschwerte Kontrollierbarkeit professionellen Handelns sowie die für professionelles Handeln notwendige Handlungsautonomie nicht missbraucht werden dürfen (ebd.). Handlungsethische Standards sind folglich Voraussetzungen des professionellen pädagogischen Handelns. Peters (2004) postuliert daher, dass handlungsethische Standards sowie die Reflexion von ethischen Handlungsmaximen, Haltungen und Verhaltensweisen Bestandteile der akademischen Ausbildung sein müssen. Die Selbstverpflichtung professionell handelnder Erwachsenenbildner auf die Beachtung von ethischen Handlungsstandards ist laut Peters (2004) eine Voraussetzung der Entwicklung von Erwachsenenbildungs-Professionalität. Das pädagogische Studium selbst kann dabei als Enkulturation in den pädagogischen Handlungsethos beschrieben werden. Die in der akademischen Ausbildung tätigen Hochschullehrer nehmen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Disziplin eine gewisse Vorbildfunktion ein, bzw. stellen ein Modell für die Studierenden dar. Folglich sozialisiert das Studium in diese erwachsenenpädagogische Haltung. Von Bedeutung ist daher, wie eine solche Sozialisierung unterstützt und gefördert werden kann. Entsprechende Rahmenbedingungen wie adäquate Lernräume und die Entwicklung einer entsprechenden Lernkultur, welche einen Aufbau des pädagogischen Ethos fördern, müssen dazu geschaffen werden.

### *Strukturelle und soziale Voraussetzungen*

Hierunter fasst Peters (2004) zwei Voraussetzungen: Die relative Handlungsautonomie und die Organisation beruflicher Interessen. Erstere ist notwendig, um ein Mindestmaß an Unabhängigkeit von den Interessen und Bewertungen des Handelns durch die Klientel einerseits und die Arbeit-, Auftrag- und Geldgeber andererseits bei der Wahrnehmung der Handlungsaufgabe zu gewährleisten. Die zweite ist notwendig, um die Wahrnehmung der Handlungsaufgabe sozial, auf kollegialem Niveau einzubinden, zu kontrollieren und daran geknüpfte Interessen der Erwachsenen- und Weiterbildner wirkungsvoll in der Öffentlichkeit und gegenüber Verhandlungspartnern vertreten zu können (ebd.). Ein gewisses Maß an Handlungsfreiheit und Unabhängigkeit erlaubt, so Peters (2014), aufgabenfremde oder mit der Aufgabe unvereinbare Interessen beider Seiten (Klientel und Organisation) abwehren zu können. Die Handlungsfreiheit beruht auf ausgewiesenem Wissen

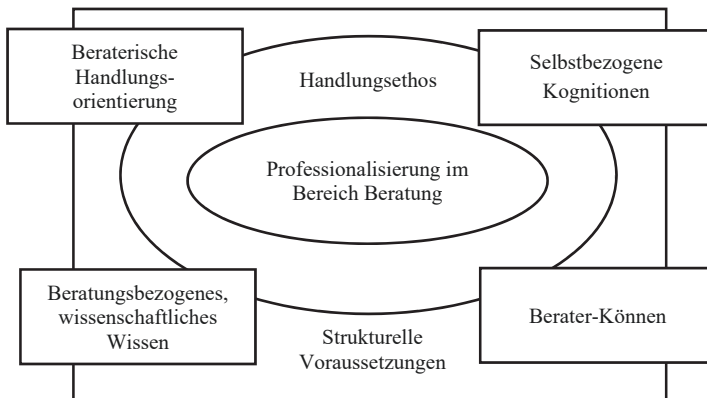
und Können sowie einem entsprechenden beruflichen Selbstbewusstsein. Sie bedarf aber ebenso einer berufs- und arbeitsmarktpolitischen Machtposition (ebd.). Abgeleitet aus diesen Voraussetzungen und Komponenten eines professionellen Handelns wird ein Modell der Professionalisierung im Bereich Beratung aufgestellt und im Folgenden erläutert.

### *2.2.5 Modell einer akademischen Professionalisierung im Bereich Beratung*

Wie aus den vorherigen Kapiteln hervorgeht, ist der Kern von Professionalität die Kompetenz. Die Qualität einer professionellen erwachsenenpädagogischen Handlungspraxis geht folglich mit hoher beruflicher Kompetenz einher. Auf den Beratungskontext bezogen heißt das, dass in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätige Personen Handlungsdispositionen besitzen, welche sie dazu befähigen, aufgrund erworbenen Wissens und Fertigkeiten, Problemstellungen in Beratungssituationen erfolgreich zu bearbeiten. Somit steht Professionalität in einem engen Verhältnis zu der Frage, was gute Beratung ist. Der Begriff der Professionalität bezieht sich damit primär auf das individuelle Vermögen der Handelnden, hier der Berater. Im vorangegangenen Kapitel wurden Voraussetzungen für die Professionalitätentwicklung bzw. Aspekte des professionellen kompetenten Handelns von Erwachsenen- und Weiterbildnern benannt, welche demnach auch für das professionelle Beratungshandeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung gelten. Demzufolge müssen in der Beratung tätige Personen über ein wissenschaftliches Beratungswissen und über ein Können, also eine beraterische Handlungskompetenz verfügen. Des Weiteren sollten sie ein Verständnis über ihre Aufgaben, ihr Handeln und ihre Rolle als Berater sowie einen beraterischen Handlungsethos besitzen. Zudem sind die strukturellen und sozialen Voraussetzungen Rahmenbedingungen des professionellen Beratungshandelns. Nach Dewe (2009) bedeutet dies für das professionelle erwachsenenpädagogische Beratungshandeln zum einen, dass das handlungsfeldspezifische Wissen, also das Fachwissen, mit einem feldunspezifischen, nämlich einem Interaktions- bzw. Situationswissen im Klientenbezug verbunden werden soll. Zum anderen muss ein Transformationsprozess von Wissenschaftswissen in alltägliche Deutungen der Klienten stattfinden, also eine Kompetenz im Sinne von Performanz bzw. Können dargeboten werden. Zudem muss im Rahmen des Aufgaben-, Handlungs- und Rollenverständnisses der „pädagogische Phänomengehalt von Beratung“ (Dewe & Schwarz 2013, S. 173), wie bspw. keine Abnahme von Begründungen oder Entscheidungen, keine Attribuierung von Defiziten etc., Berücksichtigung finden. Des Weiteren muss das Beratungshandeln eingefasst sein in eine organisierte Praxis, die mit der organisatorischen Rahmung und der konventionellen Absicherung von sozialen Praktiken und

gewonnenen Ergebnissen einhergeht und es muss eine Autonomie beinhalten, zumindest ansatzweise basierend auf beruflichen Aktivitäten wie Planungs-, Verwaltungs- und Controllingfunktionen (ebd.). Soll in einer vorbereitenden akademischen Ausbildung professionelles Beratungshandeln entwickelt werden, müssen Lernräume für den Erwerb und die Reflexion dieser Aspekte geschaffen werden. Im Folgenden wird aufgrund der vorherigen Überlegungen ein Modell zur Professionalisierung in der Beratung entwickelt, welches der späteren Untersuchung zur akademischen Professionalitätsentwicklung von Studierenden der Bildungswissenschaft und dem methodischen Vorgehen (vgl. Kapitel 4) zugrunde gelegt wird. Abbildung 9 zeigt das vorgeschlagene Modell. Es fasst beraterbezogene Wissensbestände, performative Aspekte beraterischen Handelns sowie die personale Rahmung im Sinne des Aufgaben-, Handlungs- und Rollenverständnisses sowie selbstbezogene Kognitionen zusammen. Die Basis bildet der Handlungsethos des Beraters und die strukturellen Voraussetzungen bilden die Rahmenbedingungen ab.

Abbildung 9: Modell der Professionalisierung im Bereich Beratung (eig. Darstellung)



Dem Modell liegt das Beratungsverständnis des nfb (2014b) zugrunde, nach welchem Beratung auf individueller Ebene darauf abzielt, „die bildungs- und berufsbiographische Gestaltungskompetenz zu erhöhen: Beratung soll Individuen in allen Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsphasen ihres Lebens darin unterstützen, ihre Interessen und Kompetenzen zu erkennen, Handlungsproblematiken zu bearbeiten und Entscheidungen zu treffen, um ihre Bildungs- und Berufsbiographien eigenverantwortlich zu gestalten“ (S.8). Ein solches Beratungsverständnis ist nicht

an spezifische Settings gebunden, sondern ist in der Erwachsenen- und Weiterbildung sowohl als spezialisierte Tätigkeit als auch als Querschnittsaufgabe aufzufinden. Das Modell ist daher bewusst nicht arbeitsfeldspezifisch konzipiert. Im Weiteren werden nun die einzelnen Komponenten beschrieben.

### *Beratungswissen*

Auch für das unmittelbare didaktische Handeln wie das Beraten, wird Wissen benötigt. Der Rückgriff auf ein fundiertes Beratungswissen ist zentral für eine professionelle Beratung. Dieses setzt sich nach Fuhr (1991) zusammen aus der Beratungstheorie, Wissen über die Figuren der Beratung, Wissen über die pädagogischen und diagnostischen Verfahren sowie Wissen über die Methode des Verstehens. Laut Strasser (2014) besteht die professionelle Wissensbasis für Beratung aus einer Vielfalt an unterschiedlichen Konzepten und Prinzipien sowie Fertigkeiten, Regeln und Vorgehensweisen. Weiter wird in der Literatur zudem auf Wissen über ethische Grundlagen, psychologische Voraussetzungen und Prozesse, gesellschaftliche und soziale Bedingungen, Behandlungsansätze und Interventionsstrategien, Diagnoseinstrumente oder Multikulturalität hingewiesen (ebd.). Nach Nestmann, Engel und Sickendiek (2011) untergliedert sich das Beratungswissen in feldspezifisches Wissen, Interaktions-/Methodenwissen und diagnostisch-pädagogisches Wissen. Ersteres meint bspw. Wissen hinsichtlich der Lebenslagen der Adressaten, aber auch rechtliche Regelungen. Zudem werden Kenntnisse in Interventions- und Gesprächstechniken benötigt. Diagnostisch-pädagogisches Wissen meint bspw. relevante Aspekte menschlicher Entwicklungsprozesse oder Wissen über psychiatrische Diagnosen (Weinhardt, 2014a). Hofer (1996) unterscheidet vier Wissensarten über die ein Berater verfügen sollte:

1. Das Normenwissen, also ein Wissen über mögliche Ziele und Normen in der Beratung sowie ein Wissen darüber, inwiefern das Erreichen der Ziele vom Klienten zu erwarten ist. Die theoretische Orientierung (tiefenpsychologisch, humanistisch, verhaltensorientiert etc.) sowie der gesetzliche Auftrag der Beratungsinstitutionen bestimmen die Ziele des Beraters maßgeblich.
2. Das diagnostische Wissen, mit welchem aufgrund der Durchführung von Tests oder Beobachtungen durch den Berater der Ist-Zustand des Klienten sowie die Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand analysiert werden.
3. Das Objektwissen, welches den Rückgriff auf Ergebnisse pädagogischer und psychologischer Forschungen und damit die Nutzung explanativer Theorien ermöglicht. Dadurch können Zusammenhänge oder Determinanten sowie mögliche Ursachen der Problemsituation identifiziert werden.

4. Das operative Wissen, das aufgrund von Beratungsansätzen, welche operatives Wissen zur Verfügung stellen, den Rahmen für das zielgerichtete methodische Handeln des Beraters bildet (bspw. tiefenpsychologische Schulen, kognitiv-behaviorale Ansätze, humanistische Ansätze oder systemisch orientierte Modelle). (ebd.)

Bei diesen vier Wissensarten handelt es sich sowohl um deklaratives (Wissen über Normen, diagnostische Verfahren, Interventionen) als auch zum Teil um prozedurales Wissen (Wissen wie das Wissen zu diagnostischen Verfahren und Interventionen angewendet wird) und sollte sich soweit wie möglich auf wissenschaftlich gewonnene Erkenntnisse und Ergebnisse stützen (Strasser, 2006). Die Vermittlung und Auseinandersetzung mit diesen Wissensinhalten muss Bestandteil der akademischen Ausbildung sein, um eine Professionalisierung im Bereich Beratung zu fördern. Laut Strasser (2014) wird die theoretische Wissensbasis in Phasen theoriebasierter Ausbildung, also bspw. Studiengängen oder beratenden Zusatzausbildungen vermittelt. Dabei handelt es sich um ein deklaratives Wissen (ebd.). Er konstatiert jedoch, dass in den Studiengängen nicht alle, für unterschiedliche Beratungsdomänen potentiell relevanten Wissensgrundlagen vermittelt werden können und das grundlegende Wissen nicht einfach eins-zu-eins angewendet werden kann. Das Wissen muss immer in unterschiedlichen Kontexten mit je unterschiedlichen Rahmenbedingungen angewendet werden und zeigt sich demnach in der Performanz – der Handlungskompetenz (ebd.).

### *Berater-Können*

Das fachliche Wissen stellt zwar eine notwendige Grundlage für das professionelle Beratungshandeln dar, allerdings wäre auch trotz eines ausreichenden Objektwissens und operativen Wissens, das Handeln des Beraters nicht „vollständig determiniert“ (Strasser 2006, S. 27). Für eine erfolgreiche Beratungspraxis werden entsprechende Handlungskompetenzen benötigt. Dies meint nach Stark et. al (1995) die Fähigkeit, die gestellten Anforderungen in einer Beratungssituation erfolgreich meistern zu können. Professionelle Beratungskompetenz wird demnach daran festgemacht, inwieweit nicht nur das Wissen, sondern auch die Fertigkeiten vorhanden sind, mit denen Klienten in spezifischen Beratungssituationen geholfen werden kann (Egan, 2013). Berater müssen über die Anliegen und Probleme der Klienten und über die vielfältigen Bedingungen Bescheid wissen. Um die Klienten professionell beraten zu können, müssen sie jedoch auch über adäquate Beratungsmethoden verfügen. Nach Weinhardt (2014a) gehören zu den beraterischen Handlungskompetenzen die Fähigkeit einer Balanceherstellung zwischen Aktivität und Passivität und der angemessene Umgang mit Konflikten im Beratungsgespräch. Ebenso müssen Beratungssitzungen und auch der gesamte Beratungsprozess

strukturiert werden. Bedeutsam ist des Weiteren die Fähigkeit zur Auswahl der für einen Beratungsfall angemessenen Methode und des Settings. Für die Entwicklung von Handlungskompetenzen schätzen Berater laut Orlinsky et al. (2005) die Bedeutungen ihrer Erfahrungen in Beratungssituationen hoch ein und sehen einen Zusammenhang mit ihrer Kompetenz und der erlebten Wirksamkeit ihres beratenden Handelns. Dem Erleben von Erfahrungen im Umgang mit echten Klienten und ihren vielfältigen Problemen wird eine hohe Bedeutung für die Entwicklung eines professionellen Beratungshandelns beigemessen. Auch in der akademischen Ausbildung sollten daher Erfahrungsmöglichkeiten für die Studierenden geschaffen werden, bspw. im Rahmen von simulierten Beratungsgesprächen, Rollenspielen oder auch im Rahmen von Tutorentätigkeiten.

Strasser (2014) konstatiert allerdings, dass das Ausmaß an Erfahrungen nicht entscheidend ist für die Qualität des Beratungshandelns. Denn aufgrund der Tatsache, dass Beratung oft sehr spezifisch ist und ähnliche Fälle trotzdem weit auseinanderliegen, bspw. durch unterschiedlichen Zeit- und Handlungsdruck oder persönliche Involviertheit sowie hohe Emotionalität seitens des Beraters, gibt es eine Reihe an Faktoren, die dem Lernen aus Erfahrungen in der Praxis im Wege stehen. Um mit der Komplexität an Beratungsfällen umgehen zu können ist es hilfreich, auf eine professionelle Wissensbasis zurückgreifen zu können (vgl. vorheriger Abschnitt). Sein Handeln auf umfangreiches Wissen zu gründen gilt demnach als Voraussetzung von Professionalität in der Beratung (Bommel, 2013) und theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen werden nicht als Gegensatz gesehen.

### *Beraterische Handlungsorientierung*

Dieser Bereich beinhaltet die Überzeugungen/Werthaltungen und damit die subjektiven Theorien und handlungsleitenden Kognitionen hinsichtlich des Beraterhandelns. Diese Faktoren werden bspw. auch im Rahmen der COACTIV-Studie für das Lehrerhandeln als bedeutend angesehen (Baumert et al., 2009). Auch in dieser Studie werden sie als wesentliche Einflussfaktoren auf die Professionalisierung und die Entwicklung professioneller beraterischer Kompetenz betrachtet. Die subjektiven Beratungstheorien der Berater sind als Ergebnis der kognitiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Beratungsanforderungen zu verstehen. Die dort gemachten Erfahrungen bestimmen die Wahrnehmung, Interpretation und Bewältigung von Anforderungen in Beratungssituationen und die subjektiven Theorien von Beratung. Diese sollen den Beratern laut Vicini (1993) helfen, eine Problemsituation in der Beratung zu beurteilen, mögliche Ziele daraus abzuleiten und die dafür geeigneten Mittel und Methoden zu wählen. Dabei macht es einen bedeutsamen Unterschied, welches kognitive Konzept von Beratung verfolgt wird, also bspw. ob Beratung primär als helfende, instruierende oder reflexive

Handlungsform angesehen wird und welche epistemischen Überzeugungen gegenüber menschlicher Veränderungsarbeit in Anschlag gebracht werden (Weinhardt, 2014a). In Anlehnung an Denner (2000) sind dabei nicht nur die subjektiven Theorien der persönlichen und beruflichen Welt- und Selbstsicht für das Beratungshandeln von Bedeutung, sondern auch die im Laufe der Sozialisation aufgebauten Vorstellungen der Berater von Beratung. Die daraus abgeleiteten individuellen Erwartungen an die Beratung sowie deren Wirkung und auch die jeweiligen Bedenken und Zweifel geben einen Hinweis auf das subjektive Beratungskonzept (Mutzeck, 1996). Für den Beratungserfolg ist es demzufolge nicht unerheblich, dass Berater über „anschlussfähige Theorien“ verfügen (Raab, 1998, S. 612). Daher ist es von Bedeutung und Interesse, über welche subjektiven Theorien Berater verfügen. Die Rekonstruktion dieser kann z.B. mittels Interviewverfahren erfolgen. Sandro Vicini (1993) rekonstruierte bspw. mittels mündlicher Befragungen die subjektiven Beratungstheorien von 14 bernischen Erziehungsberatern und Gabi Müller und Karin Schramm (1998) gingen in Interviews mit fünf Supervisorinnen und fünf Supervisoren deren Bedeutungen und Sinnzuschreibungen zur Wirkung in der Supervision nach. Bernhard Danzer (1996) interviewte Mitarbeiter von Beratungsstellen und rekonstruierte deren subjektive Beratungstheorien. Auf Basis von rekonstruierten subjektiven Theorien über Beratung können diese überprüft und ggf. modifiziert werden. Eine Überprüfung und Modifikation ist laut Wahl (1981) dann erforderlich, wenn die bestehenden subjektiven Theorien die Handlungsfähigkeit in Beratungssituationen nicht mehr aufrechterhalten, zu unwirksamen Handlungen führen oder Unzufriedenheit mit dem eigenen Beratungshandeln auslösen. In der akademischen Ausbildung sollten demnach im Rahmen einer Bearbeitung von realistischen Beratungsfällen die jeweiligen subjektiven Theorien der Berater für alle expliziert, gemeinsam reflektiert und diskutiert werden und dadurch Möglichkeiten zur Modifizierung der subjektiven Theorien geschaffen werden.

### *Selbstbezogene Kognitionen*

Zur Professionalisierung im Bereich der Beratung gehört in Anlehnung an Kapitel 2.2.4, dass Berater eine artikulationsfähige Vorstellung von der Qualität des eigenen Beraterhandelns haben und diese kritisch reflektieren können. Folglich können Berater ihre eigenen Stärken erkennen und sind von ihrem professionellen Beraterhandeln überzeugt. Das Selbstkonzept der Beratungskompetenz spielt hier eine bedeutende Rolle. Dieses wird nach Schwanzer und Frei (2014) verstanden als die „Einschätzung einer Person, über für Beratung erforderliche Fähigkeiten zu verfügen. Als Fähigkeiten stehen hier explizit Handlungskompetenzen im Vordergrund, nicht theoretisches Beratungswissen“ (S. 69). Hier geht es also um die Kompetenz, die eigenen Beraterhandlungen reflektieren zu können - folglich um

die bewusste und kritische Einschätzung und Bewertung der eigenen Handlungsfähigkeit im Beratungsgespräch. Laut Schwanzer und Frei (2014) sind Beratungssituationen hoch komplexe Gebilde, welche per se durch die nicht vorhersehbare und planbare Interaktion mit dem Klienten ein gewisses Maß an Unsicherheit mitbringen. Diese bezieht sich bspw. auf Emotionen, persönliche Zielsetzungen oder Missverständnisse im Beratungsgespräch. Ein geringes Selbstkonzept, so Schwanzer und Frei (2014), kann möglicherweise dazu führen, dass der Berater der komplexen Beratungssituation nur eingeschränkt gewachsen ist. Ein höheres Selbstkonzept kann demnach zu einem Ansteigen der Sicherheit im Umgang mit Beratungssituationen führen und gewährleistet ein professionelles Beraterhandeln. In Anlehnung an Schwanzer und Frei (2014) wird davon ausgegangen, dass während der Ausbildung gemachte Erfahrungen in Beratungssituationen zu einer Einschätzung dahingehend führen, wie gut Berater glauben, wesentliche Beratungsmethoden und -techniken zu beherrschen. Durch ermöglichte Handlungserprobungen im Rahmen der akademischen Ausbildung (bspw. Rollenspiele oder Fallarbeit) und Reflexion des Beraterhandelns im Rahmen von Feedbackrunden oder Supervision, kann die Qualität des Beraterhandelns gesteigert werden und somit auch ein höheres Selbstkonzept generiert werden.

Zusammenfassend wird festgehalten, dass nach diesem Modell eine Professionalitätsentwicklung bzw. der Beratungskompetenzerwerb nicht nur als Aneignung und Akkumulation von wissenschaftlichem Beratungswissen oder als Ausdruck im performativen Beratungshandeln begriffen wird. Die berufliche Handlungsorientierung im Sinne von subjektiven Theorien und handlungsleitenden Kognitionen sowie selbstbezogene Kognitionen, wie das Selbstkonzept der Beratungskompetenz, spielen eine ebenso bedeutende und moderierende Rolle im Prozess der Professionalisierung. Auch der Handlungsethos des Beraters und die strukturellen Voraussetzungen tangieren und unterstützen eine Professionalisierung. Bezogen auf die akademische Professionalisierung leiten sich diese aus dem hochschulpolitischen Kontext und den spezifischen Elementen der Hochschulbildung sowie deren curricularen Ausgestaltung ab. Wie diese Elemente gestaltet werden müssen, um auch eine, in Anlehnung an Nittel (2004), kollektive Professionalisierung an Hochschulen voranzutreiben, ist nicht Bestandteil der vorliegenden Arbeit. Untersuchungen hierzu wären jedoch für den Professionalisierungsdiskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildung gewinnbringend. Das entwickelte Professionalisierungsmodell dient in dieser Arbeit als wichtige theoriegestützte Heuristik. So wurden die Forschungsfragen hinsichtlich der Untersuchung der Professionalitätsentwicklung von Studierenden im Bereich Beratung auf Basis des Modells entwickelt und die Analyse der empirischen Befunde folgt seiner Logik. Im Folgenden werden orientiert an dem Modell und aufgrund der Erkenntnisse

und Diskussionen zur kompetenzorientierten Hochschulbildung theoretische Implikationen für die Praxis der Hochschullehre formuliert, welche eine Kompetenzentwicklung bei Studierenden fördern soll.

### 2.2.6 Theoretische und empirische Befunde zur Beratungskompetenzentwicklung

Wenn unter Beratungskompetenz die Fähigkeit des Beraters verstanden wird sich in komplexe Probleme einzudenken, zu deren Lösung er mit seinem Beraterhandeln beitragen sollen, indem er gemeinsam mit dem Klienten das Problem bearbeitet (nfb, 2014a), dann werden nach Hartig und Klieme (2006) Beratungskompetenzen insbesondere durch vielfältige Erfahrungen in beraterischen Anforderungs- und Handlungssituationen erworben. Nach Schiersmann et al. (2013) finden hier Aktualisierungsprozesse statt, in welchen die für die Ausführung des Beratungshandelns hilfreichen Fähigkeiten und Wissensbestände in einem reflexiven Prozess aktiviert werden (vgl. Abbildung 10).

Abbildung 10: Kompetenzentwicklung als rekursives, prozessuales Geschehen (Schiersmann et al, 2013b, S.198)



Damit das Beratungshandeln in der Performanz beobachtbar wird, müssen die Berater über gegenstandsspezifisches, methodisches Wissen und Fertigkeiten sowie auch über relevante emotionale, motivationale und volitionale Ressourcen verfügen, welche entsprechend in Beratungssituationen abgerufen und aktualisiert werden. Der Erwerb beraterbezogenen Wissens ist damit eine Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung, gleichzeitig ist jedoch eine reine Wissensvermittlung dafür nicht ausreichend. Erst durch die Aktualisierung in der Handlungssituation (die mittlere Ebene) werden die verfügbaren Ressourcen abgerufen, eingesetzt und ersichtlich. Gleichzeitig spielen die Motivation und die emotionale Verfassung eine wesentliche Rolle bei der Ausführung der Handlung. Die Phase der Aktualisierung in beraterischen Anforderungs- und Handlungssituationen ist demnach für das Erlernen bzw. das Entwickeln von Beratungskompetenzen von besonderer Bedeutung (nfb, 2014a).

Aus- oder Weiterbildungsprogramme zur Entwicklung von Beratungskompetenzen müssen demnach beide Aspekte beinhalten, die Aneignung und Vermittlung von methodischem Wissen und Fertigkeiten sowie die Übung und Anwendung dieser Ressourcen in konkreten Anforderungs- und Handlungssituationen. Auch hier wird das Lernen als situierter Prozess verstanden, welcher in spezifischen Handlungs- und Erfahrungskontexten erfolgt. Die Entwicklung von Beratungskompetenzen erfordert eine aktive und problemorientierte Auseinandersetzung mit der Thematik und dementsprechende Lerngelegenheiten. Schaper (2014) fasst hier alle aktivierenden Lehr-Lernformen zusammen, wie bspw. Projektarbeiten, Planspiele oder Fallstudien, die die „Beschäftigung mit den Lerninhalten in Aufgaben- und Anforderungskontexten situieren“ (S. 299).

Gerade die Fallstudien oder Fallarbeiten bieten für die Entwicklung von (Beratungs-)Kompetenzen ein vielversprechendes Konzept. Neuere Studien zur Entwicklung beruflicher Expertise zeigen, dass das grundlegende theoretische Wissen in der Praxis nicht verschwindet oder träge wird, sondern um das konkrete Kontextwissen angereichert wird. Dazu müssen nach Strasser und Gruber (2015) bedeutsame Handlungsepisoden als lernrelevant und als Fälle konkreter Wissensanwendung erlebt werden. Veränderungen der Wissensbasis gehen dann mit den spezifischen Erfahrungen in der alltäglichen Beratungspraxis einher. Das „Berater Können“ wird damit in der Praxis erworben. Frühe praktische Erfahrungen mit komplexen Fällen sowie kontinuierliche Supervision und Feedback sind nach Strasser (2006) wichtige Prämissen für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsprogrammen. Auch Sachse (2006) betont die Notwendigkeit von Trainings, also die Anwendung von Wissen in der Praxis zu üben, mit ständiger Reflexion der Praxis. Das wiederholte und reflektierte Üben von handlungsrelevanten Tätigkeiten ist laut den Befunden zur Expertiseforschung bedeutend für den Aufbau professioneller Expertise (Berliner, 1992). Die Bearbeitung von Beratungsfällen

sollte demzufolge laut Strasser (2014) bereits Bestandteil im Studium sein. Im Rahmen von Rollenspielen können bspw. erste Fälle bearbeitet werden. Nach Gudjons (2008) haben Rollenspiele den Nutzen, dass sie „ein fiktives, probeweises Handeln mit Ausschnitten der Realität, das Durchschauen von Ursachen, Strukturen und Folgen von Konflikten und Problemen in permanenter Gleichzeitigkeit von Handeln und Reflektieren“ (S. 121) ermöglichen. Rollenspiele verschaffen für alle Beteiligten die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven auf das Beratungsgespräch einzunehmen und unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten zu beobachten. Durch den Simulationscharakter von Rollenspielen können sich die Berater frei erproben und unterschiedlich an Anforderungen im Beratungsgespräch herantasten. Nach Warm (1981) hat der Einsatz von Rollenspielen folgende Zielsetzungen:

- Förderung von Flexibilität und Kreativität im Beraterhandeln durch das freie Improvisieren in Rollenspielen,
- Transparent machen und Vergrößerung des Wissens,
- Entwicklung, Förderung und Erweiterung der Problemlöse-, Kommunikations- und Empathiefähigkeit,
- Meinungs- und Einstellungsveränderungen,
- Aufbau eines selbstsicheren Verhaltens und die
- Schulung der Selbst- und Fremdbeobachtungsfähigkeit (ebd.).

Durch eine anschließende Reflexion des Beraterhandelns können gemeinsam Alternativen überdacht und das Handeln optimiert werden. Das in der Aus- oder Fortbildung mittels Rollenspielen Gelernte kann damit direkt in konkretes Beraterhandeln transferiert werden.

Auch das fallbasierte Lernen stellt eine Methode dar, die die Entwicklung von professioneller Kompetenz fördern kann, da sie direkt am Fall die Möglichkeit bietet, wissenschaftliches Wissen einzusetzen, weiterzuentwickeln und das pädagogische Handeln zu reflektieren (Digel, 2012). Nach Gräsel und Mandl (1993) ermöglicht die Fallarbeit den Lernenden Wissen in authentische Kontexte eingebettet zu konstruieren und gleichzeitig analytische und diagnostische Kompetenzen zu erwerben. Schrader (2013) hat im Rahmen eines längerfristig angelegten Forschungs- und Entwicklungsprogramms an der Universität Tübingen und in Kooperation mit Praktikern aus der Weiterbildung und Lehrerbildung die mediengestützte Fallarbeit zur Förderung der Kompetenzen von Lehrkräften, Trainern und Beratern in der Erwachsenenbildung entwickelt. Mit dem Einsatz von Videofällen in der Aus- und Fortbildung wird angestrebt, den Aufbau der Kompetenz zur Diagnose pädagogischer Situationen zu fördern (ebd.). Bereits in Arbeiten von Gieseke (1989), Kade (1990) oder Nittel (1991) wurde die Bedeutung der Arbeit mit

Fällen für den Aufbau professioneller Kompetenz betont (ebd.). Die Fallvideos spiegeln reale Lehr-Lern- oder Beratungssituationen wider, in denen professionelles Wissen und Können in direktem Bezug zu den natürlich komplexen Lehr-/Lern- oder Beratungsgeschehen integriert werden und dadurch die kognitiven Fähigkeiten der Analyse, Reflexion und Diagnose von Lehr-/Lern- oder Beratungssituationen weiterentwickelt werden (Digel, 2013). Dabei wird mit authentischen Fällen gearbeitet, die in eine digitale Lernplattform integriert und didaktisch um theoretische Konzepte und perspektivische Einblicke in das Denken und die Sichtweise der Akteure in Fallsituationen angereichert wurden (ebd.). Bisherige Untersuchungen konnten zeigen, dass die Förderung wirksam ist und gleichzeitig eine hohe Akzeptanz bei den Praktikern sowohl aus der Praxis als auch bei angehenden Erwachsenen- und Weiterbildnern an der Hochschule erfährt (bspw. Digel, 2013; Hippel & Reich-Claassen, 2013; Herbrechter, Schemmann & Schmitt, 2013; Kossack, 2013). Auch Hippel und Reich-Claassen (2013) haben den Einsatz der Videofallarbeit in der universitären Lehre des Bachelorstudiengangs Pädagogik/Bildungswissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) evaluiert und kommen zu dem Schluss, dass die videogestützte Fallarbeit durch den expliziten Praxisbezug und den Einblick in alltägliche Situationen von Lehrenden eine sinnvolle und wichtige Ergänzung in einem wissenschaftsorientierten Studium ist.

Die Frage, wie Beratungskompetenzentwicklungsprozesse unter den Bedingungen der Bologna-Reform an Hochschulen stattfinden, wie sie gezielt gestaltet werden können und inwiefern akademische Aus- und Weiterbildungen wirksam sind, wurde bisher jedoch zu wenig untersucht, um hier umfassende, empirisch fundierte Erkenntnissen liefern zu können. Einzelne Interventionsstudien zur Wirksamkeit von Aus- und Weiterbildungen zur Beratungskompetenz liegen bspw. im Bereich der Ausbildung von Lehrkräften vor. Solche Studien können nach Bruder et al. (2014) Aufschluss darüber geben, ob die Maßnahme effektiv ist, welche Personen besonders von einer Teilnahme profitieren und welche Elemente der Intervention die Effektivität zusätzlich steigern. Hertel (2009) untersuchte bspw. die Wirksamkeit eines Beratungskompetenzseminars für angehende Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehrerausbildung und lieferte positive Befunde. Diese konnten von Hertel, Djakovic & Rieger (2011) in einer quasi-experimentellen Interventionsstudie mit Lehramtsstudierenden repliziert werden. Gerich, Trittel und Schmitz (2012) untersuchten im Rahmen des Projekts „Beratungskompetenz“ (DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle“) die Wirksamkeit eines Trainingsprogramms und den Effekt individuellen Feedbacks auf den Erwerb von Beratungskompetenzen von Lehramtsstudierenden. Die Analysen zeigten, dass die Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden durch die Teilnahme an

dem Trainingsprogramm deutlich gesteigert werden kann. Zusätzlich wurde in einer weiteren Interventionsstudie die Entwicklung der Beratungskompetenz bei bereits berufstätigen Lehrkräften durch die Teilnahme an einem Trainingsprogramm überprüft. Auch hier kamen die Forscher zu ähnlichen Ergebnissen. Gartmeier et al. (2013) untersuchten im Rahmen des Projekts „ProfKom“ die Wirksamkeit eines entwickelten Trainings zur Förderung von Gesprächsführungskompetenzen im Medizin- und Lehramtsstudium. Die Ergebnisse zeigten die Effektivität des Trainings und einen Kompetenzzuwachs bei den Studierenden der Stichprobe. Die Relevanz der Konstrukte wie Wissen, Kompetenz, Habitus für die akademische Professionalisierung zeigte sich in all diesen Untersuchungen deutlich. Solche Interventionsstudien sind demnach wichtig, um die Wirksamkeit von Ansätzen zur Förderung der Entwicklung von Beratungskompetenzen zu analysieren und zu bestätigen. Daher sollten diesbezüglich auch in der Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildnern vermehrt Interventionsstudien durchgeführt werden, damit entsprechende erfolgreiche Programme in die Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen- und Weiterbildnern integriert werden. Der Forschungsbedarf zur akademischen Professionalisierung und Kompetenzentwicklung im Bereich Beratung kann folglich als besonders hoch eingestuft werden, denn insgesamt liegen kaum Studien zur Messung der Beratungskompetenzentwicklung von (angehenden) Erwachsenen- und Weiterbildnern vor, zudem werden wichtige Messmethoden im Kontext der Professionalisierungsforschung, wie z.B. berufliche Selbstbeschreibungen, Erfassung der subjektiven Theorien oder handlungsleitenden Kognitionen nur selten eingesetzt oder thematisiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Weg vom reinen Wissenserwerb zum professionellen Beraterhandeln nur durch eine praxisnahe Vermittlung des Wissens und einer praktischen Erprobung der Kompetenzen bereits im Studium führt. So kann das theoretische Wissen unter professionellen Aspekten und Erfahrungen reflektiert und in das eigene Beraterhandeln integriert werden. Durch das Erproben und Einüben des im Studium erworbenen Wissens in praktischen Beratungssituationen, die Reflexion des eigenen Handelns und der Rückmeldung zum Handeln, stärkt sich das Selbstkonzept. Ein positives Selbstkonzept wirkt sich wiederum positiv auf die Leistung, also die Handlungskompetenz aus und das Selbstvertrauen in Beratungssituationen wird gestärkt. Demzufolge bieten Rollenspiele und das Arbeiten mit realistischen Fällen in der Beratung einen Lern- und Erfahrungsraum, in welchem sich im Sinne eines hermeneutischen Zirkels die Handlungskompetenzen und die handlungsleitenden, subjektiven Theorien und auch das theoretische Wissen sowie das Selbstkonzept bezüglich der eigenen Kompetenzen nach und nach weiterentwickeln. Insgesamt wird also, wie aus den obigen Erläuterungen hervorgeht, bei der Entwicklung von Kompetenzen von ei-

ner Verbindung aller Komponenten des entwickelten Professionalisierungsmodells (vgl. Kapitel 2.2.5) ausgegangen, welche reziprok aufeinander wirken. Folglich sind alle benannten Komponenten des Professionalisierungsmodells bei der Förderung einer akademischen Professionalitätsentwicklung und damit einer Entwicklung von Beratungskompetenzen im Studium zu berücksichtigen.

### *2.2.7 Zusammenfassung*

In diesem Kapitel wurde der Professionalisierungsdiskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildung aufgegriffen und der Begriff der Professionalisierung bestimmt. Herausgearbeitet wurde, dass das Konzept der Professionalisierung eng mit der Kompetenzdebatte verbunden ist und die Kompetenz zu einem zentralen Kriterium für professionelles Handeln geworden ist. Spricht man demnach von Professionalisierung, geht es um professionelles, kompetentes Handeln bzw. um die Entwicklung von Kompetenzen im berufsspezifischen Feld. Ähnlich argumentiert Iwers-Stelljes (2008) wenn sie feststellt, „dass pädagogische Professionalisierung an die Kompetenz gebunden ist, theoretische Wissensbestände in angemessenes (und d.h. situativ bezogenes) pädagogisches Handeln zu transformieren und diesen Prozess selbst- und fallbezogen zu reflektieren“ (ebd., S. 12). Im Zuge des Professionalisierungsdiskurses wurden daher Projekte ins Leben gerufen, welche das professionelle Handeln eines Erwachsenen- und Weiterbildners mit Hilfe von Kompetenzmodellen beschreiben. Eine wichtige Phase im Prozess der Professionalisierung bildet dabei das Studium. Folglich wurde der Begriff der akademischen Professionalisierung näher beleuchtet und die sich daraus ableitenden Anforderungen an eine kompetenzorientierte Hochschullehre diskutiert. Auf Basis der Komponenten des professionellen Handelns nach Peters (2004) wurden Voraussetzungen für eine akademische Professionalitätsentwicklung definiert. Diese setzt sich zusammen aus folgenden konstitutiven Elementen: Wissen, Können (Handlungskompetenz), Aufgaben-, Handlungs- und Rollenverständnis und Handlungsethos. Die strukturellen und sozialen Voraussetzungen bilden die Rahmenbedingungen unter denen gehandelt wird. Da in dieser Arbeit die Beratungskompetenz von angehenden Erwachsenen- und Weiterbildnern im Fokus steht, wurde aufgrund der vorherigen Überlegungen ein Modell der akademischen Professionalisierung für die Beratung entwickelt. Dieses setzt sich entsprechend aus folgenden Komponenten zusammen: Beratungswissen, Berater-Können, beraterische Handlungsorientierung und selbstbezogene Kognitionen. Die Komponenten wurden im Einzelnen beschrieben und Hinweise zur Förderung der jeweiligen Komponenten im Studium wurden geliefert. Des Weiteren konnten abgeleitet aus

dem theoretisch formulierten Modell zur Professionalisierung wesentliche Prämissen für die Förderung der Entwicklung von Beratungskompetenzen im Studium benannt werden. Zu diesen zählen die Vermittlung theoretischen Beratungswissens sowie insbesondere die Installation von praktischen Übungen und Fallarbeit zur Entwicklung von Handlungskompetenzen, zur Reflexion und Weiterentwicklung der subjektiven Theorien sowie zur Generierung der Fähigkeit zur Einschätzung der eigenen Beratungskompetenz. Gegenstand des nächsten Kapitels sind nun die Möglichkeiten und Grenzen einer Kompetenzdiagnose bzw. der Messung von Beratungskompetenzen. Diese müssen vor dem Hintergrund der fraglichen Wirksamkeit von Hochschulprogrammen zur Förderung professionellen Beratungshandelns diskutiert werden.

### **2.3 Messung von professionellen Beratungskompetenzen**

Wie aus den vorherigen Kapiteln hervorgeht, gibt es Programme und Konzepte an Hochschulen, welche die Entwicklung von Beratungskompetenzen zum Ziel haben. Allerdings ist die Überprüfung der Wirksamkeit solcher kompetenzorientierten Hochschulprogramme selten Bestandteil von Forschungen. Es stellt sich die Frage, ob es im Rahmen des Studiums überhaupt möglich ist, die Studierenden im Prozess der Professionalitätsentwicklung und des Aufbaus von Beratungskompetenzen zu unterstützen. Für die Professionalisierungsforschung ist es daher wichtig, die neuen Studienstrukturen hinsichtlich der Entwicklung von Kompetenzen zu untersuchen. Allerdings ist dies mit forschungsmethodischen Schwierigkeiten verbunden. Diese werden im Folgenden diskutiert, bevor, bezogen auf die Entwicklung von Beratungskompetenzen, Studien und Messinstrumente vorgestellt werden.

#### *2.3.1 Schwierigkeiten einer Kompetenzmessung*

Klieme und Hartig (2007) konstatieren, dass Kompetenzen generell nur aus der Performanz erschlossen werden können, da sie sich nur in der Realisierung der Dispositionen einer Handlungssituation abbilden lassen. Folglich sind Kompetenzmessungen immer situations- und kontextspezifisch und sollten daher auch im Rahmen der Bewältigung einer konkreten Situation erfolgen. Angewendete Testverfahren sollten somit eine hohe Realitätsnähe und Handlungsorientierung aufweisen und damit der Situationsspezifität von Kompetenzen Rechnung tragen (Jude & Klieme, 2008). Auch Schiersmann (2008) stellt fest, dass der Kompetenzbegriff

stärker als der Qualifikationsbegriff auf die Dispositionen rekurriert, die zum Handeln befähigen. Demnach ist er immer auf eine Handlungssituation bezogen und schlägt sich in der Qualität der sichtbaren Handlungen nieder. Kompetenz kann somit nur in der Realisierung in konkreten Handlungssituationen analysiert und gemessen werden (Erpenbeck, 1996). Hinsichtlich der Messung von Kompetenzen benennt Weinhardt (2014a) folglich ein Messproblem, welches darin besteht, dass kognitionslastige Erhebungsinstrumente keine Auskunft darüber geben können, ob jemand wirklich etwas kann. Sie geben lediglich darüber Auskunft, ob abprüfbares Wissen vorhanden ist. Übliche Papier- und Bleistiftverfahren, so die Kritik Königs (2014), messen nur das in der universitären Ausbildung vermittelte und erworbene Wissen, welches jedoch bei der Ausübung des Berufs nicht maßgeblich ist. Maag Merki und Werner (2014) diskutieren vor diesem Hintergrund die Möglichkeiten der validen Erfassung von professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sich „Kompetenzen als latente, individuelle Dispositionen in konkreten Situationen (Performanz) manifestieren und oftmals einzig über diese erfassbar sind“ (S. 749). Allerdings machen sie darauf aufmerksam, dass damit auch die Gefahr besteht, Performanz mit Kompetenz gleichzusetzen. Das würde bedeuten, dass nur noch das beobachtbare Handeln in einmaligen Situationen analysiert wird und weitere Komponenten, welche die Kompetenz abbilden, bei der Kompetenzmessung nicht berücksichtigt werden. Daher stellen sie weiter fest: „Die Herausforderung von Beurteilungsverfahren besteht darin, beide Seiten, die personale wie auch die situationale, bei der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen unter Beachtung ihrer Wechselbeziehung heranzuziehen. Damit kann vermieden werden, individuelle Kompetenzen aufgrund eindimensionaler, einseitiger und einzig punktueller Analysen zu erfassen“ (S. 749). Es müssen demnach Erhebungsinstrumente eingesetzt werden, welche dem Konstrukt „Kompetenz“ entsprechen und die verschiedenen Komponenten umfassend berücksichtigen. Obwohl es einen beachtlichen Bestand an Kompetenzmessverfahren gibt, hat jedoch jede Methode gewisse Einschränkungen hinsichtlich der ganzheitlichen Erfassung von Kompetenzen. Die häufig durchgeführten Selbsteinschätzungen zur Erfassung von Kompetenzen sind bspw. für eine objektive Kompetenzmessung nicht geeignet, denn diese stimmen nicht immer mit dem tatsächlich beobachtbaren Verhalten überein. Daher scheint es nach Maag Merki und Werner (2014) sinnvoll zu sein, verschiedene Methoden gezielt miteinander zu kombinieren, um professionelle Kompetenzen in ihrer Komplexität valide abbilden zu können, bspw. mittels Fragebögen, Ratingskalen, Beobachtungen, Lerntagebücher. Zudem sollten verschiedene Informationsquellen genutzt werden und nicht nur die untersuchte Person selbst, sondern bspw. auch der Trainer/Tutor, der Supervisor oder ein externer Beobachter. Solche Messansätze werden als multi-

methodal bezeichnet und bieten den Vorteil, dass die Messung des Konstrukts verbessert und spezifische Methodeneffekte erfasst (Hertel & Schmitz, 2010) sowie Nachteile einzelner Messmethoden kompensiert werden können (Diener & Eid, 2006). Auch Cohen-Scali (2012) verweist darauf, dass Methoden eingesetzt werden müssen, die zum einen direkt beobachtbare Aspekte von Kompetenzen (Verhalten in Situationen, Bewerkestellung von Aufgaben etc.) und zum anderen auch die nicht direkt beobachtbaren Aspekte (bspw. Wissen, Motivation) analysieren. Demzufolge ist die Kompetenzmessung ein sehr komplexer Prozess, in dem die unterschiedlichen Definitionen und Perspektiven einer Kompetenzentwicklung berücksichtigt werden müssen (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für eine Messung von Kompetenzen reliable und valide Instrumente vonnöten sind, welche die verschiedenen Komponenten von Kompetenz berücksichtigen und multimethodal eingesetzt werden können (z.B. die Kombination von Wissenstests, Verfahren zur Erfassung von Selbstbewertungen und Selbstrepräsentationen und Verfahren zur objektiven Erfassung von Verhaltensweisen).

Im Rahmen der Kompetenzdebatte im Zuge der Bolognareform, gewinnen Studien zur Überprüfung der Wirksamkeit von Studiengängen und Curricula auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden an Bedeutung (vgl. Kapitel 1.2). Eine solche Wirkungsforschung stellt sich jedoch als schwierig dar, wenn diese versucht, kausale Zusammenhänge zwischen der Lehrintervention und einer Kompetenzentwicklung aufzuzeigen. Laut Schüßler (2012) besteht eine Vielzahl an Einflussfaktoren (bspw. Gruppendynamik, institutionelle Rahmenbedingungen etc.), die auf einen Lernprozess und damit auf die Kompetenzentwicklung einwirken können, was eine valide Zurechnung von Kompetenzentwicklung zu spezifischen Lehrinterventionen nicht unmittelbar ermöglicht. Dies ist insbesondere der Tatsache geschuldet, dass „pädagogische Vermittlungs- und Aneignungsoperationen zu unterschiedlichen Referenzsystemen gehören, die füreinander nicht erreichbar, sondern kontingent“ (Kade 1997, S. 52) sind. Die Schwierigkeit liegt nach Schüßler (2012) demzufolge „in den unkontrollierbaren lernprozessbeeinflussenden Faktoren, in der Kontingenz der Interaktionen und der beobachterrelativen und theorieabhängigen Operationalisierung pädagogischer Phänomene, die sich nicht als real zu untersuchende und damit objektiv bestimmbare Größen erweisen“ (S. 62). Daher muss bei der Interpretation von Studien zur Wirksamkeit von Interventionen auf die Kompetenzentwicklung Folgendes kritisch berücksichtigt werden:

- Soziale Systeme wie Lerngruppen lassen sich nur schwer von anderen Einflussfaktoren isolieren. Zudem ist das Lern- und Entwicklungstempo der Lernenden meist so different, dass Vergleiche zwischen den Lernenden und auch zwischen verschiedenen Lerngruppen (bei bspw. einem Kontrollgruppendesign) nur eingeschränkt möglich sind.
- Die Untersuchung von Effekten und der Wirksamkeit bestimmter Lernformen erweist sich als schwierig, da die Lernmethode mit anderen Faktoren in einer Wechselwirkung steht (bspw. dem Trainer). Lernwirkungen können dadurch nicht eindeutig bestimmten Lernmethoden zugeschrieben werden.
- Lernerfolg bzw. Kompetenzentwicklung stellt ein Konstrukt dar, das zunächst operationalisiert werden muss und bestimmte Indikatoren gebildet werden müssen, die die Lernwirkung mit beobachtbaren Tatbeständen, also eine Verhaltensänderung im Anwendungskontext in Beziehung setzen. Dies ist problematisch, wenn die Deutungen und Bewertungen der Beteiligten nicht mit analysiert werden und nicht ergründet wird, was die Lernziele der Betroffenen sind und wie diese Lernerfolg für sich definieren (ebd.).

Tietgens (1986a) warnt ebenfalls davor, Lernwirkungen nur an außen festgelegten Kriterien festzumachen, denn somit würden die Zielsetzungen und Erwartungshaltungen der Teilnehmenden nicht berücksichtigt werden. Es ist daher nach Schüßler (2012) sinnvoll, „zwischen einem Lernen im Selbstbeobachtungssetting, bei dem die erlebte Selbstbestimmung und -veränderung eine Rolle spielt, und einem Lernen im Fremdbeobachtungssetting, bei dem es nur um ein wahrnehmbares Resultat, eine Performanz, geht, zu unterscheiden“ (S. 58). Reischmann (1993) formulierte in diesem Zusammenhang: „Je komplexer die Wirkungen, desto schwieriger ist es, diese ursächlich zweifelsfrei auf die Weiterbildung zurückzuführen. Dies frustriert: Eine enge Wirkungsforschung erscheint banal, eine weite ist nicht zu leisten“ (S. 200). Lernprozesse sind von einer Vielzahl kontext-, personen- und prozessspezifischer Faktoren abhängig und die Lehr-/Lernsituation stellt eine neben vielen intervenierenden Variablen dar (Schüßler, 2012). Daher ist zu berücksichtigen, dass die empirischen Ergebnisse von Wirksamkeitsstudien kaum replizierbar sein können, weil jede Lehr-/Lernsituation einmaligen Charakter hat (ebd.). Dennoch bestehen in der Forschung und Praxis Wirkungsannahmen welche davon ausgehen, dass Erwachsenenbildungsprozesse positive Lernwirkungen und auch eine Kompetenzentwicklung erzielen (ebd.). Ohne eine solche Annahme wären nach Clement und Martens (2009) Überlegungen und Differenzierungen sowie didaktische Konzeptionen sinnlos. Es ist demzufolge nach Albus et al. (2009) möglich aufzuzeigen, „unter welchen Umständen welche Maßnahmen für welche Zielgruppe unter welchen Bedingungen und Konstellationen welche Effekte zeigen“ (S. 42). Wirksamkeitsstudien können demzufolge Erkenntnisse

liefern, welche jedoch entsprechend den Bedingungen und Konstellationen des eigenen Forschungsvorhabens und -kontextes interpretiert werden müssen.

Vor diesem Hintergrund wird im Weiteren anhand vorliegender Studien betrachtet, wie in der aktuellen Forschungspraxis Beratungskompetenzen gemessen werden. Anschließend werden mögliche Methoden und Instrumente diskutiert. Für die Methodologie der vorliegenden Studie wurden die Erkenntnisse zur Kompetenzmessung aufgegriffen. Es wird ein Ansatz zur Messung von Beratungskompetenzen vorgestellt, welcher auf Basis des Modells zur akademischen Professionalisierung (vgl. Kapitel 2.2.5) entwickelt und dem methodischen Vorgehen in dieser Arbeit zu Grunde gelegt wurde. Dieser Ansatz berücksichtigt zum einen sowohl die personale als auch die situationale Seite der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen und zum anderen wird die Professionalitätsentwicklung der Studierenden aus der Fremdbeobachtung und aus der Selbstbeobachtung betrachtet und somit ein multimethodales Vorgehen bei der Messung von Kompetenzen unterstützt.

### *2.3.2 Studien zur Messung von Beratungskompetenzen*

Trotz der vorher erläuterten wachsenden Aufmerksamkeit der Beratungskompetenz als eine Form professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns, steht die Forschung zur Entwicklung von Beratungskompetenzen noch am Anfang. Es gibt ältere Studien, wie z.B. die Untersuchung von subjektiven Beratungstheorien von Erziehungsberatern (Vicini, 1993), die Messung von Beratungskompetenzen wird jedoch nur in vereinzelten Studien als Untersuchungsgegenstand bearbeitet. Ein Beispiel hierfür bildet die Studie von Bruder et al. (2010) zur Modellierung der Beratungskompetenz bei Lehrkräften oder die Studie von Weinhardt (2014a) zur Kompetenzentwicklung in der psychosozialen Beratung von Studierenden der Sozialpädagogik. Zwar werden im Bereich der Beratungskompetenz von Lehrkräften zunehmend empirische Untersuchungen unternommen (Bruder, 2011; Gerich, Trittel & Schmitz, 2012; Gartmeier et al., 2013; Hertel, 2009; Hertel et al., 2013), doch ist dies insbesondere im außerschulischen Bildungsbereich, wie z.B. die Erwachsenen- und Weiterbildung, immer noch ein neuer Forschungszweig. Laut Weinhardt (2014a) ist ein Grund dafür der geringe Stellenwert, den die Beratungsforschung bislang in Deutschland besitzt. Ein anderer Grund liegt seines Erachtens darin, dass die Beratung eine ill-definierte Domäne ist. Das bedeutet, dass für diese Domäne keine eindeutige Herangehensweise und Lösungen für Fragestellungen angegeben werden können. Die Beschreibung und Erforschung der Kompetenz, also eines Könnens ist demnach mit prinzipiellen Schwierigkeiten behaftet (ebd.).

Daher wird auf die didaktische Ausgestaltung von Beratungskompetenzerwerbsprozessen und ihre forschende Begleitung in Deutschland bisher wenig Augenmerk gelegt. Seit einigen Jahren werden vor diesem Hintergrund an der Arbeitsstelle für Beratungsforschung der Abteilung Sozialpädagogik an der Universität Tübingen kompetenzorientierte Studien durchgeführt (Weinhardt, 2014b; 2013, Bauer & Weinhardt, 2014a). Bspw. werden im Rahmen des Projekts KES (Kompetenzerwerb in der Systemischen Beratung) Beratungskompetenzen durch eine Videostudie im Rahmen einer Simulationsumgebung gemessen. Die Studie BKIL (Beratungskompetenz im Längsschnitt) betrachtet die Entwicklung der Beratungskompetenz von Studierenden der Sozialpädagogik im Längsschnitt und wendet dazu mixed methods an.

### *2.3.3 Instrumente und Methoden*

Scofield und Yoxtheimer analysierten bereits 1983 eingesetzte Instrumente zur Erfassung der Beratungskompetenz. Die Grundlage bildeten 235 veröffentlichte Studien. Sie fanden heraus, dass 70% der eingesetzten Instrumente Rating-Skalen waren (Hertel & Schmitz, 2010). Dagegen fanden sich strukturierte Verhaltensbeobachtungen (11%) oder schriftlich zu beantwortende Fallbeispiele (8%) selten (ebd.). Allerdings wurden nur für wenige Instrumente die Testgütekriterien angegeben und es fehlte häufig ein Bezug zu Messmodellen (Hertel, 2009). Auch Nangle und Hall (1999) bemängeln die fehlenden überprüften Instrumente zur Messung von Beratungskompetenzen und kritisieren Verfahren, die Beratungskompetenz lediglich über die Beratungserfahrung und das Beratungswissen zu messen versuchen, denn darauf kann nicht direkt auf beraterische Handlungskompetenzen geschlossen werden. Im Folgenden werden in Anlehnung an Maag Merki und Werner (2014) fünf verschiedene forschungsmethodische Ansätze zur Kompetenzmessung vorgeschlagen und entsprechend ihrer Einsatzpotenziale zur Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz analysiert. Bei den Methoden handelt es sich um Testverfahren, schriftliche Befragungen, mündliche Befragungen, Dokumentationen und Beobachtungen. Diese werden im Folgenden kurz dargestellt.

#### *Testverfahren*

Laut Bortz und Döring (2006) hat der Test seine Wurzeln in der psychologischen Diagnostik. Dabei können zwei Gruppen von Tests unterschieden werden, der Leistungstest und der Persönlichkeitstest. Leistungstests erfassen insbesondere kognitive Aspekte der Untersuchungspersonen wie bspw. die Intelligenz. Ihnen

unterliegt ein Beurteilungsmaßstab, welcher die Antwortkategorien „richtig“/„falsch“ oder „besser“/„schlechter“ beinhaltet. Persönlichkeitstests hingegen erfassen typische Charaktermerkmale der Untersuchungspersonen, wie bspw. Persönlichkeitseigenschaften. Hier gibt es daher keine Wertungshierarchie der Antworten (ebd.). Die Form der Leistungstests findet vielfach im Rahmen von Kompetenzmessung von Lehrpersonen statt, wenn es darum geht, das Wissen der Untersuchungspersonen zu erfassen. So wird bspw. in der COAKTIV Studie (Baumert & Kunter, 2006) das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das pädagogische/erziehungswissenschaftliche Wissen von Lehrpersonen mittels Wissenstests gemessen. Die Zuverlässigkeit eines Testverfahrens ist dabei von der Qualität der Items bzw. Itemzusammenstellung und den Testbedingungen abhängig (Maag Merki & Werner, 2014).

### *Schriftliche Befragungen*

Schriftliche Befragungen mittels Fragebögen ermöglichen in kurzer Zeit und mit geringem personalen Aufwand Datenerhebungen bei großen Stichproben. Daher ist dieses Verfahren bei der Kompetenzmessung von bspw. Lehrpersonen weit verbreitet. Schriftliche Befragungen finden hier insbesondere im Rahmen von Selbstbeurteilungen statt und fokussieren damit nach Kaufhold (2006) v.a. Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen, Werthaltungen oder individuelle Handlungsweisen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Untersuchungsperson selbst Experte ihrer eigenen Kompetenz ist. Allerdings wird dieses Verfahren aufgrund der Gefahr von verzerrten retrospektiven Selbstwahrnehmungen und -bewertungen und Effekten sozialer Erwünschtheit kritisch betrachtet und nicht als die zuverlässigste Form der Kompetenzerfassung beurteilt (Maag Merki & Werner, 2014). Frey (2006) rät daher zu einem ergänzenden Einsatz von Fremdbeurteilungen durch relevante Bezugsgruppen. Für Lehrpersonen könnten das bspw. Fremdbeurteilungen durch Schüler, Kollegen, Eltern oder Vorgesetzte sein (Maag Merki & Werner, 2014).

### *Mündliche Befragungen*

Mündliche Befragungen in Form von Interviews werden bei einzelnen Personen oder in Gruppen durchgeführt. Hier werden in direkter Interaktion mit den Untersuchungspersonen relevante Daten anhand der Relevanzsysteme der befragten Personen erhoben. Durch strukturierte Fragen werden Informationen über relevante Verhaltensweisen und auslösende Bedingungen in Handlungssituationen, wie bspw. Beratungsgesprächen erfasst (Hertel & Schmitz, 2010). Im Vergleich zu schriftlichen Befragungen, werden hier höhere zeitliche und personale Ressourcen benötigt. Laut Maag Merki und Werner (2014) ist der Einsatz von leitfadengestützten Interviews dann praktikabel, wenn für die Erfassung der Kompetenz

ein Konstrukt vorliegt, welches nicht im Einzelnen operationalisierbar ist. Der Nachteil der damit einhergeht ist das nicht Vorhandensein klarer Bewertungskriterien für die Bewertung der Untersuchungspersonen. Eine Kombination mit anderen Methoden, wie bspw. schriftlichen Befragungen oder Beobachtungen, kann dann sinnvoll sein (ebd.).

#### *Dokumentationen*

Dokumentationen verfolgen einen performanzorientierten Ansatz, denn sie dokumentieren gezeigtes Verhalten bzw. erbrachte Leistungen der Untersuchungspersonen. Durch die Dokumentation von Handlungen oder Ergebnissen bilden sie eine Grundlage für Reflexions- und Entwicklungsprozesse (Maag Merki & Werner, 2014). Methoden die hier Anwendung finden, und bspw. bereits im Rahmen der Ausbildung von Lehrpersonen eingesetzt werden, sind Protokolle und Portfolios. Erstere sind in Form von Unterrichtsprotokollen zu finden, welche nach vorher festgelegten Kriterien zur Bewertung von bestimmten Kompetenzdimensionen entweder von der Lehrperson selbst oder infolge von Beobachtungen durch einen Kollegen erstellt werden. Mittels Protokolle können bspw. Rückschlüsse auf methodische, soziale oder personale Kompetenzen in Unterrichtssituationen getroffen werden (ebd.). Mittels Portfolios werden Lernwege/Lernerfolge oder Kompetenzentwicklungen dokumentiert und reflektiert. Hierzu werden unterschiedliche Dokumente und Materialien gesammelt und zusammengestellt. Diese können zum einen direkte Nachweise sein, wie bspw. Reflexionsberichte zum Unterricht, und zum anderen können bspw. Empfehlungsschreiben oder Bewertungen durch andere Lehrkräfte als indirekte Nachweise gelten (ebd.). Laut Frey (2006) erfüllen Portfolios nicht die Testgütekriterien, da nicht immer eine vergleichbare Zusammensetzung, Zuverlässigkeit und Messbarkeit gegeben ist. Zur Erbringung von Kompetenznachweisen werden sie jedoch von Roelofs und Sanders (2007) als eine nützliche Methode angesehen.

#### *Beobachtungen*

Die Beobachtung zielt auf die Erfassung von Handlungsprozessen ab (Kaufhold, 2006). Das heißt, sie findet im natürlichen Kontext statt. Bei der Kompetenzmessung ist eine systematische Beobachtung von Relevanz, welche eine konkrete Zieldimension fokussiert und einen Beobachtungsplan darauf ausrichtet (Bortz & Döring, 2006). In solchen Beobachtungssystemen werden spezifische Verhaltensweisen operational definiert und somit der systematischen Beobachtung und Erfassung zugänglich gemacht (Hertel & Schmitz, 2010). Beobachtungen werden im Rahmen der Kompetenzmessung unterschieden in Fremdbeobachtung und Selbstbeobachtung. Mittels Fremdbeobachtungen wird direkt das Handeln einer Person durch Dritte, d.h. durch eine andere Person erfasst. Damit wird einer Verzerrung

der zu untersuchenden Handlungsdimensionen über Selbstauskünfte umgangen (Maag Merki & Werner, 2014). Laut Baumert und Kunter (2006) erfolgt durch eine Fremdbeobachtung eine möglichst objektive Erfassung des Handelns als eine Kombination aus Wissen und praktischem Können im realen Handlungskontext und ist daher prinzipiell geeignet, Kompetenzen zu erfassen. Mittels Ratings können breite Bereiche allgemeiner Handlungsfähigkeit abgedeckt werden mit dem Ziel, Dimensionen oder Verhaltensmuster zu erfassen, die das Verhalten der Person charakterisieren (Hertel & Schmitz, 2010). Durch den Einsatz von Videokameras ist eine Selbstbeobachtung des eigenen kompetenten Handelns möglich. Nach Krammer et al. (2009) kann diese genutzt werden zur Selbstreflexion und zur Weiterentwicklung der eigenen Professionalisierung. Zudem kann sie mittels des Einsatzes von Video-Stimulated-Recall-Interviews auch für Fremdbewertungen zugänglich gemacht werden (Maag Merki & Werner, 2014). Die Beobachtung von Verhalten kann auch in analogen, nachgestellten bzw. simulierten Situationen erfolgen, wenn z.B. kein Zugang zum realen Beratungsfeld möglich ist. Aufgrund der Anonymität und des geschützten Raums in Beratungsgesprächen ist dies häufig der Fall, weshalb in der Forschung auf simulierte Situationen, die dem natürlichen Erscheinungskontext sehr ähnlich sind, zurückgegriffen werden muss.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Erkenntnisinteresse und die Zielsetzung der Kompetenzerfassung für die Wahl einer oder mehrerer Methoden und deren Entwicklung und Durchführung maßgeblich ist. So muss zunächst in Anlehnung an Pawlowsky, Menzel und Wilkens (2005) geklärt werden, auf welcher Ebene, bspw. Individuum, Gruppe oder Organisation, die Analyse stattfinden soll. Ferner ist der Gegenstand der Messung von Bedeutung, nämlich ob Bestände (Wissen, Kompetenzen) oder Prozesse (Interaktion oder Austauschprozesse) erfasst werden sollen. Auch die Beurteilerperspektive (Selbstbewertung oder Fremdbeurteilung) muss vorher geklärt werden und ob es sich um eine Bestandsaufnahme oder eine Prozessanalyse (Längsschnittstudie) handelt.

In der vorliegenden Arbeit wurde ein multimethodales Verfahren zur Messung der Beratungskompetenzen von Studierenden umgesetzt. Bevor dieses jedoch erläutert wird, wird im Folgenden das entwickelte und zugrunde gelegte Messmodell vorgestellt.

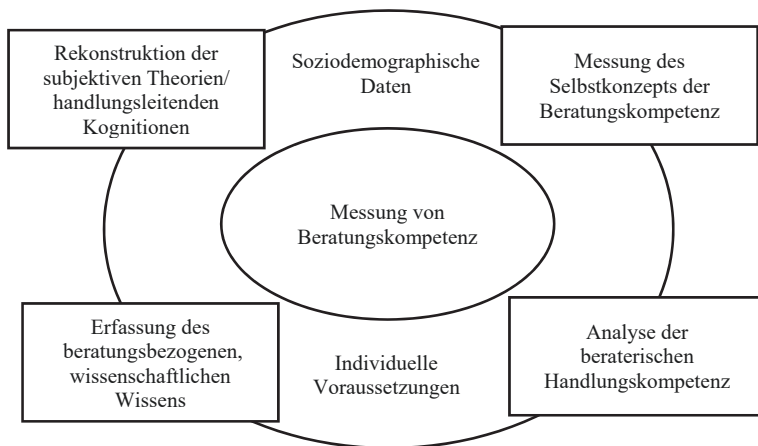
### *2.3.4 Multimethodales Modell zu Messung von Beratungskompetenzen*

Laut Strauch und Pätzold (2012) sind Operationalisierungsschritte unabdingbar, wenn das Kompetenzkonzept für Professionalisierungszwecke nutzbar gemacht werden soll. Dazu müssen Kompetenzen charakterisiert werden, d.h. durch eine

Untergliederung und Beschreibung wird die abstrakte Form des wissenschaftlichen Konstrukts umgewandelt in ein Kategoriensystem, dem sich dann mit Verfahren angenähert werden kann (ebd.). Ein solches Kategoriensystem stellt einen Rahmen dar, in welchem die zu messenden Merkmale zusammengestellt werden, die das Konstrukt im Ganzen abbilden.

Für die Entwicklung eines Messmodells der Beratungskompetenz ist nach obiger Ausführung das Verständnis des Konstrukts *Akademische Professionalisierung* (vgl. Kapitel 2.2.2) und des Konstrukts *Beratungskompetenz* (vgl. Kapitel 2.1.4) vorangestellt. Das Modell berücksichtigt daher die im Professionalisierungsmodell benannten Komponenten und umfasst Merkmale, über welche die einzelnen Komponenten gemessen werden sollen. Wie erörtert wurde, ist zur Messung von Kompetenzen ein multimethodaler Ansatz zu bevorzugen, der unterschiedliche Verfahren und Instrumente umfasst. Das Messmodell sollte daher direkte Verhaltensbeobachtungen und indirekte Selbsteinschätzungen sowie Testverfahren und mündliche Befragungen integrieren. Abbildung 11 zeigt den multimethodalen Messansatz zur Messung von Beratungskompetenzen.

Abbildung 11: Multimethodaler Ansatz zur Messung von Beratungskompetenzen



Die Messung der Beratungskompetenz erfolgt mit diesem Modell zum einen durch einen Wissenstest, welcher die Wissens-Komponente der Professionalisierung abdeckt. Zum anderen wird mittels einer Verhaltensbeobachtung das Berater-Können, also die beraterische Handlungskompetenz gemessen. Mit Hilfe mündlicher Befragungen sollen die subjektiven Theorien und handlungsleitenden Kognitionen

der Berater rekonstruiert und damit die Professionalisierungs-Komponente „Beraterische Handlungsorientierung“ betrachtet werden. Eine schriftliche Befragung zur Messung des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz erfasst den letzten Aspekt des Professionalisierungsmodells – die selbstbezogenen Kognitionen. In weiteren Erhebungen, bspw. schriftlicher Art, erfolgt zudem eine Erfassung der soziodemographischen Daten der Berater sowie der speziellen individuellen Voraussetzungen (z.B. praktische Vorerfahrungen, weitere Aus- und Weiterbildungen etc.). Das entwickelte Messmodell entspricht somit dem der Arbeit zugrunde liegendem Verständnis einer akademischen Professionalisierung und bildet die im entwickelten Professionalisierungsmodell formulierten Komponenten ab (vgl. Kapitel 2.2.5). Des Weiteren folgt das Messmodell den Prämissen der Möglichkeiten und Grenzen einer Kompetenzforschung und bietet ein multimethodales Messverfahren an, welches die Beratungskompetenz in ihrer Komplexität reliabel und valide erfassen kann. Zudem werden entsprechend der Forderung von McLeod (1992) verschiedene Informationsquellen genutzt, so schätzt der Berater seine Kompetenzen nicht nur selbst ein, sondern im Rahmen der Verhaltensbeobachtung bspw. auch der Trainer/Tutor, der Supervisor oder ein externer Beobachter.

Entsprechend wurden Instrumente zur Erfassung der einzelnen Merkmale entwickelt. Zur Instrumentenentwicklung wurden die verschiedenen Kompetenzfacetten des Kompetenzprofils des nfb (vgl. Kapitel 2.1.4) herangezogen. Diese bildeten maßgeblich den theoretischen Hintergrund und die Grundlage für die Entwicklung von Items oder Kategorien.

### *2.3.5 Zusammenfassung*

Im vorangegangenen Kapitel wurde die Messung von Kompetenzen als notwendige Bedingung für die Überprüfung der Wirksamkeit von Aus- und Weiterbildungsprogrammen zur Entwicklung von Beratungskompetenzen an Hochschulen behandelt. Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass die Forschung zur Entwicklung von Beratungskompetenzen noch am Anfang steht. Obwohl die Kompetenzmessung und die Überprüfung der Wirksamkeit der Hochschullehre im Kontext der Bologna-reform wachsende Aufmerksamkeit erfährt, wurde der Bereich der Beratung bislang vernachlässigt. Hierzu müssen zunächst entsprechende Messinstrumente entwickelt werden, die die Beratungskompetenz valide und reliabel erfassen. Mögliche Instrumente zur Messung von Beratungskompetenzen wurden vorgestellt. Diese müssen den Situationsbezug von Kompetenzen sowie die nötige Handlungsorientierung und eine hohe Realitätsnähe in der Messung berücksichtigen. Festgestellt wurde ferner, dass es sinnvoll ist, verschiedene Methoden im Sinne eines multimethodalen Ansatzes gezielt miteinander zu kombinieren. Somit

kann das komplexe Konstrukt der Kompetenz valide abgebildet und Nachteile einzelner Messmethoden kompensiert werden. Vor diesem Hintergrund und orientiert am entwickelten Professionalisierungsmodell für die Beratung, wurde im letzten Kapitel ein Messmodell für die Beratungskompetenz formuliert, mit dem Ziel der Operationalisierung des Konstrukts „Akademische Professionalitätsentwicklung“ sowie dessen in Kapitel 2.2.5 definierten Komponenten. Mit diesem Modell wird ein multimethodaler Messansatz verfolgt, welcher Verhaltensbeobachtungen, Selbsteinschätzungen, Testverfahren und mündliche Befragungen beinhaltet. Die einzelnen Instrumente und Verfahren werden in Kapitel 4 dezidiert beschrieben und diskutiert. Im nun folgenden Kapitel werden zunächst die an die Untersuchung herangetragenen Fragstellungen, Hypothesen und die Zielsetzungen beschrieben.

Entwicklung von Beratungskompetenzen im  
Pädagogikstudium  
Eine empirische Untersuchung zur pädagogischen  
Professionalitätsentwicklung  
Bülow, S.  
2018, XX, 321 S. 51 Abb., Softcover  
ISBN: 978-3-658-20072-5