universität wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Räume schaffen – ‚Biographieeinbezug' in der Weiterbildungsberatung

Eine qualitative Studie im Feld der Kompetenzberatung

Manuela Planitzer, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 06.01.2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 066 848
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Masterstudium Bildungswissenschaft
Betreuerin / Betreuer:	Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien

Diese Masterarbeit widme ich meinen Großeltern, Daniela und Ernst Planitzer.
„Lernen, lernen, lernen ...“ war bereits das Motto meiner Großmutter.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Menschen bedanken, die mich in der Zeit während meines Studiums in vielfältiger Weise unterstützt haben.

Zunächst möchte ich mich sehr herzlich bei meiner Betreuerin, Frau Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien, bedanken, die mich beim Abfassen dieser Arbeit unterstützt hat. Im Laufe meines Studiums konnte ich von ihr sowohl im Hinblick auf die Inhalte desselben wie auch in Bezug auf meine persönliche Entwicklung viel von ihr lernen. Vor allem möchte ich mich bei ihr dafür bedanken, dass sie mich immer in meinem ‚ganz individuellen Lernen' respektiert und gefördert hat.

Ebenso möchte ich meiner Familie, Christian Graber, Ernst und Ingrid Planitzer und Margit Graber, meinen beiden Geschwistern Christian und Markus Planitzer, FreundInnen und StudienkollegInnen für die Unterstützung im gesamten Studienverlauf danken. Ein besonderer Dank gilt auch Marius Amadeus Nechvile, der im Verlauf meines Studiums mit mir gemeinsam durch jedes einzelne ‚up and down' gegangen ist.

Des Weiteren bin ich den BeraterInnen und TeilnehmerInnen der Kompetenzberatung, im Rahmen derer ich meine Datenerhebung durchführen durfte, zu großem Dank verpflichtet. Ohne sie wäre die vorliegende Masterarbeit in dieser Form nicht zu Stande gekommen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung **1**

TEIL I: Theoretische Verortung der Untersuchung

1. Beratung als pädagogisches Handlungsfeld **5**

2. Bildungsberatung im Kontext von Erwachsenen-/Weiterbildung **9**
2.1 Bildungsberatung 9
2.1.1 Bildungsberatung in Österreich – Historischer Abriss 10
2.1.2 Aktuelle Relevanz und Begriffsbestimmung 13
2.1.3 Beratungsanlässe und mögliche Ziele 16
2.2 Weiterbildungsberatung 17
2.2.1 Begriffsklärungen 18
2.2.1.1 Zu den Begriffen Erwachsenen- und Weiterbildung 18
2.2.1.2 Zum Begriff der Weiterbildungsberatung 20
2.2.2 Aufgabenfelder 21
EXKURS: Bildung und Kompetenz – Versuch einer Verhältnisbestimmung 25
2.2.3 Beratungstypen 28
2.2.4 Beratungsansätze und -methoden 29
2.2.5 Mögliche Phasen eines Weiterbildungsberatungsgesprächs 33
2.2.6 Zum Kompetenzprofil von (Weiter-)BildungsberaterInnen 35

3. ‚Biographie' als sensibilisierendes Konzept **37**
3.1 Zum Begriff ‚Biographie' 37
3.2 Biographiekonzepte im Bereich der Erwachsenenbildung 39
3.2.1 Biographisches Lernen als „*Perspektive* auf Bildungssituationen" 40
3.2.2 (Biographisches) Erzählen 43

4. Zwischenfazit **46**

TEIL II: Empirische Untersuchung

5. Fragestellung und Forschungsstand **48**

6. Das Feld: Kompetenzberatung im Gruppensetting **52**
6.1 Konzeptioneller und theoretischer Hintergrund des Forschungsfeldes 52
6.2 Feldbeschreibung: Kompetenzberatungs-Workshop an der Institution A 55
6.3 Zugang zum Feld und Feldaufenthalt 59

7. Zur methodischen Vorgehensweise **62**
7.1 Datenerhebung: Teilnehmende Beobachtung 62
7.2 Datenauswertung 65
7.3 Zu den Gütekriterien und dem Geltungsanspruch qualitativer Sozialforschung 68

8. Ergebnisse der empirischen Untersuchung: Räume schaffen – ‚Biographieeinbezug' in der Weiterbildungsberatung **70**
8.1 Gelegenheit zur individuellen Thematisierung und Reflexion von Biographischem infolge einer Anregung/Aufforderung durch BildungsberaterInnen 71
8.1.1 „Wie bin ich die Person geworden, die ich heute bin?" – Möglichkeit einer biographischen Reflexion 71
8.1.2 Gelegenheit zur bildungsbiographischen Reflexion 76
8.1.3 Zusammenfassung und theoretische Erkenntnisse 80
8.2 Autonomes Einbringen von Biographischem in den Weiterbildungsberatungsprozess durch die Ratsuchenden 83
8.2.1 In der Gruppe kommunizierte Thematisierung von Biographischem: Biographisches Erzählen im Rahmen von „Kleingruppenarbeit" 83
8.2.2 Zusammenfassung und theoretische Erkenntnisse 87
8.3 Biographisches Lernen als Perspektive für die Weiterbildungsberatung 89

9. Schlussbemerkungen **92**
9.1 Resümee 92
9.2 Reflexion über den Forschungsprozess und Ausblick 97

10. Literaturverzeichnis **100**

Anhang **115**
A: Kurzzusammenfassung/Abstract 115
B: Eidesstattliche Erklärung 117
C: Lebenslauf 118

Einleitung

Bildungsberatung als Handlungsfeld der professionellen pädagogischen Praxis zeigt sich seit einigen Jahren als ‚im Aufschwung' begriffen und gerät damit auch verstärkt in das Blickfeld der Bildungswissenschaft (vgl. ENOCH 2011, 78-82). Da sich Bildungs- und Berufslaufbahnen in der der gegenwärtigen Gesellschaft kaum mehr als „Normalbiographie" (KOHLI 1988) gestalten (Schule – Ausbildung für eine berufliche Tätigkeit/Studium – Berufstätigkeit – Rente), sind Individuen dazu herausgefordert, „ihre jeweiligen *Bildungs- und Berufsbiographien* weitgehend *individuell und in eigener Verantwortung* zu *gestalten* bzw. zu ‚konstruieren'" (SCHIERSMANN 2009, 748). Mit einer derartigen Entwicklung ist aber nicht lediglich die Eröffnung individueller Handlungsspielräume verbunden, es ergeben sich auch Risiken und Unsicherheiten für Individuen, was dazu führt, dass Beratung i.S. einer Unterstützung hinsichtlich des Fällens von Entscheidungen, die die eigene Bildungs- und/oder Berufslaufbahn betreffen, an Relevanz gewinnt (ebd.). Aktuell erfährt Bildungsberatung insbesondere unter dem Stichwort ‚Lebenslanges Lernen' an Relevanz (vgl. SCHLÜTER 2010, 10). Sie soll dazu beitragen, Lernprozesse anzuregen „und individuelle Entwicklungsprozesse reflektierend begleiten[,] [s]ie kann helfen [,] Entscheidungen für eine zielgerichtete Perspektivenentwicklung im jeweiligen Qualifizierungsprozess vorzubereiten bzw. zu fällen" (ebd.). Auch von Seiten der Bildungspolitik wird die Erfordernis von Bildungsberatung betont: Die ehemalige Bundesministerin SCHMIED hebt hervor, dass „[d]er Ausbau von Bildungsberatung und Berufsorientierung [...] der österreichischen Bundesregierung ein wichtiges Anliegen" (2011, 9) ist, denn „[w]ir brauchen faire Chancen und beste Bildung für alle. In einer modernen, wissensbasierten, von zunehmender Spezialisierung und raschen Veränderungen geprägten Gesellschaft haben Menschen im Laufe ihre Lebens wiederholt Bildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen. Dabei müssen wir sie bestmöglich unterstützen. Professionelle Beratung und Orientierung sind ein Schlüssel für nachhaltige Entscheidungen" (ebd.).

‚Biographie' in einem sozialwissenschaftlichen Verständnis findet gegenwärtig in vielerlei (pädagogischen) Kontexten Berücksichtigung – bspw. in der Erwachsenenbildung im Allgemeinen sowie konkreter beim Erlernen von Fremdsprachen etc. (vgl. DAUSIEN 2011a, 119). In der (Weiter-)Bildungsberatung[1] ist ein solcher ‚Trend' nicht bzw. nicht großflächig feststellbar (vgl. bspw. WIFI Wien 2013; vgl. BIFO 2013b). Sie zeigt sich oftmals als hauptsächlich ‚quantitativ' orientiert, was sich an der Vorgehensweise feststellen lässt, bei

[1] Auf die Begriffe Bildungsberatung, Weiterbildungsberatung, Bildungsberatung im Kontext der Erwachsenenbildung etc. wird im Rahmen des Kapitels zwei eingegangen. An dieser Stelle sei aber festgehalten, dass sich in Österreich eher der Begriff der Bildungsberatung (auch) für die Benennung des Bereichs der Weiterbildungsberatung etabliert hat (vgl. CENDON, HOLZER 2001, 28f; vgl. STEINER, PESSEL, WAGNER 2011, 139). Der Begriff der Weiterbildungsberatung ist in Deutschland gängiger und v.a. auch in der Literatur zur Thematik derjenige, welcher für diesen Bereich der Bildungsberatung am häufigsten verwendet wird (vgl. STROBEL 2010, 20).

welcher meist in der Folge eines Einzelgesprächs von zu Beratenden diverse Fragebögen auszufüllen sind, die danach einer statistischen Auswertung zugeführt werden, um anschließend Ratsuchenden mitteilen zu können, welches Berufsfeld/welche Berufsfelder oder welche Art der Weiterbildung etc. für dieselben ‚geeignet' wären (vgl. ebd.). Bereits im Vorfeld der Anmeldung zu einer Bildungsberatung wird Ratsuchenden bspw. vom WIFI Wien vermittelt, dass sie „**absolute Klarheit über [...] [ihre] persönlichen Stärken** und **beruflichen Möglichkeiten**" (2012, Hvh. i. O.) erhalten. „**[P]assende Aus- und Weiterbildungsangebote**" (ebd., Hvh. i. O.) wollen von Seiten des WIFI Wien vermittelt werden (vgl. ebd.). In einem solchen Fall wird Ratsuchenden vermittelt, dass sie nach der Inanspruchnahme einer Bildungsberatung *definitiv* wissen, welchen Beruf sie ergreifen sollten, welche Weiterbildung für sie ‚*die Richtige*' ist etc. Sollte es auch der Fall sein, dass zu Beratende des Öfteren den Wunsch an BildungsberaterInnen herantragen, von denselben ‚ganz genau' erfahren zu wollen, ‚was denn für sie das Richtige ist', ist dennoch zumindest zu bezweifeln, dass ein solches Versprechen, wie jenes des WIFI, in jedem Fall eingehalten werden kann. Darüber hinaus ist in Frage zu stellen, ob bei einer Vorgehensweise wie der oben beschriebenen, nicht die Person selbst mit ihren Erfahrungen, Erlebnissen, ergriffenen und nicht ergriffenen Chancen im Laufe ihres Lebens etc., kurz: die Biographie eines Individuums, vernachlässigt wird bzw. ob der Einbezug derselben in der (Weiter-)Bildungsberatung nicht einen Beitrag zur ‚adäquateren' oder vielleicht ‚individuelleren' Beratung von Ratsuchenden leisten kann. (vgl. PLANITZER 2012) Christiane SCHIERSMANN konstatiert in diesem Zusammenhang, dass sie es für die Entwicklung eines „zukunftsorientierte[n] Beratungskonzept[es]" (2011, 85) als relevanten Aspekt erachtet, die „Lebenslauforientierung der Beratung" (ebd.) miteinzubeziehen. Auch die Weiterbildungsberatung muss aus ihrer Perspektive angesichts der „veränderten gesellschaftlichen Situation [...] vielmehr lebenslaufbegleitend konzipiert werden, da die je subjektive Konstruktion der Bildungs- und Berufsbiographien als lebenslanger Prozess anzusehen ist" (ebd.). Dies bedeutet jedoch nicht, dass jede/r Mensch ständig von Beratungsangeboten Gebrauch machen soll, sondern dass ein solches im Bedarfsfall zugänglich sein sollte (vgl. ebd.). Darüber hinaus soll mit den vorangegangenen Ausführungen nicht angedeutet sein, dass sich durch die (verstärkte) Berücksichtigung oder Einbeziehung der Biographie von Ratsuchenden in einem Beratungsprozess ‚das Rezept' für einen ‚geglückten' Abschluss eines solchen Prozess ergeben könnte. Aber es ergibt sich aus den vorangegangenen Ausführungen und auf Grund des Faktums, dass die angesprochene Thematik in bisherigen Studien zu Bildungsberatungsprozessen im Kontext der Erwachsenenbildung kaum thematisiert bzw. kaum explizit aufgegriffen wurde (zunächst und für die vorliegenden Masterarbeit) die Frage, *wie* die Biographie von zu Beratenden in Weiterbildungsberatungsprozessen Einbezug finden kann. (vgl. dazu ausführlicher Kapitel

5). Die Untersuchung dieser Fragestellung erfolgte konkreter im Feld der Kompetenzberatung, einem in Österreich relativ neuen Format, welches als eines der Aufgabenfelder der Weiterbildungsberatung angesehen werden kann (vgl. ARNOLD, MAI 2009, 219; vgl. SCHIERSMANN 2009, 749; vgl. SCHLÖGL, IRMER, öifb 2012, 6f) und im Rahmen derer die Biographie von Ratsuchenden Einbezug finden soll (vgl. SCHILDBERGER, KELLNER 2012, 4).

Im ersten (theoretischen) Teil der Masterarbeit wird zunächst darauf eingegangen, was unter ‚Beratung' in einem pädagogischen Kontext verstanden werden kann. Im Kapitel zwei wird in Form eines kurzen historischen Abrisses die Bildungsberatung in Österreich in den Blick genommen und eine Bestimmung des Begriffs der Bildungsberatung vorgenommen. Des Weiteren werden Beratungsanlässe und mögliche Ziele von Bildungsberatung dargestellt. Im Anschluss daran wird im Kapitel drei der Bereich der Weiterbildungsberatung/Bildungsberatung im Kontext von Erwachsenenbildung in den Blick genommen. Dabei soll zunächst auf die Begriffe Erwachsenen- und Weiterbildung eingegangen werden, bevor der Begriff der Weiterbildungsberatung erläutert wird. Ausführungen zu Aufgaben-feldern, Beratungstypen, -ansätzen und -methoden, möglichen Phasen von Weiterbildungsberatungsgesprächen sowie Aspekte eines (möglichen) Kompetenzprofils von (Weiter-)BildungsberaterInnen folgen den vorangegangen Begriffsbestimmungen. Nachdem auf die Aufgabenfelder der Weiterbildungsberatung eingegangen wurde, wird ein Exkurs zu ‚Bildung und Kompetenz' (auch) unter Bezugnahme auf das Forschungsfeld erfolgen, da sich eine Verhältnisbestimmung beider Begriffe aus bildungswissenschaftlicher Sicht – mit Blick auf das Forschungsfeld der Kompetenzberatung – als relevant erweist. Das Kapitel 'Biographie als sensibilisierendes Konzept' geht auf den Begriff der Biographie in einem sozialwissenschaftlichen Verständnis und auf ‚Biographiekonzepte im Bereich der Erwachsenenbildung' (biographisches Lernen als „*Perspektive* auf Bildungssituationen" und biographisches Erzählen) ein. Das Kapitel vier beinhaltet ein kurzes Zwischenfazit. Dieser erste Teil der Masterarbeit soll dem Leser die theoretische Verortung der im Teil II der vorliegenden Arbeit folgenden empirischen Ergebnisse erläutern, eine Explikation des begrifflichen Vorverständnisses meinerseits darstellen und einen Überblick bzw. Einblick über/in das Feld der (Weiter-)Bildungsberatung ermöglichen.

Im zweiten (empirischen) Teil der Arbeit wird zunächst auf die Fragestellung und den Forschungsstand bezüglich der von mir bearbeiteten Thematik eingegangen. Anschließend erfolgt in Kapitel sechs eine Beschreibung des konzeptionellen und theoretischen Hintergrundes meines Forschungsfeldes ‚Kompetenzberatung im Gruppensetting' und eine Beschreibung desselben. Im Zuge dieses Kapitels wird auch auf den Zugang zum Feld und den Feldaufenthalt an der Institution A bzw. im Workshop ‚Kompetenzberatung' A eingegangen. Im Kapitel sieben kommt die methodische Vorgehensweise im Rahmen der

empirischen Untersuchung zur Darstellung. Es wird dabei sowohl auf die Datenerhebung mittels Teilnehmender Beobachtung als auch auf die Auswertung der erhobenen Daten in Anlehnung an die ‚Grounded Theory' eingegangen. Darüber hinaus widmet sich dieses Kapitel abschließend den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung und dem Geltungsanspruch der Ergebnisse der empirischen Untersuchung. Im Anschluss daran erfolgt in Kapitel acht und die Darstellung der Ergebnisse aus der Auswertung der von mir erhobenen Daten. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse meiner Studie, eine Reflexion über den Forschungsprozess sowie einen Ausblick auf evtl. künftige Forschungsprojekte im Bereich der (Weiter-)Bildungsberatung hinsichtlich der von mir im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit aufgegriffenen Thematik wird das Abschlusskapitel neun beinhalten.

TEIL I: Theoretische Verortung der Untersuchung

1. Beratung als pädagogisches Handlungsfeld

Unter dem Begriff der Beratung kann vielerlei verstanden werden. Gegenwärtig lässt sich ein regelrechter ‚Beratungsboom' feststellen. Zu konstatieren ist ein hoher Anstieg in Bezug auf die Anzahl von Beratungsinstitutionen und auf die von professionellen BeraterInnen: Es zeigt sich, dass „kaum noch ein nennenswertes menschliches Problem [existiert] – ob Sexualität, Sucht oder Erziehung – für das sich nicht ein bestimmter Beratungstypus oder eine spezifische Beratungsinstitution entwickelt hätte" (GIESECKE 2010, 87f). Diese Entwicklung steht – wie in der Einleitung angesprochen – (auch) laut GIESECKE damit in Zusammenhang, dass v.a. im Hinblick auf den Bereich der Erziehung „und überhaupt in Fragen der Lebensführung [...] normative und soziale Festlegungen weitgehend entfallen [sind]" (88), was zu Verunsicherung führen kann, aber gleichzeitig auch vielfältige Handlungsalternativen für Individuen eröffnet (vgl. ebd.). Im Folgenden soll nun versucht werden, LeserInnen ein Verständnis davon zu vermitteln, was unter pädagogischer Beratung verstanden werden kann bzw. inwiefern Beratung als pädagogisches Handlungsfeld und (damit) als für die Bildungswissenschaft relevant zu bezeichnendes Feld angesehen werden kann.

Erstmals erwähnte Klaus MOLLENHAUER im Jahr 1965, was für die Bildungswissenschaft und die professionelle pädagogische Praxis von hoher Relevanz in Bezug auf die Bestimmung von Beratung als *pädagogisches* Phänomen ist, nämlich, dass „Beratung eine Form erzieherischer Hilfe sein [kann], auf die nur zum Schaden der Heranwachsenden selbst verzichtet werden kann, sofern es sich um Altersklassen handelt, die imstande sind, als Ratsuchende aufzutreten" (29). Er meint, dass Beratung in der Erziehung von „jungen Menschen statt[findet] und [...] hier sogar ihren erzieherisch entscheidenden Ort [hat]" (ebd.). Des Weiteren konstatiert er, dass Beratung zu jenen „Erziehungsvorgängen [gehört], die einen Einschnitt im kontinuierlichen Fluß des gesamten Erziehungsprozesses darstellen. Es sind herausgehobene Momente, in denen die Probleme verdichtet hervortreten, artikuliert und formuliert werden, in denen eine besonders dringliche Frage die Unterbrechung des Gewohnten erheischt" (1965, 30). Dass Beratung bis zu diesem Zeitpunkt nicht als explizit pädagogisches bzw. erziehungswissenschaftlich zu bearbeitendes Phänomen betrachtet wurde, führte er auf einen Erziehungsbegriff zurück, der laut ihm „zu eingeschränkt[]" (27) war. Im Zuge der Erweiterung/Veränderung des Erziehungsbegriffs könne sich Beratung aber als pädagogisches Phänomen in denselben einfügen (vgl. 29). Einer solchen Beratungsform geht es um die „Aktivierung des ‚Klienten'" (ebd.), was MOLLENHAUER als

mögliches „Stilmerkmal der sich selbst demokratisch verstehenden Erziehungspraxis“ (ebd.) ansieht. Ihm geht es – in Bezug auf einen ‚neuen’ Begriff von Erziehung – nicht um „[d]ie Lenkung, Leitung Führung, die Bestimmung der Erziehungsvorgänge als Vorgänge einer direkten Einwirkung [...] [und auch nicht um] die Bestimmung der Erziehungsakte als planvolles, auf ein eindeutiges Ziel, Leitbild oder Ideal gerichtetes Handeln am Unmündigen“ (27), weil eine solche Sichtweise nicht zu fassen vermag, was für Beratung i.S. eines pädagogischen Phänomens wesentlich wäre (ebd.). MOLLENHAUER betont zwar die Erfordernis eines Verhältnisses zwischen Erzieher/in und zu Erziehendem, das „an Beratung ausgerichtet[] [ist], ohne jedoch auf eine pädagogische Konzipierung von Beratung zurückgreifen zu können“ (ENGEL 2004, 108). Seine Ausführungen sind „vielmehr im Sinne einer emanzipatorischen und auch kritischen Erziehungswissenschaft [zu verstehen], die kritische Maximen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Handlung diskutiert und vorlegt“ (ebd.).

Für die Gegenwart kann zunächst festgehalten werden, was ENGEL bereits im Jahr 2004 festgestellt hat, nämlich, dass die Tatsache, dass Beratung ein pädagogisches ‚Phänomen’ bzw. Handlungsfeld ist, mittlerweile als selbstverständlich angesehen werden kann. Im schulischen Bereich kann sie mit KollegInnen, Eltern oder SchülerInnen sowohl im Rahmen von Einzelgesprächen als auch mit Gruppen oder im Unterricht selbst stattfinden. Zur pädagogischen Beratung im außerschulischen Bereich kann bspw. sozialpädagogische Beratung, Erziehungsberatung etc. gezählt werden. (vgl. 103)[2] Was aber macht nun diese spezifische Beratungsform aus?

ENOCH stellt fest, dass, wenn in der Gegenwart des 21. Jhdts. von Beratung als einer pädagogischen Handlungsform gesprochen wird, damit gemeint ist, dass es sich um eine Tätigkeit handelt, „die allen Menschen bei der Beschreitung ihrer unterschiedlichen Lebenswege zur Seite stehen soll“ (2011, 73). Von pädagogischer Beratung kann dann gesprochen werden, wenn „Beratungsbedarf in einem pädagogischen (erzieherischen) Handlungsfeld besteht“ (KRAUSE 2003, 25 zit. n. KOSSACK 2013, 135). Des Weiteren erweist sich in diesem Zusammenhang der Begriff des Lernens als relevant, da sich derselbe in den vergangenen Jahren „als der zentrale Fokus in der Diskussion um Pädagogische Beratung/Bildungsberatung herausgebildet [hat]“ (ENOCH 2011, 78).

Im Rahmen seiner Darstellung vom Beraten als eine der „fünf Grundformen des pädagogischen Handelns“ (2010, 76; 87-94)[3] versteht GIESECKE unter pädagogischer Beratung jene Formen der Beratung, „die auf Lernhilfe zielen“ (88) und des Weiteren nur jene, „die auf der Ebene des argumentativen Austausches möglich sind“ (ebd.). Pädagogische Beratung soll demzufolge laut GIESECKE dazu führen, dass Ratsuchende

[2] Bildungsberatung findet sowohl in schulischen wie auch in außerschulischen Kontexten statt (vgl. STROBEL 2010, 20; vgl. Kapitel 2.1.2).

[3] Als weitere „Grundformen des pädagogischen Handelns“ (76) nennt GIESECKE „Unterrichten, Informieren, [...] Arrangieren und Animieren“ (ebd.).

‚etwas' lernen. Den Inhalt des zu Lernenden setzen zu Beratende selbst fest. Von hoher Relevanz ist in diesem Zusammenhang, dass die/der zu Beratende sich in einer Problemlage befindet, die die/derselbe zu ihrer/seiner Zufriedenheit lösen möchte und auch nur daran kann der Erfolg einer Beratung festgemacht werden. (vgl. 2010, 89f) Nach GIESECKE wird Beratung von zu Beratenden benötigt, „um besser handeln zu können" (2010, 89). Relevant ist es daher, dass BeraterInnen eine adäquate Diagnose stellen, denn zu Beratende sollen in Folge der Inanspruchnahme einer Beratung auch so erfolgreich wie möglich handeln können. (vgl. ebd.)

Beratung (auch) i.S. eines pädagogischen Handlungsfeldes ist eine sehr persönliche Handlungsform, welche einfühlsames Verstehen, das Eingehen auf die individuellen Fragestellungen von Ratsuchenden und den Schutz der Persönlichkeitsrechte derselben erfordert (vgl. 91). BeraterInnen müssen so gut als möglich über den Beratungsgegenstand Bescheid wissen, denn es ist im Kontext einer pädagogischen Beratung nicht ausreichend, „die Probleme des Ratsuchenden nur zurückzuspiegeln in der Hoffnung, der andere werde auf diese Weise schon herausfinden, wo sein Problem liegt und wie er es am besten lösen könnte" (ebd.). Wesentlich ist es, das BeraterInnen der/dem Ratsuchenden Perspektiven zur Bewältigung von „Schwierigkeiten [...] eröffnen, und zwar solche, die [sie/]er im Rahmen seiner vorgegebenen Lebensbedingungen auch realisieren kann" (94). Zu Beratenden muss aber die Freiheit der Ablehnung von Ratschlägen zugestanden werden. Das heißt, dass Beraterinnen die Ablehnung/'Nicht-Annahme' eines Ratschlages seitens zu Beratender nicht sanktionieren dürfen. Nur wenn dies möglich ist, kann von Beratung im professionellen Sinne gesprochen werden. Die Verantwortung dafür, was Ratsuchende im Anschluss an eine Beratung tun, übernehmen zu Beratende selbst. (vgl. 91) Demzufolge ist das Ergebnis einer Beratung „grundsätzlich offen [und zwar] sowohl im Hinblick auf die Frage, ob der Rat angenommen wird, wie auch im Hinblick auf den *Inhalt* des Rates" (93), denn Letzterer kann sich auch erst im Verlauf des Beratungsprozesses herauskristallisieren, da ihm ein gemeinsames Erkunden der Problemstellung des zu Beratenden und eventuell dafür geeignet erscheinender Lösungen immanent ist (vgl. ebd.). Zumeist wird eine pädagogische Beratung aber „mit der Präzisierung von *Handlungs- oder Verhaltensmöglichkeiten*, unter denen sich der Ratsuchende dann entscheiden kann [enden]" (ebd.).

GIESECKE stellt mit Blick auf die Professionalität von (pädagogischen) BeraterInnen fest, dass es als ein relevanter Aspekt von Beratung angesehen werden kann, zu Beratende an „kompetente Ratgeber zu vermitteln" (vgl. ebd.; vgl. 91). Dies könnte beispielsweise dann der Fall sein, wenn pädagogische Beratung an ihre Grenzen stößt und bspw. ein psychotherapeutisches Vorgehen in Bezug auf eine konkrete Fragestellung von Ratsuchenden als angemessener erachtet werden könnte (vgl. KNOLL 2008, 69). Aber wo zeigen sich diese Grenzen der pädagogischen Beratung?

Zunächst ist festzuhalten, dass Frage- oder Problemstellungen, welche in Beratung und/oder Psychotherapie eingebracht werden, sich häufig ähneln. Oftmals beziehen sich sowohl Beratung als auch Psychotherapie auf gemeinsame theoretische Hintergrundmodelle, Handlungsformen etc. Beispielsweise kann in Bezug auf die Anlässe, Beratung oder Psychotherapie aufzusuchen, konstatiert werden, dass Ratsuchende dieselbe deshalb aufsuchen, weil sie persönliche Schwierigkeiten haben (vgl. 67f). Darüber hinaus geht es sowohl der Psychotherapie wie auch der Beratung „um die Entwicklung von Wahrnehmungs-, Erlebens- und Handlungsfähigkeit eines selbstständigen Individuums“ (69), was bei Ratsuchenden eine Änderung des Verhaltens gegenüber ihren/seinen Mitmenschen und gegenüber sich selbst impliziert (vgl. ebd.). Beide Professionen haben es jedenfalls „mit dem Leben zu tun, mit dessen oftmals gewundenen und merkwürdigen Entwicklungen und Verwicklungen, die sich im Wechselspiel von Biographie und aktueller Umwelt ereignen“ (67).

Zwischen Beratung und Psychotherapie ist aber dennoch zu differenzieren und zwar im Bezug auf „ihre Leitenden Orientierungen“ (ebd.). Beratung kann „explorieren [...], kann [...] die Selbstartikulation fördern, kann [...] im Rahmen der aktuell vorhandenen Erkenntnis und Handlungsmöglichkeiten Bewältigung anregen, kann sie unterstützen und auch anleiten“ (ebd.). Eben diese Leistungen bestimmen aber auch die Grenzen der Beratung, welche „in der Aufarbeitung der Tiefendimensionen so genannter Probleme, also dessen, was lebensgeschichtlich und psychodynamisch im Hintergrund liegt und das Erleben und Verhalten bestimmt, ohne bewusst zu sein“ (67f) bestehen. Eine Verhältnisbestimmung von Beratung und Psychotherapie ist – wie oben angesprochen – vordergründig deshalb von Relevanz, um die Grenzen und Möglichkeiten bzw. Reichweite des Beratungshandelns erkennen zu können (vgl. 68). Je nach Ausprägung der Schwierigkeiten, mit denen sich ein Individuum konfrontiert sieht, wird von BeraterInnen entschieden, ob Beratung als ‚ausreichend’ anzusehen ist, oder ob in Anbetracht einer „mitwirkenden Tiefendimension eine Therapie angezeigt ist“ (69).

Beratung kann dann als angemessen angesehen werden, wenn Menschen grundsätzlich dazu in der Lage sind, ihr eigenes Leben und Handeln selbständig und selbstverantwortlich zu gestalten (vgl. 70). Insbesondere für die Bildungsberatung im Rahmen von Erwachsenenbildung gilt es, dass die Gründe, aus denen sich eine Person dazu veranlasst sieht, eine solche Beratung in Anspruch zu nehmen, „mit Neugier und Veränderungsinteresse zu tun haben (etwas Neues machen zu wollen; eine Ausbildung oder einen Abschluss nachholen zu wollen; eine vermutete Fähigkeit endlich herauszuarbeiten; einen erweiterten Lebensspielraum zu erringen etc.), also all jene Veränderungsgründe, die auf Entfaltung und inneres Wachstum ausgerichtet [sind] und wertvolle Voraussetzungen für Bildung und Lernen darstellen“ (70f).

2. Bildungsberatung im Kontext von Erwachsenen-/Weiterbildung

Als eines der Praxisfelder pädagogischer Beratung kann – wie erwähnt – die Bildungsberatung angesehen werden (vgl. bspw. ENGEL 2004, 103; vgl. ENOCH 2011, 78; vgl. KOSSACK 2009, 62 und 2013, 134). Auch die Bildungsberatung wird – wie aus den vorangegangenen Ausführungen ableitbar – dann als pädagogisch bezeichnet, wenn dieselbe „verbunden [ist] mit einem *Lernprozess*" (KOSSACK 2009, 62, Hvh. d. A.; vgl. GIESECKE 2010, 88f). Im Rahmen des Kapitels 2.1 wird nun zunächst auf Bildungsberatung im Allgemeinen eingegangen, um dem Leser einen Überblick über die historische Entwicklung derselben in Österreich zu vermitteln und eine Klärung des Begriffs ‚Bildungsberatung' (auch) mit Blick auf mein Forschungsfeld vornehmen zu können. Ebenso werden Beratungsanlässe und mögliche Ziele der Bildungsberatung zur Darstellung kommen. Das Kapitel 2.2 widmet sich anschließend Ausführungen zur Bildungsberatung im Kontext von Erwachsenen-/Weiterbildung bzw. der Weiterbildungsberatung – wie dieselbe als mögliche weitere Ausdifferenzierung des Feldes der Bildungsberatung in der Literatur hauptsächlich bezeichnet wird (vgl. bspw. SCHIERSMANN 2004, 2005, 2009, 2011; STROBEL 2010) –, weil mein Forschungsfeld ‚Kompetenz(entwicklungs)beratung' in theoretischer Hinsicht in diesem Teilgebiet der Bildungsberatung verorten werden kann.

2.1 Bildungsberatung

Vorauszuschicken ist den folgenden Ausführungen, dass sich das Kapitel ‚Bildungsberatung in Österreich – Historischer Abriss' deshalb auf den Raum Österreich beschränkt, weil mein Forschungsprojekt in demselben durchgeführt wurde. Auf eine Klärung des Bildungsbegriffs wird an dieser Stelle bewusst verzichtet, da in der Literatur zur Bildungsberatung nicht explizit darauf eingegangen wird, was im Kontext von Bildungsberatung sozusagen ‚übergreifend' oder auch speziell mit Blick auf mein Forschungsfeld unter ‚Bildung' zu verstehen sein kann[4] und ich es vermeiden möchte, meinem Forschungsfeld einen Begriff von ‚Bildung' zuzuschreiben.

[4] Ursula SAUER-SCHIFFER spricht den Bildungsbegriff in einem ihrer Beiträge in dem von ihr hg. Sammelwerk „Bildung und Beratung" (2004) in Zusammenhang mit dem (oder einem pädagogischen) Beratungsbegriff kurz an. Ihr zu Folge weisen Beratung und Bildung „gemeinsame Implikationen" (vgl. 15) auf. Klassiche Bildungstheorien meinen mit dem Begriff „Bildung den Prozess und das Ziel der Kräftebildung, der Selbstentfaltung und der Selbstverwirklichung jedes Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt" (ebd.). (Auch) SAUER-SCHIFFER sieht Bildung als „Gegenkonzept zu Erziehung und zu Ungleichheit" (SCHULTZ 2001, 48 zit. n. SAUER-SCHIFFER 2004, 15) an. Damit verbindet sie auch den Blick der Beratung auf zu Beratende, wenn bspw. folgender Klärung des Begriffs von pädagogischer Beratung herangezogen wird: „Pädagogische Hilfeleistung durch Beratung zielt durch besseres Verstehen des einzelnen[,] auf Aktivierung der Selbstbehauptungskräfte des einzelnen[,] auf Aktivierung seiner Fähigkeit zur Selbsteinsicht und der Fähigkeit zur Neuorientierung seiner Einstellungen und Verhaltensweisen und zur Erkundung möglicht eigenständiger Lösungsmöglichkeiten von

2.1.1 Bildungsberatung in Österreich – Historischer Abriss

In Österreich wurde mit Bildungsberatung ursprünglich die Beratung von SchülerInnen direkt an Schulen in Bezug auf Fragen der Ausbildung bezeichnet (vgl. EICKHOFF, GAUBITSCH, NOWAK 2010, 32). Beispielsweise wurde im Schuljahr 1973/74 an österreichischen Hauptschulen die Institutionalisierung derselben gestartet (vgl. SONNLEITNER 1975, 105). Im Zuge dessen wurde LehrerInnen damit beauftragt, Aufgaben von SchülerberaterInnen zu übernehmen. Im Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen und in berufsbildenden mittleren sowie höheren Schulen zeigte sich Bildungsberatung zu dieser Zeit als implementiert (vgl. 104f). Ebenso wurde Bildungsberatung in den 70ern des 20. Jahrhunderts im Kontext der Erwachsenenbildung zum Gegenstand der Diskussion. In dieser Zeit ging es vorwiegend darum, dem Postulat der Chancengleichheit in Bezug auf das Bildungswesen gerecht zu werden. (vgl. LENZ, SCHMIDL 1977, 33f; vgl. CENDON, HOLZER 2001, 53) Es erfolgte sowohl eine theoretische Auseinandersetzung mit der Frage nach den Aufgaben der Bildungsberatung (ebd.), wie auch versucht wurde, Institutionalisierung und Professionalisierung von Bildungsberatung zu bewirken (vgl. CENDON, HOLZER 2001, 53). Trotz diverser diesbezüglicher Aktivitäten[5] gelang es nicht, eine dauerhafte Institutionalisierung von Bildungsberatung zu erreichen und auch die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik klang wieder ab (vgl. GISINGER, KNOPF 1994, 19 zit. n. CENDON, HOLZER 2001, 55).

Erst am Ende der 1980er wurde von Seiten des AMS Österreich, den Wirtschaftskammern und anderen Förderungsstellen erneut versucht, Bildungsberatung und -information zu institutionalisieren (vgl. CENDON, HOLZER 2001, 55). Im Zuge dieser Entwicklung wurde auch „der Grundstein für BerufsInfoZentren [BIZ] gelegt“ (ebd.), welche „in Kooperation von Wirtschaft und Arbeitsmarktverwaltung (heute AMS)“ (ebd.) 1987 eingerichtet wurden (vgl. 57).[6] In Salzburg wurde im Jahr 1987 von Dr. Walter BUCHACHER vom Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg im Zuge eines Seminars eine Studie bzgl. „der Situation der Weiterbildungsberatung in der Stadt Salzburg“ (55) durchgeführt. In Folge der Ergebnisse dieser Studie wurde die erste „institutionsneutrale[] Bildungsberatungsstelle für Erwachsene – BiBer [Bildungsberatung für Erwachsene] – an der

---

Problemen“ (AURIN 1984, 18 In: SAUER-SCHIFFER 2004, 15). SAUER-SCHIFFER verweist darauf, dass (hier) deutlich wird, dass sowohl Bildung als auch Beratung im ‚klassischen' Verständnis „in der Tradition bildungstheoretischer, aufklärerischer und emanzipatorischer Leitideen gedacht“ (2004, 15) werden. Aus ihrer Perspektive ist als „auffälligste gemeinsame Grundidee“ (ebd.) anzusehen, dass Bildung „eine politisch-pädagogische Orientierung [gibt]. Beratung ermöglicht dem Einzelnen Orientierung für sein zukünftiges Handeln. Sowohl Bildung als auch Beratung sollen dazu anregen, solche Prozesse anzustoßen, die es Menschen ermöglichen, autonom, kritisch und in Achtung vor den Mitmenschen und der Natur (der Umwelt) in der Welt zu leben“ (ebd.).

[5] Beispielsweise fand im Jahr 1975 erstmals in Österreich ein Seminar zur Ausbildung von BildungsberaterInnen statt, nachdem das Seminar im Jahr 1972 wegen der geringen InteressentInnenzahl nicht abgehalten werden konnte (vgl. CENDON, HOLZER 2001, 53f).

[6] Die BerufsInfoZentren (BIZ) existieren nach wie vor. Beratung und Information wird von 60 BerufsInfoZentren in Österreich geleistet (vgl. AMS Österreich 2013).

Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung für Salzburg“ (ebd.) eingerichtet.[7] An den Wirtschaftsförderungsinstituten (WIFI) „konstituierte sich [Ende der 1980er Jahre] zur weiteren Verfolgung der WIFI-Qualitätsrichtlinien ein Arbeitskreis zum Thema ‚Bildungsberatung’ unter der Federführung des Bundes-WIFI und der WIFI-Bildungsberatung Wien“ (JONKE-HAUPTMANN 1996, 153). Dieser Arbeitskreis kam überein, dass die Bildungsberatung am WIFI nicht mehr länger dem Anwerben potentieller KursteilnehmerInnen dienen sollte, sondern deren erste Priorität darin bestünde, Menschen eine individuelle Unterstützung hinsichtlich ihrer Bildungsinteressen zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd.). In Folge dessen wurden ab 1988 bis 1990 in den Bundesländern Tirol, Oberösterreich, der Steiermark und dem Burgenland diesem Anspruch gerecht werden wollende Konzepte erstellt und Beratungsstellen für Bildungsberatung implementiert (vgl. 153-159; vgl. CENDON, HOLZER 2001, 56). Im Jahr 1989 wurde in Vorarlberg das BIFO (Berufs- und Bildungsinformation) im Zuge einer Initiative der Wirtschaftskammer und des Landes Vorarlberg gegründet (vgl. CENDON, HOLZER 2001, 57).[8] Das BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) veranstaltet seit 1986 in Kooperation mit dem AMS Österreich im gesamten Bundesgebiet Studien- und Berufsinformationsmessen, in deren Rahmen „Studien- und Berufsinformation, Bildungs- und Schullaufbahnberatung und Weiterqualifizierung angeboten [werden]“ (ebd.). Diese Messen finden seit dem Jahr 1998 (vgl. ebd.) unter der Bezeichnung „BeSt – die Messe für Beruf, Studium und Weiterbildung“ (BeSt^3 2013) statt und werden drei Mal jährlich veranstaltet (vgl. ebd.).

Ansprüche, die an die Bildungsberatung und -information gestellt wurden, veränderten sich im Verlauf der 1990er Jahre: Das unübersichtliche und vielfältige Beratungsangebot und die Erwartung an Menschen, sich fortlaufend weiterzubilden, führten zu der Anforderung an die Erwachsenenbildung, zwischen ‚Angebot und Nachfrage’ (besser) zu vermitteln (vgl. 57). Im Rahmen dieser Entwicklungen stand nicht so sehr die Beratung von Ratsuchenden, wie die Bereitstellung von Informationen seitens der ErwachsenenbildnerInnen/BildungsberaterInnen für dieselben im Vordergrund (vgl. 53). In Kooperation mit den Volkshochschulen (VHS) wurde Bildungsberatung ab dem Jahr 1990 v.a. in Bezug auf den Zweiten Bildungsweg angeboten (vgl. 58).[9] Seit Österreich 1995 der EU beigetreten war, „kam es nach einer ersten Gewöhnungsphase zu einer zunehmenden Professionalisierung und einem Anstieg von EU-Programmen im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung“ (STEINRINGER 2000, 17), was auch zu einer verstärkten Institutionalisierung derselben führte (ebd.). Eine weitere, damit in Zusammenhang stehende, relevante Entwicklung für das Feld der Bildungsberatung

[7] BiBer gewährt auch gegenwärtig „**Information** und **Beratung** zu **Bildung** und **Beruf** in **Stadt** und **Land Salzburg**“ (BiBer BILDUNGSBERATUNG 2013).

[8] Das BIFO Vorarlberg bietet auch gegenwärtig „Beratung für Bildung und Beruf“ (BIFO 2013a) für die Zielgruppen Jugendliche, Erwachsene, MaturantInnen, Frauen, LehrerInnen und Arbeitssuchende an (vgl. ebd.).

[9] Zu den Volkshochschulen (VHS) ist anzumerken, dass von diesen bspw. an der VHS Wien Meidlung Bildungsberatung in Bezug auf Fragen zu Ausbildung und Weiterbildung angeboten wird (vgl. VHS Meidling 2013).

zeigte sich im ‚Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens' 1996, in welchem ‚Life Long Guidance' (LLG)[10] unter dem Überbegriff des ‚Lebenslangen Lernens' (LLL) diskutiert wurde. Wesentlich für eine intensivere Beschäftigung mit der Thematik LLG war das Projekt der OECD ‚Career Guidance Policies', in welches – neben mehreren Ländern des europäischen sowie auch außereuropäischen Raums – auch Österreich eingebunden war. (vgl. HÄRTEL 2012, 4) Dies stellte für die Europäische Kommission einen Anstoß dar, „einen Projektaufruf zur Bildung und Entwicklung von nationalen Foren für Lifelong Guidance zu starten" (ebd.).[11] Darüber hinaus gewann das Internet Ende der 1990er immer mehr Bedeutung im Hinblick auf die Entwicklung von Datenbanken, welche Informationen zu Bildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten enthielten und nach wie vor enthalten (vgl. CENDON; HOLZER 2001, 58f).

Ende der 1990er und zu Beginn des neuen Jahrtausends zeigte sich, dass „auf unterschiedlichen Ebenen an einem Ausbau von Bildungsinformation und Bildungsberatung und an einer übergreifenden Vernetzung und Professionalisierung gearbeitet" (61) wurde. Der Aufbau „von überinstitutioneller Bildungsberatung in jedem Bundesland" (FRIESENBICHLER 2011, 1) wird seit dem Jahr 1999 vom BMUKK und seit dem Jahr 2000 auch vom ESF (Europäischer Sozialfonds) gefördert (vgl. ESF Österreich 2013; vgl. SCHLÖGL, SCHNEEBERGER 2003, 28). Von Seiten der Bildungspolitik wird der Bildungsberatung seit Beginn des neuen Jahrtausends vermehrt an Bedeutung zugemessen, was sich bspw. an der Implementierung von Modellprojekten äußert (vgl. ARNOLD; MAI 2009, 215). Diesbezüglich seien zwei große Projekte erwähnt: Für Deutschland das Forschungsprojekt "Bildungsberatung im Dialog" (ARNOLD, GIESEKE, ZEUNER 2009)[12] und für Österreich das Projekt „9 + 1 Netzwerke. Bildungsberatung Österreich" (FRIESENBICHLER 2011, 1), in dessen Rahmen das BMUKK sowie der ESF (die das Projekt finanzierenden Partner) es sich seit dem Jahr 2010 zum Ziel gesetzt hatten, in allen österreichischen Bundesländern „Projektnetzwerke" (ebd.) ins Leben zu rufen. In den im Zuge dessen durchgeführten Teilprojekten ging es v.a. um den regionalen Ausbau von Bildungsberatungsstellen und damit um das Erreichen von unterschiedlicher Klientel. Ein weiteres Ziel der Netzwerke war und ist die Professionalisierung von BeraterInnen bzw. der von denselben angebotenen Leistung und die Qualitätssicherung (vgl. ebd.). Trotz vielfältiger Bemühungen zeigt sich die Landschaft der Bildungsberatung in Österreich nach wie vor eher

[10] Der Begriff ‚guidance' kann dabei als für „Beratung in Bildung und Beruf" (NESTMANN 2011, 60) stehend angenommen werden.

[11] An dieser Stelle sei auf den Bericht des BMUKK und des BMWF „Allgemeine und berufliche Bildung 2010" (2007) verwiesen, in welchem sich Ausführungen zur „Erstellung einer nationalen Strategie für Lifelong Guidance" (16f, 45-54) finden.

[12] An der Studie „Bildungsberatung im Dialog" (ARNOLD, GIESEKE, ZEUNER 2009), welche von März 2007 bis Spetember 2008 durchgeführt wurde, arbeiteten drei ForscherInnenteams, welche auf drei unterschiedliche Bereich der Bildungsberatung fokussierten: 1. „Modelle für personenbezogene Beratung (Helmut Schmidt Universität, Hamburg" (2), 2. „Organisations- und Geschäftsmodelle (Humboldt Universität, Berlin)" (ebd.) und 3. „Qualitätssicherung (TU Kaiserslautern)" (ebd.).

als „unübersichtlich und zersplittet“ (SCHLÖGL 2006, 4 zit. n. SCHLÖGL 2011, 179): Es besteht eine große Bandbreite an Bildungsberatungsdiensten und dies v.a. hinsichtlich „rechtlich-institutionelle[r] Rahmenbedingungen, Organisationsmodelle[n], Zielen[n] und Methodik der Beratung, adressierte Zielgruppe[n], Angebotsdichte und Zugänglichkeit bzw. Erreichbarkeit und nicht zuletzt auch hinsichtlich der Qualifkationen und Kapazitäten der Beratungskräfte selbst“ (SCHLÖGL 2011, 179f).

2.1.2 Aktuelle Relevanz und Begriffsbestimmung

Obwohl das, was unter dem Begriff ‘Bildungsberatung’ zu verstehen sein kann, als unscharf und vielfältig charakterisiert werden muss, kommt derselben (auch) aktuell eine tragende Rolle im Zusammenhang mit ‚Lebenslangem Lernen’ bzw. im Hinblick auf die sich verändernde Lebens- und Arbeitswelt zu, die nach SCHLÜTER als „Daueraufgabe” (2010, 10) anzusehen ist. (vgl. ebd.; vgl. STROBEL 2010, 21) Wie in der Einleitung erwähnt, „soll [sie] Lernen anregen und individuelle Entwicklungsprozesse reflektierend begleiten. [...] Sie kann helfen[,] Entscheidungen für eine zielgerichtete Perspektivenentwicklung im jeweiligen Qualifizierungsprozess vorzubereiten bzw. zu fällen” (SCHLÜTER 2010, 10). Bildungsberatung kann daher als Möglichkeit der Unterstützung „bei der Bewältigung verschiedener Übergangsphasen im individuellen Bildungsprozess” (12) angesehen werden, dazu dienen, „biografische Anschlüsse zu knüpfen sowie generell um Lebenslanges Lernen gelingen zu lassen” (10). Insofern kann sie „ein zeitliches, informatives und funktionales Scharnier zwischen biografischen Lebensphasen sein, die Übergänge brauchen – oder auch zwischen individuellen Herausforderungen und institutionellen Anforderungen, die emotionale und rationale Unterstützung für Lern- und Bildungsprozesse benötigen” (ebd.). Darüber hinaus kann Bildungsberatung zu einer erhöhten Transparenz der vielfältigen (Weiter-)Bildungsangebote, sowie zu einer Steigerung der Nachfrage hinsichtlich derselben beitragen (vgl. STROBEL 2010, 21).

‚Bildungsberatung’ kann grundsätzlich als Überbegriff für unterschiedliche (pädagogische) Praxisfelder angesehen werden (vgl. KNOLL 2008, 20; vgl. SCHLÜTER 2010, 11f). Dieselbe findet sowohl in schulischen wie auch in außerschulischen Kontexten statt (vgl. STROBEL 2010, 20). Unter dem Begriff werden diverse Formate – welche ebenso oftmals unterschiedlich benannt werden – subsummiert. Dazu gehören bspw. die Lernberatung, Laufbahnberatung, Weiterbildungsberatung etc. (vgl. SCHLÜTER 2010, 11). Festzuhalten ist, dass sich der Begriff der Bildungsberatung (auch) gegenwärtig als ‚vielfältig’ zeigt bzw., dass das, was unter demselben verstanden werden kann, nicht auf eine einheitliche, allgemein geteilte Definition zurückgeführt werden kann. Ebenso wenig lässt sich eine

einzige übergreifende Benennung des Feldes auffinden. Beispielsweise verwendet SCHIERSMANN anstatt des Begriffs der (Weiter-)Bildungsberatung auch die Begrifflichkeit „Bildungs- und Berufsberatung“ (2009, 749), welche als Abkürzung für die von ihr favorisierte Variante: „Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ (ebd.) fungiert. Zu konstatieren ist, was auch ARNOLD und MAI feststellen: Bildungsberatung positioniert sich nicht als eigenständige Profession, sie wählt „das Bild [...] ‚Dazwischen’“ (2009, 218) – zwischen Profession und einer „beigeordneten Funktion“ (ebd.). Dieselbe ist „auf dem Weg“ (ebd.), wobei die Autoren feststellen, dass gerade diese Position zwischen zwei ‚Polen’ vielleicht „sogar das Kerncharakteristikum von Bildungsberatung“ (ebd.) sein könnte. GÖTZ und HAYDN merken bzgl. der bestehenden begrifflichen Unschärfe an, dass eine generelle Definition des Begriffs ‚Bildungsberatung’ und auch Begriffsklärungen im Hinblick auf spezifische voneinander unterscheidbare Bildungsberatungsangebote erforderlich sind, um zum einen für eine Transparenz des Bildungsberatungsangebotes für die Klientel sorgen zu können, und zum anderen, um dazu beizutragen, eine Abgrenzung zwischen unterschiedlichen ‚Teilbereichen’ innerhalb der Bildungsberatung sowie zu angrenzenden Feldern zu erreichen. Vorgeschlagen wird von den beiden AutorInnen, hierfür Definitionen aus der internationalen Diskussion zur Thematik Bildungsberatung heranzuziehen und dieselben für die österreichische Bildungsberatung zu adaptieren. (vgl. 2012, 11)[13]

Für Österreich und v.a. in Bezug auf mein Forschungsfeld, welches dem Projektnetzwerk „9 + 1 Netzwerke. Bildungsberatung in Österreich“ (FRIESENBICHLER 2011, 1). angehört, kann unter dem Begriff ‚Bildungsberatung’ die folgende Begriffsbestimmung angenommen werden, welche im Rahmen der „ESF Halbzeitbewertung für den Bereich der Erwachsenenbildung in Österreich“ im Auftrag des BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) im Evaluationsteilbereich Bildungsberatung angeführt wird (vgl. STEINER, PESSL, WAGNER 2011, 138f). Die Stichprobe der Evaluation beinhaltete auch jenes Bundesland, in dem sich die Institution A befindet, die die von mir beobachtete Kompetenzberatung im Gruppensetting anbietet. Die Definition von Bildungsberatung wurde in diesem Dokument vom CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der

[13] Hier könnte bspw. die Definition von Bildungs- und Berufsberatung der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) von Relevanz sein. Laut OECD bezieht sich der Begriff der Bildungsberatung bzw. der der Bildungs- und Berufsberatung „auf Dienste, die Menschen gleich welchen Alters zu jedem Zeitpunkt in ihrem Leben dabei unterstützen sollen, Entscheidungen im Hinblick auf Bildung, Weiterbildung und Berufswahl zu treffen und ihren beruflichen Werdegang zu steuern. Bildungs- und Berufsberatung hilft dem Einzelnen über seine Ambitionen, Interessen, Qualifikationen und Fähigkeiten nachzudenken. Sie trägt zum Verständnis des Arbeitsmarktes und der Bildungssysteme bei und ermöglicht es den Betreffenden, dies mit dem, was sie über sich selbst wissen, in Verbindung zu setzen. Ziel einer umfassenden Bildungs- und Berufsberatung ist es, die nötigen Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, um die Zukunft planen und berufs- oder bildungsbezogene Entscheidungen treffen zu können. Bildungs- und Berufsberatung erleichtern den Zugang zu Informationen über Arbeitsmarkt- und Bildungsmöglichkeiten, indem sie diese Information organisiert, systematisiert und zum richtigen Zeitpunkt dort bereit stellen wo sie benötigt werden“ (2004, 19). Auf diese Definition beziehen sich (in Österreich) bspw. KANELUTTI-CHILAS und KRAL in ihrer Untersuchung „Niederschwellige Bildungsberatung – Herausforderung auf allen Ebenen. Verbesserte Zugangswege zu einem vielfältigen Angebot“ (2012).

Berufsausbildung) übernommen (vgl. ebd.).[14] Dort bezeichnet „'Information, Beratung und Orientierung' jene Maßnahmen und Aktivitäten [...], die den ‚*Einzelnen bei der (bildungsbezogenen, beruflichen, persönlichen) Entscheidungsfindung und der Umsetzung der getroffenen Entscheidungen vor und nach dem Einstieg ins Erwerbsleben unterstützen*'" (CEDEFOP 2008, 88 zit.n. STEINER, PESSL, WAGNER 2011, 138). Dieselbe umfasst vorwiegend folgende Bereiche:

- „Information über Ausbildungsangebote, Beschäftigungsaussichten und Karriere-planung,
- Bewertung (psychologische oder leistungsbezogene Tests, Interessenstests, Kompetenzerhebung),
- Beratung im engeren Sinne (Unterstützung bei der Entscheidungsfindung)" (ebd.; vgl. CENDON, HOLZER 2001).

Des Weiteren werden als Aufgaben von BildungsberaterInnen von STEINER, PESSL und WAGNER folgende Punkte in Folge der Sichtung der Literatur zur Thematik genannt:

- „Begleitung im Lernprozess (Behebung von Lernschwierigkeiten, Beratung in Bezug auf Lerntechniken und -methoden)
- berufsvorbereitende Maßnahmen (z.B. Vermittlung von Praktika),
- Weitervermittlung an andere ExpertInnen,
- Übernahme einer Schnittstelle zwischen Klient[Inn]en und Bildungsangebot, worunter auch die Rückmeldung der Bedürfnisse und Interessen der Ratsuchenden an die BildungsanbieterInnen fällt" (2011, 138f).

Außerdem werden die „Stärkung der Bildungsmotivation der Ratsuchenden sowie die Erleichterung des Zugangs zu Aus- und Weiterbildung für bildungsbenachteiligte Bevölkerungsgruppen als gesellschaftspolitische Aufgaben von Bildungsberatung" (BMUKK 2008 zit. n. STEINER, PESSEL, WAGNER 2011, 139) angesehen. Erfolgen kann Bildungsberatung – wie bereits angedeutet – sowohl an Schulen, Universitäten (in Form von Studienberatung), kommunalen Einrichtungen wie auch in Betrieben, Arbeitsämtern und anderen Einrichtungen und Zusammenhängen (vgl. STEINER, PESSL, WAGNER 2011, 139; vgl. EICKHOFF, GAUBITSCH, NOWAK 2010, 32).

[14] Zitiert wurde im Rahmen der Ausführungen von STEINER, PESSL und WAGNER aus dem Bildungsglossar der CEDEFOP aus dem Jahr 2008. Daher wird dies auch für die vorliegende Masterarbeit beibehalten. Angemerkt soll jedoch sein, dass vom CEDEFOP im Jahr 2011 ein akutalisiertes Bildungsglossar herausgegeben wurde (vgl. CEDEFOP 2011).

2.1.3 Beratungsanlässe und mögliche Ziele

Wie in der Einleitung erwähnt, existieren Bildungs- und Berufslaufbahnen, die einer sogenannten „Normalbiographie“ (KOHLI 1988) entsprechen, kaum mehr (vgl. ebd.; vgl. SCHIERSMANN 2011, 81). Die Herausforderung der eigenverantwortlichen und individuellen Gestaltung der eigenen Bildungs- und Berufsbiographie (vgl. SCHIERSMANN 2009, 748) beginnt bereits im Zuge der Entscheidung über die künftige Schullaufbahn, geht bspw. über die Entscheidung zur Teilnahme an diversen Weiterbildungsveranstaltungen und setzt sich fort bis zum Rentenalter (ebd.; vgl. SCHIERSMANN 2011, 81) – wenn letzteres auch nicht mehr als ‚Ende' des Lernens im Kontext des Lebenslangen Lernens angesehen werden kann (vgl. DAUSIEN 2011a, 110f). Die daraus resultierenden individuellen Handlungsspielräume führen aber auch Risiken und Unsicherheiten für die Individuen mit sich, die – wie erwähnt – zu einem erhöhten Bedarf an Bildungsberatung führen (vgl. SCHIERSMANN 2009, 748).[15] Darüber hinaus ist zu beobachten, dass sukzessive eine „Umorientierung bei der Gestaltung und Bewertung von Lernprozessen von einer *Input*- zur *Outputorientierung*“ (SCHIERSMANN 2011, 82) erfolgt. Dies steht im Zusammenhang damit, dass informellen und selbstgesteuerten/-organisierten Lernprozessen „seit einiger Zeit [...] eine größere Bedeutung für das Lernen im Lebenslauf zugewiesen wird“ (SCHIERSMANN 2009, 748), was ebenso zu einem Anstieg des Bedarfs an Beratung führt (vgl. ebd.). Diese Veränderungen stehen eng in Verbindung mit der – mittlerweile gegenüber den Begriffen Bildung und Qualifikation – bevorzugten Orientierung am Begriff der Kompetenz. (vgl. SCHIERSMANN 2011, 82). Künftig wird es laut SCHIERSMANN daher eher nicht mehr so sehr darum gehen, welche Bildungsangebote von einer Person in Anspruch genommen wurden, sondern eher darum, welche Kompetenzen diese Person nachweisen kann – und zwar unabhängig von der Frage, wo und auf welche Art und Weise dieselben erworben werden konnten (vgl. ebd.). Letzteres wird ohne beraterische Unterstützung allerdings kaum realisierbar sein (vgl. NEß 2005 zit. n. SCHIERSMANN 2011, 82).

Im Hinblick auf Zielperspektiven von Bildungs- und Berufsberatung ist zu konstatieren, dass dieselbe zur Erreichung unterschiedlicher Ziele beitragen kann (vgl. SCHIERSMANN 2011, 85). Zunächst trägt sie „auf der *individuellen* Ebene dazu bei, die *bildungs- und berufsbiographische Gestaltungskompetenz und damit u.a. die persönliche Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen*“ (ebd.). Des Weiteren zeigen sich aber auch Ziele der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik als relevant, denn Bildungsberatung kann auch dazu beitragen das

[15] Aber nicht lediglich Individuen sind gefordert, stets eine Erweiterung ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse vorzunehmen. Dies trifft auch auf „*Betriebe als soziale Systeme*“ (SCHIERSMANN 2011, 82) zu: „Die Optimierung der Wissens- und Kompetenzentwicklung stellt in einer Wissensgesellschaft eine strategische Ressource für eine erfolgreiche Unternehmenspolitik dar“ (ebd.). Auch in diesem Zusammenhang kann Beratung hinsichtlich der Entwicklung und Umsetzung diesbezüglich geeigneter Strategien eine Unterstzützungsmöglichkeit darstellen (vgl. ebd.).

Bildungssystem effizienter und effektiver zu gestalten, was sich bspw. in dem Versuch ausdrückt, Abbruchquoten von SchülerInnen, welche vor dem Schulabschluss stehen, zu verringern (vgl. ebd.). Im Hinblick auf die arbeitsmarktpolitische Ebene kann „sie die Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarktes durch die Bereitstellung eines optimal qualifizierten Arbeitskräftepotenzials [stärken]“ (ebd.). Drittens kann Bildungs- und Berufsberatung auch auf Ebene der *Gesellschaftspolitik* einen Beitrag leisten: Sie kann „[d]ie Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe erhöhen und die soziale Integration tendenziell ausgegrenzter Gruppen (z.B. Arbeitslose, Geringqualifizierte, Migrant[Inn]en) fördern“ (ebd.).

2.2 Weiterbildungsberatung

Da mein Forschungsfeld ‚Kompetenzberatung' – wie erwähnt – dem Bereich der Weiterbildungsberatung zugeordnet werden kann (vgl. bspw. STRAUCH 2010, 26), wird nun konkreter auf diesen Bereich der Bildungsberatung eingegangen, um dem Leser einen Einblick in dieses Feld zu ermöglichen.[16] Was unter dem Begriff Bildungsberatung zu verstehen sein kann bzw. an welchem Begriffsverständnis sich die vorliegende Masterarbeit orientiert, wurde im Rahmen des Kapitels 2.1.2 erläutert. Die Ausführungen zum Begriff der Weiterbildungsberatung in diesem Kapitel beziehen sich daher auf (weitere) Merkmale der Bildungsberatung im Kontext der Beratung Erwachsener bzw. an Weiterbildung interessierter oder evtl. auch bereits partizipierender Personen. Im Rahmen des Kapitel 2.2 sollen daher die Begriffe Erwachsenen- und Weiterbildung diskutiert werden, bevor der Begriff der Weiterbildungsberatung in den Blick gerät. Anschließend werden Aufgabenfelder der Weiterbildungsberatung – wozu auch mein Forschungsfeld ‚Kompetenzberatung' zählt –, Beratungstypen, Beratungsansätze und -methoden, mögliche Phasen eines Weiterbildungsberatungsgesprächs vorgestellt und auf ein (mögliches) Kompetenzprofil von (Weiter-)BildungsberaterInnen eingegangen. Nach dem Unterkapitel ‚Aufgabenfelder' soll überdies hinaus ein Exkurs zum Verhältnis von Bildung und Kompetenz – auch mit Blick auf das Feld der Kompetenzentwicklungsberatung – erfolgen, da sich dies aus bildungswissenschaftlicher Perspektive hinsichtlich der bestehenden Diskussion über das Verhältnis beider Begrifflichkeiten als relevant erweist.

[16] Darauf, wie sich mein Forschungsfeld ‚Kompetenzberatung' im Kontext der empirischen Untersuchung darstellt, wird im Rahmen des empirischen Teils im Kapitel sechs konkreter eingegangen. Die Ausführungen dieses Kapitels finden unter der Überschrift ‚Weiterbildungsberatung' statt, da sich dieselben auf den gesamten Bereich der Weiterbildungsberatung beziehen, was den Bereich der Kompetenzberatung miteinschließt. Beispielsweise können die in Kapitel 2.2.3 angeführten Beratungstypen (höchst wahrscheinlich) nicht nur in einem ‚konkreten Arbeitsbereich' der Weiterbildungsberatung aufgefunden werden, sondern beziehen sich auf mehrere (Teil-)Bereiche der Bildungsberatung.

2.2.1 Begriffsklärungen

Da der Fokus dieser Masterarbeit auf Bildungsberatung im Kontext von Erwachsenen-/Weiterbildung liegt und sich damit auch diese Begrifflichkeiten als relevant für die folgenden Ausführungen zur Weiterbildungsberatung erweisen, soll zunächst eine Klärung derselben vorgenommen werden, bevor auf den Begriff der Weiterbildungsberatung eingegangen wird.

2.2.1.1 Zu den Begriffen der Weiter- und Erwachsenenbildung

In der Gegenwart des 21. Jahrhunderts ist auffallend, dass die Begriffe Weiter- und Erwachsenenbildung sowohl im alltäglichen als auch im wissenschaftlichen Gebrauch oftmals synonym verwendet werden. So auch von DEWE in seinem Beitrag „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (2006, 121-128) (EB/WB) im Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Im Allgemeinen wird ihm zu Folge mit den Begriffen Erwachsenenbildung/Weiterbildung „als institutionalisierte Form hilfreicher Kommunikation in modernen Gesellschaften das intentionale Lernen Erwachsener bezeichnet, welches im Rahmen fremd-, zunehmend aber auch selbstorganisierter Lernprozesse zumeist in Gruppen stattfindet“ (121). Die Intentionalität des Lernens bezieht sich dabei sowohl auf die Entscheidung zum Lernen, welche bewusst vom Individuum getroffen wird, sowie auf „einen zielgerichteten Aneignungsprozess“ (ebd.). Stattfinden kann EB/WB in Form von Fernlehre, mittels computergestütztem Lernen oder eben ‚klassisch’ in Präsenzform. Teilweise werden diese Formen auch kombiniert angewendet (vgl. ebd.). Überdies hinaus „benennt EB/WB ein durch spezifische historische Bedingungen, sozioökonomische Voraussetzungen, finanzielle und gesetzliche Regelungen, aber auch unterschiedliche Interessen und Institutionen konstituiertes gesellschaftliches Praxisfeld“ (ebd.).
Es lassen sich mit DEWE aber durchaus auch Unterschiede in der Bestimmung der Begriffe Erwachsenen- und Weiterbildung erkennen. Er bezeichnet den Begriff *Erwachsenenbildung* als den ‚traditionell gebräuchlichen’, welcher den Begriff Volksbildung nach 1945 ablöste. (vgl. ebd.). Erwachsenenbildung bezeichnet dem Begriff nach „eine offene, allgemeinbildende, vor allen Dingen kulturelle, soziale und politische Persönlichkeitsbildung durch Aufklärung, Wissensvermittlung und Kompetenzentfaltung“ (121f).
Der Begriff *Weiterbildung* wird von DEWE als „der moderne funktionale Terminus [bezeichnet], der 1970 im [deutschen] Strukturplan für das Bildungswesen als ein neuer Gesamtbegriff eingeführt wurde“ (122). Weiterbildung bezeichnet in diesem Zusammenhang die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase [bzw.] nach einer abgeschlossenen

Erstausbildung“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970 zit. n. DEWE 2006, 122). SCHIERSMANN konstatiert, dass „[m]it der stärkeren Betonung der öffentlichen Verantwortung für die Erwachsenenbildung [...] der Ersatz des Begriffs ‚Erwachsenenbildung’ durch den der ‚Weiterbildung’ einher[geht]“ (2004b, 301). ILLER kommt zur der Einschätzung, dass mit dem Begriff ‚Weiterbildung’ hervorgehoben wird, dass Lernen und Bildung auch nach einer abgeschlossenen schulischen Ausbildung stattfinden. Dies kann sich sowohl darauf beziehen das eigene Können und Wissen weiter zu entwickeln oder zu aktualisieren, wie auch darauf, diverse Bildungsabschlüsse nachzuholen. Mit einer derartigen Perspektive auf das Lernen von Erwachsenen rücken Anforderungen, welche seitens der Gesellschaft an das Bildungssystem gestellt werden, verstärkt in das Blickfeld. Weiterbildung kann laut ILLER in der Gegenwart des 21. Jhdts. in Anbetracht politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Veränderungen als Daueraufgabe angesehen werden. (vgl. 2009, 233) Damit ist sie zugleich „individuelle Aktivität und gesellschaftliche Aufgabe“ (ebd.).

In Bezug auf den Begriff ‚Erwachsenenbildung’ ist des Weiteren zu konstatieren, dass die Begriffsverwendung es verlangt zu klären, wann jemand ‚erwachsen’ ist bzw. was die Charakteristika eines Erwachsenen sind. Der Begriff Erwachsenenbildung wird oftmals herangezogen, um die Bildung oder das Lernen Erwachsener vom Lernen von Kindern/Jugendlichen abzugrenzen. (vgl. 238) Häufig wird im Kontext der Bildungswissenschaft „[d]er Eintritt ins Erwachsenenalter [...] mit dem Eintritt in Erwerbs- bzw. Familienarbeit gleichgesetzt und markiert als lebenslaufbezogenes Orientierungsmerkmal die Abgrenzung zwischen erster (Aus-)Bildungsphase und allen nachfolgenden Lernprozessen, die als Weiterbildung bezeichnet werden“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, 197 zit. n. ILLER 2009, 238). In Anbetracht dessen, dass Übergänge zwischen dem Jugend- und dem Erwachsenenalter gegenwärtig als fließend zu betrachten sind, ist die eben angeführte Differenzierung zwischen dem Lernen Erwachsener und dem von Kindern und Jugendlichen als solche oftmals nicht mehr exakt zutreffend (vgl. ILLER 2009, 238). Das Erwachsensein an sich „ist nämlich nicht (mehr) einfach eine Rollenübernahme, sondern vielmehr ein lebenslanger, aktiver Prozess, in dem sich die Individuen in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt immer wieder neu eine ‚stabile’ Position erarbeiten“ (NITTEL 1999, 316ff zit. n. ILLER 2009, 238). Insofern muss „[d]ie Betonung der Unterschiedlichkeit der Altersstufen [...] zugunsten einer lebenslauforientierten Betrachtung des Lernprozessen relativiert werden“ (ILLER 2009, 239).

Im weiteren Verlauf werden von mir sowohl der Begriff der Erwachsenenbildung als auch der der Weiterbildung verwendet. Der Begriff der Weiterbildung findet Anwendung, weil mein Forschungsfeld in theoretischer Perspektive im Kontext des professionellen Praxisfeldes ‚Weiterbildungsberatung’ verortet werden kann, weshalb eine Begriffsverwendung als

sinnvoll erscheint. In meinem Forschungsfeld finden beide Begriffe Berücksichtigung. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass, wenn im Folgenden die Begriffe ‚Weiterbildung' und ‚Erwachsenenbildung' synonym verwendet werden, sich beide Begriffe darauf beziehen, dass ein ‚Lernen' im Kontext von Weiter-/Erwachsenenbildung „nach einer abgeschlossenen Erstausbildung" (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970 zit. n. DEWE 2006, 122) gemäß den vorangegangenen Ausführungen stattfindet bzw. ein solches intendiert ist.

2.2.1.2 Zum Begriff der Weiterbildungsberatung

Den folgenden Ausführungen ist vorauszuschicken, dass sich in Österreich eher der Begriff der Bildungsberatung als jener der Weiterbildungsberatung etabliert hat, weshalb die Erläuterungen zum Begriff der Bildungsberatung im Kapitel 2.1.2 auch (in Teilen) auf das Feld der Weiterbildungsberatung in Österreich zutreffen (vgl. CENDON, HOLZER 2001, 28f; vgl. STEINER, PESSEL, WAGNER 2011, 139). Das heißt, dass anstelle des Begriffs der Weiterbildungsberatung hier ganz allgemein von Bildungsberatung gesprochen wird. Dies bezieht sich zwar oftmals auf die Beratung Erwachsener, aber eben nicht ausschließlich (vgl. ebd.), was mich an der Zuordnung des Feldes der Weiterbildungsberatung als Aufgabenfeld der Bildungsberatung festhalten lässt (vgl. STROBEL 2010, 20).[17]

Weiterbildungsberatung dient – ganz generell gesprochen – der Unterstützung von Individuen im Prozess der Entscheidungsfindung (vgl. KLEIN 2010, 34). In der Hauptsache geht es im Rahmen einer Weiterbildungsberatung darum, herauszufinden, welche/s Angebot/e im Kontext von Weiterbildung für den jeweiligen Ratsuchenden als ‚geeignet' angesehen werden kann (vgl. SCHLÜTER 2010, 13). Die Frage danach, welches Angebot dieses ‚geeignete' sein könnte, „bezieht sich sowohl auf die zurückgelegten Schul- und Ausbildungsabschlüsse als auch auf die tatsächlich vorhandenen Vorkenntnisse und Interessen, die für eine Einstufung in einen Bildungsgang oder Kurs vorzunehmen sind, damit am Ende eine erfolgreiche Teilnahme zertifiziert werden kann" (ebd.). Weiterbildungsberatung findet entweder in Weiterbildungs-/Erwachsenenbildungseinrichtungen, wie bspw. an der Volkshochschule im Rahmen von Erwachsenenbildungsangeboten sozusagen ‚nebenher' – bspw. i.S. einer *„Kursberatung" (ebd.)* – oder auch an eigens dafür eingerichteten Institutionen statt (vgl. ebd.).

Seit den 70er Jahren des 20. Jhdts. ist es – wie bereits im Kapitel 2.1.1 angesprochen – Ziel von Weiterbildungsberatung sowohl in Österreich als auch in Deutschland, Gesellschaftsschichten zu erreichen, die als bildungsfern bezeichnet werden (vgl. ENOCH 2011, 92).

[17] Angemerkt sei, dass bspw. die (deutschen) Autoren ARNOLD und MAI ebenso von (Bildungs-)Beratung im Kontext von Erwachsenenbildung anstatt von Weiterbildungsberatung sprechen (vgl. 2009, 219).

Bildungsberatung soll aus der Perspektive der öffentlichen Auftraggeber in diesem Zusammenhang so viele Menschen als möglich erreichen und wird daher auch in den meisten Fällen kostenlos angeboten (vgl. ebd.; vgl. erwachsenenbildung.at 2013c, 1f). Es kann zwischen Stellen der Weiterbildungsberatung die *trägergebunden* sind und *trägerunabhängiger* Weiterbildungsberatung differenziert werden.[18] Bei ersterer geht es meist daum, Personen in den Arbeitsmarkt einzugliedern. (vgl. ENOCH 2011, 93) Dies geschieht bspw. an Arbeitsämtern, welche zu Thematiken die Beruf und Arbeitsmarkt betreffen, beraten (STROBEL 2010, 54). Hierzu ist anzumerken, dass diese Form der Bildungsberatung – wie der Begriff *trägergebunden* an sich schon aussagt – ‚nicht ganz unabhägig' von den Interessen der beratenden Institution stattfindet, was allerdings deren Relevanz nicht in Zweifel ziehen soll (vgl. SCHLÖGL. 2011, 182). Die zweite Form – die trägerunabhängige Weiterbildungsberatung – bezieht sich auf individuelle Weiterbildungsberatung, welche zur beruflichen Beratung gezählt werden kann. Oftmals besteht von Seiten der Ratsuchenden, welche berufliche Weiterbildung in Betracht ziehen, der Wunsch einer Neuorientierung im Beruf oder ein Interesse an Informationen bzgl. Qualifizierungsmöglichkeiten, um nach der Arbeitslosigkeit erneut den Einstieg ins Berufsleben bewältigen zu können. (vgl. ENOCH 2011, 93) Weiterbildungsberatung richtet sich aber nicht lediglich an Menschen ohne Erwerbstätigkeit, „sondern an alle Menschen, die sich in der dynamisch verändernden Berufswelt vorbereiten, ausbilden und qualifizieren wollen" (STROBEL 2011, 9). Im Rahmen einer Weiterbildungsberatung werden Ratsuchende bspw. auch bzgl. „Themen der Ausbildung, der Finanzierung, zu schulischen und arbeitsmarktbezogenen Fragestellungen [informiert]" (ENOCH 2011, 93). Zu konstatieren ist abschließend noch, dass sich die Hoffnung darauf, dass Weiterbildungsberatung auch einen Beitrag zur kulturellen und allgemeinen Weiterbildung leisten könnte, nie erfüllt hat. In der Gegenwart des 21. Jhdts. zeigt sie sich „mehr denn je [als] ein Teil der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik auf kommunaler Ebene" (ebd.).

2.2.2 Aufgabenfelder

Mit SCHIERSMANN kann im Feld der Weiterbildungsberatung zwischen „*personenbezogener*" und „*organisationsbezogener*"[19] Bildungsberatung differenziert werden (bspw.

[18] Für Österreich lässt sich feststellen, dass hier in Differenz zu anderen „vergleichbaren Ländern [...] insbesondere der Bereich der trägergebundenen Beratung traditionell eher gering ausgeprägt [ist]" (EICKHOFF, GAUBTISCH, NOWAK 2010, 32).

[19] Die organisationsbezogene Bildungsberatung kann nach SCHIERSMANN weiter in die Aufgabenfelder „Qualifizierungsberatung für Betriebe" (2009[3], 750) und die „Organisationsberatung für WB- und WBB-Einrichtungen" (ebd.) ausdifferenziert werden.

2009, 750; 2011, 86, Hvh. d. A.).[20] Die personenbezogene Beratung unterteilt sie des Weiteren in die „*Orientierungsberatung“*, die „*Kompetenzentwicklungsberatung“* und die „*Lernberatung“* (SCHIERSMANN, REMMELE 2004; SCHIERSMANN 2009, 750 und 2011, 86f). Dieser Systematisierungsversuch ist in der Literatur zur Weiterbildungsberatung (auch in Österreich: vgl. bspw. HAMMERER, KANELUTTI, MELTER 2011, 14f) am häufigsten auffindbar und wird von ARNOLD und MAI als einer von zwei wesentlichen Vorschlägen identifiziert (vgl. 2008, 26).[21] Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit die personenbezogene Bildungsberatung von Relevanz ist, beschränken sich die folgenden Ausführungen auf diesen Bereich der Weiterbildungsberatung. Die folgende Unterscheidung zwischen den drei von SCHIERSMANN genannten Aufgabenfeldern derselben ist als analytische zu verstehen, denn in der professionellen Praxis zeigen sich durchaus fließende Übergänge oder auch Mischformen (vgl. 2009, 749).

Im Rahmen einer *Orientierungsberatung* geht es vordergründig darum, zu Beratende bei der Entscheidungsfindung in Bezug auf Weiterbildungsoptionen und berufliche Möglichkeiten zu unterstützen, wobei die Fragen, die für Ratsuchende diesbezüglich entstehen „aus der [...] Individualisierung von Bildungs- und Berufsbiographien resultieren“ (750).

Die *Kompetenzentwicklungsberatung* kristallisiert sich aktuell als neue Aufgabe für die Bildungsberatung heraus. Mit diesem Begriff wird ein Vorgehen bezeichnet, bei welchem es darum geht, „Personen darin zu unterstützen, ihre vorhandenen Kompetenzen zu dokumentieren, zu bilanzieren und Strategien zu deren Weiterentwicklung zu identifizieren“ (ebd.). Dies gewinnt zunehmend an Bedeutung, „zum einen aufgrund der stärkeren Beachtung non-formaler bzw. informeller Lernprozesse [...], zum anderen im Kontext der insbesondere auf der europäischen Ebene geführten Diskussion um Mobilität von Arbeitskräften und die internationale Anerkennung von Kompetenzen“ (ebd.).

Lernberatung kommt dann zur Anwendung, wenn zu Beratende vor einer spezifischen Lernsituation stehen oder sich bereits in einer solchen befinden. Bei Letzteren kann es sich bspw. um eine Einstufung bzgl. des Wunsches einen Sprachkurs zu besuchen, handeln. Die Lernberatung ist insofern nicht ‚neu', als dass dieselbe zumindest implizit als Teil der beruflichen Tätigkeit von in der Weiterbildung Tätigen angesehen werden kann. (vgl. ebd.) Insofern kann Beraten als „integrale Funktion pädagogischen Handelns“ (ebd.) angesehen werden. War die Lernberatung zunächst darauf fokussiert, Personen zu unterstützen, welche „aufgrund ihrer Bildungsferne und ihrer prekären sozialen Lage Lernprobleme aufwiesen“ (FISCHER 1987, FUCHS-BRÜNNINGHOFF, PFIRRMANN 1991 und TRÖSTER 2000 zit. n.

[20] Hierzu ist anzumerken, dass GIESEKE bereits im Jahr 2000 feststellt, dass es „bis Ende der 90er noch hilfreich [gewesen war], zwischen personen- und organisationsbezogener Beratung zu unterscheiden“ (11). Gegenwärtig aber „führen die Umbrüche in den institutionellen Entwicklungen und die Schaffung von neuen Lernkulturen und neuen Lernarrangements dazu, diese systematische Unterscheidung zwar noch anzubieten, sie aber gleichzeitig offen zu halten für neue Akzentsetzungen“ (ebd.; vgl. ARNOLD, MAI 2008, 26f).

[21] Auf den zweiten dieser Systematisierungsvorschlag wird im Kapitel 2.2.3 ‚Beratungstypen' eingegangen.

SCHIERSMANN 2009, 750f), hat sich dieselbe aber durch die „Orientierung am Leitbild des ressourcenorientierten selbstgesteuerten Lernens und der den Individuen zugewiesenen Selbstverantwortung für ihre Lernprozesse sowie dem zunehmenden Einsatz neuer Technologien [...] konzeptionell verändert“ (ebd.). Dabei wird unter Lernberatung eine „intensive Reflexion des Lernprozesses sowohl individuell als auch in der Lerngruppe verstanden“ (KEMPER, KLEIN 1998 und KLEIN et al 2002 zit. n. SCHIERSMANN 2009, 750). Es kommen bspw. Lerntagebücher und Feedback zum Einsatz, aber auch E-Learning-Konzepte gewinnen in Bezug auf individuelle Lernsituationen an Bedeutung (vgl. SCHIERSMANN 2009, 750).

In Österreich wurde im Rahmen des Projekts ‚Bildungsberatung in Österreich’ in Folge eines „Aufrufes des Ministeriums [BMUKK] drei Beratungsformate anhand der intendierten Wirkungen für die Ratsuchenden definiert“ (SCHLÖGL, IRMER, öifb 2012, 6), welche im Folgenden zur Darstellung kommen sollen, weil mein Forschungsfeld ebenfalls Teil dieses Projektnetzwerks ist. Diese Typologie umfasst alle Beratungseinrichtungen, welche sich in den neun Bundesländern dem Projekt angeschlossen haben (vgl. ebd.).
Das erste der drei Formate wird mit „*Informationsleistungen und Weiterverweise*“ (ebd., Hvh. d. A.) bezeichnet. Es geht darum, Leistungen anzubieten, „die durch gezielte und anbieterneutrale Weitergabe von Informationen in bildungs- und berufsspezifischen Belangen den Zweck verfolgen, die Ratsuchenden in ihrem Such- oder Orientierungsprozess zu unterstützen“ (ebd.). Ein Beispiel hierfür wäre das zur Verfügung stellen von diversen Informationsmaterialien durch BildungsberaterInnen (vgl. ebd.).
Das zweite und dritte Format wird mit „*Bildungs- und Berufsberatung im weiteren Sinne bzw. ‚Kompetenzberatung‘*“ (ebd., Hvh. d. A.) bezeichnet. Leistungen, welche im Rahmen dieser Formate angeboten werden, sind ebenso anbieterneutral. Thematisiert wird der „Entscheidungsprozess der Ratsuchenden [...], wenn auch in unterschiedlicher Weise“ (ebd.). Dies kann mittels der „Durchführung von Persönlichkeits-, Interessens- oder Leistungstests“ (7), über den „Abgleich mit (Förder-)Kriterien Dritter, durch Potential- oder Eignungsanalysen“ (ebd.) oder duch „Lernergebnis- oder Kompetenzfeststellung“ (ebd.) erfolgen. Wesentlich ist es allerdings, dass „[d]ie alleinige Durchführung von Persönlichkeitstest oder eine Lernergebnis- oder Kompetenzfeststellung (z.B. ein Prüfung) [...] nicht als Beratungsleistungen klassifiziert [wird]“ (6, Hvh. d. A.). Ebenso werden im Netzwerk ‚Bildungsberatung in Österreich’ „Beratungen, die dem Überprüfen der Förderfähigkeit für eine dritte Stelle oder der Durchführung einer Potenzial- oder Eignungsanalyse (in Bezug auf ein vorgegebenes orgnisations- und stellenspezifisches Profil) entsprechen [nicht als Beratungsleistungen angesehen], da solche Leistungen sich nicht allein an den Interessen der Ratsuchenden orientieren“ (6f).

Zum dritten Format, der *Kompetenzberatung* ist des Weiteren anzumerken, dass dieselbe „vom Konzept her eine ‚Kompetenz-Entwicklungs-Beratung' [ist,] die in einer kurzen Sequenz von Gruppenarbeit (Workshop) und individueller Beratung, orientierend sowie auch aktivierend wirken soll. Auf Grundlage der Reflexion bisheriger erfolgter individueller Kompetenzentwicklung werden die Ratsuchenden dabei unterstützt[,] Aktivitäten abzuleiten" (7). Zu Beginn des Prozesses werden Workshops durchgeführt, an welche sich Einzelgespräche zwischen Ratsuchenden und BeraterInnen anschließen (können). Am Ende des Prozesses soll ein „Kompetenzprotokoll" (ebd.) und ein „Aktionsplan" (ebd.) erstellt worden sein, welche „zusammen eine maßgeschneiderte Strategie zur weitergehenden Kompetenzentwicklung darstellen. Wesentlich ist dabei die Zukunftsorientierung gegenüber einer alleinigen Bewertung des Status quo" (ebd.).

Eine weitere Differenzierung für das Feld der Weiterbildungsberatung bzw. der Bildungsberatung im Kontext von Erwachsenenbildung wird aktuell – wie bereits in Kapitel 2.2 erwähnt – von ARNOLD und MAI in Folge des Projekts „Bildungsberatung im Dialog" (2009)[22] in Deutschland vorgeschlagen. Innerhalb des Forschungsprojekts wurden „erprobte Konzepte der Bildungsberatung unter den Blickwinkeln Qualitätssicherung, Modelle personenbezogener Beratung und Organisations- und Geschäftsmodellentwicklung [ge]sammelt, [ge]sichtet und strukturiert" (27). Dem Vorschlag zur Folge können „begrifflich und logisch vier Felder von Beratung in der Erwachsenenbildung unterschieden [werden], die über die Komponente der *Orientierungsberatung* verknüpft sind" (ARNOLD, MAI 2009, 218f Hvh. d. A.). Diese Felder wurden im Rahmen des Projekts „in zahlreichen Beratungskontexten identifizier[t], obgleich dabei vielfach unterschiedliche Begriffe für gleiche Sachverhalte (und vice versa) verwendet werden" (219). Mit den Begriffen *Informations-, Kompetenzentwicklungs-, Laufbahn-* und *Lernberatung* werden diese vier Felder benannt (vgl. ebd.). Auf nähere Ausführungen zu denselben wird an dieser Stelle verzichtet, da das Anführen dieses aktuellen Differenzierungsvorschlags vordergründig der Veranschaulichung der Vielfalt der Begriffsverwendungen und Einteilungsvorschlägen im Feld der Weiterbildungsberatung dienlich sein sollte.

[22] „Bildungsberatung im Dialog" (2009) bezeichnet ein vom Europäischen Sozialfons und dem BMBF gefördertes Forschungsprojekt. Im Rahmen dieses Projekts wurde im Zeitraum von März 2007 bis September 2008 eine Untersuchung durchgeführt, welche es sich zum Ziel gesetzt hatte, „die Lücke zwischen bildungspolitischen Proklamationen und der fehlenden Aufarbeitung der vielfältigen Realisierungsformen in der Praxis zu schließen und die in den Bildungsberatungsagenturen der ‚Lernenden Regionen' entwickelten Konzepte zu den Themen: - Modelle für personenbezogene Beratung (Helmut Schmidt Universität, Hamburg), - Organisations- und Geschäftsmodelle (Humboldt Universität, Berlin), - Qualitätssicherung (TU Kaiserslautern) zu sichten, zu strukturieren und praxisnah in Form von Referenzmodellen und Handreichungen aufzuarbeiten" (ARNOLD, GIESEKE, ZEUNER 2009, 1f; vgl. Fußnote 12). Insgesamt wurden – bezogen auf alle Teilprojekte – in etwa 60 Interviews im Zeitraum von April 2007 bis Juni 2008 „in den Lernenden Regionen vor Ort geführt und acht Workshops angeboten, um die Sichtweisen der in der Bildungsberatung tätigen Praktikerinnen und Praktiker immer wieder ins Spiel zu bringen und die zu entwickelnden Referenzmodelle zu ‚erden'" (3).

Im Hinblick auf die angeführten Einteilungsvorschläge bezüglich der Aufgabenfelder der Weiterbildungsberatung ist es für die vorliegende Arbeit v.a. von Relevanz, dass die Kompetenz(entwicklungs)beratung Berücksichtigung findet, auf welche im zweiten Teil dieser Arbeit noch näher eingehen wird (vgl. Kapitel 6). Mit den vorangegangenen Ausführungen soll aber die Relevanz der Kompetenz(entwicklungs)beratung in der Literatur zur Weiterbildungsberatung hervorgehoben und ein Verständnis davon grundgelegt worden sein, was unter diesem Aufgabenfeld verstanden werden kann.
Auf Grund der Auswahl des Forschungsfeldes ‚*Kompetenz*beratung', das eben im Feld der (Weiter-)*Bildung*sberatung verortet wird, erfolgt nun aus bildungswissenschaftlichem Interesse ein Exkurs zum Verhältnis der Begriffe Bildung und Kompetenz auch mit Blick auf das Feld der (Weiter-)Bildungsberatung.

EXKURS: Bildung und Kompetenz – Versuch einer Verhältnisbestimmung

Ziel dieses Exkurses ist es nicht (weil dies dennoch in der ein oder anderen Form geschehen muss, um überhaupt von Bildung und Kompetenz sprechen zu können), *einen* (konkreten) Begriff von Bildung oder *einen* (konkreten) Begriff von Kompetenz auszubuchstabieren und beide anschließend in ein Verhältnis zueinander zu setzen. Die Diskussion wird auf einer übergeordneten Ebene stattfinden, in welcher ‚traditionelle' oder ‚klassische' Elemente des Bildungsbegriffs und ‚übergreifende' Aspekte von Kompetenzbegriffen aus der bildungswissenschaftlichen Diskussion aufgegriffen werden, was dazu führen soll, ein mögliches Verhältnis der beiden Begriffe zueinander aufzuzeigen. Anzumerken ist, dass mein Forschungsfeld sich hinsichtlich des dort vorzufindenden Begriffsverständnisses von Kompetenz (auch) an den Autoren ERPENBECK, HEYSE und WEINBERG (vgl. KELLNER 2001, 78-81) orientiert, worauf im Kapitel sechs näher eingegangen wird.
In Bezug auf den *Bildungsbegriff* stellen ERPENBECK und WEINBERG fest, „dass in ihm die Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung des Individuums als Prozess und als normatives Ziel in eins gedacht werden" (2004, 71). Das Menschenbild, welches dem Bildungsdenken immanent ist, „lebt von der Idee eines mit umfassendem Wissen und verbindlichen Werten ausgestatteten Menschen, der sämtliche in ihm angelegte Fähigkeiten bei sich selbst ausbildet und sie für eine die eigenen sozialen Milieugrenzen übersteigende Lebensführung nutzt, die der Allgemeinheit dient" (GROOTHOFF 1986 zit. n. ERPENBECK, WEINBERG 2004, 71). Eine im Rahmen dieses Exkurses relevante Dimension des Begriffs ‚Bildung' ist „der *Prozesscharakter* der Bildung, auf den viele bildungsphilosopische Ansätze der Tradition hingewiesen haben" (EHRENSPECK 2006, 69, Hvh. d. A.). Betrachtet man Bildung als einen „*individuelle[n] Prozess*" (ebd., Hvh. d. A.), bedeutet das, dass derselbe als

„dynamische, stets konkrete und individuelle Bewegung, als ein ständiges Sich-Überschreiten, das jeden vorgegebenen Zustand und Bestand hinter sich lässt“ (PLEINES 1989, 22 In: EHRENSPECK 2006, 69) angesehen wird.

Obwohl nicht festgestellt werden kann, dass ein Konsens darüber bestehen würde, was unter dem Begriff ‚*Kompetenz’* zu verstehen ist, meint ARNOLD, dass das übergreifende, in allen Definitionen desselben auffindbare Charakteristikum des Begriffs „die Entwicklung eines Potentials zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen ist“ (2001, 176 zit. n. ERPENBECK, WEINBERG 2004, 71). Es wird allerdings im Zuge sich voneinander unterscheidender Definitionen des Begriffs nicht bestimmt, „was eine gelingende Kompetenzgenese als Persönlichkeitsbildung sei“ (ebd.). Auch der Kompetenzbegriff richtet seinen Blick auf „den ganzen Menschen und die Entwicklung möglichst vieler in ihm angelegte[r] Dispositionen. Dazu gehören auch die ideellen Strebungen“ (ERPENBECK, WEINBERG 1993 zit. n. ERPENBECK, WEINBERG 2004, 71). Aus ‚Sicht’ des Kompetenzbegriffes zeigt sich der Mensch „als ein konkretes Ensemble von Dispositionen und Fähigkeiten, die sich in den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen generativ entwickeln und so der Autonomiegewinnung des Einzelnen im sozialen Austausch dienen“ (ebd.).

Ebenso wie ich, vertritt auch Bernd LEDERER die These, nach der Bildung – trotz diverser Ähnlichkeiten und/oder Übereinstimmungen – „*keines*wegs identisch ist mit Kompetenz(en)“ (2009, 1). Bildung kann – will man sich das Verhältnis der beiden Begrifflichkeiten in einer Hierarchie vorstellen – als der ‚übergeordnete’ und umfassendere Begriff angesehen werden: „*Kompetenz(en) sind somit (nur) Teilmenge(n) von Bildung* [...]“ (ebd., Hvh. d. A.). LEDERERs Hauptargument hierfür „knüpft am *Kriterium eines kritischen Bewusstseins* an, das sich aus Qualitäten wie *Nonkonformismus, (reflektierter) Verweigerung* oder (wiederum reflektierter) *Dysfunktionalität gegenüber fremdgesetzten Zielen* speist und die, den aufklärerischen Leitzielen *Mündigkeit*, *Autonomie und Emanzipation* entsprechend, dem Bildungsbegriff zwingend innewohnen. Zudem ist der in der Humboldtschen Tradition verortete zweckfreie oder besser gesagt *selbstzweckhafte Charakter von Bildung* ein elementares Distinktionskriterium gegenüber dem zweckfunktionalen, auf Messbarkeit und unmittelbaren Handlungsbezug bzw. -nutzen hin ausgerichteten Kompetenzbegriff“ (2). Begrifflichkeiten wie Reflexions- oder Kritikfähigkeit finden sich in diversen Beschreibungen von Einzelkompetenzen ebenso, wie sich im Mittelpunkt von einschlägigen Definitionen des Kompetenzbegriffs „das so überaus bildungsmächtige Kriterium der *Selbstorganisations-fähigkeit*“ (ebd.) findet, mit welchem ausgesagt wird, dass bestimmte, einzelnen Kompetenzen innewohnende Fähigkeiten ohne ‚fremde’ Anweisungen, also selbstorganisiert ausgeführt werden sollten. Zu konstatieren ist allerdings, dass der Begriff ‚selbstorganisiert’ nicht die selbe Bedeutung aufweist, wie der Begriff ‚selbstbestimmt’, was eines der

relevanten Merkmale zur Unterscheidung zwischen Bildung und Kompetenz hinsichtlich ihrer leitenden Zielvorstellungen deutlich markiert. (vgl. 2f) Im Gegensatz zum Bildungsbegriff dominiert beim Kompetenzbegriff „das Prinzip der Funktionsfähigkeit, allen emanzipatorisch anmutenden Einzelkompetenzen zum Trotz“ (3). Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zeigt sich an der „Qualität der *Reflexivität*“ (ebd.), welche beiden Begriffen immanent ist. Ohne Zweifel sind auch „Dispositionen zur Selbstorganisation auf Reflexivität angewiesen, jedoch ist das Überblick gewährende Erklimmen einer ‚*Meta-Ebene*’ ein weit zentraleres Bestimmungsmerkmal von Bildung, das hingegen den Kompetenzbegriff, der eben in erster Linie auf dem Selbstorganisationskriterium gründet, als Konstitutivum so explizit nicht kennzeichnet“ (ebd.). Auch SCHLÖMERKEMPER verweist im Kontext einer Diskussion über Bildungsstandards darauf, dass es konsequent wäre, „wenn *zwischen Kompetenzen und Bildung konzeptionell deutlich unterschieden [werden] würde*“ (2004, 7), denn „Kenntnisse und Fähigkeiten können fachbezogen oder auch fächerübergreifend relativ eindeutig definiert und in ihrem Profil ‚festgestellt’ werden [...], Bildungsprozesse entziehen sich jedoch solchen Definitionen“ (ebd.).[23]

Auch mit Blick auf die Thematik der vorliegenden Arbeit, die der Weiterbildungs- und des Weiteren der Kompetenzberatung, lautet meine These, welche sich aus den vorangegangenen Überlegungen ableiten lässt, wie folgt: Der Bildungsbegriff kann nicht durch den Kompetenzbegriff ersetzt werden, da der Bildungsbegriff umfassender ist, als der der Kompetenz (vgl. LEDERER 2009, 1). Aber: Kompetenzen sind in der Gegenwart des 21. Jhdts. nicht mehr aus der gesellschaftlichen/politischen Debatte wegzudenken bzw. ist der Kompetenzbegriff (auch) daher nicht lediglich zu ignorieren und deshalb (auch) im Kontext bildungswissenschaftlicher Debatten miteinzubeziehen und zu diskutieren (vgl. ERPENBECK; WEINBERG 2004, 71). Diesem Umstand haftet aus meiner Perspektive nichts Negatives an. Und dies v.a. dann nicht, wenn Kompetenz(en) als möglicher (!) ‚Teilaspekt’ von Bildung angesehen wird/werden (vgl. LEDERER 2009, 1; ARNOLD 2001, 176 zit. n. ERPENBECK, WEINBERG 2004, 71). Außerdem zeigt sich Bildung (auch) meiner Ansicht nach als ein *Prozess*, welcher *unabschließbar und individuell* ist (vgl. PRÜWER 2009 102, Hvh. d. A.; vgl. EHRENSPECK 2006, 68f; vgl. REITEMEYER 2003, 10), was des Weiteren bedeutet, dass derselbe „auf individuelle Bildungsvorgänge bezogen und resistent gegen von Außen herangetragene Zweck-Mittel-Vorstellungen [ist]“ (ebd.; vgl. LEDERER 2009, 2).

Dieses Verständnis der ‚Einordnung’ des Bereiches oder des Instruments der Kompetenzberatung in das Feld der Bildungsberatung bzw. konkreter der Weiterbildungsberatung spiegelt sich in Letzterer wider. So kann für die folgenden Ausführungen festgehalten werden, dass Kompetenzen einen Teil von Bildung darstellen *können* (vgl. LEDERER 2009,

[23] Dies schließt allerdings nicht aus, dieselben qualitativ zu erfassen, bspw. mittels „Portfolios“ (SCHLÖMERKEMPER 2004, 7).

1), ebenso wie sich die Kompetenzentwicklungsberatung als Teilbereich oder Instrument der Weiterbildungsberatung identifizieren lässt (vgl. Kapitel 2.2.2).

2.2.3 Beratungstypen

Die folgende Differenzierung zwischen drei Beratungstypen kann auch als ‚Anschlussdifferenzierung' an die Ausführungen zu den Aufgabenfeldern der Weiterbildungsberatung nach Christiane SCHIERSMANN angesehen werden (vgl. bspw. 2005, 156).
GIESEKE, OPELT und RIED unterscheiden zwischen drei Typen von Beratung: „*informative"*, „*situative*" und „*biographieorientierte Beratung*" (1995 zit. n. GIESEKE 2000, 15f). [24] Diese Differenzierung kann in der Literatur zur Bildungsberatung als gängig angesehen werden. Sie ist jene, welche meinen Recherchen zu Folge in der Literatur am häufigsten zitiert wird (vgl. bspw. ARNOLD, MAI 2008, 27; vgl. ENOCH 2011 93f, vgl. NOLLMANN 2010, 39f; vgl. SCHIERSMANN 2004, 17 und 2005, 156; vgl. STROBEL 2010, 45f; vgl. ZIENERT 2009, 53), auch wenn GIESEKE im Jahr 2000 anmerkt, dass sich dieselbe noch in Entwicklung befindet (vgl. 16). Zudem wurde die Typologie auch im Rahmen anderer empirischer Studien (vgl. bspw. MÜLLER 2005) aufgegriffen und bestätigt (vgl. MAIER-GUTHEIL 2012, 493). ARNOLD und MAI identifizieren dieselbe als den zweiten (vgl. Kapitel 2.2.3) relevanten Vorschlag zur Systematisierung der Weiterbildungsberatung in der Literatur (vgl. 2008, 27). Mit Blick auf die leitende Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist vordergründig die biographieorientierte Beratung von Relevanz. Dennoch soll an dieser Stelle auch auf die informative und die situative Beratung eingegangen werden, weil angenommen werden kann, dass sich diese drei Formen in der Praxis der (Bildungs-)Beratung nicht als ‚scharf' voneinander abgrenzbar zeigen (vgl. GIESEKE 2000, 15).
Bei der *informativen* Beratung benennt die/der zu Beratende ihr/sein Weiterbildungsinteresse. BeraterInnen können Ratsuchenden anschließend unter Zuhilfenahme von Informationssystemen, wie bspw. dem World Wide Web, Möglichkeiten bzgl. deren Weiterbildungsinteressen vorschlagen und damit Entscheidungen diesbezüglich anregen. BeraterInnen sollen dabei auf die aktuellsten Informationen zurückgreifen können. (vgl. GIESEKE, OPELT, RIED 1995 zit. n. GIESEKE 2000, 15) Zur optimalen Unterstützung von Ratsuchenden hinsichtlich der Wahl einer spezifischen Weiterbildung sollten BeraterInnen über „die Lernkulturen in den einzelnen Bildungsinstitutionen" (ebd.) Bescheid wissen sowie

[24] Nach einer sehr ausgedehnten Literaturrecherche, welche mit dem Ergebnis der Unauffindbarkeit der Primärliteratur aus den Jahren 1995 und 2004 endete, wurde mir nach einer Anfrage meinerseits von der TU Kaiserslautern – Distance & Indepenendt Studies Center (DISC) mitgeteilt, dass die von mir angefragte Literatur nicht käuflich erwerblich ist und nur StudentInnen des Masterstudiengangs Erwachsenenbildung zur Verfügung gestellt wird. Diese ‚Nichtzugänglichkeit' erscheint angesichts der hohen Relevanz der Studienergebnisse, was sich durch die häufige Zitation derselben in der Sekundärliteratur zur Thematik Bildungsberatung feststellen lässt, als überraschend.

über ein ausgeprägtes Wissen im Hinblick auf Weiterbildungsmöglichkeiten/-angebote verfügen (vgl. ebd.). Im Kontext eines solchen Beratungsverlaufs haben zu Beratende bereits vor Beratungsbeginn „alle emotionalen, kognitiven und motivationalen Fragen geklärt oder sie bringen zumindest eine entsprechende Selbstkonzeption ins Spiel“ (ebd.).
Im Rahmen einer *situativen* Beratung wissen zu Beratende, für welche konkrete Situation sie sich Hilfe erwarten und formulieren dieses Anliegen gegenüber der/dem BildungsberaterIn (vgl. ebd.). Anhand der Beschreibung der Situation sollten BeraterInnen zumindest abklären können, ob bzw. wie dieselbe durch die Inanspruchnahme von Weiterbildungsmaßnahmen „verändert, entwickelt oder befriedigt werden kann“ (ebd.). Im Vordergrund stehen die Bedürfnisse der zu Beratenden (Interessen, Motive, Möglichkeiten der Realisierung), die geklärt sein sollten, bevor der Beratungsprozess ein Ende finden kann (vgl. ebd.).
GIESEKE, OPELT und RIED nehmen an, „dass auch Ratsuchende, die keine eindeutigen Fragen und Suchrichtungen formulieren, einen umfangreichen Bedarf an *biographie-orientierter* Beratung haben. Über Bildung sollen generelle Lebensprobleme, Lebens-einschnitte, Zäsuren angegangen werden“ (1995 zit.n. GIESEKE 2000, 15f, Hvh. d.A.). Diesen Beratungstypus bezeichnen die AutorInnen als konstruktiven und aktiven Prozess (vgl. ebd.), innerhalb dessen „Bildung und Qualifizierung [...] vielleicht ganz am Anfang des Gesprächs und – wenn es gut verläuft – zum Schluss eine Rolle [spielen]“ (16). Im biographieorientierten Bildungsberatungsgespräch sind Probleme des Bildungs- und Qualifizierungsbereichs mit der individuellen Lebensperspektive der zu Beratenden verschränkt (vgl. ebd.). Es soll gemeinsam über „Widersprüche, verschüttete Bildungs-interessen, Selbstwertprobleme, unrealistische Vorstellungen und Enttäuschungen“ (ebd.) gesprochen und reflektiert werden, um dies im Anschluss daran für Bildungsentscheidungen auswerten zu können (vgl. ebd.). Von besonders hoher Relevanz ist es innerhalb einer biographieorientierten Vorgehensweise, die Grenze zwischen Beratung und Therapie zu erkennen und zu Beratende im Anlassfall an andere Stellen weiter zu verweisen. (vgl. ebd.; vgl. Kapitel 1)

2.2.4 Beratungsansätze und -methoden

Im Feld der (Weiter)-Bildungsberatung zeigen sich hauptsächlich schulenorientierte Beratungsansätze von Relevanz. Auch wenn dieselben – wie NESTMANN und ENGEL bereits im Jahr 2002 feststellen – „[m]ittlerweile [...] aus dem Schatten der Psychotherapie herausgetreten [sind] und entlang sozialwissenschaftlicher Theorien und Konzepte formuliert [werden]“ (zit. n. ENGEL, SICKENDIEK 2006, 37), lässt sich eine Orientierung der gängigen Ansätze und Konzepte der Beratung an (psycho-)therapeutischen Konzepten zumindest in

der Benenung der Beratungsansätze erkennen, was aus meiner Perspektive aber nicht negativ konnotiert sein muss (s.u.). Des Weiteren ist festzuhalten, dass in der professionellen Praxis oft Unsicherheit bzgl. der Anwendung theoretisch fundierter Beratungskonzepte (auch) im Bereich der (Weiter-)Bildungsberatung herrscht. Dies wurde bspw. auch in der Studie „Bildungsberatung im Dialog" (ARNOLD, GIESEKE, ZEUNER 2009) deutlich: ZEUNER (2009, 36f) spricht an, dass Aussagen der im Rahmen des Projekts interviewten BeraterInnen widerspiegeln, was von SCHIERSMANN und REMMELE bereits im Jahr 2004 formuliert wurde: „[D]urch das Fehlen einer ausformulierten wissenschaftlichen Beratungstheorie im deutschsprachigen Raum in Bezug auf Weiterbildung [existieren] in den seltensten Fällen ausdifferenzierte Beratungskonzepte" (2004, 73). Die Interview-partnerInnen berichteten ebenso wie jene, die von ZEUNER u. A. interviewt wurden (vgl. ZEUNER 2009, 36f), dass „aus den Erfahrungen ihrer praktischen Arbeit zumeist implizit Theorien und Konzepte aus[gebildet werden], die als Richtschnur für die alltägliche Beratungspraxis dienen" (SCHIERSMANN, REMMELE 2004, 73; vgl. ZEUNER 2009, 37). Im Kontext der (Weiter-)Bildungsberatung zeigen sich nun Ansätze wie der personenzentrierte, der lösungsorientierte, der systemische und der ressourcenorientierte als in der Literatur und der Praxis der Bildungsberatung am häufigsten identifizierbare Beratungskonzepte (vgl. bspw. STROBEL 2010, 26, 35). Im Folgenden sollen die inhaltlichen Aspekte der eben genannten Ansätze kurz umrissen werden:

Personenzentrierte Beratung: Dieser Ansatz wird auch als nicht-direktive oder klienten-zentrierte Beratung bezeichnet und kann dem Bereich der humanistischen Theorien zugeordnet werden. Entwickelt wurde derselben von Carl ROGERS.[25] (vgl. STROBEL 2010, 26f) Den Mittelpunkt dieses Ansatzes bilden „Erfahrungen, Erlebenszusammenhänge und Entwicklungen der Person zu sich selbst, der Person in ihren zwischenmenschlich bestimmten Zusammenhängen und der Person in den interaktionell geprägten, sich laufend verändernden Verhältnissen von Ökologie, Technologie, Wirtschaft und Staat" (STRAUMANN 2004, 641). ROGERS charakterisierte den Ansatz als „personenzentrierten, ganzheitlichen, partizipationsfördernden, motivierenden, sozialen, kontextgebundenen und situativen Akt der Beratung" (1983 zit.n. STROBEL 2010, 27). Von höchster Relevanz war für ROGERS „die Verantwortlichkeit sowie die Selbstbestimmung des Menschen" (STROBEL 2010, 27). Personenzentrierten BeraterInnen kommt die Aufgabe zu, „*eine optionale Erweiterung konstruktiv erlebbarer, selbst und sozial zu verantwortenden Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten jeder Person im Kontext multifaktoriell bestimmter Lebens- und Arbeitsbedingungen*" (STRAUMANN 2004, 642) zu erzielen. Als notwendig erweist sich eine Beziehung zwischen Ratsuchender/m und BeraterIn, welche als „offen[], vertrauensvoll[] und auf Zusammenarbeit orientierte Beziehung" (STROBEL 2010,

[25] Carl ROGERS unterschied nicht zwischen (Psycho-)Therapie und Beratung, was sich aber für den Bereich der (Weiter-)Bildungsberatung als notwendig erweist (vgl. STROBEL 2010, 28f).

27) charakterisiert werden kann. Eine solche Beratungsbeziehung zeichnet sich demnach v.a. durch „Empathie (einfühlendes Verstehen), Wärme / Akzeptanz (Wertschätzung) [...] [und] Echtheit / Authentizität (Selbstkongruenz)“ (ROGERS 1983; ALTERHOF 1983 zit. n. STROBEL 2010, 27) aus. Im Kontext von (Weiter-)Bildungsberatung „kann dieser Ansatz einen Rahmen bilden, insbesondere wenn (bildungs-)biographische Aspekte im Beratungsgespräch eine Rolle spielen“ (STROBEL 2010, 29).

Systemische Beratung: Diese Begrifflichkeit bezeichnet keinen einheitlichen Ansatz. Als Grundgedanke kann angesehen werden, dass Fragestellungen von Ratsuchenden eher auf das soziale System, in dem Menschen leben und nicht so sehr auf innerpsychische Vorgänge zurückgeführt werden. Hinsichtlich dem Entstehen, Aufrechterhalten und Beheben von ‚Problemen', kommt der Kommunikation und Interaktion im System Bedeutung zu. Leitend ist hier die Vorstellung, das Systeme Subsysteme ausbilden und In- sowie Exklusion mittels dem Ziehen einer Grenze zwischen dem System und der Umwelt desselben erzeugen. Diese Voraussetzungen können mögliche Ansatzpunkte im Hinblick auf Veränderungen für die ‚Thematiken' von Ratsuchenden darstellen. (vgl. ENGEL, SICKENDIEK 2006, 37) In Bezug auf Bildungsberatung kann dieser Ansatz dienlich sein, um die oftmals komplexen Beratungsanliegen von zu Beratenden verstehen und daran anschließend Möglichkeiten der Unterstützung entwickeln und bereitstellen zu können (vgl. STROBEL 2010, 33).

Lösungsorientierte Beratung: Steve DE SHAZER kann als Begründer dieses Ansatzes betrachtet werden (vgl. ebd.). Die Lösungsorientierte Beratung „stellt in ihrer radikalsten Form eine Abkehr von sämtlichen Thematisierungen von Problemursachen dar“ (ENGEL, SICKENDIEK 2006, 38). Im Rahmen dieses Beratungsansatzes wird „nach Lösungen und nicht nach Problemen [gesucht]“ (ebd.). Lösungsorientiert meint, dass BeraterInnen ihre Klientel dazu auffordern, sich von ihren Problemen aus der Vergangenheit abzuwenden und sich auf (lösungsorientierte) Zukunftsperspektiven zu konzentrieren. Hinsichtlich der Lösung des Beratungsanliegens der/des zu Beratenden wurde bereits der erste Schritt gesetzt, indem eine/ein Berater/in aufgesucht wurde. (vgl. ebd.) Für die Bildungs- bzw. Berufsberatung stellen ERTELT und SCHULZ fest, dass dieser Ansatz den Vorteil mit sich bringt, dass er „einfach einzuführen, einfach zu handhaben und zeiteffizient ist“ (2008, 184) ist. Der Aspekt der Zeitbegrenzung kann einerseits dazu führen, dass der/dem zu Beratenden vermittelt wird, „dass man ihm zutraut, seine Angelegenheit bis zu einem gewissen Grade selbst zu regeln“ (185), andererseits aber auch bewirken, dass BeraterInnen den Beratungsprozess frühzeitig abschließen, konkreter: ‚zu früh' zum Abschluss kommen (vgl. 189). (vgl. STROBEL 2010, 33ff).

Ressourcenorientierte Beratung: Mit dem Begriff der Ressourcen werden nicht lediglich Schwächen und Stärken eines Menschen bezeichnet, sondern jene Optionen, die einem

Menschen zur Verfügung stehen, „seine Problemlage innerhalb eines Kontextes zu beheben“ (ENGEL; SICKENDIEK 2006, 38). Diese Kontexte beinhalten oftmals von Ratsuchenden nicht erkannte Ressourcen. Bestimmte Problemlagen können aber Verluste von Ressourcen verursachen und spezifische Problematiken daher verstärken (vgl. ebd.). Eine ressourcenorientierte Beratung unterstützt daher „gezielt beim Erkennen und Aktivieren von Ressourcen – persönlichen wie kontextuellen“ (NESTMANN 1997 zit. n. ENGEL, SICKENDIEK 2006, 38). Hier geht es um Empowerment, was die „Widergewinnung verlorener Kräfte und der Erfahrung von ‚Macht' über das eigene Leben“ (ENGEL, SICKENDIEK 2006, 38) bezeichnet. Zu Beratende „werden zu aktiv Handelnden“ (ebd.). Hinsichtlich der Bildungsberatung können Bildung und Weiterbildung als Ressourcen angesehen werden, welche für eine Person wichtig sein können und die im Rahmen einer solchen Beratung oftmals den Schwerpunkt darstellen (STROBEL 2010, 31).[26]

Je nach Aufgabenfeld bzw. auch Ziel der Beratung können unterschiedliche Methoden, Konzepte, Beratungsansätze und Instrumente zum Einsatz kommen. Ein (Weiter-)Bildungsberatungsgespräch kann neben dem ‚klassischen' persönlichen Gespräch an einer Bildungsberatungsstelle (i.d.R. nach erfolgter Terminvereinbarung) und der mobilen, aufsuchenden Bildungsberatung durchaus auch telefonisch, per E-Mail oder als Online-Beratung bspw. via Chat durchgeführt werden (vgl. bspw. Bildungsberatung in Wien 2013a und 2013b, 1; vgl. STROBEL 2010, 51). Als dominant zeigt sich aber nach wie vor – trotz technischer Innovationen – das persönliche Gespräch vor Ort (vgl. STROBEL 2010, 51). BRÜGMANN konstatiert in diesem Zusammenhang, dass es „ein Trugschluss“ (2005, 4) wäre, zu denken, dass das Einstellen von Informationen in das Internet eine persönliche Beratung ersetzen könnte (vgl. ebd.).

An dieser Stelle kann nicht auf all jene Methoden und/oder Instrumente eingegangen werden, welche im Rahmen des komplexen Feldes der Weiterbildungsberatung zum Einsatz kommen. Dies wird vor dem Hintergrund der leitenden Fragestellung dieser Arbeit auch nicht als notwendig erachtet. Im Kapitel sechs wird allerdings noch darauf zu sprechen zu kommen sein, wie sich die methodische Vorgehensweise bzw. auch der theoretische und konzeptionelle Hintergrund im Rahmen des zur empirischen Untersuchung stehenden Forschungsfeldes ‚Kompetenzberatung' gestaltet.

[26] Als weitere Ansätze deren Inhalte auch für die (Bildungs-)Beratung von Relevanz sein können, kann bspw. auch der psychoanalytische Ansatz u.v.m. angesehen werden (vgl. STROBEL 2010, 35-38; vgl. KNOLL 2008, 74-81, 94-100).

2.2.5 Mögliche Phasen eines Weiterbildungsberatungsgesprächs

Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass der Verlauf eines Beratungsprozesses ganz allgemein nicht vorhersagbar ist. Dennoch können sich bestimmte Einteilungen nach Phasen von Beratungsverläufen als hilfreich erweisen. (vgl. GIESEKE, KÄPPLINGER, OTTO 2007, 35) Zudem unterscheidet sich professionelle Beratung „ja u.a. gerade dadurch von alltäglicher Beratung, dass sie ‚einen Plan besitzt [...]'" (ebd.). Eine Beratung verläuft „typischerweise in zyklischen Spiralen" (ebd.). Das bedeutet, dass zu Beratende und BeraterInnen „zwar gemeinsam voranschreiten, aber gleichzeitig zwischen verschiedenen Phasen hin- und herspringen" (ebd.). Daher ist es von Relevanz, dass BeraterInnen sich der Unterschiedlichkeit von Beratungsverläufen bewusst sind und dazu in der Lage sind, in der jeweiligen Beratungssituation entsprechende Handlungsstrategien sozusagen ‚abrufen' zu können (vgl. ebd.).

In der Literatur zur Bildungsberatung sind zwar verschiedene Vorschläge bzgl. der Einteilung von Phasen in Beratungsprozessen und diverse Schemata aufzufinden, dieselben ähneln sich aber häufig: „Nach einer Phase der Klärung des Beratungsanliegens erfolgt die Diskussion der anstehenden Entscheidung. Und nachdem mögliche Lösungswege gefunden wurden, werden nächste Schritte besprochen" (34).[27] GIESEKE, KÄPPLINGER und OTTO (2007, 35) nennen in Bezug auf Phasen in Weiterbildungsberatungsprozessen zwei relevante Einteilungen, die ‚aktuellere' stammt von Christiane SCHIERSMANN aus dem Jahr 1993 (vgl. CEDEFOP, SCHIERSMANN 1993, 27). Meinen Recherchen zufolge wurde im Verlauf der letzten 20 Jahre keine neuere Studie veröffentlicht, welche explizit auf mögliche Phasen von Weiterbildungsberatungsgesprächen eingeht und auch die Tatsache, dass dieselbe nach wie vor zitiert wird, wenn es um mögliche Beratungsphasen geht (vgl. KLEIN 2010, 34), verweist auf deren Relevanz im (theoretischen) Kontext der Weiterbildungsberatung. Die Ergebnisse derselben sollen im Folgenden erläutert werden, um dem Leser einen Überblick über die möglichen Ablaufphasen von Weiterbildungsberatungsgesprächen zu ermöglichen. Dazu ist anzumerken, dass es sich hierbei um einen *möglichen* Ablauf von Einzelberatungsgesprächen handelt. Im Rahmen meines Forschungsvorhabens – wie in Kapitel sechs noch zur Darstellung gelangen wird – wurden allerdings Weiterbildungs- bzw. Kompetenzberatungen im Gruppensetting beobachtet. Nicht alle Phasen, die im Folgenden beschrieben werden, lassen sich auf das von mir beobachtete Gruppensetting umlegen. Dennoch soll der Vollständigkeit halber auf diese mögliche Abfolge eingegangen werden.

[27] GIESEKE, KÄPPLINGER und OTTO verweisen des Weiteren auf den Ansatz von THIEL, welcher von der oben beschriebenen Vorgehensweise und auch anderen, diesem ähnlichen, abweicht. THIEL „beginnt mit einer Kontrastierung von *Ist* und *Soll*" (2003 zit. n. GIESEKE; KÄPPLINGER; OTTO 2007, 34). Bei sehr komplexen Fragestellungen, bspw. im Rahmen einer biographieorientierten Beratung kann aber hier u.U. bereits die Feststellung des IST-Zustandes ‚problematisch' sein (vgl. GIESEKE, KÄPPLINGER, OTTO 2007, 34).

Ein Weiterbildungsberatungsgespräch gliedert sich SCHIERSMANN zufolge in vier Phasen, welche aber nicht als ‚zwingend' in dieser Reihenfolge ablaufend anzunehmen sind (vgl. CEDEFOP, SCHIERSMANN 1993, 26ff):

1. „*Artikulation des Beratungswunsches und der Probleme*" (27, Hvh. d. A.): Zu Beginn der Beratung erfolgt die Klärung des Beratungswunsches. Dabei ist es von Relevanz, zu ergründen, ob seitens der/des Ratsuchenden ein Interesse an Weiterbildung besteht oder ob es sich (zunächst) um ein anderes Beratungsinteresse handelt. (vgl. ebd.)
2. „*Gemeinsame Analyse sowie Thematisierung der Problemstruktur*" (ebd., Hvh. d. A.): Wurde ein Interesse an Weiterbildung seitens der/des zu Beratenden identifiziert, wird der Weiterbildungswunsch von zu Beratenden thematisiert und die Voraussetzungen zur Teilnahme geklärt (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang zeigt sich eine „Problemstrukturanalyse" (ebd.) von Relevanz, welche die ‚Themen' „Bildungs-biographie, Berufsbiographie, aktuelle Lebenssituation, Motivationsklärung, Verwertungsinteresse, Neigungen/Fähigkeiten" (ebd.) beinhaltet. Handelt es beim Anliegen des Ratsuchenden nicht primär um ein Interesse an Weiterbildung, ist eine „Problemklärung" (ebd.) erforderlich. Im Zuge dessen werden folgende „Problemfelder" (ebd.) besprochen: „materielle u[nd] soziale Sicherung, Durchsetzung von Ansprüchen gegenüber AA [Arbeitsamt] u[nd] Sozialamt, familiäre Situation, berufl[iche] Möglichkeiten, psychosoziale Probleme" (ebd.).
3. „*Information und Beratung zur Problemlösung von Handlungsmotivation und -möglichkeiten*" (ebd., Hvh. d. A.): In diesem Schritt geht es in Bezug auf jene Ratsuchende, bei denen vorab der Weiterbildungswunsch thematisiert wurde, darum, die zu Beratenden über mögliche Weiterbildungsangebote zu informieren und deren Möglichkeiten in Bezug darauf zu besprechen (vgl. ebd.). Unter Leistungen der Beratung fallen in diesem Zusammenhang „[b]edürfnisgerechte Information geben, Motivationsstabilisierung, Entscheidungshilfe, Anleitung zur Interpretation von Infomaterial" (ebd.). Wurde zunächst (in der Phase zwei) eine Problemklärung durchgeführt, wäre seitens der BeraterInnen an dieser Stelle Beratung und Hilfe zur Bewältigung der spezifischen Problemlage von Ratensuchenden erforderlich, welche die folgenden Leistungen seitens der/des Beraterin/Beraters beinhaltet: „Beratung u[nd] Hilfe bei der Sicherung von Ansprüchen gegenüber Arbeits- und Sozialverwaltung, Vermittlung von Kontakten zu Ämtern u[nd] Behörden, Bewerbungshilfen, Beratung bei berufl[ichen] Problemen, Beratung bei fam[iliären] und psychosoz[ialen] Angelegenheiten bzw. Vermittlung an andere Beratungsstellen, Gesprächsbereitschaft und -offenheit zur situativen Entlastung von Problemdruck" (ebd.). Die eben angeführten Leistungen überschneiden sich bereits mit der vierten möglichen Phase im Weiterbildungsberatungsgespräch. An dieser Stelle kann es auch dazu kommen, dass

die/der zu Beratende ein Interesse an Weiterbildung äußerst. In einem solchen Falle würde – diesem Modell zu Folge – wieder in die erste Phase ‚zurückzugehen' sein und ein Beratungsgespräch in Bezug auf Weiterbildungswünsche/-optionen begonnen werden. (vgl. ebd.)

4. „*Unterstützung bei der Veränderung der Problemlage (auch durch Aktivitäten)*" (ebd., Hvh. d. A.): Wurden Ratsuchende bzgl. für sie in Frage stehender Weiterbildungsangeboten beraten, können BeraterInnen beim Abbau von Hindernissen hinsichtlich einer Teilnahme an denselben unterstützen (sollten solche vorhanden sein). Thematiken könnten „Lernhemmnisse, Schwellenängste, Förderungsmöglichkeiten, mangelnde formale Voraussetzungen, organisatorische Probleme, familiäre und aus dem sozialem Lernfeld resultierende Schwierigkeiten" (ebd.) sein. Dies kann allerdings auch bereits in der dritten Phase des Beratungsprozesses geschehen (vgl. ebd.).

2.2.6 Zum Kompetenzprofil von BildungsberaterInnen

Zunächst bleibt festzuhalten, dass in Österreich keine ‚einheitliche' oder verbindlich zu absolvierende Ausbildung für den Beruf von BildungsberaterInnen existiert. Gleichwohl ist aber festzustellen, dass Bildungsberatung in Österreich seit den 90ern des 20. Jahrhunderts als eigenständiges Berufsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung gilt und „zu den Wachstumsbranchen innerhalb der Erwachsen- und Weiterbildung [zählt]" (erwachsenenbildung.at 2013a). Diverse Ausbildungs- und Weiterbildungslehrgänge können für (Weiter-)Bildungsberatung – teilweise auch in spezifischeren Feldern, wie bspw. der „frauenspezifischen Beratung" (erwachsenenbildung.at 2013b) – qualifizieren. Hierzu zählen bspw. der zweijährige Lehrgang „Bildungs- und Berufsberatung (St. Wolfgang)" (ebd.) mit universitärem Charakter des bifeb (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung), der „Diplomlehrgang Berufs- und Bildungsberatung mit Trainingskompetenz (Wien)" (ebd.) des WIFI (Wirtschaftsförderungsinstitut) etc. (vgl. ebd.). Da Bildungsberatung über das ‚alltägliche' Wissen hinausgeht und sich nicht im Erteilen von Ratschlägen erschöpft, ist es für BeraterInnen allerdings notwendig, sich – je nach Art der Bildungsberatung, in welcher dieselben tätig sind – bestimmte Fähigkeiten und Kenntnisse anzueignen (vgl. SCHLÜTER 2010, 14). Sie sollen professionell handeln, d. h. sie sollen dazu in der Lage sein, „beruflich kompetent zu handeln" (SCHIERSMANN 2011, 95). Weil an dieser Stelle nicht auf jegliche ‚Art' der Bildungs- und Weiterbildungsberatung eingegangen werden kann und daher auch nicht ‚alle' möglichen Kompetenzprofile – welche ebenso nach Ausbildungslehrgang variieren können – zur Darstellung gelangen können, sollen im Folgenden diejenigen (möglichen) Kompetenzen angeführt werden, welche sozusagen übergreifend für den

Bereich der (Weiter-)Bildungsberatung aus der Literatur ersichtlich werden. Eine Zusammenfassung findet sich bei Anne SCHLÜTER (vgl. 2010, 14f).

Eine „fachliche Beratungskompetenz“ (14) benötigt die „Methodenkompetenzen für Analyse-, Beratungs- und Handlungsverfahren“ (ebd.). Des Weiteren nennt sie „Fähigkeiten der Diagnose, der Planung und Steuerung von Beratungsprozessen, Kenntnisse über psychodynamische Prozesse, lernpsychologische und didaktische Kenntnisse für Lernprozesse, *interkulturelle* und *Gender-Kompetenzen* sowie Kenntnisse über Chancen und Grenzen der Bildungsberatung“ (ebd.). In Zusammenhang mit Letzterem ist es von Relevanz, als WeiterbildungsberaterIn einschätzen zu können, ob zu Beratende „mehr als ein Gespräch“ (ebd.) benötigen und daher bspw. an eine/n Coach, Mediator/in oder Therapeuten/in weiter verwiesen werden sollten (vgl. ebd.; vgl. Kapitel 1). Des Weiteren erachtet SCHLÜTER es für notwendig, dass BeraterInnen über eine Handhabe mit diversen „*Instrumente*[n] für den Einsatz in der Praxis“ (2010, 14) verfügen, was „auch Verfahren der Kontrolle, der Evaluation und des Feedbacks“ (ebd.) miteinschließt. Grundsätzlich müssen BeraterInnen auch über ein Wissen bzgl. der Bildungs- und Weiterbildungslandschaft verfügen (vgl. ebd.). Von Relevanz zeigt sich für SCHLÜTER auch „[e]ine beraterische Grundhaltung der Wertschätzung und *kommunikative und interaktive Kompetenz* [...] [und] eine Beratungsmoral“ (ebd.). Beratungsmoral meint in diesem Kontext, dass zu Beratende von BeraterInnen so umfassend wie möglich wahrgenommen werden, um effektiv auf eine Verbesserung der Situation von Ratsuchenden hinwirken zu können (vgl. 15). Ein professionelles Beratungshandeln impliziert auch Kenntnisse über die Institution an der die Beratung stattfindet, „um alle Chancen im Sinne einer Ressourcenauslotung für Ratsuchende und Beratende zeitlich, finanziell und räumlich zu ermöglichen“ (ebd.). Überdies hinaus werden von SCHLÜTER aber ebenso „Erfahrungen, Routinen und Anschauungen [...] zum ExpertInnentum“ (ebd.) gezählt. Christiane SCHIERSMANN konstatiert des Weiteren, dass für BildungsberaterInnen ebenso „[g]esellschaftsbezogene “ (2011, 95) wie auch „[ü]bergreifende Kompetenzen“ (ebd.) wesentlich sind. Des Weiteren führt sie „[r]eflexive Kompetenzen des Beraters bzw. der Beraterin“ (ebd.) an. Das pädagogische Handlungsfeld Bildungsberatung kommt aber kaum ohne Wissensbestände bildungswissenschaftlicher/pädagogischer Nachbardisziplinen aus, weshalb BeraterInnen, die pädagogisch erfolgreich handeln wollen, auch auf psychologisches, soziologisches, politisches und teilweise auch auf historisches Fachwissen zurückgreifen können sollten (vgl. SCHLÜTER 2010, 14).

3. ‚Biographie' als sensibilisierendes Konzept

‚Biographie' gewinnt im Rahmen der vorliegenden Arbeit hinsichtlich der leitenden Fragestellung als sensibilisierendes Konzept an Relevanz. Auf Grund dessen soll nun zunächst auf den Begriff ‚Biographie' nach Martin KOHLI (1988) eingegangen werden, da dessen Begriffsverständnis (auch) in der Bildungswissenschaft Berücksichtigung findet. Des Weiteren kommen die Biographiekonzepte aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, ‚biographisches Erzählen' und ‚biographisches Lernen' i.S. einer „*Perspektive* auf Bildungssituationen" (DAUSIEN 2011a, 120) zur Darstellung.

3.1 Zum Begriff ‚Biographie'

Wenn man an Biographie denkt, denkt man unter Umständen an eine verschriftlichte Lebensgeschichte, wie eine Autobiographie oder eine Biographie, in welcher ein/e Autor/in die Lebensgeschichte einer (prominenten) Persönlichkeit erzählt. Der Biographiebegriff lässt sich auf die griechischen Begriffe „*bios* für ‚Leben' und *graphein* für ‚schreiben' zurück[führen]" (NITTEL 2010, 49). Er weist einen Doppelcharakter auf: Einerseits ist er – wie eben angedeutet – als Alltagskonzept bekannt, „das je nach kulturellem Kontext und sozialer Rahmung unterschiedliche Gestalt annehmen kann, andererseits bleibt er ein elaborierter [auch bildungs-]wissenschaftlicher Begriff" (ALHEIT, DAUSIEN 2009, 286).
Mit Blick auf einen sozialwissenschaftlichen Biographiebegriff, der auch im Kontext von Biographieforschung[28] Berücksichtigung findet, kann sich – wie im Rahmen dieser Arbeit – die Unterscheidung zwischen dem Begriff ‚Biographie' und dem Begriff ‚Lebenslauf' als relevant erweisen (vgl. HAHN 2000, 101). Unter ‚Lebenslauf' können „eher die objektiven, sozial-strukturell validen Fakten des Lebens (z.B. Geburtsdatum, Einschulung, Ausbildung, Heirat (etc.)" (MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2006, 115) verstanden werden. Unter dem Begriff ‚Biographie' (oder in dieser Arbeit auch: Lebens*ver*lauf) hingegen werden Erfahrungen von Individuen verstanden, welche von denselben mit Bedeutung und Sinn versehen wurden (vgl. ebd.). Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive wird ‚Biographie' als äußerst komplexes gesellschaftliches Konstrukt angesehen, welches nicht als selbstverständlich vorhanden angenommen werden kann (vgl. DAUSIEN 2011b, 27).

[28] Mit dem Begriff Biographieforschung ist ein Feld (auch der Bildungswissenschaft) bezeichnet, welches sich mit biographischen ‚Selbstkonstruktionen' von Individuen, sowie mit der „Rekonstruktion der objektivierten biographischen Schemata und ihrer Geschichte" (KOHLI 1988, 41) befasst. Dabei handelt es sich „weniger [um einen] *subjekt*- oder *handlungs*theoretischen als *kultursoziologischen* Zugriff[] auf Biographie und Individualität" (41), sondern es geht um die „kulturelle[] Genese und Dynamik objektivierter Schemata oder der Realisierung solcher Schemata durch das Subjekt in der Konstruktion seiner eigenen Biographie; konstitutionstheoretisch müssen beide Seiten zugleich gefasst werden" (FISCHER, KOHLI 1987 zit. n. KOHLI 1988, 42).

Wird Biographie „als Spannungsverhältnis zwischen Lebenslauf und Lebensgeschichte [...] [verstanden], ist [sie] eine gesellschaftliche Form der Selbst-Konstruktion und Selbst-darstellung“ (ebd.). Die Entstehung von ‚Biographie’ in diesem Sinne lässt sich im Übergang zur Moderne verorten, innerhalb welchem sich die Art und Weise, wie Menschen als Individuen in die Gesellschaft eingebunden werden, maßgeblich verändert hat (vgl. ebd.). Ab dieser Zeit regulierten nicht mehr die durch das ‚Hineingeborenwerden’ in eine bestimmte Gemeinschaft entstehende Zugehörigkeit die Pflichten, Rechten und Handlungs-möglichkeiten von Individuen, „diese sind [seither] vielmehr im *Lebenslauf* vorstrukturiert, der als eine Art zeitlich abgeschichtetes Programm direkt an den Individuen ansetzt und von ihnen ‚abzuarbeiten’ ist“ (ebd.).

Mit Martin KOHLI kann unter ‚Biographie’ ein „Deutungsschema“ (1988, 38) verstanden werden, welches sich nicht lediglich „auf die Ablaufmuster des Lebens reduzieren oder als Abbild davon begreifen“ (ebd.) lässt. Laut ihm ist Wirklichkeit als „gedeutete Wirklichkeit“ (ebd.) aufzufassen. Das ‚Deutungsschema Biographie’ wird von Individuen genutzt, um Sinn in der eigenen Geschichte zu produzieren (vgl. ebd.). Relevant ist, dass die ‚eigene’ Biographie einer jeden Person (auch) aus sozial und kulturell Gegebenem erwächst, denn „im historischen Prozess greifen sozialstrukturelle und kulturelle Muster in komplexer Weise ineinander und bedingen sich gegenseitig“ (ebd.). Biographie als Konzept verbindet demzufolge sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Perspektiven miteinander (vgl. FAULSTICH 2011, 25). Sie „konzipiert die Aneignung der Gesellschaft und gleichzeitig die Konstitution von Gesellschaft“ (DAUSIEN 2011b, 28), was dazu führt, dass Subjektivität als von der Gesellschaft konstruiert und nicht mehr als „autonome Individualität“ (ebd.) aufgefasst wird. Lebenslauf als „gesellschaftliches Programm“ (ebd.) und „normatives Gerüst muss mit Handlungen und subjektivem Sinn, mit konkretem Leben gefüllt und zu einer unverwechselbaren Geschichte, zur Biografie eines individuellen Subjekts (gemacht) werden“ (ebd.).

ALHEIT und DAUSIEN konstatieren in diesem Zusammenhang, dass „[d]ie Differenz zwischen einem subjektiven *Innen* und einem gesellschaftlichen *Außen* […] nicht mehr konstitutiv für den Biographiebegriff zu sein [scheint], sondern […] in den Spielarten einer konstruktivistischen Biographieforschung auf unterschiedliche Weise ‚eingeklammert’ [wird]“ (2009, 305). Biographie wird in der Biographieforschung vordergründig als ein Konstrukt angesehen, das veränderlich ist (ebd.). Sie hat ihren „Status eines methodischen ‚Instruments’ zur (kritischen) Abbildung einer individuellen oder sozialen Wirklichkeit verloren“ (ebd.)[29]. Seit Mitte der 80er Jahre des 20. Jhdts. leiten daher auch Fragen danach, „was Biographien ‚sind’, welche *Funktion* sie für Individuen und Gesellschaften erfüllen, nach

[29] Zu diesen Ausführungen ist anzumerken, dass „theoretische[] Bezüge und Begründungen für diese Sicht [...] äußerst heterogen“ (ALHEIT, DAUSIEN 2009, 305) sind. In allen vorhandenen Theoriebezügen und theoretischen Begründungen „werden jedoch die Möglichkeitsräume für das Schreiben und Umschreiben von Lebensgeschichte(n) in bestimmten – mehr oder minder gewichteten – Grenzen akzentuiert“ (ebd.).

welchen *historisch-kulturellen Mustern* sie *konstruiert* und wie sie *sozial strukturiert* werden“ (298) die Diskussion in der Biographieforschung. Dieselbe dreht sich nicht mehr um die Frage „wie Biographien in unterschiedlichen Gruppen und Kontexten ‚sind’ bzw. ‚verlaufen’, sondern darum, wie Menschen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten und sozialen Situationen eine Biographie ‚herstellen’ und welche Bedingungen, Regeln und Konstruktionsmuster dabei beobachtet werden können“ (FISCHER-ROSENTHAL 1991, 78-89 zit. n. ALHEIT, DAUSIEN 2009, 298). Damit wird Biographie „als soziale Konstruktion, als individuelle und kollektive ‚Leistung’, als ‚biographische Arbeit’ begriffen, die auf bestimmte gesellschaftliche Problemlagen antwortet, sich bestimmter kultureller Muster bedient und für bestimmte Akteurinnen bzw. Gruppen von Akteur[Inn]en je unterschiedliche Bedeutung haben kann“ (ALHEIT, DAUSIEN 2009, 298f).[30]

3.2 ‚Biographiekonzepte’ in der Erwachsenenbildung

Ein Aufschwung von Angeboten im Rahmen von Erwachsenenbildung, welche als biographieorientiert bezeichnet werden können, ist seit Mitte der 80er Jahre des 20. Jhdts. zu bemerken (vgl. JUSTEN 2005, 40; vgl. DAUSIEN 2011a, 113). Beispielsweise fand bereits in dieser Zeit das biographische Erzählen im Rahmen solcher Veranstaltungen Berücksichtigung. Diese und andere biographieorientierte Konzepte wurden hauptsächlich im Rahmen der politischen Bildung entwickelt, bevor aktuelle Diskurse des Lebenslangen Lernens dominierten. (vgl. DAUSIEN 2011a, 113) Als Grundlage biographischer Ansätze im Kontext von Erwachsenenbildung können „mehr oder weniger expliziert, theoretische Konzepte und Forschungsergebnisse der Biographieforschung [...]“ (ebd.) angesehen werden. Da für den Bereich der (Weiter-)Bildungsberatung keine ‚eigenen Biographie-konzepte’ existieren bzw. im Kontext derselben noch keine (eigenen) entwickelt wurden und die Weiterbildungsberatung als Teilgebiet der Erwachsenenbildung angesehen werden kann (vgl. bspw. SCHLÜTER 2010, 9) werden im Folgenden ‚Biographiekonzepte’ aus der Bildungswissenschaft bzw. (auch) aus dem Bereich der Erwachsenenbildung vorgestellt, welche im Rahmen der empirischen Untersuchung der vorliegenden Masterarbeit als sensibilisierende Konzepte Anwendung fanden.

[30] In diesem Zusammenhang sei der Begriff der ‚Biographizität’ benannt: „Die Fähigkeit, Denken und Handeln, die ‚Konstruktion’ von Wirklichkeit aus dem aufgeschichteten und sich verändernden biographischen Wissen zu generieren, bezeichnen wir als *Biographizität*, als eine historisch und kulturell gewachsene Fähigkeit moderner Individuen, ihre höchst individuellen Erfahrungsschemata mit neuen sozialen Erfahrungen zu verknüpfen“ (ALHEIT et al 2005 zit. n. DAUSIEN, ALHEIT 2005, 29). Biographizität kann als „Schlüsselqualifikation“ angesehen werden, „als ‚die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biografische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren‘“ (ALHEIT 1995, 292 In: ALHEIT 2003, 25).

3.2.1 Biographisches Lernen als „*Perspektive* auf Bildungssituationen“

Mit der Begrifflichkeit ‚biographisches Lernen’ wird im Bereich der Erwachsenenbildung zweierlei bezeichnet: Zum einen wird damit auf Lernprozesse von TeilnehmerInnen verwiesen und zum anderen werden darunter auch didaktische Ansätze in der Praxis der Erwachsenenbildung verstanden. Die Idee von biographischem Lernen ist bereits in den 1970ern aufzufinden. Festgestellt wurde – wie bereits des Öfteren erwähnt – , dass es keine ‚Normalbiographie’ mehr gebe und dieselbe auf Grund von ‚Pluralisierung’ und ‚Individualisierung’ auch nicht mehr der Orientierung von Individuen in Bezug auf deren Lebensentwürfe und -planungen dienen könne. (vgl. DAUSIEN 2011a, 110) An die Stelle der ‚Normalbiographie’ traten in der Folge „’Patchworkidentitäten’ oder ‚Bastelbiographien’ [...], die von den Individuen aktiv hergestellt, reflektiert und den Wechselfällen des modernen Lebens immer wieder neu angepasst werden müssen“ (ebd.). Daraus ergäbe sich, dass stetes Um- und Neulernen erforderlich wird und v.a. solle das Lernen an sich gelernt werden. Die Aufforderung zum lebenslangen Lernen endet nicht mehr mit dem Übertritt ins Rentenalter. (vgl. 110f) Laut DAUSIEN ist der Kern der Idee dieser Ausführungen, dass „Übergänge im Lebenslauf [...] zunehmend als Anforderungen wahrgenommen [werden], deren Bewältigung komplexe biographische Lernprozesse erforderlich macht. Biographische Entscheidungen und ihre Deutung werden nicht mehr durch institutionelle Vorgaben determiniert“ (2011a, 111). Dieselben sind aber nicht verschwunden, sondern haben sich – im Gegenteil – vervielfältigt und vermehrt. Jedoch fallen Entscheidungen bzgl. unterschiedlicher Möglichkeiten der Orientierung oder die Entscheidung darüber, ‚welchen Weg man gehen möchte’ zunehmend in den Verantwortungsbereich der Individuen. (vgl. ebd.) Von denselben wird „gesellschaftlich erwartet, dass sie im Lichte meist nur teilweise überschaubarer Optionen und möglicher, noch weniger überschaubarer Folgewirkungen biographische Weichenstellungen vornehmen. Damit wird Subjekten eine Art Dauerreflexion im Hinblick auf ihre Biographie und gesellschaftliche Identität abverlangt“ (ebd.). Zur Bewältigung einer solchen Anforderung ist es aus pädagogischer Perspektive von Relevanz, über bestimmte Fähigkeiten, sogenannte „Schlüsselkompetenzen“ (ebd.) zu verfügen. Diese beziehen sich nicht so sehr auf historisch veränderliche und schwer vorauszusehende Deutungsmuster und Lerninhalte, sondern eher auf ein selbständiges und reflexives Aneignen und Verarbeiten von Wissen. (ebd.) Eine dieser „Meta-Kompetenzen“ (ebd.) ist „die Fähigkeit zur biographischen Selbstreflexion und zum biographischen Lernen“ (ebd.).
Im Kontext der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wird gegenwärtig „der Begriff des lebensgeschichtlichen Lernens [...] vor dem Gegenhorizont ‚curricularen Lernens’ im Paradigma der Schule entfaltet“ (112). Aus einer solchen Perspektive findet Lernen „nicht in erster Linie in schulisch angelegten Curricula statt und wird schon gar nicht durch diese

determiniert“ (ebd.). Lernen ist „kein ‚Epiphänomen des Lehrens’, wie in der pädagogisch verzerrten Sicht unterstellt [...], es w[ird] vielmehr im Sinnzusammenhang der Lebensgeschichten der Lernenden hervorgebracht, ermöglicht oder auch blockiert“ (SCHULZE 1993 zit. n. DAUSIEN 2011a, 112). Insofern kann festgehalten werden, dass Lernen „immer (auch) Teil der biographischen Erfahrungen eines Subjekts [ist]“ (ebd.).

DAUSIEN differenziert im Hinblick auf den Begriff des biographischen Lernens, der im Rahmen von (Erwachsenen-)Bildung Berücksichtigung finden kann, drei Varianten (vgl. 2011a,116-119), welche sich erstens für die Praxis der Erwachsenenbildung und zweitens aus meiner Perspektive auch für die Bildungsberatung als relevant erweisen könnten (vgl. PLANITZER 2012). In diesen drei Varianten geht es nicht vordergründig um didaktische Ansätze, „sondern um eine bestimmte *Perspektive* auf Bildungssituationen“ (DAUSIEN 2011, 120).

„*Biographie als Hintergrund*“ (116, Hvh. d. A.): Wird Lernen als Erfahrungs- und Sinnbildungsprozess angesehen, welcher in eine Biographie „eingebettet ist und durch diese mitstrukturiert wird“ (ebd.), erscheint es als plausibel, biographische Lernprozesse von TeilnehmerInnen pädagogischer Veranstaltungen i.S. eines ‚Hintergrundes’ vor Augen zu haben. Unabhängig vom konkreten Lerninhalt, „bilden die biographischen Erfahrungen und Erwartungen, die zeitlichen und sinnhaften Ordnungen, die die Lernenden gewissermaßen in die Bildungssituation ‚mitbringen’, den Rahmen für mögliche Aneignungs- und Konstruktionsprozesse“ (ALHEIT, DAUSIEN 1996 zit. n. DAUSIEN 2011a, 116; vgl. ALHEIT, DAUSIEN 1996, 35). Das ‚gesamte’ Erfahrungswissen von Lernenden „stellt ein Lernpotential dar, strukturiert das ‚Wie’ der Aneignung mit und bildet die Grenzen dessen, was überhaupt gelernt werden kann“ (DAUSIEN 2011a, 116). Diese Grenzen eröffnen aber in vielen Fällen Möglichkeiten, welche dem Individuum selbst in einer konkreten Situation nicht bewusst und damit auch nicht realisierbar sind (vgl. ALHEIT 1995 zit. n. DAUSIEN 2011a, 116). Aus diesen Ausführungen kann „eine *Haltung* gegenüber den Lernenden“ (ebd.) abgeleitet werden, im Rahmen derer sie „als ‚ExpertInnen ihrer Lebensgeschichte’ und als PartnerInnen in einer demokratisch und dialogisch gestalteten Lernsituation anerkannt werden“ (BEHRENS-COBET 1999 zit. n. DAUSIEN 2011a, 116; vgl. BEHRENS-COBET 1999, 62-77). Des Weiteren wird mit der These vom ‚biographischen Hintergrund’ „eine Perspektive für die Reflexion des Geschehens in einer konkreten Bildungssituation zur Verfügung“ (DAUSIEN 2011a, 116f) gestellt. Damit spricht DAUSIEN eine „biographieorientierte Didaktik“ (117; DAUSIEN, ALHEIT 2005) an, im Rahmen welcher eine ‚Offenheit’ für eventuelle Lernprozesse von TeilnehmerInnen vorhanden sein sollte, die ‚biographischer Natur’ sind (vgl. DAUSIEN 2011a, 117). „[E]ine respektierende Aufmerksamkeit“ (ebd.) sollte auch dafür vorhanden sein, dass Lernprozesse durchaus ‚Eigensinn’ aufweisen können und nicht den ‚Normalitätsstandards/-erwartungen’ i.S. eines

‚geglückten Lernens' entsprechen oder sich mit Lernerfahrungen von (in diesem Fall) ErwachsenbildnerInnen decken müssen (vgl. ebd.).

Biographie als „*Lernfeld*" (116, Hvh. d. A.): Oftmals bleibt – wie erwähnt – Lernenden „[d]ie Wirksamkeit der biographischen Hintergrundstruktur [...] verborgen" (117). Sie wird meist erst dann bemerkt, wenn dieselben vor einem ‚Problem' stehen, wenn sie bspw. „partout keinen ‚Zugang' zu einem Thema finden" (ebd.). Der biographische Hintergrund – angesehen als „biographische Ressourcen" (ebd.) von TeilnehmerInnen – kann aber explizit als Lernfeld Einbezug in den Bildungsprozess finden: „Mit geeigneten Methoden biographischer Reflexion und Kommunikation kann ein curricular vorgegebenes Thema von den Lernenden im Horizont ihrer Lebensgeschichte verortet und zum ‚eigenen' Thema gemacht werden" (ebd.).[31] Durch das Einbringen eigener – vielleicht auch bislang keiner Reflexion zugeführter – Wissensbestände können dieselben mit denen anderer TeilnehmerInnen einem Vergleich unterzogen werden, wodurch die Möglichkeit dazu eröffnet wird, biographisches Wissen umzuordnen, zu erweitern, neu zu verknüpfen und zu bewerten (vgl. ebd.). Mit dieser Form biographischen Lernens geht auch die „radikale Abkehr von Lehr/Lern-Settings und didaktischen Vorstellungen [einher], in denen die Wissenden Unwissende bzw. Noch-Nicht-Wissende belehren und ihren Lebensweg lenken" (DAUSIEN 2008 zit. n. DAUSIEN 2011a, 117). Eine solche Vorgehensweise birgt allerdings auch das Risiko, dass der Lernprozess, der ursprünglich beabsichtigt war, eben nicht stattfindet, weil derselbe im Rahmen einer solchen Herangehensweise weniger planbar ist bzw. eine andere Konzeption desselben erforderlich wird, denn hier „findet keine ‚Belehrung' statt, sondern ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit sich und anderen im Hinblick auf ein gemeinsames Thema" (DAUSIEN 2011a, 118).

Biographie als "*Gegenstand [...] von Bildungsprozessen*" (116, Hvh. d. A.): Innerhalb dieser dritten Variante biographischen Lernens wird die Biographie selbst zum „Lerngegenstand" (118). Im Rahmen eines solchen Einbezugs von Biographie(n) in diversen pädagogischen Arrangements können Individuen sich mit ihrer eigenen oder auch mit (ihnen) fremden Biographien auseinandersetzen (vgl. 118). Im Kontext von Erwachsenenbildung – „im Sinn der Unterstützung von Prozessen der Persönlichkeitsbildung" (ebd.) – kann ein Raum zur Reflexion eröffnet werden, innerhalb welchem Menschen sich mit ihrer Biographie

[31] Unter der Begrifflichkeit ‚biographische Ressource' verstehen BARTMANN und TIEFEL einen „Ort der Erfahrungsablagerung" (ebd.), welcher „Einfluss auf die individuellen Wahrnehmungen von spezifischen (historischen) Erlebnissen" (2008, 124) nimmt und „die individuelle Sinngebung und Entwicklung des Selbst- und Weltbildes" (ebd.) beeinflusst. Biographischen Ressourcen „fällt die Funktion zu, die von den Subjekten zu leistende Biographisierung, die prozessuale interkative Herstellung von (stabilisierenden) Sinn- und Bedeutungszusammenhängen im Lebensverlauf zu ermöglichen und auf diese Weise biographische Kontinuität und Konsistenz herzustellen oder zu sichern" (124f).
Zum Begriff der „biographischen Reflexion" (132) sei angemerkt, dass dieselbe einerseits „den Aufbau von Ordnung und Bestimmtheit durch Routinen und vermeintlich sichere Wissens- und Orientierungsbausteine als Gegenentwurf zu den gesellschaftlichen individuellen Unsicherheiten [bietet]" (ebd.) und andererseits „auch jenes kritische Potential, das die Gestaltung des Neuen forciert, ohne die trügerische Sicherheit von Beständigkeit zu vermitteln" (ebd.).

auseinandersetzen können, bspw. wenn es um die Entwicklung von Handlungsperspektiven oder die Verarbeitung von Krisen geht (vgl. 119). Die Ziele einer solchen Vorgehensweise können „als Reflexion und Vergewisserung von Identität und Zugehörigkeit, als Re-Konstruktion von ‚biographischem Sinn' über Kontinuitäten und Brüche hinweg" (119) beschrieben werden. Hierbei geht es oft „um die ‚Rückgewinnung der Deutungsmacht' über das eigene Leben" (ebd.) und dies vordergründig dann, wenn die Biographie eines Individuums über längere Zeit „in institutionellen und professionellen Kontexten oder relativ festgefügten Beziehungskonstellationen verlaufen, die durch asymmetrische Machtverhältnisse geprägt sind" (ebd.).[32]

„Bildungsprozesse können [...] auch und gerade über die Auseinandersetzung mit Biographien anderer angeregt werden, die exemplarisch für eine kollektive Erfahrung stehen" (120). Es kann durchaus als riskantes und anspruchsvolles Unterfangen angesehen werden, Biographien zum Gegenstand des Lernens zu machen (vgl. ebd.), aber dennoch können Bildungssettings, in welchen dies versucht wird, „eine zentrale Möglichkeit für *Selbstreflexion* und für die *Einübung gesellschaftlichen Verstehens*" (ebd.) darstellen.

3.2.2 (Biographisches) Erzählen

Im Gegensatz zum Berichten oder Argumentieren ist das Erzählen „eine Form des Nacherlebens" (ALHEIT 1999, 1); sie ist sozusagen eine emotionalere „Form der sprachlichen Darstellung [...] von Handlungen und [...] Erfahrungen" (HOF 2001, 99; vgl. ALHEIT 1999, 1). Kennzeichnend für diese sprachliche Darstellungsform ist es, „dass das konkrete Handeln und Erleiden einer (oder mehrerer) Person(en) in seiner zeitlichen Entwicklung beschrieben und dabei auch auf den Handlungskontext [...], die Absichten und Überlegungen der Akteur[Innen] sowie die Reaktion der anderen Beteiligten eingegangen wird" (BRUNER 1997, 60ff zit. n. HOF 2001, 99). Eine Erzählung kann aber nicht als direktes Abbild der Vergangenheit angesehen werden, denn die Person, die erzählt, rekonstruiert die Erzählung aus ihrer gegenwärtigen Perspektive (vgl. VÖLZKE 2005, 12). Sie kann daher als

[32] In diesem Zusammenhang sei auf den Ansatz des „Fremdwerdens der eigenen Biographie" (RIEMANN 1984 und 1987 In: GRIESE, GRIESEHOP 2007, 93) verwiesen, welchen RIEMANN formuliert hat. Er geht davon aus, „dass Identität auch im Feld der (Fremd-)Zuschreibung an Form und Gestalt gewinnen kann" (ebd.): „Gesellschaftsmitglieder können unter bestimmten biographischen Bedingungen mit ihnen fremden, versachlichten, institutionalisierten und mit moralischem Zwang ausgestatteten Theoriebeständen konfrontiert werden, gegenüber denen sie nicht indifferent bleiben können weil sie auf ihre eigenes Selbst abzielen [...]" (RIEMANN 1984, 118 In: GRIESE, GRIESEHOP 2007, 93). Die dem Individuum „fremden Identitäts- und Wirklichkeitskonstruktionen werden [von demselben] übernommen und finden in lebensgeschichtlichen Erzählungen Widerhall" (RIEMANN 1984 zit. n. GRIESE, GRIESEHOP 2007, 97). Dies wäre bspw. dann der Fall, wenn die/der Erzähler/in sich selbst als „psychisch krank" (ebd.) bezeichnet bzw. diese Kategorie „zum dominanten Deutungsprinzip für das eigene Verhalten, für einschneidende Ereignisse, für Alltags- und Handlungsroutinen oder den Zukunftsentwurf" (ebd.) wird.

„narrative Form der Wirklichkeitskonstruktion“ (HOF 2001, 99; vgl. HOF 1998, 240) bezeichnet werden.

Als „besondere Form der Narration“ (ENGELHARDT 2011, 39) kann das *biographische Erzählen* angesehen werden, in welchem „aus dem menschlichen Leben und über das menschliche Leben erzählt wird“ (ebd.). Zu konstatieren ist, dass unser (alltägliches) Leben grundsätzlich von biographischem Erzählen begleitet wird, sei es im Freundeskreis, im Beruf, in der Politik (vgl. ebd.). Diese besondere Form des Erzählens „ist von grundlegender Bedeutung für das Selbstverständnis und die Darstellung der eigenen Person, für die Wahrnehmung und das Verstehen der Mitmenschen, für die Entwicklung der Sozialbeziehungen und für den Aufbau und die Aufrechterhaltung einer gemeinsamen soziokulturellen Lebenswelt“ (ebd.). Im Rahmen biographischen Erzählens „machen wir uns bekannt, geben uns zu erkennen oder verstecken uns“ (ebd.). Es ist als ein „Vorgang des Erinnerns und Vergessens, der verarbeitenden Gestaltung von Lebenserfahrungen, der Suche nach Sinn und Erklärung“ (ebd.) anzusehen. Mit dem Erzählten wird das ausgegrenzt, was nicht erzählt wurde; biographisches Erzählen „ist umgeben von dem Bereich des Nicht-Erzählbaren“ (ebd.). Zu dieser Form der Narration „gehört immer auch das Schweigen“ (ebd.).

Erzählen benötigt „neben der *Grundaufmerksamkeit* für die Bedeutung dieser Gesprächsform und dem *authentischen Interesse* am Gegenüber vor allem *Zeit*“ (VÖLZKE 2005, 13). Dies kann sich im Hinblick auf die professionelle pädagogische Praxis auch als ‚problematisch’ erweisen, wenn es bspw. im Rahmen einer Beratungssituation von PädagogInnen erwünscht ist, „nicht ‚irgendwelche’ Geschichten“ (ebd.) erzählt zu bekommen, sondern „auf eine zeitökonomisch angemessene Problemdarstellung durch die Betroffenen [zu] bestehen“ (ebd.). Werden Geschichten erzählt, hat dies „immer eine autobiografische Note. Indem die Person persönliche Erfahrungen narrativ rekonstruiert, wechselt sie zwischen den Ebenen der aktuellen Alltags- und der Lebenszeit hin und her. Sie greift auf Vergangenes zurück, um Gegenwärtiges zu demonstrieren“ (ebd.).

In Bezug auf die Erwachsenenbildung ist das Erzählen in zumindest drei, von HOF unterschiedenen, Formen von Relevanz:

1. Erzählen kann als eine „*Methode der Wissensvermittlung*“ (2001, 99, Hvh. d. A.) angesehen werden. Hierbei steht das Erzählen als Möglichkeit der Darstellung von Wissensinhalten im Fokus. Auch biographische Erfahrungen können Gegenstand des Erzählens sein. Dadurch können Zuhörer bspw. Einblick in ihnen fremde Kulturen oder Lebenswelten gewinnen. (vgl. ebd.)
2. Erzählen kann aber ebenso als „*Methode der [...] Aneignung von Wissen und Fähigkeiten*“ (ebd., Hvh. d. A.) angesehen werden. Das Erzählen an sich steht hierbei im Mittelpunkt. ErzählerInnen müssen einen ‚roten Faden’ in der Erzählung ihrer

Geschichte entwickeln, um sich den ZuhörerInnen verständlich zu machen. Eine solche Vorgehensweise kann nicht nur zur Konstruktion neuen Wissens und zum Erkennen der daraus möglicherweise resultierenden Handlungsfolgen beitragen, es kann auch zum Erwerb neuer Kompetenzen kommen. (vgl. ebd.)

3. Erzählungen können auch als *Inhalt von Veranstaltungen* im Bereich der Weiter-/Erwachsenenbildung fungieren (ebd.). Im Rahmen einer solchen ‚Verwendungsweise' von Erzählungen kommt TeilnehmerInnen „die Aufgabe zu, narrativ dargestelltes Wissen zu interpretieren und zu analysieren" (vgl. ebd.).

4. Zwischenfazit

Bevor nun in Teil II auf den Kontext und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung eingegangen werden kann, erfolgt an dieser Stelle eine kurze Zusammenfassung der bereits angesprochenen und für die folgenden Ausführungen besonders relevanten Aspekte.
Im Kapitel eins wurde dargestellt, warum und inwiefern Beratung (insgesamt) als pädagogisches Handlungsfeld anzusehen ist. Dies ist knapp formuliert dann der Fall, wenn dieselbe „verbunden [ist] mit einem *Lernprozess*" (KOSSACK 2009, 62, Hvh. d. A.; vgl. GIESECKE 2010, 88f; vgl. Kapitel 1).
Das Kapitel zwei widmete sich der Thematik ‚Bildungsberatung im Kontext von Erwachsenen-/Weiterbildung', wodurch LeserInnen ein Einblick in das Feld der (Weiter-)Bildungsberatung eröffnet worden sein sollte. Für die folgenden Ausführungen zeigt sich zunächst die in Kapitel 2.1.2 erfolgte Klärung des Begriffs der Bildungsberatung als relevant: „'Information, Beratung und Orientierung' [bezeichnet] jene Maßnahmen und Aktivitäten [...], die den ‚Einzelnen bei der (bildungsbezogenen, beruflichen, persönlichen) Entscheidungsfindung und der Umsetzung der getroffenen Entscheidungen vor und nach dem Einstieg ins Erwerbsleben unterstützen" (CEDEFOP 2008, 88 zit. n. STEINER, PESSL, WAGNER 2011, 138). Zu jenen Aufgabenbereichen, die sie umfasst, zählt bspw. auch die Erhebung von Kompetenzen (ebd.; vgl. CENDON, HOLZER 2001), was auch Zielsetzung des von mir beobachteten Workshops ‚Kompetenzberatung' darstellt (vgl. Kapitel 6). Des Weiteren sei nochmals erwähnt, was unter dem Begriff Weiterbildungsberatung (vgl. Kapitel 2.2.1.2) zu verstehen sein kann, da mein Forschungsfeld ‚Kompetenzberatung' in theoretischer Hinsicht diesem Teilbereich der Bildungsberatung zugeordnet werden kann: Dieselbe dient der Unterstützung von Individuen im Prozess der Entscheidungsfindung (vgl. KLEIN 2010, 34), innerhalb welchem es gilt herauszufinden, welche oder welches Angebot im Kontext von Weiterbildung für die/den jeweiligen Ratsuchende/n ‚geeignet' sein könnte (vgl.SCHLÜTER 2010, 13). Diese Frage „bezieht sich sowohl auf die zurückgelegten Schul- und Ausbildungsabschlüsse als auch auf die tatsächlich vorhandenen Vorkenntnisse und Interessen, die für eine Einstufung in einen Bildungsgang oder Kurs vorzunehmen sind, damit am Ende eine erfolgreiche Teilnahme zertifiziert werden kann" (ebd.). Weiterbildungsberatung richtet sich „an alle Menschen, die sich in der dynamisch verändernden Berufswelt vorbereiten, ausbilden und [weiter]qualifizieren wollen" (STROBEL 2011, 9). Aus dem Kapitel 2.2.2 sei an dieser Stelle nochmals die, als eines der Aufgabenfelder der personenbezogenen Weiterbildungsberatung definierte, „Kompetenzentwicklungsberatung" (SCHIERSMANN 2009, 750; ARNOLD, MAI 2009, 219) aufgegriffen: Mit diesem Begriff wird von SCHIERSMANN ein Vorgehen bezeichnet, bei welchem es darum geht, „Personen darin zu unterstützen, ihre vorhandenen Kompetenzen zu dokumentieren, zu bilanzieren und Strategien zu deren

Weiterentwicklung zu identifizieren“ (ebd.). (Auch) in Österreich wird im Rahmen einer solchen Beratung der „Entscheidungsprozess der Ratsuchenden thematisier[][t]“ (SCHLÖGL, IRMER, öifb 2012, 6). Dieselbe „[soll] in einer kurzen Sequenz von Gruppenarbeit (Workshop) und individueller Beratung, orientierend sowie auch aktivierend wirken“ (7). Mit Blick auf das Kapitel 2.2.3 erweist sich die „biographieorientierte[] Beratung“ (GIESEKE, OPELT, RIED 1995 zit. n. GIESEKE 2000, 15f) als von GIESEKE, OPELT und RIED definierter Beratungstypus als relevant, welche bei Ratsuchenden zum Einsatz gelangt, „die keine eindeutigen Fragen und Suchrichtungen formulieren“ (ebd.). Diesen Typus bezeichnen die AutorInnen als konstruktiven und aktiven Prozess (vgl. ebd.), innerhalb dessen „Bildung und Qualifizierung [...] vielleicht ganz am Anfang des Gesprächs und – wenn es gut verläuft – zum Schluss eine Rolle [spielen]“ (16). Es soll gemeinsam über „Widersprüche, verschüttete Bildungsinteressen, Selbstwertprobleme, unrealistische Vorstellungen und Enttäuschungen“ (ebd.) gesprochen und reflektiert werden, um dies im Anschluss daran für Bildungsentscheidungen auswerten zu können (vgl. ebd.).

Im Kapitel drei wurden unter der Überschrift ‚Biographie als sensibilisierendes Konzept’ (auch) ‚Biographiekonzepte in der Erwachsenenbildung’ vorgestellt, im Konkreten: ‚Biographisches Lernen’ (als „*Perspektive* auf Bildungssituationen“, DAUSIEN 2011, 120) und ‚(Biographisches) Erzählen’ (vgl. Kapitel 3.2.1 und 3.2.2). Festgehalten sein soll hinsichtlich dessen an dieser Stelle lediglich, dass sich die Ausführungen in diesen beiden Kapitel (v.a.) auch im Kapitel acht wieder finden werden, wo dieselben – wie erwähnt – als sensibilisierende Konzepte Einbezug in die Darstellung der Ergebnisse meiner empirischen Untersuchung finden. Des Weiteren wird im nun anschließenden empirischen Teil näher auf die leitende Frage – nach dem ‚Biographieeinbezug’ in der Weiterbildungsberatung – eingegangen.

TEIL II: Empirische Untersuchung

5. Fragestellung und Forschungsstand

Wie nach der Begründung des Interesses an der Thematik der vorliegenden Masterarbeit in der Einleitung angesprochen, fokussiert die empirische Untersuchung im Feld der Weiterbildungsberatung, konkreter im Feld der Kompetenzberatung, darauf, wie sich der Einbezug der Biographie von zu Beratenden in einem Weiterbildungsberatungsprozess zeigt. Die Fragestellung wurde demgemäß wie folgt formuliert:

‚*Wie zeigt sich der Einbezug der Biographie von zu Beratenden im Prozess einer Weiterbildungsberatung?*'

Bezüglich der Formulierung der Fragestellung ist anzumerken, dass dieselbe zur Voraussetzung hat, dass im zu untersuchenden Feld ‚Biographieeinbezug' stattfindet. Die Auswahl des Feldes der Kompetenzberatung zur Beantwortung der eben angeführten Fragestellung gründet sich – wie in der Einleitung angeführt – daher eben darauf, dass die Biographie von zu Beratenden im Rahmen dieser in Österreich angebotenen Formate Einbezug finden soll (vgl. SCHILDBERGER, KELLNER 2012, 4) bzw. sich mein Forschungsfeld an die Konzeption und den theoretischen Hintergrund eines dieser Formate (vgl. Kapitel 6.1 und 6.2) anlehnt (vgl. Prot. 1, Z. 455-463).
Des Weiteren ist festzuhalten, dass der Begriff ‚Einbezug' gewählt wurde, weil derselbe impliziert, dass ein Einbringen von ‚Biographischem' in den Beratungsprozess sowohl von Seiten der Ratsuchenden ohne (explizite) Aufforderung der Beraterin als auch nach (expliziter) Aufforderung der Beraterin erfolgen könnte.
‚Biographie' meint im Zusammenhang mit dem Einbezug derselben in den Beratungsprozess, dass nicht lediglich eine Aufzählung, bspw. von absolvierten Ausbildungen, ausgeübten Berufen etc. i.S. einer Aufzählung von „objektiven, sozial-strukturell validen Fakten des Lebens" (MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2006, 115), die sich im (schriftlichen) Lebenslauf finden lassen (vgl. HAHN 2000, 101), erfolgt, sondern, dass von zu Beratenden explizit ‚mehr' (bspw.) gesagt *wird* oder nach Aufforderung der Beraterin auch gesagt *werden kann*. Es geht hier nicht lediglich um „die Ablaufmuster des Lebens" (KOHLI 1988, 38) oder um ein „Abbild davon" (ebd.). Das heißt, dass von mir im Datenmaterial jene Stellen als ‚biographisch' interpretiert wurden, an denen ersichtlich wurde, dass Erfahrungen von Individuen von denselben mit Bedeutung und Sinn versehen wurden (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2006, 115) bzw. an solchen, an denen ersichtlich wurde, dass deren

Lebenslauf i.S. eines „normative[n] Gerüst[s] [...] mit Handlungen und subjektivem Sinn, mit konkretem Leben gefüllt und zu einer unverwechselbaren Geschichte, zur Biografie eines individuellen Subjekts (gemacht) wird“ (DAUSIEN 2011b, 28). (vgl. Kapitel 3.1)
Es geht im Folgenden (vgl. Kapitel 8) darum, aufzuzeigen, welche Formen des Einbezugs der Biographie von Ratsuchenden in dem von mir beobachteten Setting ‚Kompetenz-beratungs-Workshop’ erfolgten und v.a. darum, das *Wie* des Einbezugs der Biographie von zu Beratenden mittels Beschreibung zu explizieren (vgl. AMANN, HIRSCHAUER 1997, 13; vgl. HIRSCHAUER 2010, 218). Mittels einer solchen deskriptiven Vorgehensweise könnten u.U. Hinweise dafür gegeben werden, wie dieser Einbezug der Biographie von Ratsuchenden in einem Weiterbildungsberatungsprozess möglich wäre.
Zur Beantwortung der Fragestellung folge ich einer qualitativ-empirischen Strategie, auf welche in Kapitel sieben näher eingegangen wird. An dieser Stelle soll jedoch festgehalten sein, dass zum Zweck der Datenerhebung eine Teilnehmende Beobachtung durchgeführt wurde und die Daten in Anlehnung an die ‚Grounded Theory’ ausgewertet wurden. Dies kennzeichnet meine Abgrenzung zu Studien, die im Bereich der Weiterbildungsberatung – auch in Bezug auf mein Forschungsinteresse – (meinen Recherchen zu Folge) bislang durchgeführt wurden. Auf diese wird nun kurz eingegangen.

Insgesamt lässt sich aktuell eine Zunahme der Forschungsaktivtäten – sowohl in empirischer als auch in theoretischer Hinsicht – in Bezug auf „Prozess- und Interaktionsverläufe[] von Beratung“ (GIESEKE 2000, 11) (auch) im Kontext pädagogischer Tätigkeitsfelder, wie bspw. der Bildungs-/Weiterbildungs- oder Lernberatung, feststellen. Während in den 80er und 90er Jahren des 20 Jhdts. bei Forschungsprojekten im Kontext von Berufs-/Weiterbildungs-beratung vorwiegend empirisch-quantitative Forschungsdesigns zum Einsatz kamen, welche auf Bedarfsermittlungen und Bestandsaufnahmen abzielten, lässt sich feststellen, dass nunmehr qualitative Zugänge dominieren, welche auf die Erforschung von realen Beratungsprozessen fokussieren. (vgl. MAIER-GUTHEIL 2012, 490-491 und 493) Diese werden dabei „sequenzanalytisch in Gänze erforscht“ (493). Hinsichtlich der methodischen Vorgehensweise gelangen dabei vorwiegend ExpertInnen- oder Leitfadeninterviews, Gesprächsprotokolle und die Inhalts- und Konversationsanalyse zur Anwendung. Teilnehmende Beobachtung, Gruppendiskussionsverfahren, Dokumenten-analysen und die Grounded Theory werden selten angewandt (vgl. 491). Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass sowohl von Seiten der Bildungspolitik (vgl. SCHMIED 2011, 10) als auch von Seiten der Forschung für eine „Stärkung der Theoriebildung [...] und [...] eine Intensivierung der empirischen Forschung“ (96) im Bereich der Bildungsberatung plädiert wird. Dabei zeigt sich – wie eben erwähnt – auch der Beratungsprozess an sich als relevanter Gegenstand dieser Forschungsbemühungen. (vgl. ebd.). SCHIERSMANN sieht es sogar als „zentrale Heraus-

forderung“ (2011, 96) an, denselben zum Gegenstand empirischer Forschung zu machen und hält es in diesem Kontext für relevant, dass „auch die Empirie sich angesichts der Komplexität des Gegenstandes nicht auf lineare Kausalitäten reduzieren darf“ (ebd.), was mich in meinem Vorhaben, ein qualitativ-empirisches Forschungsdesign zu wählen, bestärkt hat.

Meinen Recherchen zu Folge wurden im deutschsprachigen Raum – im Konkreten in Deutschland – in Bezug auf die empirische Untersuchung von Bildungsberatungsprozessen zwei Studien durchgeführt, welche sich als relevant im Hinblick auf die leitende Fragestellung der Masterarbeit nach dem Einbezug der Biographie von zu Beratenden in Weiterbildungsberatungsprozess erweisen bzw. in (einem größeren) Zusammenhang mit meiner Fragestellung stehen.

GIESEKE, OPELT und RIED führten – wie in Kapitel 2.2.3 ausgeführt – im Jahr 1995 (2. Auflage 2004) eine Studie zu Beratungsprozessen durch (zit. n. GIESEKE 2000, 15f), im Rahmen derer Beratungsgespräche mittels Transkripten von Tondbandaufzeichnungen von Bildungsberatungsgesprächen ausgewertet wurden (vgl. ENOCH 2011, 94). Da die Studie nicht veröffentlicht wurde, finden sich die Ergebnisse derselben lediglich zum Teil in anderen Veröffentlichungen wieder (vgl. bspw. GIESEKE 2000, 10). Die Typologie von Beratungsprozessen, welche das Ergebnis der Analyse von Bildungsberatungsprozessen darstellt, „ist ein induktiv erarbeiteter theoretischer Ansatz, Beratungsprozesse aufgrund spezifischer Problemlagen der Ratsuchenden und damit zusammenhängender Beratungsverläufe herauszuarbeiten“ (15). Deutlich wurde, dass „Beratungsprozesse [...] unterschiedliches Vorgehen, unterschiedlich lange Zeit und unterschiedliche Kenntnisse, auf die jeweils fall- und situationsbezogen zurückgegriffen wird [, verlangen]“ (ebd.). Als Ergebnis der Untersuchungen wurden drei Beratungstypen identifiziert: der informative, der situative und der biographieorientierte (vgl. 15f). Diese Typologie wurde bspw. im Rahmen der nächsten zu nennenden Studie aufgegriffen, welche dieselbe bestätigt (vgl. MÜLLER 2005; vgl. MAIER-GUTHEIL 2012, 493).

Die zweite Studie, welche – wie im Kapitel 2.2.3 angesprochen – von MÜLLER im Jahr 2005 durchgeführt wurde, analysiert drei Beratungsgespräche aus dem Bereich der Weiterbildungsberatung, welche von BeraterInnen mittels Tonband aufgezeichnet und im Anschluss daran transkribiert wurden (vgl. 35). Ausgewertet wurden dieselben mittels der Sequenzanalyse von NOLDA (vgl. 1996, 23f zit. n. MÜLLER 2005, 36).[33] MÜLLER greift zur Datenanalyse – wie erwähnt – die Differenzierung aus der Studie von GIESEKE, OPELT und RIED (1995, 29f zit. n. MÜLLER 2005, 35) (informative, situative und biographieorientierte Beratung) auf, nimmt aber in die Untersuchung lediglich den situativen und den biographie-

[33] MAIER-GUTHEIL (2012, 493) verweist im Zusammenhang mit dieser Studie darauf, dass MÜLLER (2005) im Rahmen ihrer Auswertung auf die objektive Hermeneutik und die Konversationsanalyse Bezug nimmt, da sie bzgl. der Datenauswertung die Strategie der Sequenzanalyse von NOLDA anführt, welche sich wiederum explizit auf die beiden genannten methodischen Vorgehensweisen bezieht. (vgl. MAIER-GUTHEIL 2012, 493)

orientierten Beratungstyp auf (vgl. MÜLLER 2005, 35).[34] Ihre Studie zielte darauf ab, durch das Analysieren der Beratungsgespräche „Aufschluss über Kommunikationsabläufe und Handlungsmuster in Beratungssituationen und deren Auswirkungen auf Verlaufsprozesse [zu] geben. Ferner sollen die Analyseergebnisse zu einer Transparenz vorhandener Gesetze in Beratungssituationen beitragen“ (ebd.). Abgesehen von der Bestätigung der Kategorisierung der Beratungstypen nach GIESEKE, OPELT und RIED (1995 zit. n. GIESEKE 2000, 15f) stellt MÜLLER fest, dass in Bezug auf die Redeanteile in Weiterbildungsberatungsgesprächen, welche zur Analyse standen, „eine systemimmanente Abhängigkeit zwischen dem vorliegenden Beratungstyp und der Redebeteiligung von Ratsuchenden und Beraterinnen besteht“ (2005, 227). Bei Beratungsgesprächen des situativen Typus war der Redeanteil insgesamt nicht so hoch, wie bei jenem des biographieorientierten. In Bezug auf das Ausmaß der Ermittlung und Vermittlung von Informationen wurde festgestellt, dass dieses im Rahmen von situativen Beratungsgesprächen höher ausfällt, als in biographieorientierten Gesprächen, die wiederum ‚mehr Raum' für Reflexion bieten. (vgl. 227f)

Werden empirische Untersuchungen – wie die eben angeführten – mittels Transkripten von Tonbandaufnahmen durchgeführt, ergeben sich u.U. gewisse Schwierigkeiten, wie sie bspw. auch von MÜLLER selbst erwähnt werden: „Da nur ‚Hörbares' verschriftlicht werden kann, bleibt der ebenfalls sehr aussagekräftige Bereich der nonverbalen Kommunikation, wie Gestik, Mimik, Körperhaltung und Bewegungseigenarten der Gesprächspartner/innen bei der Erfassung und Analyse der Gesprächssituation unberücksichtigt“ (NOLDA 1996, 19 zit. n. MÜLLER 2005, 35). Diese Aspekte können aber durchaus relevante Informationen für die Auswertung empirischer Daten beinhalten, was im Rahmen einer Teilnehmenden Beobachtung, wie ich sie durchgeführt habe, Berücksichtigung finden kann.

[34] MÜLLER merkt aber an, dass sich [d]er Typus der informativen Beratung [...] in einigen Sequenzen der situativen und biographieorientierten Beratungstypen wieder[findet]“ (2005, 35).

6. Das Feld: Kompetenzberatung im Gruppensetting

Da eine Begründung der Auswahl des Forschungsfeldes bereits in Kapitel fünf erfolgte, soll dieselbe an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Zunächst wird nun im Kapitel 6.1 auf den theoretischen und konzeptionellen Hintergrund des Formats Kompetenzberatung eingegangen, an welchem sich die BeraterInnen der Institution, von welchen die von mir beobachteten ‚Kompetenzberatungs-Workshops' (Kompetenzberatung im Gruppensetting)[35] angeboten werden, *orientieren* (vgl. Prot. 1, Z. 455-463). Dieses Kapitel versteht sich auch als Fortführung der Ausführungen zur Kompetenzberatung im Kapitel 2.2.2 der vorliegenden Masterarbeit. Auf je individuelle Ausprägungen dieses Formats der Kompetenzberatung an den Institution A[36] wird im Kapitel 6.2 eingegangen. Im Zuge dessen soll auch eine kurze Beschreibung der die Kompetenzberatungs-Workshops anbietenden Institution erfolgen. Das Kapitel 6.3 widmet sich dem Feldzugang und meinem Aufenthalt im Feld.

6.1 Konzeptioneller und theortischer Hintergrund des Forschungsfeldes

Vorab sei festgehalten, dass in Österreich fünf Formate zur Kompetenzerfassung bestehen, bei welchen die „qualitative Kompetenzbeschreibungen bzw. formative Verfahren (und nicht Formen der quantitativen Kompetenzmessung bzw. summative Verfahren)" (SCHILDBERGER, KELLNER 2012, 4) im Vordergrund stehen. Wesentlich sind im Rahmen der vorhandenen Kompetenzberatungsformate folgende Aspekte: „Dialog, *Biographie*, Aktivierung, Ressourcen- und Zukunftsorientierung, begleitete Selbstbewertung" (ebd.; Hvh. d. A.). (vgl. ebd.)[37] Eines dieser Formate wurde vom Ring Österreichischer Bildungswerke im Rahmen des ESF- und BMUKK-geförderten Projekts „Informeller Kompetenzerwerb und Bildungsberatung" (Ring Österreichischer Bildungswerke 2013b), welches von 2008 bis 2011 vom Ring Österreichischer Bildungswerke als Teilprojekt des Projektnetzwerkes „Bildungsberatung in Wien" (FRIESENBICHLER 2011, 1) durchgeführt wurde, realisiert. Dabei ging es darum, ein ebenfalls vom Ring Österreichischer Bildungswerke entwickeltes

[35] Die Institution A betitelt diesen Workshop etwas anders. Aus Gründen der Anonymisierung werden die Workshops dieser Institution in dieser Masterarbeit mit ‚Kompetenzberatung' betitelt.
[36] Im Folgenden kann aus Gründen der Gewährleistung der Anonymität meiner ForschungsparnterInnen – über die Anonymisierung derer Namen hinaus – auch nicht angeführt werden, in welchem Bundesland die Erhebung der empirischen Daten stattgefunden hat und welchen Namen die Institution trägt, die die Beratungsleistungen anbietet. Die Anonymität könnte darüberhinaus nicht gewährleistet werden, wenn zum Zweck des Zitierens die Homepage der Institution angegeben werden würde. Daher werden Stellen, an welchen sich eine solche Zitation als notwendig erweist, wie folgt zitiert: (vgl. Homepage der Institution A).
[37] Dazu zählen bspw. „das Kompetenzprofil des Kompetenzanerkennungszentrums KOMPAZ in Linz" (SCHILDBERGER, KELLNER 2012, 4) oder auch der „SLIC-Kompetenzworkshop des Österr. Roten Kreuzes für ältere Menschen" (ebd.).

Format, das „Kompetenzportfolio für Freiwillige“ (BRANDSTETTER; KELLNER 2001)[38], für die Bildungsberatung zu adaptieren. (vgl. KELLNER 2009, 106)

Kompetenzberatung, wie sie der Ring Österreichischer Bildungswerke auffasst, kann bei Ratsuchenden zum Einsatz gelangen, die sich in einem beruflichen oder außerberuflichen Tätigkeitsfeld Kompetenzen angeeignet haben, welche sie aber nicht nachweisen – i.S. des Vorweisenkönnens eines Zertifikats o.Ä. – können „und/oder die ihnen nicht ausreichend bewusst sind“ (Ring Österreichischer Bildungswerke 2013b und 2013a). Grundsätzlich kann dieses Verfahren (auch) i.S. einer Ergänzung von bereits bestehenden Beratungsformen in dieselben integriert werden (vgl. ebd.). Im Rahmen des Lehrgangs „Erfassen informell erworbener Kompetenzen in Beratungs- und Begleitprozessen“ (Ring Österreichischer Bildungswerke 2013a), der für BildungsberaterInnen vom Ring Österreichischer Bildungswerke angeboten wird, ist auch eine Adaption der im Folgenden zu beschreibenden Vorgehensweise im Rahmen einer Kompetenzberatung vorgesehen (vgl. ebd.).

Im Fokus steht hinsichtlich der methodischen Vorgehensweise „ein Verfahren der **begleiteten Selbstbewertung**“ (ebd.). Das meint, dass BildungsberaterInnen Ratsuchenden Begleitung und Unterstützung bei der Erkundung und Bewertung ihrer Kompetenzen anbieten können. Die Aufmerksamkeit richtet sich im Beratungsprozess auf *einen* der hinsichtlich entwickelter/erworbener Kompetenzen von Ratsuchenden relevanten Tätigkeitsbereiche. (vgl. ebd. und 2013b). Der Ring Österreichischer Bildungswerke schlägt ein vierstufiges System für die Kompetenzerfassung im Rahmen einer Beratung vor (vgl. 2013a):

1. Eine „**Kompetenzskizze**“ (ebd.) wird „zu einem ausgewählten Tätigkeitsfeld“ (ebd.) erstellt. Sie kann auch im Rahmen (anderer) Beratungsformen als Ergänzung im Beratungsprozess erstellt werden. (vgl. ebd.)
2. Im „**Kompetenzprofil**“ (ebd.) werden Kompetenzen, welche der Kompetenzskizze entnommen werden, weiter differenziert und ausformuliert. Die Erstellung erfolgt im Rahmen eines Gesprächs mit dem/der Beraterin. (vgl. ebd.)
3. Ein „**Kompetenzportfolio**“ (ebd.) wird im Anschluss an das Kompetenzprofil erstellt. Es soll im Zuge der Erstellung desselben – im Gegensatz zu den beiden vorangegangenen Schritten – „die gesamte Kompetenzbiographie bearbeitet und dokumentiert“ (ebd.) werden.

[38] Das „Kompetenzportfolio für Freiwillige“ (BRANDSTETTER, KELLNER 2001) wurde für den Bereich der Erwachsenenbildung vom Ring Österreichischer Bildungswerke „im Rahmen eines EU-Sokrates-Projekts (1997-2001) und eines ESF-Projekts (2003-2005) entwickelt und eingeführt“ (SCHILDBERGER, KELLNER 2012, 4) und zwar für Personen, welche einer ehrenamtlichen Tätigkeit nachgehen und die den Erwerb von Kompetenzen bzw. deren Entwicklung im Rahmen dieser Tätigkeit erkunden möchten, um dieselben bspw. „für den Arbeitsmarkt oder Neuorientierung im Engagement zu nützen“ (ebd.).

4. „**Kompetenzbeschreibung für Bewerbungen**“ (ebd.) stellt eine kürzere Fassung der im Kompetenzprofil festgehaltenen Kompetenzen dar, welche in Abstimmung auf das Ziel der Bewerbung hin erstellt wird (vgl. ebd.).

Zur Ausarbeitung der Kompetenzskizze ist anzumerken, dass beim Beginn der Erstellung derselben informelle Prozesse des Lernens stärker im Fokus stehen. Im weiteren Verlauf – konkreter beim Ausarbeiten des Kompetenzprofils und -portfolios „gewinnt darüber hinaus das **Kontinuum zwischen informellen, nonformalen und formalen Lernprozessen** an Bedeutung“ (ebd.). Im fertiggestellten Kompetenzprofil sollten Kompetenzen benannt und beschrieben sein, die des Weiteren dem „Schema der Grundkompetenzen, d. h. unter die fachliche, die sozial-kommunikative [...] [und] die personale Kompetenz“ (Ring Österreichischer Bildungswerke 2013b) zugeordnet wurden. Im Zuge der Portfolioerstellung ist ebenso ein gewisses Ausmaß an Eigenarbeit der Ratsuchenden vorgesehen, welches im Bedarfsfall von BeraterInnen begleitet wird (vgl. ebd.). Das angeführte Vier-Stufen-System ist allerdings nicht als eine zwingende Abfolge eines ‚Kompetenzberatungsverlaufs’ anzusehen. Es kann bspw. durchaus ‚lediglich’ eine Kompetenzskizze erstellt werden, die allerdings als grundlegend für eine weitere Kompetenzausarbeitung angesehen wird (vgl. Ring Österreichischer Bildungswerke 2013a).

Unter dem Begriff ‚Kompetenzen’ werden (auch) vom Ring Österreichischer Bildungswerke „Selbstorganisationsfähigkeiten des Menschen“ (KELLNER 2001, 78) verstanden. Damit ist unter „Kompetenzentwicklung [...] die Herausbildung von Selbstorganisationsdispositionen: Dispositionen des Denkens und Handelns“ (ebd.) zu verstehen. (vgl. ERPENBECK, SAUER 2001, 26 zit. n. KELLNER 2001, 79). Eine Differenzierung des Kompetenzbegriffs wird in den meisten vorhanden Theorien in die beiden Bereiche „personale und sozial-kommunikative Kompetenz“ (ERPENBECK, HEYSE 1999, 93 zit. n. KELLNER 2001, 79) und „fachlich-methodische Kompetenz“ (ebd.) vorgenommen. Diese beiden Bereiche „werden schließlich integriert zur Handlungskompetenz“ (ebd.). In Anknüpfung an diese Unterscheidung leiten ERPENBECK und WEINBERG (1999, 154 zit. n. KELLNER 2001, 79) *fünf Basiskompetenzen* ab:

1. Unter *Fachkompetenz* wird „[d]ie Disposition [verstanden], geistig selbstorganisiert zu handeln, d. h. mit fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten kreativ Probleme zu lösen, das Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten“ (ebd.).
2. *Methodenkompetenz* bezeichnet „[d]ie Disposition, instrumentell selbstorganisiert zu handeln, d.h. Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch kreativ zu gestalten und von daher auch geistige Vorhaben zu strukturieren“ (ebd.).
3. Die *Sozialkompetenz* bezieht sich auf „[d]ie Disposition, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammen-

zusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, um neue Pläne und Ziele zu entwickeln“ (ebd.).

4. Die *Personale Kompetenz* bezeichnet „[d]ie Disposition, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen“ (ebd.).
5. *Handlungskompetenz* bezieht sich auf „[d]ie Disposition, gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln, d.h. viele oder alle der zuvor genannten Kompetenzen zu integrieren“ (ebd.). [39]

Diese Basiskompetenzen bilden die Voraussetzung für ein selbstorganisiertes Handeln, worunter ERPENBECK und WEINBERG „Handlungen, deren Ergebnis aufgrund der Komplexität des Individuums, der Situation und des Verlaufs (System, Systemumgebung, Systemdynamik) nicht oder nicht vollständig voraussagbar sind“ (1999, 154 zit. n. KELLNER 2001, 80) verstehen. Bezüglich des *selbstorganisierten Handelns* werden fünf Formen desselben angeführt:

1. *Geistige Handlungen*: bspw. „Problemlösungsprozesse, kreative Denkprozesse, Prozesse des Bewertens und Wertens“ (ebd.).
2. *Instrumentelle Handlungen:* bspw. „manuelle Verrichtungen, Arbeitstätigkeiten, Produktionsaufgaben“ (ebd.).
3. *Kommunikative Handlungen:* bspw. „Gespräche, Verkaufstätigkeiten, Selbstdarstellungen“ (1999, 154 zit. n. KELLNER 2001, 81).
4. *Reflexive Handlungen*: bspw. „Selbsteinschätzungen, Selbstveränderungen, neue Selbstkonzeptbildungen“ (ebd.).
5. *Handlungsgesamtheiten:* bspw. „das gesamte Spektrum kreativer Mitarbeiter“ (ebd.).

6.2 Feldbeschreibung: Kompetenzberatungs-Workshop an der Institution A

Bei der Institution A handelt es sich um eine anbieterneutrale (trägerunabhängige) Institution (vgl. ENOCH 2011, 93), die dem ‚Bildungsberatungs-Netzwerk’ des Bundeslandes A angehört, welches (wie andere Netzwerke in den neun Bundesländern) wiederum – wie in Kapitel zwei erwähnt - dem Projektnetzwerk „9 + 1 Netzwerke. Bildungsberatung in

[39] Bezüglich des Begriffsverständnisses von ‚Kompetenz(en)’ im Forschungsfeld A sei angemerkt, dass sich – nach Auskunft der Bildungsberaterin A – bei der Konzeption bzw. Weiterentwicklung des Workshops ‚Kompetenzberatung’ zusätzlich zu den Ausführungen im Kapitel 6.1 auch Ausführungen der Autoren LANG von WINS und TRIEBEL (2012) herangezogen wurden. Da dieselben sich bzgl. der Begriffsdefinition vorwiegend auf die o.g. AutorInnen beziehen, wird auf eine Beschreibung ihrer Ausführungen an dieser Stelle verzichtet. (vgl. 36-40)

Österreich“ (FRIESENBICHLER 2011, 1) zugehörig ist. Bildungsberatungsleistungen, die sowohl im Einzel- als auch im Gruppensetting angeboten werden, können von Ratsuchenden kostenlos in Anspruch genommen werden. Im Vordergrund steht im Netzwerk des Bundeslandes A Bildungsberatung für Personen, welche eine berufliche Veränderung anstreben/über für sie passende (Weiter-)Bildungsangebote Informationen einholen bzw. sich diesbezüglich beraten lassen möchten. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die im Kapitel zwei angeführten Leistungen der Bildungsberatung in Österreich auch innerhalb dieses Bildungsberatungsnetzwerkes des Bundeslandes angeboten werden (vgl. Kapitel 2.1.2 und 2.2.1.2). Die Beratung wird in Form von persönlichen Gesprächen nach Terminvereinbarung, telefonisch, Online und per Mail für Erwachsene und Jugendliche angeboten und richtet sich an alle Bevölkerungsgruppen (Bildungsberatung für MigrantInnen wird explizit als solche angeboten). (vgl. Homepage Institution A; vgl. STROBEL 2010, 51; vgl. Kapitel 2.2.4)

Zielgruppe (auch) meines Forschungsfeldes ‚Kompetenzberatungs-Workshop’ sind Menschen, die eine Veränderung oder Weiterentwicklung hinsichtlich ihrer beruflichen Tätigkeit anstreben (bspw. „Erwerbstätige, WiedereinsteigerInnen und arbeitslose Personen“ (Prot. 1., Z. 104-105)[40]. Der Workshop kann dabei als Orientierungshilfe dienen. Im Rahmen der Kompetenzerfassung stehen informell erworbene Kompetenzen der TeilnehmerInnen im Vordergrund. Diese, aber auch formell erworbenen Kompetenzen, sollen im Zuge eines Workshops in einer Gruppe gemeinsam mit BildungsberaterInnen ermittelt werden. Die vorgesehene Dauer der Kompetenzberatung im Gruppensetting beläuft sich auf acht Stunden. Ziel derselben ist es, ein individuelles „Kompetenzprofil“ (Homepage Institution A) zu erstellen, welches Auskunft über die Kompetenzen der jeweiligen Person gibt. Das erstellte Portfolio kann auch als Ausgangspunkt für die im Anschluss an den den Workshop wahlweise in Anspruch zu nehmende Einzelberatung nach Terminvereinbarung und/oder eigenen Überlegungen zur weiteren Berufslaufbahn herangezogen werden. (vgl. ebd.; vgl. Kapitel 2.2.1, 2.2.2, und 6.1)

Wie erwähnt, lehnen sich die BeraterInnen der Institution A bei der Konzeption der Workshops ‚Kompetenzberatung’ an den in Kapitel 6.1 dargestellten theoretischen und konzeptionellen Grundlagen des Kompetenzberatungsformats des Rings Österreichischer Bildungswerke an. Festzuhalten ist allerdings, dass mir die Beraterin A in einem Gespräch im Rahmen des Feldaufenthaltes mitgeteilt hat, dass „jemand von denen“ (Prot. 1, Z. 459-460) den BeraterInnen der Institution A das eben genannte Format vorgestellt hat (die/derjenige hat ihrer Aussage nach „viel Theorieinput gegeben“, Z. 461), aber

[40] Prot. 1., Z. x-y meint, dass hier aus dem Beobachtungsprotokoll, Zeile x-y zitiert wird.

BeraterInnen im Rahmen der Entwicklung des Workshop-Konzeptes, das von denselben an der Institution A angeboten wird, dasselbe „anpassen“ (Z. 462) und nun das von ihnen (‚weiter’-)entwickelte Konzept „[aus]probieren“ (Z. 463). Auf Grund dieses Umstandes soll im Folgenden kurz der Ablauf des von mir beobachteten Workshops aus dem Beobachtungsprotokoll und diversen Dokumenten, welche ich im Rahmen des Feldaufenthalts von der Beraterin erhielt, rekonstruiert werden.

Der Workshop ist laut Aussage der Beraterin grundsätzlich in der Art angelegt, „dass man [die/der Teilnehmer/in] die Zeit hat sich Gedanken zu machen, Analysen zu machen“ (Z. 1399). Es geht nicht darum, dass BeraterInnen den TeilnehmerInnen „am Ende des Workshops konkrete Berufsvorschläge“ (Z. 115) darlegen können; „etwas Derartiges [ist] ‚im Rahmen des Workshops nicht möglich’“ (Z. 117). In der Einzelberatung, die „im Anschluss an den Workshop in Anspruch genommen werden kann“ (Z. 118), kann „diese Frage gemeinsam näher erörter[t]“ (Z. 119) werden. „Information[en]“ (Z. 120) und „Möglichkeiten“ (Z. 123) bzgl. beruflicher Um-/Neurorientierungswünsche können ebenso im Zuge einer solchen Einzelberatung eingeholt/erörtert werden (vgl. Z. 123-124).
Grundsätzlich ist festzuhalten, dass im von mir beobachteten Workshop sowohl Gruppenarbeiten als auch mehrere Einzelarbeitsphasen stattfanden. Nach einer „Vorstellungsrunde“ (Z. 56) erfolgte die erste Einzelarbeitsphase, in der die TeilnehmerInnen von der Beraterin aufgefordert wurden, „persönliche und/oder berufliche Ziele fest[zu]halten“ (Z. 145) und zwar auf einem von ihr ausgeteilten Arbeitsblatt. Die TeilnehmerInnen sollten sich die „Zeit nehmen, diese Fragen mal für sich zu beantworten“ (Z. 164-165). Eine dieser fünf Fragen auf dem A4-Blatt lautete bspw.: „Was würden Sie tun, wenn Sie wüssten, es könnte nichts schief gehen, alles was Sie – unabhängig davon, wer sie heute sind und in welcher Situation sie leben – machen und anpacken, Ihnen gelingt?“ (Dokument 1; Prot. 1, Z. 171-183). Die Beantwortung der Fragen durch die Ratsuchenden wurde nicht im Plenum besprochen. Im Anschluss daran erfolgte erneut eine Einzelarbeitsphase, zu deren Zweck die Beraterin ein A4-Blatt mit der Überschrift „Biographische Sammlung. Wie bin ich die Person geworden, die ich heute bin“ (Dokument 2; Prot. 1, Z. 202-203) austeilte. Auf diesem Blatt sollten die TeilnehmerInnen Folgendes festhalten: „Welche Berufe habe ich ausgeübt? Welche Aktivitäten mache ich in meiner Freizeit gern? Welche Dinge haben mich im Laufe meines Lebens ganz besonders interessiert? Welche einschneidenden Erlebnisse gab es in meinem Leben? Für welche Dinge setzte ich mich besonders ein?“ (Dokument 2; Prot. 1, Z. 203-207). An diese zweite Einzelarbeit schloss sich eine „Kleingruppenarbeit“ (Prot. 1, Z. 232) an, in welcher sich „der Reihe nach [...] je eine Person der Gruppe den anderen [TeilnehmerInnen der Gruppe] ‚vorstellen’ soll[te]“ (Z. 233-234). Darüber hinaus wurden die Mitglieder jeder Gruppe von der Bildungsberaterin darum gebeten, ein Flip-Chart-Blatt zu

erstellen, auf dem die wichtigsten inhaltlichen Punkte über die Vorstellung der Personen festgehalten wurden (vgl. Z. 240-243). Je ein Mitglied der jeweiligen Gruppe ‚präsentierte' den anderen Ratsuchenden des Workshops und der Beraterin, die Inhalte, welche die Gruppenmitglieder in der Gruppenarbeitsphase von sich erzählt hatten, in gekürzter Form. Nach dem Abschluss der Präsentation der jeweiligen Gruppe forderte die Beraterin die Gruppenmitglieder und auch die anderen TeilnehmerInnen des Workshops auf, den in dieser Präsentation vorgestellten Personen „Stärken" (bspw. Z. 500) zuzuschreiben. Die Beraterin notierte die Aussagen der TeilnehmerInnen auf Post-its und klebte dieselben auf die Plakate zu den jeweiligen Namen der TeilnehmerInnen, welchen die Stärken zugeschrieben worden waren (vgl. bspw. Z. 518-520, 551-555). Nach Abschluss dieser Phase bei allen drei Gruppen konnten die zu Beratenden, „'Stellung nehmen' [...], zu dem, was über sie gesagt wurde" (Z. 663). Den nächsten Schritt im Workshop bildete die Vorbereitung von „Lernorte[n]. Wo waren Ihre Stationen. Wo haben sie etwas gelernt? [...]" (Z. 684-685). Dieser Schritt wurde wieder in Einzelarbeit durchführt. Zu diesem Zwecke erhielten die TeilnehmerInnen von der Beraterin ein A4-Blatt, das die Überschrift „Meine Lernorte und Tätigkeiten/Aktivitäten. Was genau habe ich gemacht?" (Dokument 3, Prot. 1, Z. 700-701) trug. Auf dem Blatt waren sowohl einzelne Punkte, wie bspw. „Schule & Ausbildung" , „Verein/Hobbys" etc. vorgegeben (vgl. Prot. 1, Z. 704, 706), wie auch leere Felder, die von den TeilnehmerInnen selbständig ergänzt werden konnten. Die TeilnehmerInnen wurden von der Beraterin dazu aufgefordert, ihre „Lernorte" (Z. 695) auf diesem A4-Blatt niederzuschreiben (Z. 695-696) – „Was haben Sie dort gemacht/gelernt, welche Kompetenzen haben Sie dort erworben?" (Z. 694-695). Ebenso in Einzelarbeit sollten in einem nächsten Schritt zum Zwecke der „Kompetenzerhebung" (Z. 777) Kärtchen, auf denen verschiedene Kompetenzen geschrieben standen, von den TeilnehmerInnen „zu drei Kategorien" (Z. 788) geordnet werden: „1. kann ich (Kompetenz kann ich ausüben), 2. kann ich nicht, 3. kann ich nicht so gut, möchte ich aber besser können" (Z. 789-791). Aus dem „kann ich-Stapel" (Z. 881) sollten im weiteren Verlauf des Beratungsprozesses jene 15 Kompetenzen ausgesucht werden, die für die Ratsuchenden „am wichtigsten sind" (Z. 882). Die TeilnehmerInnen erhielten von der Beraterin im Zuge dieses Arbeitsauftrages ein A4-Blatt, das mit „Mein persönliches Kompetenzprofil" (Dokument 4; Prot. 1, Z. 898; vgl. Kapitel 6.1) betitelt war. Auf demselben ist eine 4-Felder-Einteilung zu sehen. Die Felder sind mit fachliche, sozial-kommunikative, methodische und personale Kompetenz betitelt (vgl. Dokument 4; vgl. Z. 898-902). Die von den zu Beratenden ausgesuchten 15 Kompetenzen sollten von denselben anzahlsmäßig diesen vier Feldern zugeordnet werden. (vgl. Prot. 1, Z. 913-915). Anschließend wurden die zu Beratenden von der Beraterin gebeten, (aus den 15 Kompetenzen) „fünf Kompetenzen aus[zu]suchen und [zu] versuchen [...], diese mit Beispielen zu ‚unterlegen'" (Z. 928-929). Wo „diese Kompetenzen unter Beweis gestellt

[wurden], das haben Sie teilweise schon in Lernorten vorher aufgeschrieben“ (Z. 926-928). Diese fünf Kompetenzen und die dazugehörigen Beispiele wurden von den TeilnehmerInnen in der Folge allen TeilnehmerInnen und der Beraterin vorgestellt (vgl. Z. 471-472, 482-498, 562-582 und 618-641). Die von den TeilnehmerInnen genannten Kompetenzen wurden von der Beraterin auf Post-its geschrieben und ebenso auf die von den Ratsuchenden erstellten Flip-Chart-Bögen geklebt (vgl. Z. 551-554, 603-605 und 659-660). Der letzte Schritt im Workshop war es, „’Stärkenkärtchen’ zu bearbeiten“ (Z. 1193). Zu diesem Zweck teilte die Bildungsberaterin ein A4-Blatt an die zu Beratenden aus, welches mit „Kompetenzen weiterentwickeln“ (Dokument 5, Prot. 1, Z. 1222) betitelt war. „Tragen Sie in die folgende Liste ein, an welchen Ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen sie arbeiten möchten, wie Sie an Ihre bisherigen Kenntnisse anknüpfen wollen und welche Ergebnisse Sie sich wünschen“ (Dokument 5; Prot 1, Z. 1223-1226). Die TeilnehmerInnen sollten die auf dem A4-Blatt stehenden „Fragestellungen beantworten“ (Prot. 1, Z.1219); „wie man das [die Kompetenzen] weiter ausbauen könnte, für sich selbst“ (Z. 1220). Auf dem A4-Blatt stand geschrieben: „Ich möchte meine Fähigkeiten im [halbe Leerzeile] erweitern, in dem [zwei Leerzeilen] Damit will ich erreichen, dass [zweieinhalb Leerzeilen] Was kann ich tun, um an dieses Ziel zu gelangen? [zweieinhalb Leerzeilen] Wann will ich dieses Ziel erreicht haben? [eineinhalb Leerzeilen]“ (Dokument 5; Prot. 1, Z. 1226-1230). Der Abschluss des Workshops erfolgte mittels einer „Reflexionsrunde“ (Prot. 1, Z. 1288) i.S. einer ‚Feedbackrunde’, im Rahmen derer von der Bildungsberaterin auch nochmals auf die Möglichkeit einer Einzelberatung im Anschluss an den Workshop verwiesen wurde (vgl. Z. 1402-1412).

6.3 Zugang zum Feld und Feldaufenthalt

Der Zugang zum Feld gestaltete sich grundsätzlich schwierig. Zunächst beschränkte sich die Suche (ab Februar 2013) nach evtl. beobachtbaren Kompetenzberatungs-Workshops im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf das Bundesland Wien, weitete sich aber in der Folge auf die Bundesländer Niederösterreich, Steiermark, Salzburg, Kärnten und Tirol aus.[41] Die Kontaktaufnahme zu BeraterInnen oder auch zu Sekretariaten der Institutionen, in welchen dieselben tätig sind, erfolgte per E-Mail. Die Anfragen enthielten Recherche-ergebnisse bzgl. der von den kontaktierten Institution angebotenen Kompetenzberatungen (Termine, Namen der BeraterInnen, die den Workshop abhalten sollen etc.), eine kurze Schilderung des Vorhabens und die Frage, ob eine Teilnehmende Beobachtung an der

[41] In Oberösterreich und dem Burgenland wurden in dem Zeitraum, der mir für die Suche nach Forschungsfeldern zur Verfügung stand (Februar bis August 2013), keine Kompetenzberatungs-Workshops angeboten, welche für mein Forschungsinteresse relevant gewesen wären. Im Bundesland Vorarlberg wurde meinerseits auf eine Anfrage zur Teilnehmenden Beobachtung auf Grund von mir befürchteter ‚sprachlicher Barrieren’ verzichtet.

kontaktierten Institution möglich wäre. Ich fügte nach den ersten Anfragen meinerseits den Anschreiben auch meinen Lebenslauf hinzu, in der Hoffnung, dass sich die kontaktierten Personen dadurch ein ‚besseres Bild' von mir machen könnten. In den meisten Fällen wurden Kontaktanfragen leider nicht oder mit einer Absage beantwortet. Mir wurde aber in einigen Fällen angeboten, selbst an einem Kompetenzberatungs-Workshop teilzunehmen oder Interviews mit den BeraterInnen zu führen.

Eine meiner Anfrage wurden im Frühjahr 2013 aus einem der oben angeführten Bundesländer mittels telefonischer Kontaktaufnahme seitens eines Beraters der Institution A positiv beantwortet. Der Berater der Institution A fühlte sich in unserem Telefongespräch auf Nachfrage meinerseits durch meine E-Mail-Anfrage bzgl. der Möglichkeit eine Teilnehmende Beobachtung in einem Kompetenzberatungs-Workshop durchzuführen, ausreichend über mein Vorhaben informiert und lud mich ein, noch im Frühjahr 2013 einen Workshop ‚Kompetenzberatung' zu beobachten. Im Zuge des Telefongesprächs wurde ich auch darüber informiert, dass der Workshop von ihm gemeinsam mit einer Kollegin abgehalten werden würde. Vor der Beobachtung hatte ich große Bedenken, ob die TeilnehmerInnen des Workshops meinem Vorhaben zustimmen würden, da dieselben erst am Tag der Beobachtung von mir über mein Vorhaben informiert wurden, was ich mit dem Bildungsberater ebenso in diesem Telefongespräch kommunizierte.

Der Workshop ‚Kompetenzberatung' an der Institution A wurde – wie eben erwähnt – von mir im Frühjahr 2013 beobachtet. An demselben nahmen neun Personen in Alter von (in etwa) 40-50 Jahren teil. Die meisten Ratsuchenden äußerten als Grund ihrer Anwesenheit den Wunsch einer „Um-/Neuorientierung" (Prot. 1, Z. 101; vgl. Z. 62-89 und 110-113). Eine der TeilnehmerInnen hatte einen ähnlichen Workshop „bereits vor zehn Jahren" (Z. 83-84) besucht und gab als Grund für ihre Anwesenheit an, dass „sie dachte, ‚es ist jetzt Zeit, das wieder mal zu machen'" (Z. 85-86). Begleitet wurde der Workshop von einer Bildungsberaterin, da der zweite Bildungsberater an diesem Tag verhindert war. Die Dauer des Workshops erstreckte sich in etwa über sieben Stunden (von 09:00 h bis 15:45 h).[42] Abgehalten wurde der Workshop in einer angemieteten Räumlichkeit, d. h. nicht in der Institution, in welcher die Bildungsberatung, die die BeraterInnen durchführen, i.d.R. stattfindet.

Im Zuge des Eintrittes in das Feld stellte ich mich und mein Vorhaben den TeilnehmerInnen im Rahmen der „Vorstellungsrunde" (Prot. 1, Z. 56) im Workshop ‚Kompetenzberatung' vor. Dabei versuchte ich, nicht ‚zu konkret' auf die leitende Fragestellung meines Forschungsvorhabens einzugehen, um die Beeinflussung des Verhaltens der TeilnehmerInnen des Workshops hinsichtlich meines Vorhabens bzw. der mich interessierenden Fragestellung so gering als möglich zu halten. Dies gestaltete sich auch

[42] Pausen fanden von 10:40 h bis 11:00 h, von 12:00 h bis 13:00 h und von 14:00 h bis 14:15 h statt (siehe Beobachtungsprotokoll).

nicht als schwierig, weil bzgl. meines ‚konkreteren' Vorhabens von Seiten der Ratsuchenden und der Bildungsberaterin keine Fragen gestellt wurden und ich daher auch keine Notwendigkeit sah, die ForschungspartnerInnen darüber zu informieren.

Kurz vor dem Ende der Mittagspause legte ich Einverständniserklärungen in zweifacher Ausfertigung und je einen Informationsbrief auf jeden der (noch nicht wieder besetzten) Stühle der TeilnehmerInnen. Bereits in der Vorstellungsrunde wurde denselben mitgeteilt, dass ich den ForschungspartnerInnen eben diese Dokumente im Verlauf des Tages zur Unterschrift vorlegen würde. Die Beraterin erhielt von mir die selben Dokumente.

Grundsätzlich hat sich meine Annahme, dass die Ratsuchenden einer Teilnehmenden Beobachtung im Workshop nicht zustimmen würden oder mir mit großer Skepsis begegnen würden, nicht bestätigt. Der Feldaufenthalt im Workshop A gestaltete sich insgesamt als ‚angenehm'. Dennoch fand Skepsis seitens der TeilnehmerInnen bspw. an folgender Aussage, bei welcher eine Teilnehmerin gerade eine Einverständniserklärung gelesen hatte, ihren Ausdruck: „Wenn wir den Namen rein schreiben müssen, sind wir ja nicht mehr anonym" (Z. 764-765).

Beim Verlassen des Feldes verabschiedeten sich viele der TeilnehmerInnen nochmals ‚individuell' von mir und wünschten mir viel Erfolg für das Schreiben der Masterarbeit. Abschließend bleibt festzuhalten, dass sich meine Rolle im Feld durchwegs als die der ‚Beobachterin' oder auch als die der ‚Studentin' gestaltete. Dies lässt sich vermutlich auf die kurze Dauer des Feldaufenthaltes zurückführen, bei der der Fokus der Teilnehmenden Beobachtung eher auf Beobachtung als auf Teilnahme gerichtet war (vgl. FRIEBERTSHÄUSER, PANAGIOTOPOULOU 2010, 308; vgl. OESTER 2008, 233).

Die ForschungsparterInnen wurden von mir bereits zu Beginn (in der „Vorstellungsrunde", Prot. 1, Z. 56) und zusätzlich nochmals am Ende meines Feldaufenthaltes darüber in Kenntnis gesetzt, dass ich ihnen die Ergebnisse meines Forschungsprojekts gerne zur Verfügung stellen werde, sofern ihrerseits Interesse daran besteht und sie sich diesbezüglich und auch bei weiteren Fragen jederzeit mittels telefonischer Kontaktaufnahme oder per E-Mail an mich wenden können. Um denselben die Ergebnisse meiner Masterarbeit zukommen lassen zu können, wurden die TeilnehmerInnen gebeten, mir ihre E-Mail-Adresse mitzuteilen, was allerdings weder im Rahmen des Workshops noch danach erfolgte.

7. Zur methodischen Vorgehensweise

Im Folgenden kommt die methodische Vorgehensweise im Zuge der empirischen Untersuchung zur Darstellung. Dabei wird im Kapitel 7.1 auf die Datenerhebung mittels Teilnehmender Beobachtung und im Kapitel 7.2 auf die Auswertung der Daten in Anlehnung an die Grounded Theory eingegangen. Das Kapitel 7.3 wird auf die Frage nach den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung und auf den Geltungsanspruch der Ergebnisse der vorliegenden Studie eingehen.

7.1 Datenerhebung: Teilnehmende Beobachtung

Die Teilnehmende Beobachtung ist als „Kernstück jeder ethnographischen Feldforschung" (FRIEBERTSHÄUSER, PANAGIOTOPOULOU 2010, 309) anzusehen. Die Rolle der ForscherInnen als BeobachterInnen ist den Personen im Feld i.d.R. – wie auch im Falle meines Projekts – bekannt (vgl. 310; vgl. BREUER 2010, 30). Wurde Ethnographie ursprünglich zur Erforschung von (uns) ‚fremden' Kulturen/Völkern eingesetzt, dient dieselbe seit längerem auch dazu, die ‚eigene' (uns sozusagen bekannte) Kultur oder Gesellschaft etc. zu beforschen (vgl. FISCHER 1992, 81, 95).
ForscherInnen nehmen im Rahmen einer solchen Vorgehensweise über einen bestimmten Zeitraum am Leben jener Menschen teil, die sie beforschen (vgl. ebd.). Im Falle meines Forschungsprojektes war die Dauer des Feldaufenthaltes auf sieben Stunden beschränkt. Damit konnte „der Anspruch [‚klassischer'] ethnographischer Feldforschung, Gruppen und Phänomene im Kontext ihrer jeweiligen kulturellen und sozialen Umwelt [im Rahmen eines längeren Feldaufenthaltes zu ein bis x Jahren] zu untersuchen" (FRIEBERTSHÄUSER, PANAGIOTOPOULOU 2010, 308) nicht eingelöst werden. Mein Vorgehen lässt sich in diesem Punkt daher eher in Anlehnung an die „fokussierte Ethnographie" (OESTER 2008, 233) beschreiben, welche „in zeitlich begrenzten Settings" (ebd.) stattfindet und den Fokus „auf spezifische Themenbereiche (focused ethnography)" (ebd.) legt. Diese ‚Art' der Ethnographie „versteht sich daher nicht als Grundlagenforschung, sondern als ‚angewandte problemorientierte Forschung' und legt den Schwerpunkt auf ‚Beobachtung und nicht so sehr auf den Faktor ‚Teilnahme'" (FRIEBERTSHÄUSER, PANAGIOTOPOULOU 2010, 308).
Ob klassische oder fokussierte Ethnographie – beide haben „den Anspruch in Teilnehmender Beobachtung die *Innensicht* der Erforschten zu rekonstruieren" (OESTER 2008, 235). Daher ist ein „offener Zugang zur sozialen Realität" (FRIEBERTSHÄUSER, PANAGIOTOPOULOU 2010, 305) wesentlich, weshalb vor dem Feldaufenthalt keine Kategorien entwickelt werden, die „dem Bedeutungs- und Bewertungskontext des

Forschenden“ (ebd.) entstammen. Dazu ist anzumerken, dass auf Grund der vorab festgelegten Fragestellung in Bezug auf die Erhebung der Fokus bereits auf die Thematik ‚Biographieeinbezug’ festgelegt war, welche natürlich mit einem (unabdingbaren) Vorverständnis meinerseits verbunden war, das im Rahmen des Forschungsprojekts von mir einer stetigen Reflexion unterzogen wurde.

Im Rahmen einer Teilnehmenden Beobachtung wird die/der Forscher/in zum „Instrument der Datengewinnung“ (HIRSCHAUER 2001, 439). Das Vertraute im Feld soll von ForscherInnen so betrachtet werden „*als sei es fremd*, es wird gar nicht mehr nachvollziehend verstanden, sondern methodisch *befremdet*: Es wird auf Distanz zum Beobachter gebracht“ (HIRSCHAUER 2010, 216). Ebenso ist es aber von Relevanz, „ins Feld ‚einzutauchen’ und dort dichte Beziehungen aufzubauen und zu gestalten“ (BREUER 2010, 32), was im Rahmen des kurzen Feldaufenthaltes von mir nur eingeschränkt praktizierbar war. BeobachterInnen wird sich allerdings das „Feld niemals so darbieten, wie es ohne [...] [deren] Anwesenheit ausgesehen hätte“ (38), weil ForscherInnen mit ihrer Anwesenheit eine „’Störung’ der dortigen Verhältnisse und Verläufe, der Handlungs- und Erlebensweisen“ (ebd.) darstellen.

Während der Teilnehmenden Beobachtung wird das Beobachtete von ForscherInnen stichwortartig festgehalten. Die Beobachtunsnotizen im Rahmen meines Feldaufenthaltes wurden hauptsächlich – v.a. zur adäquateren Erfassung kommunikativer Elemente – mittels Laptop angefertigt. Wesentlich ist es, die angefertigten Notizen sobald als möglich in Form von Beobachtungsprotokollen, in welchen das Beobachtete ausformuliert wird, zu verschriftlichen. Es ist von besonderer Relevanz, in den Beobachtungsprotokollen eine umfassende, detaillierte Beschreibung von einzelnen, im Fokus der Beobachtung stehenden Szenen zu verfassen. (vgl. 442, 443f) Als wichtig erweist es sich für diese Beschreibung des Weiteren, sehr genau auszuführen, *wie* sich bestimmte Phänomene/Szenen gestalten (vgl. HIRSCHAUER 2010, 217f). Im Protokoll muss (auch) das verbalisiert werden, was zuvor nicht sprachlich war (vgl. 2001, 430). Es handelt sich bei diesen Protokollen „um ‚dichte’ Beschreibungen, die sowohl kontextuelle Bedingungen als auch Handlungen aller an der jeweiligen Situation beteiligten Interaktionsabläufe darstellen“ (FRIEBERTSHÄUSER, PANAGIOTOPOULOU 2010, 313). Hierbei ist zu beachten, dass „jede Interaktion eine Ko-Konstruktion ist und dass auch die Handlungen der Ethnograph/-innen ein Teil der beschriebenen Situation sind“ (ebd.). Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Beschreibung dessen, was tatsächlich beobachtet wurde und die Interpretation desselben (vgl. ‚Kodieren’ im Kapitel 7.2) voneinander zu trennen sind, wobei allerdings beides im Rahmen von qualitativer Forschung nicht vollständig voneinander abgrenzbar ist, da „auch die gewählten Formulierungen selbst Interpretationen der jeweiligen Situation“ (FUCHS;

BERG 1993 zit.n. FRIEBERTSHÄUSER, PANAGIOTOPOULOU 2010, 313; vgl. HIRSCHAUER 2001, 431, 439) sind.

Im Rahmen des Forschungsprozesses wurden von mir des Weiteren Memos (vgl. Kapitel 7.2) und Forschungstagebucheintragungen angefertigt. Ein Forschungstagebuch wird von ForscherInnen angelegt, „um eigene Beobachtungen und Erfahrungen zu dokumentieren und so der reflektierten Bearbeitung zugänglich zu machen“ (FRIEBERTSHÄUSER 2004, 53). Es eignet sich des Weiteren dazu Ideen bspw. bzgl. Datenerhebung und -auswertung, die während des Feldaufenthaltes entstehen (vgl. ebd.), wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Quellen (vgl. 54) sowie Fragen festzuhalten, aber ebenso, um Emotionen seitens der ForscherInnen niederzuschreiben (vgl. 55). Ich habe das Forschungstagebuch bereits zu Beginn der Kontaktaufnahme zu möglichen Forschungsfeldern angelegt. Es diente mir auch bei der Rekonstruktion des Zugangs zum Feld und des Feldaufenthaltes (vgl. Kapitel 6.3).

Da auch BeobachterInnen nicht ‚alles’ (und v.a. nicht zur selben Zeit) im Feld bzw. alle Aspekte einer konkreten Szene beobachten können (vgl. FRIEBERTSHÄUSER, PANAGIOTOPOULOU 2010, 313), ist eine Fokussierung erforderlich (vgl. AMANN, HIRSCHAUER 1997, 23). Diese kann bspw. mittels „Theoretical Sampling“ (STRAUSS 1998[2], 70) erreicht werden. Mit dieser Begrifflichkeit wird ein Verfahren bezeichnet, bei dem ForscherInnen sich „*auf einer analytischen Basis* entscheide[n], welche Daten als nächstes zu erheben sind“ (GLASER, STRAUSS 1967 In: STRAUSS 1998, 70) und an welchem ‚Ort’ dieselben auffindbar sein können. Der Datenerhebungsprozess wird so mit dem der Auswertung verschränkt bzw. die Datenerhebung wird „durch die sich entwickelnde Theorie *kontrolliert*“ (ebd.). Dieses Verfahren konnte von mir allerdings nicht zur Anwendung gebracht werden, da auf Grund des schwierigen Feldzugangs lediglich *eine* Beobachtung durchführbar war. Die angesprochene erforderliche Fokussierung war im Falle meiner Studie bereits zu Beginn des Datenerhebungsprozesses – auf Grund der leitenden Fragestellung der Masterarbeit – gegeben. Dennoch habe ich im Zuge der Beobachtung an der Institution A versucht, meinen Blick ‚offen zu halten’ und zunächst ‚alles’ zu notieren, das mir in der Beobachtung auffiel, ohne aber die von mir gesetzte Fokussierung außer Acht zu lassen.

Im Anschluss an die Datenerhebung widmet sich die/der Forscher/in der Auswertung der erhobenen Daten, auf welche im folgenden Kapitel eingegangen wird.

7.2 Datenauswertung

Die Auswertung der im Rahmen meines Projekts erhobenen Daten erfolgte in Anlehnung an die in den 1960ern von GLASER und STRAUSS entwickelte „Grounded Theory“ (1967).[43] Dieselbe wird als „ganz bestimmte[r] *Stil* von qualitativer Datenanalyse“ (STRAUSS 1998, 19, Hvh. d. A.) bezeichnet,[44] der zu „einem tieferen Verständnis soziale[r] Phänomene beitragen soll“ (ebd.)[45]. Die Datenanalyse „ist vor allem darauf ausgelegt, eine *Theorie zu generieren und zu überprüfen*“ (ebd.). Ziel ist es, Aussagen über die „soziale Wirklichkeit“ (HÜLST 2010, 281) zu treffen (vgl. 50).

Die Beschreibung der Vorgehensweise im Rahmen der Auswertung ist als Leitlinie anzusehen, denn ‚fixe’ Anweisungen existieren nicht. Diese Leitlinien je nach Vorhaben und Zweck des Forschungsvorhabens zu adaptieren, ist sinnvoll und u.U. auch notwendig. (vgl. STRAUSS 1998, 32). Die in der Folge zu beschreibenden Auswertungsschritte „verlaufen nicht nach einem zwingenden logischen Schema, sie bewegen sich kreisförmig, sprunghaft, bisweilen rekursiv und immer beweglich, dem jeweiligen Stand des Erkenntnisprozesses gemäß“ (HÜLST 2010, 289). Die Analyse der Daten im Rahmen der Auswertung mittels Grounded Theory wird als „Kodieren“ (285) bezeichnet. Daten aus der empirischen Erhebung werden hier nicht vorab entwickelten Kategorien zugeordnet, sondern Kodes, die später als Kategorien bezeichnet werden, werden „erst im Verlauf des Analyseprozesses gebildet und im Fortgang der Auswertung sukzessive erweitert und verfeinert“ (ebd.).[46] Es wird zwischen drei Arten des Kodierens unterschieden:

Zunächst wenden sich ForscherInnen dem „*offenen Kodieren*“ (ebd., Hvh. d. A.) zu. Das heißt, dass „kleine und kleinste Partikel wie Worte, Sätze [und] Textausschnitte [...] usw.“ (ebd.) des Datenmaterials „auf ihren jeweils zum Forschungsziel gehörenden Gehalt hin abgetastet und dann durch wiederholte Vergleiche der auf diese Weise identifizierten Sinneinheiten die im Material enthaltene Information möglichst vollständig und facettenreich erfasst“ (285f) werden, wodurch Kodes gebildet werden sollen. Daraufhin werden „[ä]hnliche Phänomene [...] in Konzepten vereinigt, häufig identifizierte bzw. inhaltlich ‚passende’ Phänomene werden Kategorien genannt, die die inhaltlichen Beziehungen der Sinneinheiten

[43] Hier wird auch deshalb explizit auf eine Auswertung in *Anlehnung* an die Grounded Theory hingewiesen, da STRAUSS im Jahr 2004 konstatiert, dass er das Theoretical Sampling eines von drei essentiellen Bestandteilen derselben ansieht und nur wenn alle „drei Essentials beachtet werden, ist es Grounded Theory, wenn nicht, ist es etwas anderes“ (64 zit. n. BREUER 2010, 41).

[44] Der Begriff Kodieren bezeichnet einen „[a]llgemeine[n] Begriff für das Konzeptualisieren von Daten“ (STRAUSS 1998, 48). Es bedeutet, „daß man über Kategorien und deren Zusammenhänge Fragen stellt und vorläufige Antworten (Hypothesen) darauf gibt“ (ebd.). Kodes sind das Ergebnis einer solchen Analyse (ebd.).

[45] Des Öfteren wird die ‚Grounded Theory’ *irrtümlicher Weise* auch als *Methode* der qualitativen Sozialforschung bezeichnet (vgl. HÜLST 2010, 281).

[46] Es kann zwischen natürlichen und soziologisch konstruierten Kodes unterschieden werden (vgl. STRAUSS 1998, 64). Natürliche Kodes sind der ‚Sprache’ der AkteurInnen des Feldes entnommen und in den erhobenen Daten aufzufinden. (Soziologisch) konstruierte Kodes sind solche, die vom Forscher formuliert werden (vgl. ebd.). Sie „basieren auf einer Kombination aus dem Fachwissen des Forschers und seiner Kenntnis des zu untersuchenden Forschungsfeldes“ (65).

repräsentieren“ (286). Kategorien, welche ein bestimmtes Phänomen darstellen, „repräsentieren seine Eigenschaften, Kennzeichen oder Charakteristika“ (ebd.). Sollte das Datenmaterial „für einen Sachverhalt mehrere Stränge aufweisen, werden Kernkategorien ggf. in differenzierende und präzisierende Subkategorien untergliedert“ (ebd.).

Zweitens kann das „*axiale Kodieren*“ (ebd., Hvh. d. A.) zur Anwendung gelangen, bei welchem „Beziehungen zwischen den Kategorien genauer untersucht und wenn möglich eine hierarchische Anordnung der Kategorien vorgenommen“ (287) wird. „*Eigenschaften des Untersuchungsgegenstandes*“ (288) sollen ausgearbeitet werden. Im Rahmen des axialen Kodierens werden die durch den offenen Kodiervorgang ‚zerlegten' Daten wieder zusammengefügt, wodurch ein „kontrolliertes Gedankenbild des Falles“ (ebd.) entstehen soll. An dieser Stelle zeigt sich das „Kodierparadigma“ (STRAUSS 1998, 57) als relevant. Dasselbe ermöglicht es, „das *materiale Phänomen* für das eine Kategorie steht, leichter zu erkennen, zu ordnen und vergleichend zu durchdringen“ (HÜLST 2010, 288). Die Daten sollen hierbei „nach der Relevanz für die Phänomene, auf die durch eine gegebene Kategorie verwiesen wird, kodiert werden und zwar nach: den Bedingungen[,] der Interaktion zwischen den Akteuren[,] den Strategien und Taktiken [und] den Konsequenzen“ (STRAUSS 1998, 57).

„*Selektives Kodieren*“ (63) bezeichnet die dritte Art der Analyse von Daten im Rahmen der Grounded Theory. Dies meint, dass „*systematisch* und konzentriert nach der[/den] Schlüsselkategorie[n]“ (ebd.) kodiert wird.[47] ForscherInnen begrenzen hier den Prozess des Kodierens „auf solche Variablen, die einen hinreichend signifikanten Bezug zu den Schlüsselkodes aufweisen, um in einer auf einen spezifischen Bereich bezogenen Theorie verwendet zu werden“ (ebd.). Das selektive Kodieren tritt im Auswertungsverlauf „zunehmend in den Vordergrund, weil es per se systematischer ist als das offene Kodieren“ (64).

Mit dem Begriff der Schlüsselkategorie wird eine Kategorie bezeichnet, welche einen Bezug zu „möglichst vielen anderen Kategorien und deren Eigenschaften“ (67) erkennen lässt, die häufig im Material aufzufinden ist und die „klare Implikationen im Hinblick auf eine formale Theorie“ (ebd.) aufweist. Die aus den Daten entstehende Theorie wird um die „Schlüsselkategorie[n] herum [entwickelt]“ (65). Primär kommt ihr die Funktion zu, „die Theorie *zu integrieren, zu verdichten* und *zu sättigen,* sobald die Bezüge [zwischen allen Kategorien] herausgearbeitet sind“ (66). So wird eine „Vollständigkeit der Theorie erreicht, die mit möglichst wenigen Konzepten ein Höchstmaß an Variation eines Verhaltensmusters erfasst“ (ebd.). Die Theoriebildung „bezeichnet den expliziten Aufweis der zwischen den Kategorien bestehenden inhaltlichen Verknüpfungen“ (HÜLST 2010, 292).

Im Laufe der Auswertung des Beobachtungsprotokolls fiel auf, dass die sich allmählich

[47] Auf den Begriff der Schlüsselkategorie wird noch zu sprechen zu kommen sein.

abzeichnende Kategorie ‚biographisches Erzählen', für die weitere Auswertung die Unterscheidung zwischen sprachlichen Darstellungsformen notwendig macht. Daher erfolgte im Zuge der weiteren Analyse jener Textstellen, an denen dieser Code ersichtlich wurde, *zunächst* eine Ausklammerung jener Textstellen, in der sich die zu Beratenden nicht der sprachlichen Darstellungsform „Erzählen" bedienten (vgl. KLEEMANN, KRÄHNKE, MATUSCHEK 2009, 77).[48] Von Erzählsequenzen abgegrenzt wurden Textstellen, in welchen die zu Beratenden eher die Darstellungsformen „Bericht" oder „Argumentation" verwendeten (vgl. ROSENTHAL 2002, 143 zit. n. FUCHS-HEINRITZ 2009, 198). Berichten bedeutet, dass die/der Sprechende zu dem damaligen Geschehen, in das die/derselbe eingebunden war, eine distanzierte Haltung einnimmt. Sie/er nimmt eher eine Beobachterrolle ein und „versachlicht den damaligen Ereigniszusammenhang" (FUCHS-HEINRITZ 2009, 199). Verwendet die/der Sprecher/in die sprachliche Darstellungsform Argumentieren, ‚entfernt' sie/er sich sozusagen noch weiter als beim Berichten vom damaligen Geschehen; sie/er bewertet, theoretisiert etc. (vgl. ebd.). Eine Erzählung hingegen zeichnet sich dadurch aus, dass sie den von den Ratsuchenden erwähnten Erlebnissen am ‚Nächsten steht' (vgl. 198). Beim Erzählen werden Ereignisse in einer bestimmten Abfolge dargestellt, was Rückschlüsse auf die „Ereignisverkettung" (KOKEMOHR, KOLLER 1996, 93f zit. n. FUCHS-HEINRITZ 2009, 203) des von zu Beratenden Erlebten zulässt. (vgl. dazu auch Kapitel 3.2.1)
Im Zuge des Auswertungsprozesses mittels Grounded Theory ist es des Weiteren relevant, Memos zu verfassen. Das Abfassen derselben kann bereits im Rahmen der Datenerhebung erfolgen. In dieser Phase beinhalteten die von mir abgefassten Memos bspw. Notizen darüber, welche Daten zu erheben sind, wo dieselben erhoben werden sollen etc. Später kamen in Memos Ideen zu Kodes oder Kategorien vor, Ideen zur sich bildenden Theorie wurden notiert und in der Folge auch ausformuliert. (vgl. STRAUSS 1998, 151) Memos haben v.a. die Funktion, Überlegungen festzuhalten, um sie weiter verfolgen zu können, denn mit Hilfe von Theorie-Memos können dieselben „kontinuierlich in einem Zusammenhang gebracht und ausgebaut" (45) werden.
Es war für mich außerdem äußerst hilfreich, die erhobenen Daten gemeinsam mit KollegInnen zu analysieren. Durch diese Vorgehensweise ergaben sich neue und relevante Aspekte aus den Daten, welche für die Bildung von Kategorien und/oder der Theorie von Relevanz waren. (vgl. 68ff)
Überdies hinaus war es im Rahmen der Auswertung für mich wichtig, über die Beziehung zwischen meinen ForschungsparnterInnen und mir als Forscherin zu reflektieren, da dieselbe nicht lediglich auf den Ab- und Verlauf der Feldforschung an sich Einfluss nimmt, sondern auch auf die Ergebnisse der Studie (vgl. FRIEBERTSHÄUSER, PANAGIOTOPOULOU 2010, 308). Des Weiteren ist festzuhalten, dass das Vorverständnis,

[48] Dieses Vorgehen erfolgte in Anlehnung an die Vorgehensweise im Rahmen der Narrationsanalyse (KLEEMANN, KRÄHNKE, MATUSCHEK 2009, 63-110).

welches ich an den ‚beforschten Gegenstand' herantrug, von mir vor dem Feldaufenthalt schriftlich festgehalten wurde, um (Vor-)Urteile auch im Rahmen der Auswertung bewusst ‚mitdenken' zu können, denn „Vorurteile als solche behindern noch nicht das Verstehen, sie bilden, im Gegenteil als revidierbare Vorverständnisse die positive Voraussetzung jedes Verstehens. [...] Die Aufgabe des elaborierten hermeneutischen Verstehens besteht [...] darin, nicht nur den avisierten ‚Gegenstand', sondern auch das jeweilige Vorverständnis in den Auslegungsprozess hineinzunehmen" (TRATTER 1993, 101 zit. n. BREUER 2010, 27).

7.3 Zu den Gütekriterien und dem Geltungsanspruch qualitativer Sozialforschung

Da davon auszugehen ist, dass auch qualitative Forschung nicht ohne Gütekriterien bestehen kann, aber dennoch klar ist, dass dieselben sich auf Grund einer „Vielzahl unterschiedlicher qualitativer Forschungsprogramme" (STEINKE 2000, 323) und der „stark eingeschränkte[n] Standardisierbarkeit methodischer Vorgehensweisen in diesem Bereich" (ebd.) nicht auf „einen universellen, allgemein verbindlichen Kriterienkatalog" (ebd.) einschränken lassen kann, werde ich an dieser Stelle diejenigen Gütekriterien anführen, welche im Rahmen dieser Arbeit Relevanz erfahren. „Angemessen für qualitatives Vorgehen ist der Anspruch auf Herstellung von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses, auf deren Basis eine Bewertung der Ergebnisse erfolgen kann" (324). Diesem Anspruch wird in der vorliegenden Arbeit durch die Darstellung des methodischen Vorgehens im Rahmen der empirischen Untersuchung und zweitens auch durch die Besprechung und Überprüfung der im Rahmen der Datenauswertung erstellten Interpretationen des erhobenen Materials mit KollegInnen nachgekommen (vgl. STRAUSS 1998, 68ff). Des Weiteren waren insbesondere die Kriterien der Transparenz meines Vorgehens und die Plausibilität der Darstellung (vgl. FLICK 2010, 488) relevant. Die Transparenz des Vorgehens wird durch die Beschreibung des methodischen Vorgehens im Kapitel sieben der vorliegenden Arbeit gewährleistet. Durch das Anführen von Ausschnitten aus den Beobachtungsprotokollen sowie durch die Interpretation derselben im Kapitel acht dieser Arbeit wird auch dem Kriterium der Plausibilität der Darstellung nachgekommen.
Der Geltungsanspruch meiner in Kapitel acht dargestellten Theorie bezieht sich auf den von mir beobachteten Bildungsberatungs- bzw. konkreter Kompetenzberatungsprozess. Es könnte aber davon ausgegangen werden, dass meine Ergebnisse auch auf solche Beratungsprozesse in anderen Institutionen zutreffen, denn, „if elsewhere approximately similar conditions obtain then approximately similar consequences should occur" (STRAUSS, CORBIN 1994, 278). In diesem Zusammenhang merkt STRÜBING im Anschluss an

STRAUSS und CORBIN (1994, 278f) an, dass Theorien, wie auch jene, die in Kapitel acht zur Darstellung kommen wird „in prognostischer Hinsicht immer nur Näherungswerte [liefern]“ (STRÜBING 2008, 62). „[E]ine absolute Vorhersage auf Basis einer Theorie, und sei sie noch so gut, [ist] prinzipiell nicht denkbar“ (ebd.), da „soziale Prozesse nicht durch (theoretisch zu extrapolierende) Faktoren determiniert sind“ (ebd.).

8. Ergebnisse der empirischen Untersuchung: Räume schaffen – ‚Biographieeinbezug' in der Weiterbildungsberatung

Im Folgenden werden die Ergebnisse meiner qualitativen Studie vorgestellt, die als eine (mögliche) Antwort auf die leitende Fragestellung ‚*Wie zeigt sich der Einbezug der Biographie von zu Beratenden im Prozess einer Weiterbildungsberatung*?' angesehen werden können. Wie von mir bereits zu Beginn des Forschungsvorhabens vermutet (vgl. Kapitel 5), kristallisierte sich aus dem Untersuchungsmaterial der Studie heraus, dass ein Einbezug der Biographie von Ratsuchenden im Rahmen eines Weiterbildungsberatungsprozesses grundsätzlich dann erfolgen kann, wenn BildungsberaterInnen ‚Räume schaffen' innerhalb derer derselbe möglich wird. Auf dieser Basis differenziere ich in Folge der Untersuchung des Weiteren zwischen der ‚Gelegenheit zu individuellen Thematisierung und Reflexion von Biographischem infolge einer Anregung/Aufforderung durch BildungsberaterInnen' (Kapitel 8.1) und dem ‚autonomen Einbringen von Biographischem in den Weiterbildungsberatungsprozess durch die Ratsuchenden' (Kapitel 8.2). Auf die konkreten unterschiedlichen Erscheinungsformen dieser Phänomene gehe ich in den Kapiteln 8.1.1, 8.1.2 und 8.2.1 ein. Die Erläuterung einzelner, im empirischen Datenmaterial identifizierter Kategorien, wird anhand der Präsentation von für dieselben von mir als repräsentativ erachteten Textstellen aus dem Beobachtungsprotokoll und einer Interpretation dieser Sequenzen erfolgen.[49] Daran schließt sich jeweils eine Zusammenfassung der Interpretationen und eine Darstellung der aus diesem Material gewonnenen theoretischen Erkenntnisse an (vgl. Kapitel 8.1.3 und 8.2.2). Das Kapitel 8.3 greift Bettina DAUSIENs Ausführungen zum biograpischen Lernen als „*Perspektive* auf Bildungssituationen" (2011a, 116-120; vgl. Kapitel 3.2.1) auf, da sich am empirischen Material diesbezüglich Parallelen zum Format der Kompetenzberatung bzw. u.U. auch zur Weiterbildungsberatung insgesamt zeigten, die sich für diesen oder u. U. auch für den gesamten Bereich der (Weiter-)Bildungsberatung als ‚fruchtbar' erweisen könnten.

[49] In den Auswertungsprozess wurden von mir auch jene Dokumente (einzelne A4-Blätter) miteinbezogen, welche die Bildungsberaterin im Rahmen des Workshops an die TeilnehmerInnen ausgeteilt hatte. Diese (insgesamt fünf) A4-Blätter liegen mit im Original vor. Was auf den A4-Blättern geschrieben steht und/oder graphisch dargestellt ist, wurde von mir im Beobachtungsprotokoll beschrieben, da dies für die Nachvollziehbarkeit des Ablaufes der Kompetenzberatung relevant ist. (vgl. Dokument 1: Prot. 1, Z. 167-179, Dokument 2: Prot. 1., Z. 202-212, Dokument 3: Prot. 1, Z. 700-708, Dokument 4: Prot. 1, Z. 898-907 und Dokument 5: Prot. 1, Z. 1222-1231)

8.1 Gelegenheit zur individuellen Thematisierung und Reflexion von Biographischem infolge einer Anregung/Aufforderung durch BildungsberaterInnen

Die Überschrift dieses Kapitels verweist bereits darauf, dass sich die folgenden Ausführungen auf Phänomene beziehen, bei denen eine (mögliche) Thematisierung und Reflexion von Biographischem im Beratungsprozess seitens der Ratsuchenden jeweils auf Grund einer Anregung/Aufforderung durch die Bildungsberaterin erfolgte. Zudem ist hervorzuheben, dass es sich bei dieser Form des Einbezugs von Biographischem in den Weiterbildungsberatungsprozess – anders als in Kapitel 8.2 – um eine ‚individuelle' – i.S. von in Einzelarbeit stattfindend – handelt.

8.1.1 „Wie bin ich die Person geworden, die ich heute bin?" – Möglichkeit einer biographischen Reflexion

Die folgende Sequenz wurde einer Stelle des Beobachtungsprotokolls entnommen, in der die TeilnehmerInnen des Kompetenzberatungs-Workshops in einem Sesselhalbkreis sitzen und – im Anschluss an die „Vorstellungsrunde" (Prot. 1, Z. 56) zu Beginn des Workshops – die erste Einzelarbeitsphase durch die Beraterin mit folgenden Worten beendet wird: „Dieses Blatt bleibt bei Ihnen" (Z. 185).

> „Die Beraterin steht auf, schaut in Richtung der TN und sagt: ‚Nächster Programmpunkt: Wo waren Ihre Stationen, was für eine Ausbildung haben Sie? Hobbies? Interessen? Machen Sie vielleicht etwas Ehrenamtliches? . Wie bin ich die Person geworden, die ich heute bin?'. Die Beraterin gibt, während sie das sagt, den TN je ein A4-Blatt in die Hand. Die TN schauen sie dabei an – bis sie das Blatt von der Beraterin in die Hand bekommen bzw. dasselbe in die Hand nehmen. Sie sagt: ‚Ausbildung, Berufstätigkeit, Familie, Interessen, Hobbies'. Sie sagt: ‚Eine Ausbildung zum Bankkaufmann. . Das ist vielleicht ein Punkt und dann noch weitere Schwerpunkte'. Eine TN geht zu dem Tisch, an dem ein Krug Wasser und Trinkgläser stehen, nimmt ein Gals, schenkt Wasser ein, geht in die Richtung zurück, aus der sie gekommen ist und setzt sich auf den Stuhl, auf dem sie zuvor gesessen war. Die TN haben ein A4-Blatt Papier in einer Hand oder auch auf beiden Oberschenkeln liegend auf der Mappe, die sie zu Beginn des Workshops erhalten hatten und einen Kugelschreiber in der anderen/einer Hand. Circa die Hälfte der TN schreibt auf ein Blatt Papier. Andere TN schauen in Richtung der

> Decke des Raumes, in die der Wand, des Fensters etc. und haben ein A4-Blatt Papier und einen Kugelschreiber in ihren Händen“ (Z. 186-200).[50]
>
> „Die TN, die vor mir sitzt (ich sehe sie von ihrer rechten Seite), schreibt mit einem Kugelschreiber etwas neben mehrere der farbigen Vierecke auf dem A4-Blatt, das die Beraterin den TN ausgeteilt hat. Eine TN schaut in Richtung der Tafel, wo die Beraterin gerade steht. Eine andere TN schaut in Richtung des Bodens“ (Z. 214-217).

Das von der Beraterin an die TeilnehmerInnen ausgeteilte A4-Blatt gestaltet sich folgendermaßen:

> „Der Titel des ausgeteilten A4-Blattes lautet ‚Biographische Sammlung. Wie bin ich die Person geworden, die ich heute bin’. Darunter steht ‚z.B. Welche Berufe habe ich ausgeübt? Welche Aktivitäten mache ich in meiner Freizeit gern? Welche Dinge haben mich im Laufe meines Lebens ganz besonders interessiert? Welche einschneidenden Erlebnisse gab es in meinem Leben? Für welche Dinge setze ich mich besonders ein?’. Darunter befinden sich farbige Vierecke, in der Mitte ein größeres rotes, von welchem rote Linien ausgehen, mittels derer die anderen verschiedenfarbigen Vierecke (rot, orange, blau, zwei Mal grün, zwei Mal lila), die um dieses rote Viereck positioniert sind, verbunden sind (sie sind aber nicht wirklich verbunden, d.h. sie berühren die Vierecke nicht“ (Dokument 2; Prot. 1, Z. 202-212).

Dass die Beraterin in Richtung der TeilnehmerInnen schaut und „[n]ächster Programmpunkt“ sagt, bedeutet, dass jetzt etwas ‚Neues’; etwas Anderes gemacht werden soll, als bisher gemacht wurde. Zudem verweist die Verwendung des Begriffs „Programmpunkt“ darauf, dass derselbe von ihr bereits vor diesem Workshop ‚Kompetenzberatung’ geplant war. Dass hier von Seiten der Bildungsberaterin den Ratsuchenden ein (neuer) ‚Arbeitsauftrag erteilt’ wird, wird (zusätzlich) auch an der Formulierung der – in der ersten oben angeführten Sequenz aus dem Beobachtungsprotokoll – Fragen ihrerseits sowie am Austeilen des – im zweiten oben angeführten Protokollausschnitt beschriebenen – A4-Blattes an jede/n einzelnen Ratsuchenden ersichtlich. Sie teilt das A4-Blatt deshalb aus, weil die TN dieses (ihrer Ansicht nach) im Rahmen des „[n]ächste[n] Programmpunkt[es]“ benötigen.
Auf Grund der Art und Weise wie die Bildungsberaterin die Fragen formuliert (schaut ‚alle’ TeilnehmerInnen an, kein ‚zeitlicher Abstand’ zwischen der Formulierung der Fragen), kann davon ausgegangen werden, dass sich dieselben für die Ratsuchenden als relevant hinsichtlich der neuen Aufgabenstellung erweisen. Bei den Fragen handelt es sich um solche, die die Ratsuchenden sich nun selbst stellen sollen bzw. über die sie nachdenken sollen und nicht um welche, die jeweils unmittelbar nach der Formulierung derselben durch

[50] Zur Transkription ist anzumerken, dass Auslassungen, welche von mir im Zuge der Anfertigung der Beobachtungsnotizen sowie des Beobachtungsprotokolls vorgenommen wurden, mit [...] gekennzeichnet sind. Pausen seitens der ForschungspartnerInnen wurden mit je einem Punkt pro Sekunde markiert (z.B. Pausen beim Sprechen). TN steht als Abkürzung für die TeilnehmerIn, den Teilnehmer und TeilnehmerInnen.

die Beraterin beantwortet werden sollten. Inhaltlich zielen die formulierten Fragen darauf ab, dass Ratsuchende darüber nachdenken, welche „Stationen“ sie in ihrem Leben bisher ‚durchlaufen’ haben bzw. auch (primär) darauf, dass dieselben darüber nachdenken, was solche „Stationen“ für sie selbst in ihrem bisherigen Leben darstellen könnten. „Stationen“ ist ein Begriff, der anmutet, als ob damit bestimmte, für die/den Einzelnen markante ‚Punkte’ gemeint sind, die aus dem Lebens(ver)lauf des/der einzelnen zu Beratenden heraus identifizierbar sind.

Dass die Beraterin sagt, „Ausbildung, Berufstätigkeit, Familie, Interessen, Hobbies“ zeigt, dass es bei diesem nun stattfinden sollenden „Programmpunkt“ um mehrere ‚Lebensbereiche’ der Ratsuchenden gehen soll/kann, über die die TeilnehmerInnen des Workshops laut ‚Arbeitsauftrag’ der Bildungsberaterin nachdenken sollen/können. Die Aufzählung dieser möglichen „Stationen“ seitens der Beraterin kann als exemplarisch für das angesehen werden, über welche ‚Lebensbereiche’ die TeilnehmerInnen nun im Konkreten nachdenken können/sollen.

Die Aussage der Beraterin: „Wie bin ich die Person geworden, die ich heute bin[?]“ kann die TeilnehmerInnen dazu anregen, darüber zu reflektieren, wie sie zu dem Menschen geworden sind, der sie heute sind. Dies macht es für die/den einzelnen Ratsuchende/n grundsätzlich erforderlich, einen Rückblick in die eigene Vergangenheit; in das eigene bisher gelebte Leben vorzunehmen. Es ist notwendig, darüber nachzudenken, wie, durch welche Erfahrungen, Ereignisse, Erlebnisse etc. man im Laufe seines Lebens zu der Person geworden ist, die man gegenwärtig ist.

Als eine der möglichen „Stationen“ im Lebens(ver)lauf der TeilnehmerInnen, die dazu beigetragen haben können bzw. auch ausschlaggebend dafür gewesen sein könnten, dass ein Individuum zu dem geworden ist, das es gegenwärtig ist, kennzeichnet die Beraterin mit ihrer Aussage die „Ausbildung“, die ein/e Ratsuchende/r u.U. absolviert hat (es kann sich bei dem Begriff „Ausbildung“ sowohl um eine als auch um mehrere Ausbildungen handeln). Der Begriff „Ausbildung“ verweist auch auf einen beruflichen Kontext i.S. einer Ausbildung für eine berufliche Tätigkeit. „Hobbies“ sind Aktivitäten, denen Menschen in ihrer Freizeit freiwillig und in aller Regel gerne nachgehen. Des Weiteren deutet diese Begriffsverwendung seitens der Beraterin stark auf Freizeitaktivitäten hin, was die TeilnehmerInnen aber jeweils als Hobby ansehen, können sie für sich selbst bestimmen. „Interessen“ ist ein Begriff, der Platz lässt für Vieles, das die TeilnehmerInnen des Workshops darunter verstehen (können), da „Interessen“ äußerst vielgestaltig sein können. Die Frage der Beraterin danach, ob jemand „vielleicht etwas Ehrenamtliches“ macht, kann so interpretiert werden, dass eine solche Tätigkeit von ihr ebenfalls als relevant in Bezug auf die „Stationen“ der Ratsuchenden angesehen wird (wenn dieselben einer solchen Tätigkeit nachgehen).

Dass die Beraterin sagt: „Eine Ausbildung zum Bankkaufmann. . Das ist vielleicht ein Punkt und dann noch weitere Schwerpunkte“, kann als Beispiel dafür angesehen werden, worüber die TeilnehmerInnen nun konkret(er) nachdenken können. Es steht exemplarisch für die „Station“ „Ausbildung“. Dieses Beispiel wird von ihr angeführt, damit die Ratsuchenden sich ‚besser vorstellen können’, was ein solcher „Punkt“; „Schwerpunkt“ oder eine solche „Station“ im Leben der Ratsuchenden sein könnte (ebs. wie das Ehrenamt, s.o.). Dass die Beraterin sagt, dass diese Ausbildung „vielleicht ein Punkt“ ist, kann bedeuten, dass eben genau diese Ausbildung „ein Punkt“ sein *könnte* oder aber auch, dass „Ausbildung“ an sich „ein Punkt“ sein kann und daher allerdings nicht unbedingt einer sein muss. „[U]nd dann noch weitere Schwerpunkte“ bedeutet, dass die Bildungsberaterin möchte, dass die Ratsuchenden nicht ‚lediglich’ über eben bspw. die Ausbildung zum Bankkaufmann (evtl. „Station“, „Punkt“, „Schwerpunkt“) nachdenken, sondern über weitere/andere „Schwerpunkte“ ihres Lebens-(ver)laufes.

Das Austeilen eines A4-Blattes von der Beraterin an die Ratsuchenden und ihren Erläuterungen bzgl. der weiteren ‚Vorgehensweise’ im Beratungsprozess impliziert für die Ratsuchenden offensichtlich, dass es sich bei diesem „Programmpunkt“ um eine Einzelarbeit handelt und, dass sie nun die „Punkte“, „Schwerpunkte“ oder „Stationen“ ihres Lebens auf dem A4-Blatt „biographische Sammlung“ schriftlich festhalten sollen. Dies zeigt sich daran, dass jede/r TeilnehmerIn ‚für sich’ ein A4-Blatt (bei dem es sich höchst wahrscheinlich um das von der Beraterin ausgeteilte A4-Blatt handelt), in Händen hält oder auf der Mappe auf dem Schoß liegen hat und auf das Blatt schaut, was des Weiteren vermuten lässt, dass die Ratsuchenden lesen, was darauf geschrieben steht bzw. ansehen was im Falle des oben als Dokument zwei beschriebenen A4-Blattes „Biographische Sammlung“ zusätzlich auch graphisch dargestellt ist. Es könnte auch der Fall sein, dass die Ratsuchenden darüber nachdenken, was sie auf das A4-Blatt schreiben sollen. Bei jenen TeilnehmerInnen des Workshops, die ihren Blick auf verschiedene Stellen im Raum gerichtet haben, kann vermutet werden, dass sie darüber nachdenken, was sie auf das Blatt schreiben möchten bzw. über jene Fragen nachdenken, die die Bildungsberaterin im Zuge ihres ‚Arbeits-auftrages’ an die Ratsuchenden formuliert hat. Dass sie einen Kugelschreiber in ihren Händen halten, bedeutet in diesem Kontext sehr wahrscheinlich, dass die Ratsuchenden auch vor haben, denselben zu benutzen, also etwas auf das Blatt Papier zu schreiben, das sie ebenfalls in ihren Händen halten. In diesem Zusammenhang ist des Weiteren zu vermuten, dass die zu Beratenden auch etwas auf das Blatt schreiben, dass mit den ‚Fragestellungen’ auf dem Arbeitsblatt zu tun hat – also Biographisches niederschrieben.

Auf dem A4-Blatt mit der Überschrift „Biographische Sammlung“ lassen sich Inhalte des ‚Arbeitsauftrages’ der Beraterin wiederfinden bzw. findet sich darauf auch eine inhaltliche Ergänzung desselben. Das A4-Blatt kann demzufolge zusätzlich ‚dazu anregen’, der Auf-

gabenstellung der Beraterin nachzukommen bzw. über sich selbst bzw. das bisher gelebte Leben; darüber wie man eben geworden ist, wie man gegenwärtig ist, nachzudenken und dies v.a. dann, wenn Ratsuchende in Folge dessen etwas ‚Biographisches' schriftlich auf dem A4-Blatt festhalten möchten.

Die Überschrift des A4-Blattes „Biographische Sammlung. Wie bin ich die Person geworden, die ich heute bin." und die leeren, auf dem A4-Blatt zu sehenden farbigen Felder verweisen darauf, dass sich unter dieser Überschrift eine „Sammlung" biographischer ‚Inhalte' bzw. von Ereignissen, Erlebnissen, Erfahrungen etc. aus dem Leben der/des jeweiligen zu Beratenden wieder finden soll, nachdem die leeren Felder von den einzelnen zu Beratenden beschriftet wurden. Die Gestaltung des A4-Blattes (mehrere farbige Vierecke) macht deutlich, dass in diese Felder ein oder mehrere Begriffe geschrieben werden können (ganze Sätze werden vermutlich auf Grund des ‚Platzmangels' nicht festgehalten werden können).

Beispiele (berufliche Tätigkeiten, Freizeitaktivitäten, Interessen, „einschneidende Erlebnisse [im] Leben") werden – wie zuvor von der Beraterin in der Erklärung der Aufgabenstellung – auch unter der Überschrift dieses Blattes angeführt, damit die TeilnehmerInnen ‚sich eine Vorstellung davon machen können', was sie in die farbigen Vierecke schreiben *könnten*. Diese Beispiele („z.B."), die auf dem A4-Blatt angeführt sind, sind eben als exemplarisch aufzufassen; als Anregung dafür, was die Ratsuchenden auf dieses schreiben könnten bzw. als Anregung dafür, worüber die zu Beratenden zuallererst nachdenken könnten, um überhaupt etwas aufschreiben zu können.

Während die (exemplarische) Frage nach (bisher) ausgeübten beruflichen Tätigkeiten und (gegenwärtigen) ausgeübten Freizeitaktivitäten auf Grund der Begriffswahl deutlicher darauf hinweist, was darunter verstanden werden kann/könnte, hält die Frage danach, welche „Dinge" das Individuum „im Laufe" seines „Lebens ganz besonders interessiert" haben ‚offen` (vgl. dazu auch die von der Beraterin angeführten exemplarischen „Stationen"). Mit dieser Begriffsverwendung entsteht ein Interpretationsspielraum für die TeilnehmerInnen, weil damit nicht festgelegt wird, worum bzw. um welchen ‚Lebensbereich' es sich im Konkreten handeln könnte (dies wäre bspw. bei einer Begriffsverwendung wie „Berufe" der Fall). „Welche einschneidenden Erlebnisse gab es in meinem Leben?" – Es geht hier darum, dass jede/r Einzelne für sich selbst aus seinem Lebensverlauf heraus identifiziert, was für sie/ihn im Leben als „einschneidende[s] Erlebnis[]" in ihrer/seiner Biographie angesehen wird, was ihr/ihm in ihrem/seinem (bisherigen) Leben als besonders relevant erscheint. Im Unterschied zu der Frage nach „ausgeübten Berufen" und evtl. auch der nach Freizeitaktivitäten, die zumindest auch aus dem (schriftlichen) Lebenslauf heraus identifiziert werden können, ist es für diese Frage – sofern sie von der/dem einzelnen Ratsuchenden beantwortet wird – erforderlich, über die eigene Biographie nachzudenken (vgl. Kapitel 3.1); dieselbe einer

Reflexion zu unterziehen. Damit kann insbesonders diese Frage eine Anregung zur individuellen Reflexion des eigenen Lebensverlaufes darstellen.
Anzumerken bleibt, dass die Ratsuchenden das, was sie je als „Punkt", „Schwerpunkt[]" oder „Station" in ihrem Lebensverlauf ansehen, zwar selbst bestimmen können, dass aber dennoch durch das Anführen möglicher „Schwerpunkte" (etc.) seitens der Bildungsberaterin auch eine Einschränkung des ‚Denkhorizontes' der Ratsuchenden möglich ist. Die in der Aufgabenstellung enthaltene ‚Auswahl' möglicher „Schwerpunkte", also das, worüber Ratsuchende nachdenken könn(t)en, kann durch drei Aspekte eine Einschränkung erfahren: 1. durch die Vorgabe einer bestimmten Anzahl an für die biographischen Erfahrungen/Ereignisse etc. der Ratsuchenden vorgesehenen Feldern auf dem A4-Blatt, 2. durch die beispielhaften ‚Vorgaben' oder ‚Anregungen', die von der Bildungsberaterin in ihrer Erklärung der Aufgabenstellung angeführt werden und diejenigen Vorgaben/Anregungen, die auf dem A4-Blatt stehen und 3. durch die unterschiedliche oder eben auch gleiche farbliche Gestaltung der einzelnen Felder auf dem A4-Blatt (s.o.). Es besteht aber dennoch – wie erwähnt – die Möglichkeit, dass eine/ein TeilnehmerIn entscheidet, dass sie über die zur Verfügung stehenden Felder hinaus, biographische Erfahrungen/Ereignisse – mittels der Verwendung von einem oder mehreren Begriffen, die dasselbe benennen – in ein oder, wie aus der ersten Sequenz an Susis Vorgehen ersichtlich wird, auch „neben mehrere der farbigen Vierecke auf dem A4-Blatt" schreiben können. Da davon ausgegangen werden kann, dass Ratsuchende nicht ‚seitenweise' biographische Erfahrungen schriftlich auf dem A4-Blatt festhalten (s.o.), ist das Aufschreiben von biographischen „Schwerpunkten" (etc.) auch nicht das, was an diesen Sequenzen in Bezug auf die Frage nach dem ‚Biographieeinbezug' als vordergründig relevant erscheint, sondern die Tatsache, dass den Ratsuchenden von Seiten der Bildungsberaterin ein Raum eröffnet wird, innerhalb dessen dieselben über ihre Vergangenheit; ihren Lebensverlauf individuell nachdenken können. Es entsteht ein Raum, in welchem die zu Beratenden die Gelegenheit erhalten, über ihre eigene Lebensgeschichte nachzudenken; ihre eigene Biographie und/oder konkrete biographische Erfahrungen einer Reflexion zu unterziehen.

8.1.2 Gelegenheit zur bildungsbiographischen Reflexion

Eine weitere ‚Anregung zur individuellen Reflexion des eigenen Lebensverlaufes' konnte an einer Stelle in meinen Aufzeichnungen über den Weiterbildungsberatungsprozess identifiziert werden, die sich an eine Gruppenarbeitsphase („Kleingruppenarbeit" Prot. 1. Z. 232)[51] bzw. an die Präsentation der ‚Ergebnisse' aus derselben im Plenum anschließt:

[51] Ein Ausschnitt aus dieser „Kleingruppenarbeit" (Prot. 1, Z. 232) findet sich im Kapitel 7.2.1.

„Die Beraterin sagt: ‚Jetzt werden Lernorte vorbereitet. Wo waren Ihre Stationen? Wo haben Sie etwas gelernt? Ein weiterer Punkt wäre Berufserfahrungen und was haben Sie da gelernt, man lernt im Beruf nicht nur für den Sachen, sondern auch welche, die man für andere[s?, akustisch nicht gut verstanden] braucht'. Sie schaut in Richtung der TN und sagt, dass eine ‚Differenz zwischen informellem und formalem Wissen' besteht. Die Beraterin steht neben der Pinnwand, die links neben ihrem Stuhl steht (von mir aus gesehen) und geht ein paar Schritte hin und her. Die TN schauen in die Richtung in der die Beraterin steht/geht. ‚Kompetenzen können zu Hause, m Ehrenamt .. vielleicht sind Sie als Sanitäterin tätig .. man lernt überhaupt was, hat aber kein Zertifikat dafür. Dennoch eine Stärke, Kompetenz, wenn man beispielsweise mit Stress umgehen kann'. Die Beraterin sagt: ‚Was haben Sie dort gemacht/gelernt, welche Kompetenzen haben Sie dort erworben?' Die Beraterin sagt, dass nun die Lernorte von den TN auf das A4-Blatt geschrieben werden sollen, das die Beraterin nun jedem einzelnen/r TN in die Hand gibt. Alle TN haben das A4-Blatt und einen Kugleschreiber in ihren Händen, schauen auf das A4-Blatt" (Z. 685-698).

Das von der Bildungsberaterin ausgeteilt A4-Blatt kann folgendermaßen beschrieben werden:

„'Meine Lernorte und Tätigkeiten/Aktivitäten. Was genau habe ich gemacht?' Darunter sind auf je einer Halbseite des Blattes (Querformat) untereinander je vier Ellipsen zu sehen, die unterschiedliche Farben haben bzw. mit unterschiedlichen Farben ausgefüllt sind. In den Ellipsen steht (von links nach rechts und von oben nach unten): ‚Schule & Ausbildung', ‚Berufserfahrungen', ‚Weiterbildung', im vierten Feld auf der Seite befindet sich eine gepunktete Linie (.....), ‚Verein/Hobbys', ‚Familie', im dritten und vierten Feld befinden sich ebenso gepunktete Linien. Von den Ellipsen gehen Linien zu je vier Zeilen weg" (Dokument 3; Port. 1, Z. 700-708).

Dass die Beraterin sagt, dass „[j]etzt Lernorte vorbereitet" werden, stellt eine neue Aufgabe für die TeilnehmerInnen des Workshops dar. Auf die Fragen, die sie formuliert, trifft grundsätzlich das Selbe zu, wie auf jene, die sie im ersten Protokollausschnitt des Kapitels 8.1.1 formuliert hat. Die Fragen sollen nicht sofort im Anschluss an das Aussprechen der Fragen/jeweils einer Frage durch die Beraterin von den Ratsuchenden beantwortet werden, weil zu diesem Zweck bspw. Pausen zwischen der Formulierung der Fragen notwendig wären, die Ratsuchenden eine Beantwortung derselben erlauben würden. Die Bildungsberaterin bedient sich auch hier der Formulierung von Fragen, um deutlich zu machen, worum es im Rahmen der nächsten/neuen Aufgabenstellung; der ‚Vorbereitung' von „Lernorte[n]" inhaltlich gehen soll.
(Auch) hier verweist die Verwendung des Begriffs „Stationen" darauf, dass die TeilnehmerInnen eben diese im Laufe ihres Lebens ‚durchschritten' haben; dass sie an diesen „Stationen" ‚waren'; dass es sich um einen bzw. mehrere markante ‚Punkte' im

Lebens(ver)lauf der Ratsuchenden handelt. Mit den „Stationen“, an denen die Ratsuchenden „etwas gelernt“ haben, meint die Beraterin bspw. Berufserfahrungen – aber nicht lediglich solche, weil sie sagt: „Ein *weiterer* Punkt wären Berufserfahrungen und was haben Sie da gelernt“ (Hvh. d. A.).

Sie spricht den Unterschied zwischen formalem und informellem Lernen und die ‚Frage' danach wo Kompetenzen erworben werden können, deshalb an, weil sie sicherstellen möchte, dass die TeilnehmerInnen genau zu diesem Zeitpunkt im Beratungsprozess über dieses Wissen verfügen. Zu Beratende sollen dieses in ihre Überlegungen im Zuge der ‚Vorbereitung' von „Lernorte[n]“ miteinbeziehen. Die Bildungsberaterin will den TeilnehmerInnen mit der Zurverfügungstellung dieses Wissens erstens sagen, dass informell erlernte Wissensbestände ebenso in deren Überlegungen zu „Lernorte[n]“ miteinbezogen werden sollten, wie formal erworbenes Wissen – i.S. eines Zertifikats – und zweitens (mit dem Anführen dieser Differenzierung einhergehend), dass Kompetenzen an mehreren ‚Stellen' im Leben; in mehreren verschiedenen ‚Lebensbereichen' erworben werden können bzw. in diesem Fall von den TeilnehmerInnen des Workshops (auch) bereits erworben wurden.

Mit der Aussage der Beraterin, dass die Ratsuchenden nun ‚ihre' „Lernorte“ auf dem von ihr ausgeteilten A4-Blatt „Meine Lernorte und Tätigkeiten/Aktivitäten. Was genau habe ich gemacht?“ niederschreiben sollen, erteilt sie ihnen einen konkreten ‚Arbeitsauftrag'. Das bedeutet, dass die zu Beratenden über ihre Vergangenheit; ihren Lebensverlauf nachdenken müssen, darüber was und wo sie etwas gelernt haben, wo sie welche Kompetenzen im Laufe ihres Lebens erworben haben bzw. was sie an welchen Orten gelernt haben. Auf Grund des Ansprechens von „informellem [...] Wissen“ bzw. informellem Lernen wird – wollen Ratsuchende der Aufgabenstellung der Bildungsberaterin folgen – lediglich eine Aufzählung von Inhalten des (schriftlichen) Lebenslaufs nicht ausreichen, weil sich eben informell erworbene Wissensbestände, für die man nicht über ein Zertifikat verfügt, i.d.R. nicht im Lebenslauf aufgelistet finden. Daher können die im Rahmen dieses Kapitels angeführten Sequenzen als eine Anregung von Seiten der Bildungsberaterin zur individuellen Reflexion des eigenen Lebensverlaufes im Hinblick auf die eigene Bildungsbiographie angesehen werden.

Dass die TeilnehmerInnen das von der Beraterin ausgeteilte A4-Blatt in ihren Händen halten und dasselbe anschauen, lässt vermuten, dass dieselben lesen, was darauf geschrieben steht. Es könnte auch der Fall sein, dass die Ratsuchenden darüber nachdenken, was sie auf dem A4-Blatt schriftlich festhalten wollen/sollen. Dass sie einen Kugelschreiber in Händen halten, bedeutet, dass die Ratsuchenden auch gedenken, diesen zu benutzen. Das heißt sie möchten vermutlich dem Arbeitsauftrag der Beraterin nachkommen, indem sie ihre

jeweils individuellen „Lernorte“ auf dem dafür von der Beraterin vorgesehenen A4-Blatt schriftlich festhalten.

Auch das von der Beraterin an die Ratsuchenden ausgeteilte Dokument drei „Meine Lernorte und Tätigkeiten/Aktivitäten“ fordert mit eben dieser Überschrift des A4-Blattes und mit den Auslassungen in darauf abgebildeten Feldern dazu auf, etwas auf das Blatt zu schreiben; konkreter: individuelle „Lernorte und Tätigkeiten/Aktivitäten“ schriftlich festzuhalten. Es enthält sozusagen auch einen ‚Arbeitsauftrag’ an die TeilnehmerInnen bzw. gibt wieder, was die Beraterin als Aufgabenstellung an die TeilnehmerInnen zunächst mündlich formuliert hat. Zudem enthält es ebenso Ergänzungen zu demselben. Es zeigt sich, dass – wie der Arbeitsauftrag der Beraterin impliziert, auch – die Form, in der das A4-Blatt bedruckt ist, dazu auffordert, einen (oder u.U. mehrere) Begriff/e in die dafür vorgesehenen freien Felder zu schreiben (und nicht ganze Sätze).

Die auf dem Dokument drei – ebenfalls in der Überschrift – formulierte Frage „Was habe ich genau gemacht?“ ist in der Vergangenheitsform verfasst, da die Lernorte der Ratsuchenden von denselben aus deren Vergangenheit heraus identifiziert werden können. Es ist für das Aufschreiben der „Lernorte“ (auch deshalb) erforderlich, dass TeilnehmerInnen über ihre Vergangenheit, über ihren Lebens(ver)lauf nachdenken und innerhalb dessen jene ‚Punkte’ identifizieren, an denen sie etwas gelernt haben. Aus manchen auf diesem A4-Blatt angeführten Punkten wird ersichtlich, dass ein Niederschreiben des (schriftlichen) Lebenslaufs oder von bestimmten Aspekten desselben nicht ausreicht, wenn man die Aufgabenstellung der Beraterin ‚erfüllen’ will, denn im Unterschied zu ‚Lebensbereichen’ wie „Schule & Ausbildung“, „Berufserfahrungen, „Weiterbildung“ und evtl. auch „Verein/Hobbys“, verweist der Begriff „Familie“ hier eher auf einen informellen Lernkontext. Von den TeilnehmerInnen kann diese Aufzählung möglicher ‚Lebensbereiche’, an denen dieselben etwas gelernt haben könnten, durch die – in der zweiten oben angeführten Sequenz beschriebenen – Freilassungen am A4-Blatt durch weitere ‚Lebensbereiche’, innerhalb derer dieselben etwas ‚Konkretes’ gelernt haben, ergänzt werden.

Auch hierzu ist anzumerken, dass die Anregungen seitens der Bildungsberaterin, was als „Lernort[]“ angesehen werden könnte und die Vorgaben auf dem A4-Blatt einerseits als exemplarisch, aber andererseits von den TeilnehmerInnen des Workshops auch als konkrete Vorgaben hinsichtlich dessen aufgefasst werden können, an welchen ‚Orten’ die TeilnehmerInnen gelernt haben müss(t)en. Als konkrete Vorgabe könnten die Anregungen sogar eher verstanden werden, weil ‚Lebensbereiche’, innerhalb derer (möglicherweise) Lernen stattgefunden hat, bereits in den dafür vorgesehenen Feldern eingetragen sind und damit ein gewisser ‚Zwang’ zum Aufschreiben von bzw. vorgängig zum Nachdenken über „Lernorte[]“ im Rahmen eben dieser ‚Lebensbereiche’ bestehen könnte.

8.1.3 Zusammenfassung und theoretische Erkenntnisse

Knapp zusammengefasst lässt sich in Bezug auf die Kapitel 8.1.2 und 8.1.3 festhalten, dass aus dem empirischen Material ersichtlich wurde, dass Ratsuchenden die ‚Gelegenheit zur individuellen Thematisierung und Reflexion von Biographischem infolge einer Anregung/Aufforderung durch BildungsberaterInnen' eröffnet werden kann. Dies bezieht sich zum einen auf die ‚Möglichkeit einer biographischen Reflexion' und zum anderen auf die ‚Gelegenheit zur *bildungs*biographischen Reflexion'.

Zu konstatieren ist, dass von BildungsberaterInnen ein Raum geschaffen werden kann (und damit auch Zeit), innerhalb welchem der Einbezug der Biographie von Ratsuchenden in den Weiterbildungs-/Kompetenzberatungsprozess im Gruppensetting insofern stattfinden kann, als den Ratsuchenden die ‚Gelegenheit zur individuellen Thematisierung und Reflexion von Biographischem infolge einer Anregung/Aufforderung durch BildungsberaterInnen' eröffnet wird. Innerhalb dieses Raumes erhalten zu Beratende die Gelegenheit, ihre eigene(n) (Bildungs-)Biographie und/oder spezifische (bildungs-)biographische Erfahrungen zu thematisieren und dieselbe/n einer Reflexion zu unterziehen. In diesem Fall hängt das ‚Schaffen eines Raumes', in welchem ein individuelles Thematisieren und Reflektieren der/über die eigene/n (Bildungs-)Biographie möglich wird, mit der Bedingung zusammen, dass BildungsberaterInnen *Einzel*arbeitsphasen in den Beratungsprozess (im Gruppensetting) einplanen, welche mit (konkreten) ‚Arbeitsaufträgen' für die Ratsuchenden eingeleitet werden, die dazu anregen (können), die eigene (Bildungs-)Biographie zu thematisieren und dieselbe einer individuellen (d.h. sozusagen einer ‚eigenständigen') Reflexion zu unterziehen. Das bedeutet natürlich auch, dass der – u.U. explizit intendierte – (biographische) Reflexions- und evtl. auch Lernprozess (vgl. DAUSIEN 2011a, 118) nicht stattfindet, da sich dies – aus einem ‚Beobachterstandpunkt' – der ‚Kontrolle' von BildungsberaterInnen entzieht.

Ein solcher ‚Auftrag' i.S. einer Aufforderung/Anregung zur bildungs-/biographischen Thematisierung und Reflexion von Seiten von BildungsberaterInnen kann sich im Konkreten unterschiedlich gestalten (Beispiele dazu siehe Kapitel 8.1.1 und 8.1.2). Festzustellen ist allerdings, dass eine ‚individuelle' Thematisierung und Reflexion von bildungs-/biographischen Inhalten eben nach einer solchen Aufforderung/Anregung voraussetzt, dass dieselbe eine explizite Aufforderung(/Anregung) diesbezüglich enthält. Ist dies der Fall, steht es Ratsuchenden zwar dennoch frei, Biographisches zu thematisieren und dasselbe einer Reflexion zu unterziehen[52], aber es kann davon ausgegangen werden, dass sich hier nicht lediglich eine ‚*Gelegenheit* zur individuellen Thematisierung und Reflexion von Bio-

[52] Der Aspekt der Freiwilligkeit ist im Kontext von Biographiearbeit von hoher Relevanz (vgl. bspw. MIETHE 2011, 37f). „Zwang und Druck führt leicht zu Abwehr und verhinder die für Biographiearbeit notwendige Bereitschaft auch über persönliche Dinge zu sprechen bzw. führt dazu, nur sozial erwünschte Inhalte zu erzählen" (37).

graphischem' ergibt, sondern u.U. sogar die Notwendigkeit eines Rückblicks auf das bisher gelebte Leben erforderlich wird – wenn Ratsuchende dem ‚Arbeitsauftrag' von BildungsberaterInnen nachkommen wollen.

Eine mögliche ‚Aufgabenstellung' kann das Aufschreiben von ‚Biographischem' implizieren (vgl. Kapitel 8.1.1 und 8.1.2). Ob biographische oder *bildungs*biographische Reflexion – in Bezug auf das Niederschreiben von ‚Biographischem' – es ist in beiden Fällen von Nöten, über den eigenen Lebensverlauf nachzudenken, i.S. einer Bedingung für eben dieses Niederschreiben (bildungs-)biographischer Erfahrungen, Ereignisse etc. Wichtig ist es allerdings in diesem Zusammenhang hervorzuheben, dass das alleinige Aufschreiben von markanten bildungs-/biographischen Erfahrungen, Ereignissen etc. im Rahmen eines Beratungsprozesses noch nicht als ‚biographisch' i. S. von ‚hier erfolgt ein Biographieeinbezug' gelten muss. Vielmehr stellt das Aufschreiben derselben eine Konsequenz aus der Thematisierung des eigenen Lebensverlaufs und aus der evtl. stattfindenden bildungs-/biographischen Reflexion der Ratsuchenden dar.

Als relevant kann überdies hinaus angesehen werden, dass mit der Formulierung einer zur Thematisierung und Reflexion anregenden ‚Aufgabenstellung' mehrere (exemplarische) ‚Lebensbereiche' von Ratsuchenden ‚angesprochen' werden (in welcher Form auch immer, Bsp. siehe Kapitel 8.1.1 und 8.1.2), damit Ratsuchende sich vorstellen können, woran bzw. worüber sie denken/nachdenken können, wenn ‚Biographisches' thematisiert und (u.U.) auch reflektiert werden soll. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es mit der Formulierung einer Aufgabenstellung – bspw. durch das Nennen bestimmter exemplarischer ‚Lebensbereiche' – auch dazu kommen kann, dass eine Einschränkung dessen erfolgt, was zu Beratende – eben in Folge der Formulierung einer ‚Aufgabenstellung' – als relevant in Bezug auf die Thematisierung und Reflexion ihrer eigenen Bildungs-/Biographie ansehen. Daher ist es bspw. im Rahmen des Anführens mehrerer exemplarischer Lebensbereiche sinnvoll, dieselben (oder zumindest einige derselben) ‚offen' zu formulieren, so dass ein Interpretationsspielraum für Ratsuchende entsteht (Bsp.: Interessen im Verlauf des eigenen Lebens, vgl. Dokument 2; vgl. Prot. 1, Z. 205).

Außerdem ist darauf hinzuweisen, dass in die Formulierung einer Aufgabenstellung, die (vorwiegend) zur *bildungs*biographischen Thematisierung und Reflexion anregen soll, auch informelle/s Lernorte/Lernen sehr gut miteinbezogen werden können/kann und evtl. auch sollte/sollten, denn Kompetenzen können eben auch an informellen (Lern-)Orten entstehen/erworben werden (vgl. Ring Österreichischer Bildungswerke 2013a und 2013b; vgl. SCHIERSMANN 2009, 749; vgl. Kapitel 2.1.3, 2.2.2, 6.1, 6.2 und 8.1.2), wie auch Lernen und Bildung an sich ‚immer und überall' im Leben stattfinden kannn (vgl. Exkurs im Kapitel 2). Zudem ist unter einer solchen Bedingung die Wahrscheinlichkeit, dass Ratsuchende nicht lediglich darüber nachdenken, welche Zertifikate sie im Rahmen

institutioneller/formaler Bildungsangebote erworben haben und damit auch die Bedeutung einer (evtl. stattfindenden) bildungsbiographischen Reflexion als höher einzuschätzen, als wenn nur dazu aufgefordert wird, über Bereiche wie bspw. Schule, Beruf und Ausbildung (vgl. Kapitel 6.1) nachzudenken – denn Letztere können auch (‚lediglich') aus dem schriftlichen Lebenslauf heraus identifiziert werden (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2006, 115), was die Möglichkeit des Stattfindens einer Reflexion als geringer erscheinen lässt.

Worauf es ankommt, ist, dass Aufgabenstellungen von BildungsberaterInnen *eine Möglichkeit* darstellen können, Ratsuchende zu einer (individuellen) bildungs-/biographischen Reflexion anzuregen bzw., dass zu Beratenden durch bestimmte (siehe bspw. Kapitel 8.1.1 und 8.1.2) Aufgabenstellungen die Gelegenheit (Raum und damit auch Zeit) dazu erhalten, ihre eigene Biographie zu thematisieren und dieselbe einer Reflexion unterziehen zu können. Die ‚Erfüllung' der Aufgabenstellung muss ‚mehr' erfordern, als ein Aufzählen von „objektiv, sozial-strukturell validen Fakten des Lebens" (MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2006, 115), wie sie aus dem (schriftlichen) Lebenslauf heraus identifizierbar wären (vgl. ebd.). Dies könnte – sollte durch eine Anregung seitens BildungsberaterInnen eine (bildungs-)biographische Reflexion stattfinden – dazu führen, dass Ratsuchende mittels der Nutzung des „kritische[n] Potential[s]" (BARTMANN, TIEFEL 2008, 132) biographischer Reflexion ‚etwas Neues' entdecken, weil diese Art der Reflexion eben auch „die Gestaltung des Neuen forciert" (ebd.; vgl. Kapitel 3.2.1), was für die (Weiter-)Bildungs- und Kompetenzberatung insgesamt (vgl. Kapitel 2.2.1.2, 2.2.2 und 6.1) und im Spezifischen für die im Kapitel 6.2 von mir beschriebene Form der Kompetenzberatung von Nutzen sein kann, wenn – wie von der Institution A angegeben – der Workshop mittels dem Erkunden von Kompetenzen als Orientierungshilfe für bspw. „Erwerbstätige, WiedereinsteigerInnen und arbeitslose Personen" (Prot. 1, Z. 104-105) dienlich sein soll. Beispielsweise könnte es hinsichtlich des (konkreteren) Wunsches einer beruflichen Neu-/Umorientierung (vgl. Z. 86, Z. 62-89 und 110-113; vgl. Kapitel 6) und eine im Bezug darauf erfolgende Erkundung der Kompetenzen von Ratsuchenden im Rahmen eines Workshops ‚Kompetenzberatung' zumindest als unterstützend angesehen werden, die eigene Biographie zu thematisieren und einer Reflexion zu unterziehen, denn woraus, wenn nicht aus dem eigenen gelebten Leben wären Kompetenzen des Einzelnen zu identifizieren?

8.2 Autonomes Einbringen von Biographischem in den Weiterbildungsberatungsprozess durch die Ratsuchenden

Im Folgenden handelt es sich um eine Form des ‚Biographieeinbezugs' in den Weiterbildungs- bzw. Kompetenzberatungsprozess, der grundsätzlich – wie auch in Kapitel 8.1 – dadurch zustande kommt, dass von Seiten der Bildungsberaterin ein ‚Raum geschaffen' wurde, in dessen derselbe möglich wurde. Allerdings ist die Art und Weise, wie dies geschieht eine andere, weil Ratsuchende hier autonom Biographisches in den Beratungsprozess einbringen. Diese Feststellung gründet sich darauf, dass die von der Bildungsberaterin formulierte Aufgabenstellung nicht darauf abzielte, dass Ratsuchende sich in der ‚Ausführung' derselben des biographischen Erzählens (vgl. Kapitel 3.2.2) bedienen.

8.2.1 In der Gruppe kommunizierte Thematisierung von Biographischem: Biographisches Erzählen im Rahmen von Kleingruppenarbeit

Diese Kategorie kristallisierte sich an einer Stelle des Beobachtungsprotokolls heraus, in der die Beraterin den TeilnehmerInnen des Workshops im Anschluss an eine Einzelarbeitsphase[53] mitteilt, „dass eine ‚Kleingruppenarbeit' folgt'" (Prot. 1, Z. 232). Sie sagt:

> „Es sollen Dreiergruppen entstehen, weil 9 TN anwesend sind. Die Beraterin sagt, dass sich der Reihe nach je eine Person der Gruppe den anderen ‚vorstellen' soll. ‚Sie präsentieren sich anhand des Mind-Maps, das Sie erstellt haben'. Die TN stehen von ihren Stühlen auf, manche tragen den Stuhl, auf dem sie gesessen waren, zu einem der Tische, die entlang der Wand im Raum aufgestellt sind, die meisten schauen in Richtung der Beraterin, die noch spricht. Die TN halten ein A4-Blatt in einer oder beiden Händen (die TN, die ich gerade sehe). Die Beraterin sagt: ‚Kurze Selbstpräsentation', jede TN soll den beiden anderen TN in der Gruppe etwas über sich sagen" (Z. 232-240).[54]

Die folgende Sequenz wurde den Aufzeichnungen zur anschließend stattfindenden Gruppenarbeit in der von mir so bezeichneten Gruppe zwei entnommen:

> „Die TN, die eben gesprochen hat, schaut in seine Richtung und sagt: ‚Jaja .. jajaja .. ja, interessant'. Sie schaut in Richtung der zweiten Frau der Gruppe (Emma), die nun am Tisch sitzt und sagt: ‚Und du?'.

[53] Bei dieser Einzelarbeitsphase handelt es sich um jene, in der die Ratsuchenden das A4-Blatt „biographische Sammlung" (Prot. 1, Z. 202) bearbeitet haben.
[54] Aus den Daten geht hervor, dass mit „Mind-Map[]" (Prot. 1, Z. 235) das Dokument zwei „biographische Sammlung" (Prot. 1, Z. 202) gemeint ist, auf das im vorangegangenen Kapitel eingegangen wurde.

TN Emma schaut in Richtung der Frau, die gerade gesprochen hat und sagt (spricht laut): ‚Ich komme aus der Stadt Y [...] mittlerweile seit 12 Jahren in Österreich, vorher war ich im Land X. Sie sagt, dass sie am Erasmus-Programm teilgenommen und Germanistik studiert hat. ‚Entscheidende Erlebnisse .. wie Wanderung, weil das hat mir auf alle Fälle sehr getaugt .. vom Land X nach Österreich' [...]. ‚Ja, weil von der Uni X aus als [...]'. (Die Universität befindet sich in dem Bundesland, in dem ich beobachtet habe). ‚In der Stadt Y zur Schule gegangen, dann bin ich ins Land X, hab angefangen BWL zu studieren, das hab ich dann abgebrochen, dann Philosophie und Germanistik'. Im Rahmen des Studiums an der Uni X (die Universität befindet sich in dem Bundesland, in dem ich beobachtet habe) war sie im Land Z. ‚Ich bin jetzt bei der VHS, beschäftige mich viel mit [...] hab ich gemacht oder Informationsveranstaltungen in Schulen, wo [...] auf der Berufsmesse hab ich gearbeitet als Studienberaterin und vorher in der VHS war ich in der Firmenberatung, Unternehmensberatung .. das mache ich sehr gerne und ich glaube, dass ich das wirklich als Schwerpunkt fokussiere (TN schaut in meine Richtung, spricht lauter). Ich will auch weiter arbeiten, meine Qualifikationen, .. die eben mit [...] zu tun haben, vielleicht außer . Dolmetscher..' Die zweite Frau der Gruppe sagt: ‚Übersetzerin?'. Emma schaut in Richtung der TN, die eben gesprochen hat und sagt: ‚Interessiert mich nicht .. hauptberuflich bin ich in der VHS, nebenbei beim ORF'. Sie sagt, dass sie auch Italienisch unterrichtet und kurze Werbetexte übersetzt, ‚interessiert mich, aber nicht als Fixjob'. Sie verschränkt die Hände, nimmt sie wieder auseinander und legt sie auf den Tisch. ‚Ich hab keine Leidenschaften, dass ich sage, Trekking .. ich mache von allem ein bisschen was. .. Nach der Schule haben die Eltern gesagt: Was willst du studieren? Damals meinte ich Kunstgeschichte [...] aber so geht es weiter .. aber das sind keine Leidenschaften auch nie gewesen .. Ich hatte nie das Gefühl, Architektin werden zu wollen oder Juristin'. Die beiden anderen TN der Gruppe schauen in ihre Richtung während sie spricht. Die TN, die auf dem Stuhl sitzt, schreibt mit dem Kugelschreiber etwas auf den Zettel, welcher vor ihr auf ihren Oberschenkeln liegt (die Mappe liegt unter dem A4-Blatt). Emma sagt: ‚Ich liebe den Sommer, mir ist nie heiß .. ich hoffe, dass ich Sonne ausstrahle', sie lacht dabei und die TN der Gruppe lachen auch (aber leiser als sie). ‚Ich bin Single, nicht verheiratet, keine Kinder'. Dabei lächelt sie. Die Gruppenmitglieder lachen, sie lacht auch, aber lauter als die beiden anderen TN" (Z. 297-331).

Die Aussage der Beraterin ist als ‚Arbeitsauftrag' an die Ratsuchenden anzusehen, der erstens eine Aufforderung dazu enthält, Gruppen zu bilden, die jeweils gleich viele (drei) Personen umfasst, was möglich ist, weil neun TeilnehmerInnen anwesend sind (vgl. Kapitel 6.3). Zweitens fordert die Beraterin die Ratsuchenden dazu auf, dass „der Reihe nach sich je eine Person der Gruppe den anderen ‚vorstellen' soll", was bedeutet, dass je eine Person der Gruppe spricht und die anderen beiden Gruppenmitglieder („Dreiergruppe[]") in dieser Zeit (zumindest vorrangig) zuhören sollen, was die jeweilige Person sagt. Dass die/der Ratsuchende, die/der spricht, sich den beiden anderen Gruppenmitgliedern „vorstellen" soll, bedeutet, dass die/derjenige etwas ‚über sich'; darüber ‚wer sie/er ist' sagen soll. Wenn

die/der einzelne Ratsuchende die Vorstellung ihrer/seiner Person beendet hat, sollen die anderen Gruppenmitglieder ‚etwas' über sie/ihn wissen.

Was der Inhalt dieser Vorstellung sein kann, wird von der Beraterin mit der Aussage: „'Sie präsentieren sich anhand des Mind-Maps, das Sie erstellt haben" u.U. eingeschränkt, weil darauf bereits zuvor etwas (schriftlich) festgehalten wurde, das die Ratsuchenden nun heranziehen sollen, um sich selbst zu „präsentieren". Die TeilnehmerInnen haben bereits ein „Mind-Map[]" erstellt, das etwas beinhaltet, das die TeilnehmerInnen ‚betrifft' bzw. in dem sie selbst etwas ‚über sich selbst' schriftlich (siehe Fußnote 54) festgehalten haben. Nach Ansicht der Bildungsberaterin ist der Inhalt desselben relevant für die gegenseitige Vorstellung der einzelnen TeilnehmerInnen innerhalb der Kleingruppe. Was in diesem „Mind-Map" steht, soll den anderen Gruppenmitgliedern mündlich mitgeteilt werden.

„Kurze Selbstpräsentation" verweist darauf, dass die Beraterin die Zeit für diesen ‚Arbeitsauftrag' einschränkt. Was „kurz[]" im Konkreten bedeutet, spricht sie nicht an. Deutlich wird aber, dass die Zeit für diesen Arbeitsauftrag ‚nicht lang' sein wird. „Selbstpräsentation" meint, dass die TeilnehmerInnen sich selbst vor den anderen TeilnehmerInnen ihrer Gruppe präsentieren sollen bzw. (auch), dass die TeilnehmerInnen ‚präsentieren' sollen, was sie bereits vor dieser aktuellen Aufgabenstellung über ihre Person im „Mind-Map" festgehalten haben. Dass die Bildungsberaterin sagt, dass die Ratsuchenden den Gruppenmitgliedern „etwas über sich sagen" sollen, bedeutet, dass das, was vom je einzelnen Ratsuchenden gesagt wird, die eigene Person betreffen soll.

Dass die beiden Mitglieder ‚ihrer' Gruppe Emma anschauen, bedeutet vermutlich, dass sie ihr zuhören, dass sie sich ‚angesprochen' fühlen – i.S. von sich als AdressatInnen des Gesagten ansehen. Dies entspricht – wie erwähnt – auch (zumindest) implizit dem ‚Arbeitsauftrag' der Beraterin, welche dazu aufgefordert hat, dass je ein Mitglied der Gruppe sich den anderen „vorstellen" soll (s.o.).

Anzumerken ist hier, dass die Aussage der Beraterin, dass die TeilnehmerInnen des Workshops sich bei ihrer, von ihr geforderten „Selbstpräsentation" sozusagen an das „Mind-Map[]" halten sollen (was manche vermutlich auch tun, siehe Kapitel 8.2.1), einerseits zu einer Einschränkung dessen führen kann, was dieselben nun in der „Kleingruppenarbeit" über sich sagen, es andererseits aber nicht zwingend dazu kommen muss, dass Ratsuchende sich in der sprachlichen Darstellung im Zuge einer Vorstellung ihrer Person konkret daran halten, was auf dem „Mind-Map[]"geschrieben steht. Weil niemand außer der/dem einzelnen Ratsuchenden weiß, was in demselben festgehalten ist, kann auch niemand ‚kontrollieren', ob nun genau das gesagt wird oder vielleicht ‚mehr, weniger' oder etwas anderes.

Die Aufforderung zur Vorstellung der eigenen Person den Gruppenmitgliedern gegenüber ging primär von der Beraterin aus, weil sie dies in der für die Ratsuchenden formulierten

Aufgabenstellung ausgedrückt hat. In der (zweiten, oben angeführten) Sequenz wird aber auch deutlich, dass eine TeilnehmerIn der Kleingruppe zwei eine andere TeilnehmerIn (Emma) zum Sprechen auffordert. Die Aussage „Und du?“ und das Anschauen von Emma während des Aussprechens dieser Worte seitens einer TeilnehmerIn der Gruppe zwei hat zur Folge, dass Emma zu sprechen beginnt. Die Aussage des Gruppenmitglieds der Gruppe zwei stellt eine Frage dar, mit der Emma dazu aufgefordert wird bzw. mittels derer ihr signalisiert wird, dass sie nun zu sprechen beginnen soll und d.h. in diesem Kontext sich „vorstellen“, „etwas über sich sagen“, sich ‚präsentieren’ soll. Dass Emma die Frau ansieht, die sie zum Sprechen aufgefordert hat und, dass Emma zu sprechen beginnt, bedeutet, dass sie gehört hat, dass die Frau mit ihrer Aussage Emma zum Sprechen aufgefordert hat und, dass Emma die Frage „Und du?“ auch so interpretiert hat, dass sie nun ‚dran’ ist, „etwas über sich zu sagen“; sich „vor[zu]stellen“, was auch der Aufgabenstellung der Bildungsberaterin entspricht. Auf Grund dieses der Gruppenarbeit vorangehenden ‚Arbeitsauftrages’ weiß Emma auch, was sie jetzt tun soll und das eben nicht durch das Ansprechen seitens eine TeilnehmerIn der Gruppe. Letzteres markiert lediglich den Zeitpunkt, an dem Emma zu sprechen beginnen soll; an dem sie ‚dran’ ist, sich „vor[zu]stellen“.

Was Emma sagt, beinhaltet sowohl Aspekte aus ihrer Bildungsbiographie (zur Schule gegangen in der Stadt Y, wollte danach Kunstgeschichte studieren, BWL-Studium im Land X, nach dem Abbruch dieses Studiums Studium der Philosophie und Germanistik, Germanistik in Österreich studiert und im Zuge dessen am Erasmus-Programm teilgenommen, Studienaufenthalt im Land Z), als auch Elemente ihrer Berufsbiographie (Informationsveranstaltungen in Schulen abgehalten, berufliche Tätigkeit an der Berufsmesse als Studienberaterin, an der VHS in der Firmen-/Unternehmensberatung tätig, aktuell: hauptberuflich an der VHS tätig, unterrichtet italienische Sprache, nebenberuflich beim ORF tätig, übersetzt kurze Werbetexte) und sozusagen auch ‚übergreifende’ Aspekte, wie, wo sie geboren und aufgewachsen ist und, dass sie in verschiedenen Ländern gelebt hat, eigene Interessen etc.

Unter „Wanderung“ könnten im Kontext ihrer Erzählung die Umzüge in unterschiedliche Länder, in denen sie angibt, gelebt zu haben, verstanden werden. Dass Emma sagt, dass ihr das „auf alle Fälle sehr getaugt hat“, bedeutet, dass diese „Wanderung“ oder eben die Umzüge in verschiedene Länder von ihr zum damaligen Zeitpunkt als positives Erlebnis bzw. als mehrere positive Erlebnisse aufgefasst wurden.

8.2.2 Zusammenfassung und theoretische Erkenntnisse

Mittels der Präsentation und Interpretation der Sequenzen aus dem Beobachtungsprotokoll im vorangegangenen Kapitel 8.2.1 sollte aufgezeigt werden, wie sich das ‚autonome Einbringen von Biographischem in den Weiterbildungsberatungsprozess durch die Ratsuchenden' (hier) in Form von ‚biographischem Erzählen im Rahmen einer Kleingruppenarbeit' gestalten kann. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass am zweiten oben angeführten Textausschnitt deutlich wird, dass Emma sich der sprachlichen Darstellungsform „Erzählen" (vgl. BRUNER 1997, 60ff zit.n. HOF 2001, 99; vgl. FUCHS-HEINRITZ 2009, 198; vgl. KONKEMOHR, KOLLER 1996, 93f zit. n. FUCHS-HEINRITZ 2009, 203) bedient. Von ihr wird i.S. des biographischen Erzählens „aus dem menschlichen Leben über das menschliche Leben" (ENGELHARDT 2011, 39) erzählt. Es zeigt sich, was in Kapitel 3.2.2 beschrieben wurde: Emma präsentiert spezifische Handlungen ihrer Person in deren zeitlicher Genese (vgl. BRUNER 1997, 60ff zit. n. HOF 2001, 99) und geht dabei „auch auf den Handlungskontext [...], die Absichten und Überlegungen" (ebd.) ihrerseits „sowie die Reaktion der anderen Beteiligten ein[...]" (ebd.). Weder der Arbeitsauftrag der Bildungsberaterin, noch das Ansprechen von Emma seitens einer TeilnehmerIn aus ‚ihrer' Kleingruppe enthielten eine explizite Aufforderung zum biographischen Erzählen, aber mit dem Arbeitsauftrag der Bildungsberaterin wurde dennoch ein Raum (und damit auch Zeit, vgl. VÖLZKE 2005, 13; vgl. Kapitel 3.2.2) – wenn auch zeitlich begrenzt (was aber in jedem Fall, in dem biographisches Erzählen zu Stande kommt, der Fall ist bzw. notwendigerweise auch sein muss) – eröffnet, innerhalb welchem es Emma möglich war, aus ihrer Lebensgeschichte zu erzählen oder anders gesagt: autonom Biographisches in Form einer biographischen Erzählung im Rahmen einer Kleingruppenarbeit in den Kompetenzberatungsprozess einzubringen.

Der ‚Biographieeinbezug' in den Weiterbildungs-/Kompetenzberatungsprozess i.S. eines autonomen Einbringens von Biographischem in Form einer biographischen Erzählung kann ohne Aufforderung von Seiten von BildungsberaterInnen stattfinden, auch wenn das biographische Erzählen durch Ratsuchende nicht gleichzeitig dem ‚Arbeitsauftrag' seitens BildungsberaterInnen widersprechen muss – bspw. wenn es um die Vorstellung der eigenen Person Gruppenmitgliedern gegenüber geht. Im Gegenteil: Es kann damit durchaus auch zur ‚Erfüllung' desselben kommen oder damit zumindest zur Erfüllung desselben beigetragen werden. Dieser Umstand verweist auch darauf, dass TeilnehmerInnen einer (Weiter-)Bildungs- oder Kompetenzberatung Aufgabenstellungen von BildungsberaterInnen unterschiedlich wahrnehmen können und daher damit zu rechnen ist, dass Ratsuchende auch dann ‚Biographisches' in den Beratungsprozess einbringen, wenn BeraterInnen nicht oder nicht explizit dazu auffordern – also autonom Biographisches einbringen. Es geht hier

v.a. auch um die Frage des Umgangs mit diesem autonomen Einbringen von Biographischem von Seiten der zu Beratenden durch BildungsberaterInnen. Diese Form des ‚autonomen Einbringens von Biographischem in den Beratungsprozess' kann als ‚Biographieeinbezug' angesehen werden und zwar unter der Bedingung, dass von BildungsberaterInnen ein Raum eröffnet wird, innerhalb dessen dies überhaupt möglich wird.
Am Beispiel des biographischen Erzählens (vgl. Kapitel 8.2.1) zeigt sich, dass es als weitere Bedingung dafür, dass ein derartiger Raum entsteht, erstens erforderlich ist, dass eine/mehrere andere Person/en der/dem Erzählenden zuhören (vgl. VÖLZKE 2005, 13; vgl. Kapitel 3.2.2) denn wenn niemand hört, was erzählt wird, kann nicht von ‚Biographie-*einbezug*' gesprochen werden. Zweitens muss die Aufgabenstellung von Bildungs-beraterInnen beinhalten oder in der Art und Weise formuliert sein, dass biographisches Erzählen grundsätzlich möglich wird, weil zu Beratende etwas über ihre eigene Person sagen sollen. Außerdem wird mit der ‚zur Verfügungstellung' eines Raumes, in welchem eben diese Form der sprachlichen Darstellung grundsätzlich möglich wird, (auch) ein ‚Zeitfenster' eröffnet (vgl VÖLZKE 2005, 13), innerhalb dessen sich zu Beratende dieser sprachlichen Darstellungsform bedienen können.
Die Möglichkeit für ein ‚autonomes Einbringen von Biographischem' in Form einer biographischen Erzählung kann sich daher eben im Rahmen einer Gruppenarbeit (mind. zwei Personen) im Beratungsprozess ergeben, innerhalb derer sich für Ratsuchende die Gelegenheit ergibt, sich der sprachlichen Darstellungsform „Erzählen" (vgl. BRUNER 1997, 60ff zit.n. HOF 2001, 99; vgl. FUCHS-HEINRITZ 2009, 198; vgl. KONKEMOHR, KOLLER 1996, 93f zit. n. FUCHS-HEINRITZ 2009, 203; vgl. Kapitel 3.2.2 und 6.2) zu bedienen. Es ist möglich, dass Ratsuchende im Rahmen eines Weiterbildungs-/Kompentenzberatungs-prozesses im Gruppensetting sozusagen ‚von sich aus', also autonom, aus ihrer Biographie; „aus dem menschlichen Leben über das menschliche Leben [erzählen]" (ENGELHARDT 2011, 39), indem sie im Rahmen des Sprechens über ihre Person anderen Mitgliedern oder evtl. auch BildungsberaterInnen gegenüber auf vergangene (biographische) Erfahrungen, Erlebnisse etc. zurückgreifen, um darzustellen, ‚wer' sie gegenwärtig ‚sind' bzw. wie sie ‚geworden sind, wer oder was sie sind' (vgl. VÖLZKE 2005, 13; vgl. ENGELHARDT 2011, 39).
Als relevant könnte sich der Biographieeinbezug in Form von biographischem Erzählen im Rahmen einer Weiterbildungs-/Kompetenzberatung erweisen, weil dasselbe nicht nur zur Konstruktion neuen Wissens und zum Erkennen der daraus möglicherweise resultierenden Handlungsfolgen beitragen kann, es kann auch zum Erwerb neuer Kompetenzen kommen (vgl. HOF 2001, 99). (vgl. Kapitel 3.2.2) Und eben Letzteres bzw. das (eigenständige) Erkennen eigener Kompetenzen zeigt sich als Ziel einer solchen Kompetenzberatung (vgl. Kapitel 2.2.2 und 6). Daher kann biographisches Erzählen *auch* als eine Möglichkeit

angesehen werden, Kompetenzen von TeilnehmerInnen zu erkennen oder dieselben ihre Kompetenzen (auch) selbst erkennen zu lassen. Des Weiteren kann der Erwerb bzw. das Erkennen von neuen ‚eigenen' Kompetenzen nicht ‚lediglich' durch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie erfolgen, sondern u.U. auch in Auseinandersetzung mit der Lebensgeschichte ‚anderer' Personen, die im Falle einer Weiterbildungs-/Kompetenzberatung im Gruppensetting (vgl. ebd.) ‚zur Verfügung stehen' würden.

8.3 Biographisches Lernen als Perspektive für die Weiterbildungsberatung

Die bisher in Kapitel acht dargestellten Erkenntnisse können teilweise in Zusammenhang mit Bettina DAUSIENs Ausführungen zu drei Varianten biographischen Lernens i.S. einer spezifischen „*Perspektive* auf Bildungssituationen" (2011a, 120; vgl. Kapitel 3.2.1) gesehen werden und dies v.a. in Anbetracht des Umstandes, dass pädagogische (Bildungs-)Beratung (auch) im Kontext von Erwachsenenbildung „mit einem *Lernprozess* [verbunden ist]" (KOSSACK 2009, 62; vgl. GIESECKE 2010, 88f; vgl. Kapitel 1 und 2) oder zumindest sein sollte.

Zunächst zeigt sich in Hinblick auf die Variante „Biographie als Hintergrund" (DAUSIEN 2011a, 116), dass auch im Kompetenzberatungsprozess im Rahmen einer Aufforderung/Anregung zur (individuellen) Thematisierung und Reflexion von Biographischem und ebenso im Kontext eines autonomen Einbringens von Biographischem bildungs-/biographische Aspekte der TeilnehmerInnen Einbezug in den Beratungsprozess finden können, was darauf verweist, dass der biographische Hintergrund; „biographische Erfahrungen und Erwartungen, die zeitlichen und sinnhaften Ordnungen, die die Lernenden gewissermaßen in die Bildungssituation ‚mitbringen', [und die] den Rahmen für mögliche Aneignungs- und Konstruktionsprozesse [bilden]" (ALHEIT, DAUSIEN 1996 zit. n. DAUSIEN 2011a, 116; vgl. ALHEIT, DAUSIEN 1996, 35) von Seiten von BildungsberaterInnen im Beratungsprozess Beachtung finden (können). Auch sie können davon ausgehen, dass eben dieses Erfahrungswissen der Ratsuchenden „ein Lernpotential dar[stellt]" (DAUSIEN 2011a, 116), weshalb BildungsberaterInnen im Rahmen einer ‚biographieorientierten' Gestaltung des Beratungsprozesses – i.S. des Einbezugs der Biographie von Ratsuchenden – eine gewisse ‚Offenheit' für eventuelle Lernprozesse, die ‚biographischer Natur' sein können, walten lassen sollten, wenn sie dieses Potential nutzen möchten (vgl. 117). Und dies v.a. in Anbetracht des Umstandes, dass das gesamte Erfahrungswissen von Lernenden auch „die Grenzen dessen [bildet], was überhaupt gelernt werden kann" (116) diese Grenzen könnten auch im Rahmen von (Weiter-)Bildungsberatung Möglichkeiten eröffnen, welche Individuen in einer konkreten Situation nicht bewusst und daher für dieselben auch nicht realisierbar

sind (vgl. ALHEIT 1995 zit. n. DAUSIEN 2011a, 116). Demzufolge wäre es (auch) im Sinne einer biographieorientierten Vorgehensweise nach GIESEKE, OPELT und RIED sinnvoll, diese Grenzen zu erkennen und zu thematisieren, weil dadurch u.U. „Wiedersprüche, verschüttete Bildungsinteressen, Selbstwertprobleme, unrealistische Vorstellungen und Enttäuschungen“ (1995 zit. n. GIESEKE 2000, 15f; vgl. Kapitel 2.2.3) zum Vorschein kommen könnten, die sich im Kontext einer Weiterbildungs-/Kompetenzberatung als ergiebig für Ratsuchende erweisen könnten bzw. sich für Bildungsentscheidungen als relevant erweisen könnten (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Variante Biographie als „Lernfeld“ (DAUSIEN 2011a, 116) ist – wie in Kapitel 8.1 und 8.2 angesprochen – festzustellen, dass eine ‚biographieorientierte' Vorgehensweise auch das Risiko birgt, dass der (u.U. von BildungsberaterInnen auch explizit intendierte) biographische Reflexions- und/oder auch Lernprozess nicht stattfindet (vgl. 117). Ob zu Beratende eine Anregung/Aufforderung zur individuellen Thematisierung und Reflexion oder auch eine Gelegenheit zum autonomen Einbringen von Biographischem als solche wahrnehmen oder nicht, kann im Vorfeld nicht geplant oder vorhergesagt werden. (vgl. 118) Es geht hier vielmehr um die Eigenaktivität der Lernenden/Ratsuchenden in „der Auseinandersetzung mit sich [...] im Hinblick auf ein gemeinsames Thema“ (ebd.) und eben diese Eigenaktivität kann von zu Beratenden in einem Weiterbildungsberatungsprozess erwartet werden, denn warum sollten sie an einem solchen partizipieren, wenn sie nicht ‚etwas lernen' oder zumindest ‚wissen' wollen würden? Werden eigene biographische Wissensbestände in den Beratungsprozess eingebracht und einer Reflexion zugeführt, können dieselben auch mit denen anderer TeilnehmerInnen verglichen werden, was eine Möglichkeit darstellt, biographisches Wissen umzuordnen, zu erweitern, neu zu verknüpfen und zu bewerten (vgl. ebd.).

An der dritten Variante Biographie als „Gegenstand [...] von Bildungsprozessen“ (116) zeigt sich in Hinblick auf die Möglichkeit einer (bildungs-)biographischen Thematisierung und/oder Reflexion (ob ‚individuell' oder ‚autonom', vgl. Kapitel 8.1 und 8.2), dass die mögliche Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie seitens der zu Beratenden im Beratungsprozess erfolgen kann, wenn ein Raum zur Reflexion des eigenen Lebensverlaufes eröffnet/zur Verfügung gestellt wird, der bspw. im Falle des Wunsches einer beruflichen Neu-/Umorientierung (vgl. Kapitel 6) zur Entwicklung von Handlungsperspektiven beitragen kann (vgl. DAUSIEN 2011a, 118f). Letzteres kann auch insgesamt als Ziel von (Weiter-)Bildungs/Kompetenzberatung angesehen werden (vgl. Kapitel 2.2.1.2, 2.2.2 und 6).

Auch weil Bildungs-/Lernprozesse „auch und gerade über die Auseinandersetzung mit Biographien anderer angeregt werden [können,] die exemplarisch für eine kollektive Erfahrung stehen“ (DAUSIEN 2011a, 120) (bspw. Arbeitslosigkeit, Neu-/Umorientierung im Beruf etc. vgl. ENOCH 2011, 93; vgl. Prot. 1, Z. 86, Z. 62-89 und 110-113; vgl. Kapitel 2, 6

und 8), können sich die Ausführungen in diesem Kapitel als höchst relevant für die (Weiter-)Bildungs-/Kompetenzberatung im Gruppensetting erweisen bzw. kann biographisches Lernen als Perpektive für dieselbe angesehen werden. Denn gerade durch den Einbezug von Biographie in dieser Form pädagogischer Beratung entsteht auch hier die „Möglichkeit für *Selbstreflexion* und für die *Einübung gesellschaftlichen Verstehens*“ (ebd.).

9. Schlussbemerkungen

9.1 Resümee

Zunächst kann festgehalten werden, dass auf Grund der Ergebnisse meiner Studie als gesichert gelten kann, dass die Biographie von Ratsuchenden im Rahmen des Kompetenzberatungsformats der Institution A im Beratungsprozess Einbezug findet (vgl. SCHILDBERGER, KELLNER 2012, 4; vgl. Kapitel 5, 6, 8).

Des Weiteren ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass sich die von mir beobachtete Kompetenzberatung im Gruppensetting in Anschluss an die Differenzierung von drei Beratungstypen nach GIESEKE, OPELT und RIED am ehesten als biographieorientiert zeigt, weil die TeilnehmerInnen des Workshops „keine *eindeutigen* Fragen und Suchrichtungen formulieren" (1995 zit. n. GIESEKE 2000, 15f, Hvh. d. A.; vgl. Kapitel 2.2.3 und 5), sondern angeben, dass sie auf Grund des Wunsches einer beruflichen „Um-/Neuorientierung" (Prot.1, Z. 110) im Workshop anwesend sind oder um das „wiedereinmal zu machen" (Z. 86; vgl. vgl. Z. 62-89 und 110-113). Daran zeigt sich auch eine Abgrenzung zur situativen Beratung (vgl. GIESEKE, OPELT, RIED 1995 zit. n. GIESEKE 2000, 15). Probleme des Bildungs- und Qualifizierungsbereichs werden im Kompetenzberatungs-Workshop – wie im Kapitel acht deutlich wird – mit der individuellen Lebensperspektive der zu Beratenden verschränkt, was ebenso auf den biographieorientierten Beratungstypus verweist (vgl. ebd.). Darüber hinaus kann die Aussage der Bildungsberaterin, dass die Ratsuchenden (erst) im Rahmen einer sich an den Workshop evtl. anschließenden „Einzelberatung" (Prot. 1; Z. 121) ‚konkretere' „Information[en]" (Z. 120) bspw. hinsichtlich eines spezifischen Berufswunsches (vgl. Z. 115) einholen können, als Abgrenzung zum informativen Beratungstypus (vgl. GIESEKE, OPELT, RIED 1995 zit. n. GIESEKE 2000, 15) angesehen werden.

In Bezugnahme auf die Studienergebnisse von MÜLLER (2005, 227f; vgl. Kapitel 5) ist festzuhalten, dass sich auch im Rahmen des Kompetenzberatungsprozesses im Gruppensetting an der Institution A feststellen lässt, dass eine biographieorientierte Vorgehensweise im Rahmen des Workshops Raum zur Reflexion für die Ratsuchenden bietet (vgl. Kapitel 8).

Die vorliegende Masterarbeit zielte darauf ab, der Fragestellung ‚*Wie zeigt sich der Einbezug der Biographie von zu Beratenden im Prozess einer Weiterbildungsberatung*?' nachzugehen. Als Ergebnis kann zusammenfassend festgehalten werden, dass der Einbezug der Biographie von Ratsuchenden im Weiterbildungsberatungsprozess bzw. konkreter im Rahmen des von mir untersuchten Kompetenzberatungsprozesses im Gruppensetting insgesamt betrachtet dadurch erfolgen kann, dass von BildungsberaterInnen ‚Räume

geschaffen' werden, in denen ‚Biographieeinbezug' möglich wird. Zwei Möglichkeiten des ‚Biographieeinbezugs' konnten aus dem empirischen Material identifiziert werden:

(1) ‚*Gelegenheit zur individuellen Thematisierung und Reflexion von Biographischem infolge einer Anregung/Aufforderung durch BildungsberaterInnen'*: Hier zeigte sich, dass ein ‚Biographieeinbezug' in den Beratungsprozess insofern erfolgen kann, als BildungsberaterInnen einen Raum eröffnen, innerhalb dessen (a) die ‚*Möglichkeit einer biographischen Reflexion'* und (b) die ‚*Gelegenheit zur bildungsbiographischen Reflexion*' für zu Beratende entstehen kann. Innerhalb dieses Raums können zu Beratende Bildungs-/Biographisches thematisieren und reflektieren. Das Schaffen dieses Raums hängt in diesem Kontext mit der Bedingung zusammen, dass BildungsberaterInnen *Einzel*arbeitsphasen in den Beratungsprozess im Gruppensetting einplanen, welche mit Aufgabenstellungen eingeleitet werden, die explizit dazu anregen/auffordern, Bildungs-/Biographisches ‚individuell' zu thematisieren und zu reflektieren. Es besteht hier allerdings das Risiko, dass der – u.U. von BildungsberaterInnen intendierte – Reflexions- und evtl. auch Lernprozess nicht stattfindet (vgl. DAUSIEN 2011a, 118), weil derselbe sich der ‚äußeren Kontrolle' entzieht. Auch wenn konkrete Aufgabenstellungen diesbezüglich variieren können, ergibt sich aus einer Anregung/Aufforderung u.U. sogar nicht lediglich eine Möglichkeit/Gelegenheit, sondern die Notwendigkeit eines Rückblicks auf das bisher gelebte Leben dann, wenn Ratsuchende dem ‚Arbeitsauftrag' von BildungsberaterInnen nachkommen wollen. Geht es bspw. darum, bildungs-/biographische Erfahrungen, Ereignisse etc. niederzuschreiben, kann das Thematisieren und evtl. auch Reflektieren über die eigene (Bildungs-)Biographie als Voraussetzung für dasselbe angesehen werden – das Niederschreiben selbst wäre ‚lediglich' die Konsequenz aus Ersterem. Des Weiteren ist im Zuge der Formulierung einer solchen Aufgabenstellung für Ratsuchende relevant, mehrere (exemplarische) Lebensbereiche derselben ‚anzusprechen' (in welcher Form auch immer, Bsp. siehe Kapitel 8.1.1 und 8.1.2), damit bei denselben eine Vorstellung davon entstehen kann, woran bzw. worüber man nun ‚konkreter' nachdenken könnte, wenn Bildungs-/Biographisches thematisiert und reflektiert werden soll. Hinsichtlich dessen erweist sich bspw. im Rahmen des Anführens mehrerer exemplarischer ‚Lebensbereiche' als relevant, diese eher ‚offen' zu halten (bspw. nach Interessen im Verlauf des eigenen Lebens fragen, vgl. Dokument 2; vgl. Prot. 1, Z. 205; vgl. Kapitel 8.1.1), um ‚Interpretationsspielraum' für Ratsuchende entstehen zu lassen. Wenn dieser ‚Spielraum' nämlich nicht zur Verfügung gestellt wird bzw. auch generell mit Blick auf das Formulieren von Aufgabenstellungen, ist darauf hinzuweisen, dass mit der Formulierung einer Aufgabenstellung seitens BildungsberaterInnen eine Einschränkung dessen erfolgen kann, was Ratsuchende in die Thematisierung und Reflexion von Bildungs-/Biographischem überhaupt einbeziehen. Darüber hinaus kann mit Blick auf *Bildungs*biographisches auch das informelle Lernen/informelle Lernorte sehr gut in einen Weiterbildungs-/Kompetenz-

beratungsprozess miteinbezogen werden, weil Kompetenzen ebenso im ‚informellen Bereich' erworben werden können (vgl. Ring Österreichischer Bildungswerke 2013a und 2013b; vgl. SCHIERSMANN 2009, 749; vgl. Kapitel 2.1.3, 2.2.2, 6.1, 6.2 und 8.1.2), wie Lernen und Bildung an sich ‚immer und überall' stattfindet oder stattfinden kann (vgl. Exkurs im Kapitel 2). Unter dieser Bedingung wäre die Wahrscheinlichkeit, dass Ratsuchende nicht lediglich darüber nachdenken, welche Zertifikate sie im Rahmen institutioneller/formaler Bildungsangebote erworben haben und damit auch die Bedeutung einer bildungsbiographischen Reflexion als höher einzuschäzten, als wenn ‚lediglich' dazu aufgefordert wird, über Bereiche wie bspw. Schule, Beruf etc. (vgl. Kapitel 6.1) nachzudenken. Insgesamt betrachtet muss die ‚Erfüllung' der Aufgabenstellung mehr erfordern, als lediglich ein Aufzählen von „objektiv, sozial-strukturell validen Fakten des Lebens" (MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2006, 115), wie sie aus dem (schriftlichen) Lebenslauf heraus identifizierbar wären (vgl. ebd.), was dazu führen könnte, dass Ratsuchende mittels der Nutzung des „kritische[n] Potential[s]" (BARTMANN, TIEFEL 2008, 132) biographischer Reflexion ‚Neues' entdecken, weil diese Art der Reflexion eben auch „die Gestaltung des Neuen forciert" (ebd.; vgl. Kapitel 3.2.1), was vermutlich für jegliche Form der (Weiter-)Bildungsberatung von Nutzen sein kann (bspw. als Orientierungshilfe für Erwerbstätige, bei beruflicher Neu-/Umorientierung etc. vgl. Prot. 1., Z. 10-105, Z. 86, Z. 62-89 und 101-113, vgl. Kapitel 6). (vgl. Kapitel 8.1.3)

(2) Das ‚autonome Einbringen von Biographischem in den Weiterbildungsberatungsprozess durch die Ratsuchenden' stellt eine weitere Möglichkeit des ‚Biographieeinbezugs' in den Weiterbildungsberatungsprozess dar. Der Begriff ‚autonom' meint in diesem Zusammenhang, dass Ratsuchende sozusagen ‚von sich aus' Biographisches in den Beratungsprozess einbringen. Dies muss aber nicht einer ‚Aufgabenstellung' widersprechen, im Gegenteil: Es kann dadurch sogar zur Erfüllung derselben kommen oder zumindest als Beitrag zur Erfüllung der Aufgabenstellung angesehen werden. Das Zustandekommen eines solchen autonomen Einbringens von Biographischem durch Ratsuchende verweist darauf, wie unterschiedlich Aufgabenstellungen von Bildungsberaterinnen wahrgenommen werden können. In Bezug auf die ausgearbeitete Kategorie geht es aber v.a. um die Frage des Umgangs mit einem solchen autonomen Einbringen von Biographischem. Denn nur, wenn BildungsberaterInnen einen Raum eröffnen (und damit auch Zeit vgl. VÖLZKE 2005, 13), innerhalb dessen dies möglich wird, kann diese Form des Biographieeinbezugs auch als solche angesehen werden. Im Falle der ‚in der Gruppe kommunizierten Thematisierung von Biographischem' konnte im Rahmen meines Projekts das ‚biographische Erzählen im Rahmen von Kleingruppenarbeit' als mögliche Form des autonomen Einbringens von Biographischem in den Beratungsprozess identifiziert werden. Zwei (weitere) Bedingungen zeigen sich hierfür als relevant: 1. ZuhörerInnen müssen anwesend sein (was im Gruppensetting sehr gut möglich ist) und 2. die Aufgabenstellung von BildungsberaterInnen

muss beinhalten oder so formuliert sein, dass ein Erzählen „aus dem menschlichen Leben über das menschliche Leben“ (ENGELHARDT 2011, 39), bei dem „das konkrete Handeln und Erleiden einer (oder mehrerer) Person(en) in seiner zeitlichen Entwicklung beschrieben und dabei auch auf den Handlungskontext [...], die Absichten und Überlegungen“ (BRUNER 1997, 60ff zit. n. HOF 2001, 99) der/des Erzählerin/s, „sowie [auf] die Reaktion der Beteiligten einge[gangen]“ (ebd.) werden kann, weil zu Beratende etwas über ihre eigene Person sagen sollen. Ratsuchende können autonom aus ihrer Biographie erzählen, indem sie auf vergangene (biographische) Erfahrungen, Erlebnisse etc. zurück-greifen, um darzustellen, ‚wer' sie gegenwärtig ‚sind' bzw. wie sie ‚geworden sind, wer oder was sie sind' (vgl. VÖLZKE 2005, 13; vgl. ENGELHARDT 2011, 39). Biographisches Erzählen kann als Möglichkeit angesehen werden, Kompetenzen (selbständig) zu erkennen, wie auch u.U. als Gelegenheit neue Kompetenzen zu erkennen oder aufzubauen, wenn eine Auseinander-setzung mit der Lebensgeschichte anderer Personen im Gruppensetting einer Weiter-bildungs-/Komeptenzberatung erfolgt. (vgl. Kapitel 8.2.2)

In Kapitel 8.3 wurde darauf eingegangen, inwiefern meine Ausführungen in Kapitel 8.1 und 8.2 Parallelen zu Bettina DAUSIENs Darstellung vom Biographischen Lernen i.S. einer „Perspektive auf Bildungssituationen“ (2011a, 120) aufweisen bzw. die drei von ihr angeführten Formen biographischen Lernens auch als Perspektive für die Weiterbildungs-beratung angesehen werden können, da Bildungsberatung (auch) im Kontext von Erwachsenenbildung „mit einem Lernprozess [verbunden ist]“ (KOSSACK 2009, 62; vgl. GIESECKE 2010, 88f; vgl. Kapitel 1 und 2).

Zunächst ist festzuhalten, dass „biographische Erfahrungen und Erwartungen, die zeitlichen und sinnhaften Ordnungen die die Lernenden gewissermaßen in die Bildungssituation ‚mitbringen', [und die] den Rahmen für mögliche Aneigungs- und Konstruktionsprozesse [bilden]“ (ALHEIT, DAUSIEN 1996 zit. n. DAUSIEN 2011a, 116; vgl. ALHEIT, DAUSIEN 1996, 35) auch im Weiterbildungs-/Kompetenzberatungsprozess Berücksichtigung finden (können), weil auch BildungsberaterInnen davon ausgehen können, dass dieses Erfahrungs-wissen von zu Beratenden „ein Lernpotential dar[stellt]“ (DAUSIEN 2011a, 116). Eben dieses Potential bildet aber auch „die Grenzen dessen, was überhaupt gelernt werden kann“ (ebd.), weshalb es sich als sinnvoll erweisen könnte, Individuen dies bewusst werden zu lassen, um eben über diese Grenzen – i.S. der Eröffnung neuer Perspektiven (bspw. Erkennen „verschüttete Bildungsinteressen“ 1995 zit. n. GIESEKE 2000, 15f; vgl. Kapitel 2.2.3) – hinauszugehen.

Hinsichtlich der Variante Biographie als „Lernfeld“ (ebd.) erweist es sich als relevant, dass eine ‚biographieorientierte' Vorgehensweise (auch) in der Weiterbildungs-/Kompetenz-beratung auch immer das Risiko birgt, dass ein (u.U. explizit intendierter) Reflexions-und/oder Lernprozess evtl. nicht stattfindet. Dies kann grundsätzlich nicht vorhergesagt

werden. Wesentlich ist hier die Eigenaktivität der Lernenden/Ratsuchenden in „der Auseinadersetzung mit sich [...] im Hinblick auf ein gemeinsames Thema“ (118), welche erwartet werden kann, weil Ratsuchende höchst wahrscheinlich nicht eine Beratung aufsuchen, weil sie keine Hilfe erwarten würden. Durch das Einbringen und Reflektieren von Biographischem in einer Gruppe wird es zudem möglich, eigene Wissensbestände mit denen anderer TeilnehmerInnen zu vergleichen, was eine Möglichkeit bietet, biographisches Wissen umzuordnen, zu erweitern, neu zu verknüpfen und zu bewerten (vgl. ebd.). Die Biographie kann auch zum „Gegenstand [...] von Bildungsprozessen“ (116) werden, wenn von BildungsberaterInnen ein Raum zur Reflexion des eigenen Lebensverlaufs eröffnet wird, was zur Entwicklung von Handlungsperspektiven beitragen kann (vgl. 118). Diese Aspekte können sich als hoch relevant für die (Weiter-)Bildungs-/Kompetenzberatung im Gruppensetting erweisen, weil Bildungs-/Lernprozesse „auch und gerade über die Auseinandersetzung mit Biographien anderer angeregt weden [können], die exemplarisch für eine kollektive Erfahrung stehen“ (120) (bspw. Arbeitslosigkeit, Neu-/Umorientierung im Beruf etc. vgl. ENOCH 2011, 93; vgl. Prot. 1, Z. 86, Z. 62-89 und 110-113; vgl. Kapitel 2, 6 und 8). (vgl. Kapitel 8.3)

Kritisch anzumerken ist insgesamt in Bezug auf das Format ‚Kompetenzberatung’ (vgl. Kapitel 2.2.2 und 6.1) bzw. teilweise (auch) hinsichtlich des konkreten Vorgehens in der Kompetenzberatung im Gruppensetting an der Institution A (vgl. Kapitel 6.2 und 8), dass zwar einerseits der Einbezug informeller ‚Wissensbestände’ der Ratsuchenden auf eine biographieorientierte Herangehensweise von BildungsberaterInnen im Beratungsprozess schließen lässt (vgl. Kapitel 8) und damit „eine Öffnung in Richtung *Individualisierung* und *Lebenswelt* statt[-findet]“ (DAUSIEN 2011b, 35), womit aber andererseits „die neu einbezogenen bislang unbeachteten individuellen Bereiche einer Bildungsbiografie einer *Standardisierung* durch Bilanzierungsverfahren und Bewertungsraster unterzogen [werden]“ (ebd.; vgl. Kapitel 2.2.2, 6, 8)[55]. So „verwandeln sich biografische Erfahrung und Potentiale in ‚Kompetenzen’, die potentiell zur weiteren Karriere entwickelt werden sollen. Und als Kompetenzen zählt nur, was auch dokumentierbar ist. Damit handelt es sich um eine Individualisierung, die sich bei näherer Betrachtung als Standardisierung auf Grundlage individueller Lebenslaufmarker und Selbst-Äußerungen entpuppt“ (DAUSIEN 2011b, 35f).

Dennoch oder vielleicht gerade deshalb kann der Einbezug der Biographie von Ratsuchenden in einem Weiterbildungs- bzw. Kompetenzberatungsprozess (sowohl im Gruppen- als auch im Einzelsetting) als eine relevante Bedingung für die Kompetenzerfassung angesehen weren, weil dieselbe dadurch optimiert werden kann bzw. damit (auch) die Resultate der Kompetenzerhebung so bestmöglich nutzbar gemacht werden können (vgl.

[55] In diesem Zusammenhang sei hier (nochmals) insbesondere auf das Austeilen von ‚Kompetenzkärtchen’ an Ratsuchende verwiesen. Mit einer solchen Vorgehensweise von BildungsberaterInnen erfolgt eine Vorgabe von zur Auswahl stehenden Kompetenzen (vgl. Kapitel 7.2.2), die als ein Hinweis auf eine eben solche „*Standardisierung*“ (DAUSIEN 2011b, 35) verweisen.

EBNER 2011, 139). In diesem Zusammenhang ist außerdem darauf hinzuweisen, dass in Anbetracht des Umstandes, dass „[e]ine direkte Erfassung von Kompetenzen mit Tests *nicht möglich* [*ist*]“ (136, Hvh. d. A.), dieselben allerdings (bspw.) durch den Einbezug der Biographie von Ratsuchenden in den Beratungsprozess, aus deren „Handlungskontext[...] heraus identifiziert“ (ebd.) werden können, der Einbezug der Biographie von zu Beratenden in den Beratungsprozess eine Möglichkeit darstellen kann, eine adäquate Kompetenzerfassung im Rahmen von Weiterbildungs-/Kompetenzberatung durchführen.
Hinsichtlich des Zeithorizonts, welcher (auch) im Rahmen einer Kompetenzberatung im Gruppensetting (schon bei der Planung derselben) eine Rolle spielt, könnte sozusagen ‚gegen' eine biographieorientierte Vorgehensweise oder ‚gegen' einen Biographieeinbezug in den Weiterbildungsberatungsprozess eingewendet werden, dass dies sich als zeitaufwendig erweist und daher „auf eine zeitökonomisch angemessene Problemdarstellung durch die Betroffenen“ (VÖLZKE 2005, 13) bestanden wird. Aus meiner Perspektive ist es allerdings – wie in Kapitel sechs und acht ersichtlich – duchaus möglich, eine (Weiter-)Bildungs- oder Kompetenzberatung (im Gruppensetting) so zu gestalten, dass nicht lediglich oder hauptsächlich Kompetenzen mit diversen Testinstrumenten erfasst werden (wollen) – was durchaus auch durchgeführt wird (siehe Einleitung) –, sondern eben in einer Art und Weise, die die Biographie von zu Beratenden im Beratungsprozess berücksichtigt und miteinbezieht.
Insofern könnten die Ergebnisse meiner Studie evtl. als Anstoß für die Praxis der Kompetenzberatung bzw. u.U. auch generell für den Bereich der Weiterbildungsberatung/Bildungsberatung im Kontext von Erwachsenenbildung hinsichtlich der Frage nach dem ‚Biographieeinbezug' in den Beratungsprozess oder nach der Frage des ‚Wie' der Erfassung von Kompetenzen in einem solchen Prozess angesehen werden. Des Weiteren bieten die Darstellungen in den Kapiteln 6.2, 8.1.1, 8.1.2 und 8.2.1 Beispiele oder zumindest Anhaltspunkte für konkretere Vorgehensweisen hinsichtlich eines ‚Biographieeinbezugs' im Kontext von (Weiter-)Bildungsberatungsprozessen in Gruppensettings, wie sich auch in der Institution A zur Anwendung gelangen.

9.2 Reflexion über den Forschungsprozess und Ausblick

In Bezug auf den Feldzugang (vgl. Kapitel 6.3) sei an dieser Stelle angemerkt, dass ich davon ausgehe, dass die eher ‚ablehnende Haltung' einiger kontaktierter BildungsberaterInnen und/oder der Institutionen, an welchen dieselben tätig sind, evtl. auf ‚die Angst vor dem Unbekannten' oder auch auf den u.U. erhöhten Arbeitsaufwand, der mit einer Beobachtung meinerseits für dieselben verbunden sein kann, zusammenhängt. Vielleicht wäre es im Zuge der Kontaktaufnahme mit BildungsberaterInnen sinnvoll gewesen, das vier-Augen-Gespräch zu suchen. Dazu ist allerdings anzumerken, dass dies nicht in allen Fällen

einfach zu realisieren gewesen wäre, da zu BildungsberaterInnen in mehreren Bundesländern Kontakt aufgenommen wurde und diese Vorgehensweise daher einen sehr hohen Zeit- und Kostenaufwand meinerseits erforderlich gemacht hätte. Auf Grund der Tatsache, dass sich lediglich eine BildungsberaterIn dazu bereit erklärt hatte, einen Workshop „Kompetenzberatung" von mir beobachten zu lassen, erfolgte die Auswahl der ForschungspartnerInnen – abgesehen von der Auswahl von Kompetenzberatungsworkshops auf Grund der ‚Biographieorientierung' innerhalb derselben (vgl. SCHILDBERGER, KELLNER 2012, 4; vgl. Prot. 1, Z. 455-463; vgl. Kapitel 5 und 6) – pragmatisch, da in diesem Sinne keine Wahlmöglichkeit meinerseits bestand.

Wie in Kapitel fünf angeführt, bleibt bei der Auswertung von Transkripten von Tonbandaufnahmen – wie dies in bisherigen Studien zur Thematik ‚Weiterbildungsberatung' durchgeführt wurde – auf den „ebenfalls sehr aussagekräftigen Bereich der nonverbalen Kommunikation, wie Gestik, Mimik, Körperhaltung und Bewegungseigenarten der Gesprächspartner/innen bei der Erfassung und Analyse der Gesprächssituation unberücksichtigt" (vgl. NOLDA 1996, 19 zit. n. MÜLLER 2005, 35). Diese Aspekte konnten von mir mittels der gewählten Erhebungsstrategie der Teilnehmenden Beobachtung in die Datenauswertung mittels bzw. in Anlehnung an die ‚Grounded Theory' miteinbezogen werden und wurden von mir im Zuge derselben auch als durchaus gehaltvoll angesehen (vgl. Kapitel 7.1 und 7.2).

Allerdings ist zur Anwendung der Erhebungsmethode der Teilnehmenden Beobachtung festzuhalten, dass es aus meiner Perspektive durchaus auch sinnvoll gewesen wäre – wenn sich dies im Beobachtungsprozess als möglich erwiesen hätte –, zusätzlich zu den Beobachtungsnotizen Tonbandaufnahmen als Instrument der Datenerhebung einzusetzen, da sich im Zuge der Datenauswertung herausgestellt hat, dass gerade jene Sequenzen aus dem Beobachtungsprotokoll, die kommunikative Elemente enthielten in Bezug auf die leitende Fragestellung der Masterarbeit von hoher Relevanz waren. Diese konnten im Zuge der Beobachtung allerdings – wenn die Beobachtungsnotizen auch, zur rascheren und vollständigeren Erfassung kommunikativer Elemente, am Laptop angefertigt wurden – oftmals eher unzureichend bzw. ‚nicht ausreichend gut' erfasst werden. Überdies hinaus ist zu konstatieren, dass „nicht alle Phänomene in Situationen beobachtbar sind" (FLICK 2010, 295) und dies bezieht sich nicht lediglich darauf, dass ForscherInnen eben ‚nicht alles (zugleich) sehen können' (vgl. FRIEBERTSHÄUSER, PANAGIOTOPOULOU 2010,313; vgl. Kapitel 7.1), sondern (auch) darauf, dass bestimmte Dinge – bspw. ein (biographischer) Reflexionsprozess (vgl. Kapitel 8) – schlicht nicht beobachtbar sind (vgl. FLICK 210, 295).

Des Weiteren ist festzuhalten, dass die Auswertungsstrategie mittels ‚Grounded Theory' hinsichtlich der Auswertung kommunikativer Elemente des Beobachtungsprotokolls – in meinem Fall – in Bezug auf die Frage danach, welche Aussagen von TeilnehmerInnen als ‚biographisches Erzählen' interpretiert werden können (vgl. Kapitel 8.2), an ihre Grenzen

gerät. Hierzu war es daher – wie in Kapitel 7.2 dargestellt – notwendig, in meine Auswertungsstrategie einen Analyseschritt der ‚Narrationsanalyse' miteinzubeziehen, der es ermöglichte, Erzählungen von anderen sprachlichen Darstellungsformen abzugrenzen (vgl. KLEEMANN, KRÄHNKE, MATUSCHEK 2009, 77; vgl FUCHS-HEINRITZ 2009, 199).

Im Hinblick auf künftige Forschungsprojekte zur Thematik ‚Biographie(einbezug) in der Weiterbildungsberatung' würde es sich aus meiner Perspektive zunächst vordergründig als relevant erweisen, weitere Beobachtungen im Feld der Weiterbildungs- bzw. Kompetenzberatung durchzuführen. In dieser Weise erhobene Daten könnten mit Blick auf meine Forschungsergebnisse – wenn forschungspraktisch realisierbar – mittels dem zusätzlichen Einsatz von Interviews – v.a. auch hinsichtlich der Frage, inwiefern im Beratungsprozess ‚tatsächlich' biographische Reflexionen und (dadurch) evtl. auch Lernprozesse stattfinden (vgl. Kapitel 8), ergänzt werden, um die aus meiner Studie resultierenden theoretischen Erkenntnisse anreichern, erweitern oder u. U. auch umformulieren zu können, denn „*[t]he published word is not the final one, but only a pause in the never-ending process of generating theory*" (GLASER; STRAUSS 1967, 40, Hvh. d. A.).

10. Literaturverzeichnis

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina: ‚Biographie' in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: FETZ, Bernhard [Hg.] unter Mitarbeit von SCHWEIGER, Hannes: Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie. Walter de Gruyter, Berlin und New York 2009, 285-315

ALHEIT, Peter: Biografizität. In: BOHNSACK, Ralf; MAROTZKI, Winfried; MEUSER, Michael [Hg.]: Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Leske und Budrich, Opladen 2003, 25

ALHEIT, Peter: Das narrative Interview – Eine Einführung. In: Voksenpoedagogisk Teorieudvikling. Arbejdstekster Nr. 11 (reprint), Roskilde Universitetscenter 1999, 1-9

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina: Bildung als „biographische Konstruktion"? Nicht-indentdierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Biographieforschung und Biographisches Lernen. 37 Jg., 1996, 31-45, Online: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1996/faulstich-wieland96_01.pdf#page=30 [09.05.2013]

AMANN, Klaus; HIRSCHAUER, Stefan: Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: AMANN, Klaus; HIRSCHAUER, Stefan [Hg.]: Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Shurkamp, Frankfurt am Main 1997, 7-52

AMS Österreich: BIZ – BerufsInfoZentren. Online: http://www.ams.at/buw/24726.html [01.05.2013]

ARNOLD, Rolf; GIESEKE, Wiltrud; ZEUNER, Christine [Hg.]: Bildungsberatung im Dialog. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2009. Aus der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 60 hg. von ARNOLD, Rolf

ARNOLD, Rolf; MAI, Jürgen: Bildungsberatung – historische Entwicklung und aktuelle Begriffsbestimmung. In: ARNOLD, Rolf; GIESEKE, Wiltrud; ZEUNER, Christine [Hg.]: Bildungsberatung im Dialog. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2009, 213-226. Aus der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 60 hg. von ARNOLD, Rolf

ARNOLD, Rolf; MAI, Jürgen: Formen der Bildungsberatung. Sprachverwirrung klären. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. 5/2008, 26-29, Online: http://www.oevbbl.at/cms/uploads/mitgliederbereich/Formen_der_Bildungsberatung_Sprachverwirrung_kl%C3%A4ren_2008.pdf?phpMyAdmin=VHPY843Qa66p1epQfzXXSwX1Vr6 [26.03.2013]

BARTMANN, Sylke; TIEFEL, Sandra: ‚Biographische Ressource' und ‚Biographische Reflexion': zwei sich ergänzende Heuristiken zur erziehungswissenschaftlich orientieren Analyse individueller Erinnerungs- bzw. Biographiearbeit. In: DÖRR, Margret; von FELDEN, Heide; KLEIN, Regina; MACHA, Hildegard; MAROTZKI, Winfried [Hg.]: Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008, 123-140

BEHRENS-COBET, Heidi: Sind Erwachsene Experten ihrer Lebensgeschichte? Biografische Kompetenz in Bildungsprozessen. In: KLINGENBERGER, Hubert; KRECAN-KIRCHBICHLER, Brigitte [Hg.]: Nicht mehr sicher – aber frei. Erwachsenenbildung in der Postmoderne. Bernwald bei Don Bosco, München 1999, 62-77

BeSt^3: Die Messe für Beruf, Studium und Weiterbildung. Online: http://bestinfo.at/pages/-home.php?lng=de&m=21 [02.05.2013]

BiBer BILDUNGSBERATUNG: Information und Beratung zu Bildung und Beruf in Stadt und Land Salzburg. Online: http://www.biber-salzburg.at/ [01.05.2013]

BIFO: Beratung für Bildung und Beruf. Online: http://www.bifo.at/ [01.05.2013a]

BIFO: Potentialanalyse. Bildungs- und Berufsberatung mit Potentialanalyse. Online: http://www.bifo.at/text/potenzialanalyse [11.05.2013b]

Bildungsberatung in Wien: Online: http://www.bildungsberatung-wien.at/ [17.04.2013a]

Bildungsberatung in Wien: Was ist Bildungsberatung in der „Bildungsberatung in Wien". Online: http://www.bildungsberatung-wien.at/fileadmin/user_upload/download/Definition_-Bildungsberatung_im_Projekt_Bildungsberatung_in_Wien.pdf [01.05.2013b]

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur; BMWF – Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung [Hg.]: Österreichischer Bericht 2007 über die Umsetzung des EU-Arbeitsprogrammes „Allgemeine und berufliche Bildung 2010". Berichtszeitraum Mai

2005 - April 2007. 05/2007, Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15320/-abb2010_zwb07_dt.pdf [01.05.2013]

BRANDSTETTER, Genoveva; KELLNER, Wolfgang [Hg.]: Freiwilliges Engagement und Erwachsenenbildung. Wege der Identifikation und Bewertung des informellen Lernens. Ring ÖS Bildungswerke, Wien 2001

BREUER, Franz: Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010[2]

BRÜGMANN, Wolf Gunter: Weiterbildungsberatung für Lebenslanges Lernen. Anforderungen an Qualität – Vision und Wirklichkeit. Hg. vom Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) 2005, Online: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/bruegmann05_01.pdf [29.04.2013]

CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung [Hg.]: Glossary Quality in education and training. Glossar Qualität in der allgemeinen und beruflichen Bildung. Glossaire la qualité dans l'enseignement et la formation. Publications Office of the European Union, Luxembourg 2011, Online: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4106-_en.pdf [08.05.2013]

CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung [Hg.]; SCHIERSMANN, Christiane: Weiterbildungsberatung im regionalen Bezugsfeld. Eine Analyse von Kooperationsstrukturen. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Berlin 1993

CENDON, Eva; HOLZER, Daniela: Bildungsberatung Burgenland. Ein Modell für regionale Vernetzung und Professionalisierung von Bildungsberatung. Aus der Reihe: Materialen zur Erwachsenenbildung Nr. 9/2001: Bildungsberatung Burgenland. Ein Modell für regionale Vernetzung und Professionalisierung von Bildungsberatung hg. von LENZ, Werner; WALLMANN Margarete. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung V/B/15 – Erwachsenenbildung, Wien

CLOOS, Peter: „Na Herr Forscher, Sie machen doch bestimt auch mit." Ethnographen als Ko-Akteure des pädagogischen Geschehens. In: HÜNERSDORF, Bettina; MAEDER, Christoph; MÜLLER, Burkhard [Hg.]: Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Metho-

dologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Juventa Verlag, Weinheim und München 2008, 207-219

DAUSIEN, Bettina: „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2011a, 110-125

DAUSIEN, Bettina: „Das beratende Selbst“ – Anmerkungen zu Bildungsbiographien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung. In: HAMMERER, Marika; KANELUTTI, Erika; MELTER, Ingeborg [Hg.]: Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011b, 21-40

DAUSIEN, Bettina; ALHEIT, Peter: Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Didaktik. 28. Jg., 3/2005, 27-36, Online: http://www.die-bonn.de/doks/report0503.pdf#page=1 [11.05.2013]

DEWE, Bernd: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: KRÜGER, Heinz-Hermann; GRUNERT, Cathleen [Hg.]: Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills 2006^2, 121-128

EBNER, Katharina: Die Erfassung von Kompetenzen und Potentialen. In: HAMMERER, Marika; KANELUTTI, Erika; MELTER, Ingeborg [Hg.]: Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011, 131-140

EHRENSPECK, Yvonne: Bildung. In: KRÜGER, Heinz-Hermann; GRUNERT, Cathleen [Hg.]: Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills 2006^2, 64-71

EICKHOFF, Volker; GAUBITSCH, Reinhold; NOWAK, Günter: Bildungs- und Berufsberatung in Österreich. Anhangband I (Teilstudie des Projekts): Bildungs- und Berufswahl. Theorien und empirische Ergebnisse unter besonderer Berücksichtigung der Funktion von Beratung und Information anhand der Methodenhandbücher des Arbeitsmarktservice. Communicatio, Wien 2010. Aus der Reihe: AMS report, Nr. 75 hg. vom Arbeitsmarktservice Österreich, Abt.

Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation. Online: http://www.forschungsnetzwerk.at/-downloadpub/Anhangband_I_Theorieband.pdf [30.04.2013]

ENGEL, Frank; SICKENDIEK, Ursel: Beratung. In: KRÜGER, Heinz-Hermann; GRUNERT, Cathleen [Hg.]: Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Verlag Barbara Budrich/UTB, Opladen & Farmington Hills 2006^2, 35-40

ENGEL, Frank: Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Beratung. In: NESTMAN, Frank; ENGEL, Frank; SICKENDIEK, Ursel [Hg.]: Das Handbuch der Beratung. Band 1: Diszplinen und Zugänge. Dgvt Verlag, Tübingen 2004, 103-114

(von) ENGELHARDT, Michael: Narration, Biographie, Identität. Möglichkeiten und Grenzen des lebensgeschichtlichen Erzählens. In: HARTUNG; Olaf; STEININGER, Ivo; FUCHS, Thorsten [Hg.]: Lernen und Erzählen interdisziplinär. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011, 39-60

ENOCH, Clinton: Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächs-analysen der beruflichen Beratung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011, zugl. Dissertation an der Philosophischen Faktultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin 2010

ERPENBECK, John; WEINBERG, Johannes: Bildung oder Kompetenz – eine Schein-alternative? In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Beteiligung und Motivation. 27. Jg., 3/2004, 69-76, Online: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/siebert04_05.pdf [11.05.2013]

ERTELT, Bernd-Joachim; SCHULZ, William E.: Handbuch Beratungskompetenz. Mit Übungen zur Entwicklung von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf. Unter Mitarbeit von IVEY, Allen E., Rosenberger Fachverlag, Leonberg 2008^2

erwachsenenbildung.at: Bildungsberater/in. Online: http://erwachsenenbildung.at/themen/-berufsfeld/berufsbild/funktionsprofile/bildungsberaterin.php [03.05.2013a]

erwachsenenbildung.at: Aus- u. Weiterbildung von Bildungsberater/innen. Online: http://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/aus_weiterbildung/bildungsberatung.php#angebote [03.05.2013b]

erwachsenenbildung.at: Kostenlose Bildungsberatung in Österreich. Online: http://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/orientierung/bildungsberatung.php [03.05.2013c]

ESF Österreich – Europäischer Sozialfonds in Österreich: Bildungsberatung in Österreich. Online: http://www.esf.at/esf/2011/09/16/bildungsberatung-in-osterreich/ [05.04.2013]

FAULSTICH, Peter: Lernen, Biografie, Identität und Lebensführung. In: ARNOLD, Rolf; PACHNER, Anita [Hg.]: Lernen im Lebenslauf. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2011, 16-32. Aus der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 69 hg. von ARNOLD, Rolf

FISCHER, Hans: Feldforschung. In: FISCHER, Hans [Hg.]: Ethnologie. Einführung und Überblick. Dietrich Reimer Verlagberlin 1992[3], 79-99

FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 2010[3]. Aus der Reihe: Rowolths Enzyklopädie hg. von KÖNIG, Burghard

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; PANAGIOTOPOULOU, Argyro: Ethnographische Feldforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; LANGER, Antje; PRENGEL, Annedore [Hg.]: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa, Weinheim/München 2010[3], 301-322

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara: Anregungen zum Studieren mit einem Forschungstagebuch. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 3/2004, 52-59

FRIESENBICHLER, Bianca: Veranstaltungsbericht: "9+1 Netzwerke Bildungsberatung Österreich". 2011, Online: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php-?nid=5345 [05.04.2013]

FUCHS-HEINRITZ, Werner: Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009[4]. Aus der Reihe: Hagener Studientexte zur Soziologie hg. von ABELS, Heinz; FUCHS-HEINRITZ, Werner; JÄGER, Wieland; SCHIMANK, Uwe

GIESECKE, Hermann: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Juventa, Weinheim/München 2010[10]

GIESEKE, Wiltrud; KÄPPLINGER, Bernd; OTTO, Sylvana: Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns. In: REPORT. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. Personen- und organisationsbezogene Bildungsberatung. Jg. 30, 1/2007, 33-42, Online: http://www.die-bonn.de/doks/report07_01.pdf#page=1 [01.03.2013]

GIESEKE, Wiltrud: Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Jg. 46, Dezember 2000, 10-17, Online: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/nuissl00_04.pdf [11.05.2013]

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm L.: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Reasearch. Aldine, Chicago 1967

GÖTZ, Rudolf; HAYDN, Franziska: Herausforderungen und Reformideen für die Bildungsberatung im Bereich Erwachsenenbildung. In: Bildungsberatung im Fokus. Über den Tellerrand geblickt. 2/2012, 10-11, Online: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/-Bildungsberatung-im-Fokus-02_2012.pdf [25.04.2013]

GRIESE, Birgit; GRIESEHOP, Hedwig Rosa: Biographische Fallarbeit, Theorie, Methoden und Praxisrelevanz. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007

HAHN, Alois: Konstruktion und Wirklichkeit des Selbst, der Welt und der Geschichte. Shurkamp, Frankfurt am Main 2000

HAMMERER, Marika; KANELUTTI, Erika; MELTER, Ingeborg: Einleitung. In: HAMMERER; Marika; KANELUTTI, Erika; MELTER, Ingeborg [Hg.]: Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011, 13-18

HÄRTEL, Peter: Lifelong Guidance – Der österreichische Weg in Europa. In: Bildungsberatung im Fokus. Über den Tellerrand geblickt. 2/2012, 4-5, Online: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Bildungsberatung-im-Fokus-02_2012.pdf [25.04.2013]

HIRSCHAUER, Stefan: Die Exotisierung des Eigenen. Kultursoziologie in ethnographischer Einstellung. In: WOHLRAB-SAHR, Monika [Hg.]: Kultursoziologie. Paradigmen-Methoden-Fragestellungen. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, 207-225

HIRSCHAUER, Stefan: Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 30, 6. Ausgabe 2001, 429-451

HOF, Christiane: Erzählen. In: ARNOLD, Rolf; NOLDA, Sigird; NUISSL, Ekkehard [Hg.]: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2001, 99

HOF, Christiane: Von der „erzählten Wahrheit" zur „Wahrheit des Erzählens". Zur Bedeutung der Erzählpraxis in der Erwachsenenbildung. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [Hg.]: Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Band 4. Juventa, Weinheim und München 1998, 229-244

HÜLST, Dirk: Grounded Theory. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara.; LANGER, Antje; PRENGEL, Annedore [Hg.]: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa, Weinheim/München 2010, 281-300

ILLER, Carola: Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: ANDRESEN, Sabine; GASALE, Rita; GABRIEL, Thomas; HORLACHER, Rebekka; LARCHER KLEE, Sabina; OELKERS, Jürgen [Hg.]: Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2009, 233-247

JONKE-HAUPTMANN, Edith: Die Berufsinformationszentren der Wirtschafskammer-organisation. In: JONKE-HAUPTMANN, Edith; RAMMEL, Beatrix: Einrichtungen zur Förderung der Berufswahltätigkeit. Ein innovativer und dokumentativer Beitrag zur vorberuflichen Bildung in Österreich. Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 1996, 123-209. Aus der Reihe: Berufliche Qualifizierung, Band 1 hg. von SCHWENDENWEIN, Werner

JUSTEN, Nicole: (K)eine Zeit für „Ich-Geschichten". Zur Relevanz biographischer Arbeit in der Erwachsenenbildung. In: SCHLÜTER, Anne [Hg.]: „In der Zeit sein ...". Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005, 37-56. Aus der Reihe: Weiterbildung und Biographie hg. von SCHLÜTER, Anne

KANELUTTI-CHILAS, Erika; KRAL, Alexandra: Niederschwellige Bildungsberatung – Herausforderung auf allen Ebenen. Verbesserte Zugangswege zu einem vielfältigen Angebot. Studie durchgeführt im Rahmen des Projekts ‚Bildungsberatung in Österreich – Querschnittsthemen' und finanziert aus Mitteln des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und des Europäischen Sozialfonds. Wien 2012, hg. von in between – Verein für Vernetzung, Forschung und Wissenstransfer zur Förderung gesellschaftlicher Teilhabe. Online: http://www.in-between.or.at/Niederschwellige%20Bildungsberatung%20Abschluss-bericht.pdf [01.08.2013]

KELLNER, Wolfgang: Erzählen, Übersetzen, Beschreiben – methodische Annäherungen an den Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg [Hg.]: Grenzen-Los! Freiwilliges Engagement in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Dokumentation zur Internationalen Vernetzungskonferenz Konstanz, 16./17. Februar 2009. Stuttgart 2009, 104-107, Online: http://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/grenzenlos.pdf [15.02.2013]

KELLNER, Wolfgang: Freiwilliges Engagement in der Erwachsenenbildung: Wege der Kompetenzbewertung. In: BRANDSTETTER, Genoveva; KELLNER, Wolfgang [Hg.]: Freiwilliges Engagement und Erwachsenenbildung. Wege der Identifikation und Bewertung informellen Lernens. Ring Österreichischer Bildungswerke, Wien 2001, 73-103

KLEEMANN, Franz; KRÄHNKE, Uwe; MATUSCHEK, Ingo: Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009

KLEIN, Rosemarie: Beratung. In: ARNOLD, Rolf; NOLDA, Sigrid; NUISSL, Ekkehard [Hg.]: Wörterbuch Erwachsenenbildung. Klinkhardt/UTB, Bad Heilbrunn 2010^2, 34-35

KNOLL, Jörg: Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008. Aus der Reihe: Perspektive Praxis hg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

KOHLI, Martin: Normalbiographie und Individualität: Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: BROSE, Hans-Georg; HILDENBRAND, Bruno [Hg.]: Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Leske und Budrich, Opladen 1988, 33-53. Aus der Reihe: FUCHS, Werner; KOHLI, Martin; SCHÜTZE, Fritz [Hg.]: Biographie und Gesellschaft, Band 4

KOSSACK, Peter: Die Bildung an der Beratung – Überlegungen zum Spezifischen der Bildungsberatung. In: HAMMERER, Marika; KANELUTTI-CHILAS, Erika; MELTER, Ingeborg [Hg.]: Zukunftsfled Bildungs- und Berufsberatung II. Das Gemeinsame in der Differenz finden. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2013, 129-138

KOSSACK, Peter: Bildungsberatung revisited. In: Bildungsberatung im Dialog. Band 1: Theorie-Empirie-Reflexion. Schneider Verlag, Baltmannsweiler 2009, 45-67. Aus der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 60

LANG-von WINS, Thomas; TRIEBEL, Claas: Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Springer Medizin Verlag, Heidelberg 2012[2]. Aus der Reihe: Arbeits- und organisations-psychologische Techniken

LEDERER, Bernd: Was sind Kompetenzen, was heißt Kompetent-Sein? Zur sozialen Logik des Kompetenzdiskurses – ein Essay. 2009, Online: http://www.uibk.ac.at/iezw/mit-arbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/was-sind-kompetenzen.pdf
[18.04.2013]

LENZ, Werner; SCHMIDL, Wolfgang: Bildungsberater in der Erwachsenenbildung. Institut für Stadtforschung [Hg.], Komissionsverlag Jugend und Volk, Wien 1977

MAIER-GUTHEIL, Cornelia: Qualitativ-empirische Beratungsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: SCHÄFFER, Burkhard; DÖRNER, Olaf [Hg.]: Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Verlag Barbara Budrich, Berlin/Toronto 2012, 489-501

MAROTZKI, Winfried; NOHL, Arnd-Michael; ORTLEPP, Wolfgang: Einführung in die Erziehungswissenschaft. Verlag Barbara Budrich/UTB, Opladen & Farmington Hills 2006[2]. Aus der Reihe: Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Band 1 hg. von KRÜGER, Heinz-Hermann

MIETHE, Ingrid: Biographiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. Juventa Verlag, Weinheim und München 2011

MOLLENHAUER, Klaus: Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In: MOLLENHAUER, Klaus; MÜLLER, C. Wolfgang: „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht. Quelle &

Meyer, Heidelberg 1965, 25-41. Aus der Reihe: Pädagogische Forschungen. Erziehungs-wisschenschaftliche Studien 29, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts

MÜLLER, Andrea: Weiterbildungsberatung. Qualitative Analyse von Interaktions- und Prozessverläufen situativer und biographieorientierter Weiterbildungsberatungsgespräche. Rhombos-Verlag, Berlin 2005, zugl. Dissertation an der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt Universität zu Berlin

NESTMANN, Frank: Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf. – Ein Plädoyer für die Wiedervereinigung von ‚Counselling' und ‚Guidance'. In: HAMMERER, Marika; KANELUTTI, Erika; MELTER, Ingeborg [Hg.]: Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011, 59-79

NITTEL, Dieter: Biographie. In: ARNOLD, Rolf; NOLDA, Sigrid; NUISSL, Ekkehard [Hg.]: Wörterbuch Erwachsenenbildung. Klinkhardt/UTB, Bad Heilbrunn 2010^2, 49-50

NOLLMANN, Ulrike: Wie kann Beratung gelingen? In: SCHLÜTER, Anne [Hg.]: Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills 2010, 39-47

OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Bildungs- und Berufsberatung: Bessere Verzahnung mit der öffentlichen Politik. Originalfassung ver-öffentlicht unter dem Titel: Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap. Orientation professionelle et politique publique: comment combler l'ecardt. 2004

OESTER, Kathrin: ‚Fokussierte Ethnographie': Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In: HÜNERSDORF, Bettina; MAEDER, Christoph; MÜLLER, Burkhard [Hg.]: Ethnographie in der Erziehungswissenschaft: Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Juventa Verlag, Weinheim und München 2008, 233-244

PLANITZER, Manuela: Biographisches Erzählen in der Laufbahnberatung?! Essay im Rahmen des Seminars zur Lehrveranstaltung M7.1 Bildung, Biographie und Lebensalter – Biographische Ansätze in der Erwachsenenbildung. LV-Leitung: Frau Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien. Universität Wien, 2012

PRÜWER, Tobias: Humboldt reloaded. Kritische Bildungstheorie heute. Tectum Verlag, Marburg 2009. Aus der Reihe: Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag. Reihe Philosophie, Band 12

REITEMEYER Ursula: Ist Bildung lehrbar? In: REITEMEYER, Ursula [Hg.]: Ist Bildung lehrbar? Waxmann, Münster 2003, 9-24

Ring Österreichischer Bildungswerke. Der Lehrgang – Erfassen informell erworbener Kompetenzen in Beratungs- und Begleitprozessen. Online: http://msplhs15.bon.at-/~admin87/ring/kompetenzentwicklung/LehrgangKompetenzerfassung.php [16.05.2013a]

Ring Österreichischer Bildungswerke: Kompetenz und informelles Lernen. Informeller Kompetenzerwerb und Bildungsberatung. Online: http://msplhs15.bon.at/~admin87/ring/-kompetenzentwicklung/projekt5.php [16.05.2013b]

SAUER-SCHIFFER, Ursula: Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: Eine Einführung in Theorie und Praxis. In: SAUER-SCHIFFER, Ursula [Hg.]: Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung? Waxmann, Münster 2004, 9-65. Aus der Reihe: Beiträge zur Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung, Band 1 hg. von SAUER-SCHIFFER, Ursula

SCHIERSMANN, Christiane: Bildungs- und Berufsberatung neu denken. In: HAMMERER, Marika; KANELUTTI, Erika; MELTER, Ingeborg [Hg.]: Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011, 81-98

SCHIERSMANN, Christiane: Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In: TIPPELT, Rudolf; von HIPPEL, Aiga [Hg.]: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2009^{3}, 747-767

SCHIERSMANN, Christiane: Beratung in der Weiterbildung – Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. In: Pädagogische Rundschau 59/2005, 153-167

SCHIERSMANN, Christiane: Beratung in der Weiterbildung – ein Überblick über Beratungsfelder und Beratungsanbieter. In: HERBRICH, Esther; JURKEIT, Jörg [Hg.]: Lebenslanges

Lernen und Bildungsberatung zwischen Theorie und Praxis. Karin Karmer Verlag, Berlin 2004, 14-35, hg. von LernNetz Berlin-Brandenburg e.V.

SCHIERSMANN, Christiane; REMMELE, Heide: Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2004. Aus der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 38 hg. von ARNOLD, Rolf

SCHILDBERGER, Elke; KELLNER, Wolfgang: Gruppenarbeit, Einzelcoaching und Eigenarbeit in kompetenzorientierten Formaten: Erfahrungen, Reflexionen und ein Skalierungsversuch. In: Bildungsberatung im Fokus. Kompetenz-Entwicklungsberatung 1/2012, 4-5, Online: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/BB-im-Fokus-2-12.pdf [08.05.2013]

SCHLÖGL, Peter; IRMER, Manon; öifb (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung): „Kompetenzberatung“: so neu, dass sie noch gar keinen Namen hat. In: Bildungsberatung im Fokus. Kompetenz-Entwicklungsberatung 1/2012, 6-7, Online: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/BB-im-Fokus-2-12.pdf [08.05.2013]

SCHLÖGL, Peter: Qualität: vom Ereignis zur Verantwortung und wieder zurück. Das österreichische Verfahren der externen Qualitätssicherung anbieterneutraler Bildungsberatung. In: HAMMERER, Marika; KANELUTTI, Erika; MELTER, Ingeborg [Hg.]: Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011, 179-183

SCHLÖGL, Peter; SCHNEEBERGER, Arthur: Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur unter Mitwirkung des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit, des Bundesministeriums für Soziale Sicherheit und Generationen, des Bundesministeriums für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft sowie der Sozialpartner. 2003, Online: http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/oecd-hintergrundbericht.pdf [29.04.2013]

SCHLÖMERKEMPER, Jörg: „Standards“ dürfen „Bildung“ nicht ersetzen! In: SCHLÖMERKEMPER, Jörg [Hg.]: Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungswesens. DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungs-

wissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 8. Beiheft 2004, 5-10, hg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

SCHLÜTER, Anne: Bildungsberatung – eine Einführung. In: SCHLÜTER, Anne: Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills 2010, 9-15

SCHMIED, Claudia: Vorwort. In: HAMMERER, Marika; KANELUTTI, Erika; MELTER, Ingeborg [Hg.]: Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011, 9-10

SONNLEITNER, Margareta: Bildungsberatung in Österreich. In: HELLER, Kurt; BOSEMANN, Bernhard: Handbuch der Bildungsberatung. Band 1: Stand und Planung der Bildungsberatung im In- und Ausland. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1975, 95-106

STEINER, Mario; PESSL, Gabriele; WAGNER, Elfriede unter Mitarbeit von PLATE, Marc: ESF Beschäftigung Österreich 2007-2013. Bereich Erwachsenenbildung. Halbzeitbewertung 2011. Evaluierung im Auftrag des BMUKK. 2011, Online: http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/ESF_Halbzeitbewertung_2011.pdf [08.05.2013]

STEINKE, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: FLICK, Uwe; von KARDORFF, Ernst; STEINKE, Ines [Hg.]: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, 2000, 319-331. Aus der Reihe: rowohlths enzyklopädie hg. von KÖNIG, Burghard

STEINRINGER, Johannes: Bildungs- und Berufsinformation in Österreich. ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien 2000. Aus der Reihe: Bildung und Wirtschaft Nr. 12

STRAUCH, Anne: Wirksame Weiterbildungsberatung. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 2/2010, 26-27, Online: http://www.diezeitschrift.de/22010/strauch-1001.pdf [10.04.2013]

STRAUMANN, Ursula E.: Klientenzentrierte Beratung. In: NESTMANN, Frank; ENGEL, Frank; SICKENDIEK, Ursel [Hg.]: Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Dgvt-Verlag, Tübingen 2004, 641-653

STRAUSS, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. W. Fink UTB Verlag, München 1998[2]

STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet M.: Grounded Theory Methodology. An Overview. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. [Hg.]: Handbook of Qualitative Research. Sage Publications, Thousand Oaks/California 1994, 273-285

STROBEL, Claudia: Neo-institutionalistische Perspektiven in der Bildungsberatung. Eine empirische Studie am Beispiel der Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstelle in München. LIT Verlag, Berlin 2010, zugl. Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München 2010

STRÜBING, Jörg: Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008[2]

VHS Meidling: Bildungsberatung in Wien. Online: http://www.vhs.at/bildungsberatung12.html [01.05.2013]

VÖLZKE, Reinhard: Erzählen – Brückenschlag zwischen Leben und Lernen. In: Sozialextra 11/2005, 12-15, Online: http://www.strukturnetz.de/download//Artikel/voelzke_erzaehlen-_brueckenschlag_leben_lernen_2005se11.pdf [06.04.2012]

WIFI Wien: Bildungsberatung. Impulse für Karriere und Unternehmen. Potenzialanalyse. http://www.wifiwien.at/default.aspx?menuid=2126 [11.05.2013]

ZEUNER, Christine: Supportstrukturen für die Weiterbildung: Das Handlungsfeld Beratung aus Akteurssicht. In: ARNOLD; Rolf; GIESEKE, Wiltrud; ZEUNER, Christine: Bildungsberatung im Dialog. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion. Schneider Verlag, Baltmannsweiler 2009, 23-43. Aus der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 60

ZIENERT, Martina: Bildungsberatung: eine Bestandsaufnahme der in den Lernenden Regionen eingesetzten Instrumente. In: ARNOLD, Rolf; GIESEKE, Wiltrud; ZEUNER, Christine [Hg.]: Bildungsberatung im Dialog. Band II: Wortmeldungen. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2009, 45-57. Aus der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 61 hg. von ARNOLD, Rolf

Anhang

A: Kurzzusammenfassung/Abstract

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Thematik ‚Biographieeinbezug' in der Weiterbildungsberatung' und geht der Frage nach, wie die Biographie von zu Beratenden in einem Weiterbildungsberatungsprozess Einbezug findet. Zur Beantwortung der Fragestellung wurde von mir eine empirisch-qualitative Strategie gewählt. Mittels Teilnehmender Beobachtung konnten im Zeitraum von Frühjahr bis Sommer 2013 Daten aus zwei Beratungsprozessen im Feld der Weiterbildungsberatung, konkreter im Bereich der Kompetenzberatung, erhoben werden, welche einer Auswertung in Anlehnung ‚Grounded Theory' zugeführt wurden.
Nach einer Darstellung des Feldes ‚Weiterbildungsberatung' und Ausführungen zum von mir angewandten sensibilisierenden Konzept ‚Biographie' im theoretischen Teil der Arbeit widme ich mich im empirischen Teil (auch) der Darstellung der Ergebnisse meiner Studie im Feld der ‚Kompetenzberatung'. Dieselben besagen kurz zusammengefasst, dass die Biographie von Ratsuchenden in einem Weiterbildungs-/Kompetenzberatungsprozess zum einen durch die (1) ‚Gelegenheit zur individuellen Thematisierung und Reflexion von Biographischem infolge einer Anregung/Aufforderung durch BildungsberaterInnen' (‚Möglichkeit einer/Gelegenheit zur biographischen oder bildungsbiographischen Reflexion') und zum anderen durch das (2) ‚autonome Einbringen von Biographischem in den Weiterbildungsberatungsprozess durch die Ratsuchenden' (‚in der Gruppe kommunizierte Thematisierung von Biographischem: Biographishes Erzählen im Rahmen von Kleingruppenarbeit') erfolgen kann. Insgesamt ist festzustellen, dass es hinsichtlich beider aus dem empirischen Material identifizierten Möglichkeiten des ‚Biographieeinbezugs' im Weiterbildungsberatungs-/Kompetenzberatungsprozesses erforderlich ist, dass BildungsberaterInnen einen ‚Raum eröffnen' in dem derselbe möglich wird.

This Master Thesis deals with the subject of 'Inclusion of Biography in the Further Educational Guidance' and considers the question how the biography of human needing guidance findes inclusion in a process of further educational guidance. To answer the question an empirical-qualitative strategy was chosen. A participating observation from a guidance process within further education guidance in spring 2013 made it possible to collect data, which were supplied to an analysis referring to 'Grounded Theory'.
After a description of the area of 'further educational guidance' and remarks on the sensitizing concept 'Biography' in the theoretical part of the Master Thesis I dedicate myself

in the empirical part the presentation of the results of my study. They state briefly summarized that the inclusion of biography of seeking advice in the process of a further training-/competence guidance can occur as (1) ‘opportunity to the individual thematization and reflexion of biography as a result of a suggestion/request by educational advisers’ (possibility/opportunity to the reflexion of the own biography or educational-biography’) and (2) ‘autonomous bringing in of biography in the continuing education guidance process by the advice-searching’ (‘in the group communicated thematization of biography: biographical story telling within the scope of working in small groups’). Overall it could be determined that it is necessary – concerning both possibilities of the aforementioned – that educational advisers ‚create or open a space’ permitting the inclusion of biography in the process of a further education-/competence guidance process.

B: Eidesstattliche Erklärung

Hiermit bestätige ich, Manuela Planitzer, die vorliegende Masterarbeit entsprechend den Richtlinien zur wissenschaftlichen Praxis der Universität Wien (veröffentlicht im Mitteilungsblatt der Universität Wien vom 31.01.2006) eigenständig verfasst zu haben. Für diese Arbeit wurden ausschließlich die von mir angegebenen Quellen als Hilfsmittel verwendet. Weder in gleicher noch in ähnlicher Form wurde diese Arbeit von mir oder anderen bis dato einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt oder veröffentlicht.

Wien, 06.01.2014

Manuela Planitzer

C: Lebenslauf

Angaben zur Person

Name	Manuela Planitzer, BA
Geburtsdatum und -ort	12. März 1985, Schladming
Staatsbürgerschaft	Österreich
Adresse	Etrichstraße 44/97, 1110 Wien
Telefonnummer	(0660) 53 87 868
E-Mail	manuela.planitzer@gmail.com

Schul-, Aus- und Weiterbildung

1991 - 1995	VS Unterburg (Stmk.)
1995 - 1999	HS Stainach (Stmk.)
1999 - 2000	Schule für Sozialdienste der Diözese Graz- Seckau in Rottenmann (Stmk.)
8/2000 - 7/2003	Lehre zur Bürokauffrau und Verwaltungsassistentin am Magistrat der Stadt Wien, Besuch der Berufsschule für Verwaltungsberufe in Wien 5
10/2003	Lehrabschlussprüfung mit Auszeichnung absolviert
4/2005	Dienstprüfung für den Kanzleidienst mit Auszeichnung bestanden
6/2008	Berufsreifeprüfung mit Fachbereich Betriebswirtschaft und Rechnungswesen an der Handelsakademie Wien 10 mit gutem Erfolg bestanden (Vorbereitungskurse teilweise am BFI Wien)
10/2008 - 6/2011	Bachelorstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien mit Modulen aus allen Schwerpunkten und Erweiterungscurricula aus den Bereichen Psychoanalyse und Soziologie, Abschluss mit dem Bachelor of Arts (BA)
10/2011 - 2014	Masterstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien mit dem Schwerpunkt „Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter“
7/2012	Managing Diversity Seminar (18 h) am BFI Wien
9/2013	Teilnahme am Workshop „Einführung in die reflexive Grounded Theory“ im Rahmen der „Herbstwerkstatt Interpretative Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften“ am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien

Berufliche Erfahrungen und Praktika

8/2003 - 9/2008	Sonderabteilung für Strahlentherapie am KH Hietzing der Stadt Wien (ehem. Lainz): Chefsekretärin von Herrn Univ.-Prof. Dr. T.-H. Knocke-Abulesz, Lehrlingsausbilderin und Betreuerin von PraktikantInnen, seit 01.10.2008 bis (vorläufig) 31.12.2015 in Urlaub ohne Bezüge
1/2006 – 6/2013	Mitarbeit bei diversen Tagungen, Symposien und Kongressen: Firma Medical Quality: Mitarbeit bspw. im Rahmen der Wiener Mammaseminare, Gynäkologisch-Onkologische Seminare, Jahrestagung der ÖGRO (Österreichische Gesellschaft für Radioonkologie)
7/2010	MA 11 – Jugendamt, Krisenzentrum Wien 22: 40-stündiges Praktikum
11 - 12/2010	Caritas Ausbildungszentrum für Sozialberufe, Wien 9: zweiwöchiges Forschungspraktikum
3 - 5/2011	Caritas der Erzdiözese Wien – Familienzentrum Wien 5: ein bis zwei Stunden wöchentlich ehrenamtliche Nachhilfetätigkeit
3 - 9/2012	Fachbereichsbibliothek Bildungswissenschaft, Sprachwissenschaft und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Universität Wien: 80-stündiges Bibliothekspraktikum: Studierende beraten Studierende (im Rahmen des Master-Wahlmoduls 16: Wissenschaftspraktikum)
4/2013	Pädagogische Hochschule Niederösterreich: Mitarbeit bei der Neufassung des Curriculums „Lehramt für Sekundarstufe I – NMS“
11/2013 - lfd.	Geschäftsstelle des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung i.A. des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung: Assistentin

Publikation

2012	NECHVILE, Marius A.; PLANITZER, Manuela: Der Beitrag des dritten Pädagogen. Zum Einfluss der Architektur auf die Umsetzung (neuer) pädagogischer Konzepte. In: RAUSCHER, Erwin [Hg.]: Pädagogik für Niederösterreich. Lernen und Raum. Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen. Band 5. PH Niederösterreich, Baden 2012, 40-48