universität wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

## „Zum Verhältnis von Bildung und Ausbildung bezogen auf das Tätigkeitsfeld der Bildungs- und Berufsberatung“


Verfasserin

Klara Posavac-Fede, BA


angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

| | |
|---|---|
| Studienkennzahl lt. Studienblatt: | A 066 848 |
| Studienrichtung lt. Studienblatt: | Masterstudium Bildungswissenschaft |
| Betreuerin / Betreuer: | Univ. Prof. Dr. Henning Schluß |

# 1. VORWORT & DANKSAGUNG

Seit nunmehr zehn Jahren bin ich als Beraterin und Trainerin im Bereich Personal-, Bildungs- und Berufsberatung sowie im Bereich Persönlichkeitsentwicklung tätig. Im Rahmen meiner Beratungstätigkeit werde ich oft von KlientInnen gefragt, was der ‚richtige' berufliche Weg sei bzw. was man als diesen ‚richtigen' Weg – im Rahmen einer gelingenden Berufsbiographie - bezeichnen könnte. Die Dichotomie der Begriffe Beruf und Berufung spielen dabei auf individueller Ebene eine bedeutende Rolle.

Besonders häufig wurde ich mit diesen Fragen während meiner Unterrichtstätigkeit an der Berufsschule für Bürokaufleute in Wien im Zeitraum von 2007 bis 2009 konfrontiert. Vor allem Berufsschüler im Alter zwischen 15 und 26 Jahren waren oft verzweifelt, weil einerseits die Anforderungen, Vorstellungen und Erwartungen der Eltern und der Schule oft nicht mit ihren eigenen beruflichen Vorstellungen übereinstimmten und andererseits für viele – trotz des regelmäßigen Besuchs der Berufsschule – noch nicht klar war, ob der Beruf, den sie gerade erlernten, auch tatsächlich der richtige für sie wäre.

Ich persönlich habe oftmals Situationen erlebt, in der junge Menschen eine Ausbildung gemacht haben, nicht weil sie sich primär für die damit verbundene berufliche Tätigkeit interessiert haben, sondern vorwiegend aus dem Grund, um ihrer Familie zu entsprechen und – letzten Endes - (gesellschaftliche) Teilhabe und Anerkennung zu finden[1]. Diese Menschen habe ich beinahe immer als belastet, unglücklich und unzufrieden mit sich selbst und ihrem Leben erlebt.

Das war mit ausschlaggebend dafür, dass auch ich begonnen habe, mir die Frage zu stellen, was nun wirklich als >>der<< richtige berufliche Weg bezeichnet werden kann. Ich habe für mich selbst über meine Beratungstätigkeit reflektiert[2] und mir folgende Fragen gestellt: Welcher Beruf passt zu welchem Menschen? Etwas antiquiert formuliert: Was hat Beruf (immer noch) mit Berufung zu tun? Was hat Ausbildung in der heutigen Zeit noch mit (individueller) Bildung zu tun? Wie kann

[1] Anm.: Darin spiegelt sich die ‚alte' pädagogische Debatte rund um die doppelte Zieldimension menschlichen Lebens wieder. Eine Dimension ist die befriedigende Teilhabe am öffentlichen Leben, die andere die gelingende selbstbestimmte Gestaltung der eigenen, individuellen Lebenswelt (vgl. Müller-Ruckwitt 2008, 63).
[2] Anm.: Vgl. dazu auch Schiersmann et al. 2008, 101.

man in der heutigen Zeit und in Auseinandersetzung mit den vorherrschenden ökonomischen Rahmenbedingungen, aber auch den elterlichen oder gesellschaftlichen Erwartungen [3] seine Bildungs- und Berufsbiographie (noch immer?) selbstbestimmt gestalten?

Das alles waren Gründe für meine Entscheidung, mich auf wissenschaftlicher Ebene – im Rahmen meiner Masterarbeit an der philosophisch-bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien - mit dem Thema „Ausbildung und Bildung“ im Rahmen beruflicher Beratungsprozesse zu beschäftigen.

Gerade ein Anliegen dieser Arbeit wird die Auseinandersetzung mit ‚Klassikern‘ der bildungswissenschaftlichen Teildisziplin Bildungstheorie sein. Ich bin der Überzeugung, dass in diesem Bereich erarbeitete Erkenntnisse noch immer einen hohen Aktualitätsgrad und einen bedeutenden Aussagewert für jedwede Beratungstätigkeit im beruflichen Kontext haben. Das vorrangige Ziel dieser Arbeit ist somit eine Argumentation auf- und vorzubereiten, die soweit tragfähig ist, den eben genannten ‚Wert‘ bzw. die Bedeutung bildungstheoretischen- und philosophischen Denkens für Beratungsprozesse im Bereich von Bildungs- und Berufsberatung aufzeigen zu können.

Unmittelbar an dieses primäre Ziel schließt das zweite Ziel dieser Arbeit an, nämlich der Aufweis, dass eine ganzheitliche Perspektive innerhalb von beruflichen Beratungsprozessen gerade auch in ökonomischer Hinsicht Beratungskonzepten überlegen sein kann, die lediglich auf eine berufliche Mehrqualifizierung der Klientele im Sinne von quantifizierbaren Qualifizierungsmaßnahmen für den Arbeitsmarkt abzielen, ohne dabei entsprechende Reflexions- und Bildungsprozesse bei den KlientInnen zu befördern. In direktem Zusammenhang damit steht die Bestimmung und Festlegung eines gangbaren Weges für die Bildungs- und Berufsberatung, der den Konflikt zwischen der unreflektierten Indienstnahme durch die bestehenden gesellschaftlich-ökonomischen Verhältnisse und die – ebenfalls unreflektierte – Ideologisierung gänzlich zweckfreier Bildungsprozesse aufarbeitet.

Auf diese Weise wird aber auch das schon bei Wilhelm von Humboldt zu Beginn des 19. Jahrhunderts thematisierte Verhältnis bzw. die Dichotomie von Bildung (Allgemeinbildung) und beruflicher Ausbildung bzw. Qualifikation (spezielle Bildung)

[3] „Berufswahlfreiheit realisiert sich im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft“ (Jungo-Graf 2013, 195).

neu austariert und bestimmt[4] sowie der (auch ökonomische) ‚Wert' von Bildung als solcher (kritisch) exponiert.

Danken möchte ich vor allem Hrn. Prof. Dr. Henning Schluß, der mir die Möglichkeit gegeben hat, diese Arbeit zu verfassen und der mir essentielle Anregungen zum Thema geliefert hat. Des Weiteren möchte ich meinem Mann und meinen Kindern für ihre jahrelange Unterstützung und für ihr Verständnis für meine universitären Bildungsbestrebungen danken.

Eichgraben & Wien im Frühjahr 2013

[4] Anm.: Siehe dazu auch: Klafki 1996, 36.

# EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benützt und ich mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Die Masterarbeit wurde von mir weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Datum, Ort Unterschrift

# 2. INHALTSVERZEICHNIS

## INHALT


1. Vorwort & Danksagung ..... 2
Eidesstattliche Erklärung ..... 5
2. Inhaltsverzeichnis ..... 6
3. Einleitung ..... 8
3.1. Leitende Forschungsfragen ..... 11
3.2. Methodendarstellung & Arbeitsskizze ..... 13
3.3. Bildungswissenschaftliche Relevanz ..... 14
4. Bildungs- und Berufsberatung ..... 15
4.1. Was ist Bildungs- und Berufsberatung? ..... 17
4.2. Ziele der Bildungs- und Berufsberatung ..... 18
4.3. Qualität von Bildungs- und Berufsberatung ..... 19
4.3.1. Qualitätsentwicklung ..... 19
4.3.2. Qualitätssicherung ..... 22
4.3.2.1 Qualitätsstandards ..... 25
4.3.2.2 Ebenen der Messbarkeit von Qualität ..... 27
5. Das Verhältnis von Ausbildung und Beschäftigungschance ..... 30
5.1. Der Begriff Ausbildung ..... 30
5.2. Die Dynamik zur Funktionalisierung ..... 31
6. Selbstanspruch und Positionierung der Bildungs- und Berufsberatung ..... 34
6.1. Relation Ausbildung – Qualifikation - Employability – Kompetenz ..... 41
6.1.1. Employability ..... 41
6.1.2. Kompetenz ..... 42
6.1.3. Qualifikation ..... 43
6.1.4. Das Verhältnis der Begriffe zueinander ..... 44
7. Bildungstheoretische Grundlagen ..... 46
7.1. Jean-Jacques Rousseau ..... 46
7.1.1. Natur bzw. Natürlichkeit ..... 46
7.1.2. Der Begriff der Perfektibilität ..... 47
7.1.3. Negative Pädagogik ..... 48
7.1.4. Der Mensch als Mensch und als Bürger ..... 50
7.2. Wilhelm von Humboldt ..... 52
7.2.1. Der Humboldt‘sche Bildungsbegriff – die Selbstzweckhaftigkeit von Bildung ..... 52

7.2.2. Allgemeine und spezielle Bildung ..... 53
7.3. Der Begriff Bildung ..... 56
7.3.1. Kritik an einer Funktionalisierung - Verdacht der Ideologisierung ..... 56
7.3.2. Kompetenz als zeitgemäßer Begriff zur Überwindung des Verhältnisses von Bildung und Ausbildung? ..... 72
8. Rückbezug auf die Bildungs- und Berufsberatung ..... 74
8.1. Bildungsberatung - Berufsberatung ..... 76
8.2. Brauchbarkeit zweiter Ordnung – ökonomische Einbindung ..... 82
8.3. Resümee ..... 91
9. Empirischer Teil: Exemplarische Einzelfallanalysen ..... 93
9.1. Methodik in der Gesprächsführung ..... 93
9.1.1. Das problemzentrierte Interview ..... 94
9.1.2. Leitfaden für die Beratungsgespräche ..... 96
9.2. Kurzbeschreibung Beratungszugang ..... 97
9.3. Qualitätserfassung im Beratungsgespräch ..... 98
9.4. Die Einzelfallanalysen ..... 99
9.4.1. Einzelfallanalyse Fall A ..... 99
9.4.2. Einzelfallanalyse Fall B ..... 101
9.4.3. Generalisierende Analyse ..... 104
10. Literatur ..... 107
10.1. Artikel ..... 111
10.2. Links ..... 113
11. Anhang ..... 115
11.1. Abbildungen ..... 115
11.2. Einzelfallanalysen ..... 119
11.2.1. Fall A ..... 119
11.2.2. Transkript zu Beratungsgespräch A ..... 135
11.2.3. Fall B ..... 142
11.2.4. Transkript zu Beratungsgespräch B ..... 157
11.3. Symbolverzeichnis ..... 164
12. Abstract ..... 166
13. Lebenslauf ..... 167

# 3. EINLEITUNG

Einerseits quer gegen Konzepte beruflicher Reinqualifizierung oder – im Anschluss an Erich Ribolits – alle auf reine Wissensvermittlung reduzierte Formen von Bildung (vgl. Ribolits 2011, 59) und andererseits längs mit Formen von ‚bildungsförderlichen Rahmenbedingungen des Wissenserwerbs'[5], die das Ziel verfolgen, individuelle Bildungsprozesse anzuregen, in deren Zentrum die Reflexions- und Kritikfähigkeit von Menschen steht (vgl. Ebd., 53ff.; Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger 2009, 10), möchte ich einen Gedanken zum Geleit an den Beginn dieser Arbeit stellen, der von Immanuel Kant im Jahre 1783 formuliert worden ist und der trotz seines vordergründigen Anachronismus und seiner Nähe zum humanistisch geprägten Bildungsideal bei genauerer Betrachtung dennoch nichts an Aktualität und Bedeutung verloren zu haben scheint.

Es ist dies der Gedanke der durch ‚Faulheit' einerseits und ‚Feigheit' andererseits verursachten und damit selbst verschuldeten Unmündigkeit von Menschen (vgl. Kant 1783, A 481, 482). Das entsprechende Pendant dazu ist die Mündigkeit, also die Fähigkeit eines Menschen, sich seines eigenen Verstandes ohne die Leitung eines anderen zu bedienen, nachdem man die ‚Entschließung' und den ‚Mut' dazu gefasst hat, dies zu tun (vgl. Ebd.).

Mündigkeit[6] kann unbestritten (noch immer) als eine der ‚erhabenen Leitmaßstäbe der Pädagogik' (Ribolits 2007, 3) bzw. als ‚Teil der rituellen Deklamation' (Heydorn 1972, 7) bezeichnet werden, obwohl sie und auch Begriffe in ihrem Geleit wie Verantwortung, Autonomie und Emanzipation – angesichts der scheinbaren Übermacht stetig voranschreitender Ökonomisierung[7] [8] [9] - zunehmend als

[5] Anm.: Bildung wird bei W. v. Humboldt vor allem durch folgende Bedingungen befördert: menschliche Freiheit, Mannigfaltigkeit der Situationen sowie Sozialität (vgl. Humboldt 2010, W I 64f.).
[6] Anm.: Vgl. dazu auch die (weitaus differenziertere) Bestimmung von Mündigkeit im Sinne von Kompetenz bei Heinrich Roth, nämlich ‚als freie Verfügbarkeit über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten für jeweils neue Initiativen und Aufgaben' (Roth 1976 ‚180ff.). Roth expliziert Mündigkeit im Folgenden als ‚Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz', sowie als ‚Erziehungsziel' und ‚Wesenszuschreibung' (ebd.). Analog zu der eben genannten Trias differenziert Roth schließlich auch Mündigkeit in drei (unterschiedliche) Mündigkeitsformen: ‚intellektuelle, soziale und moralische Mündigkeit'. Kompetenz wird dabei als das zu Entwickelnde gesehen, Mündigkeit als die (ideelle) Zielkategorie (ebd.).
[7] Anm.: Siehe dazu auch Bröckling 2007, 11f. & 48f.
[8] Anm.: Richard Kubac bezeichnet das ‚Gesetz des Marktes' als ‚leitende Erzählung des Wissenschafts- und Bildungsbereiches' (Kubac 2005, 73).
[9] Anm.: Der Begriff Neoliberalismus bezeichnet eine Gesellschaftsform, die dem Gesetz bzw. der Herrschaft des Marktes unterliegt. In einer solchen Gesellschaftsform kommt es auch zu einer

inhaltsleere und antiquierte ‚Begriffshülsen' gehandelt werden, da diesen Maßstäben konkret beobachtbare Verhaltensweisen von Menschen[10] zumeist zu fehlen scheinen (vgl. Ribolits 2011, 40f. & Heydorn 1972, 21).

Einst von Kant in Gestalt des ‚sapere aude' als ‚Wahlspruch der Aufklärung' proklamiert, scheint dieser Aufruf – erstaunlicherweise – aber auch für den postmodernen Bereich der professionellen Bildungs- und Berufsberatung noch eine erhebliche Bedeutung zu haben, wenn auch in veränderter Gestalt bzw. in veränderter Begrifflichkeit. Man kann durchwegs und mit begründetem Anspruch sagen, dass auch im heutigen Feld beruflicher Beratung noch Reminiszenzen dieses Spruches zu erkennen sind und zwar in Form der Ziel- und Zweckvorstellung jeglicher Beratungstätigkeit, die ihrerseits letztlich immer auf das - modern formulierte – ‚Empowerment' der Klientele abzielt. Empowerment seinerseits bedeutet dabei nichts anderes als Entwicklung und Beförderung der Fähigkeit von Menschen, die je individuelle Bildungs- und Berufsbiographie möglichst selbstbestimmt und im Anschluss an gezielt angeleitete Prozesse der Selbstreflexion zu gestalten.

Bildungs- und Berufsberatung, welche sich nach Nestmann u.a. auf die vier ‚Identitätspfeiler von Beratung', nämlich Information, Prävention[11], Bewältigung und Entwicklung (vgl. Nestmann, Sickendiek & Engel, 2007, 26), stützt, kann nun dabei Unterstützung leisten, indem sie das ‚Empowerment der Nutzer' (ebd., 45) als normative Vorgabe von Beratungsprozessen erreichen will. Empowerment der Nutzer als Zielkategorie von Beratung im Sinne einer Entwicklungsanregung und Lebenslaufbegleitung meint dabei vor allem, dass die Nutzer von (Berufs-)Beratung „neben ihren Bedürfnissen insbesondere ihre Rechte zur Geltung bringen"[12][13] (ebd.).

---

‚Ausdehnung der Ökonomie in die Politik' (vgl. Bröckling et al. 2000, 25). Die Beurteilung im Sinne wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit wird darin zum Paradigma erhoben. Von einer solchen Beurteilung sind auch vom Staat organisierte Institutionen betroffen (z.B. Bildungseinrichtungen).

[10] Anm.: Gemessen an den (empiristischen) Kriterien der Konkretheit und der Operationalisierbarkeit erscheint ein abstrakter Begriff wie Mündigkeit, der beispielsweise von Roth als das Ziel von Erziehung ausgewiesen wird, als durchwegs erklärungsbedürftig, da diesem Begriff nur schwer ein konkretes Verhalten (eindeutig) zugeordnet werden kann.

[11] Anm.: Anne Müller-Ruckwitt spricht vom ‚präventiven Charakter pädagogischen Handelns' in Anlehnung an Heinz-Werner Wollersheim, der meint, dass der ‚pädagogische Ansatz' auf die ‚vorsorgliche Befähigung des Menschen' ziele (Müller-Ruckwitt 2008, 218; Wollersheim 1993, 62). Damit wird herausgestrichen, dass der von Nestmann et al. beschriebene Beratungsansatz in Anbetracht seines präventiven Charakters durchwegs eine pädagogische Verortung besitzt.

[12] Anm.: Reichenbach spricht davon, dass das naturalistisch-pädagogische Denken Rousseaus seinerzeit die ersten bedeutenden (und durchwegs als revolutionär zu bezeichnenden) Grundlegungen zu einer entwicklungsorientierten Pädagogik geschaffen haben. Aus dieser Bedürfnis-

Pointiert formuliert kann man sagen, dass Ratsuchende auf diese Weise und gerade durch entsprechende Beratung in die Lage versetzt werden sollen, ihre Berufs- und Bildungsbiographie selbstbestimmt und in Auseinandersetzung mit ihrem beruflichen und gesellschaftlich-familiären Umfeld zu gestalten. Selbstbestimmt sein Leben zu gestalten erfordert nicht zuletzt Mut von den Ratsuchenden. Das lässt sich durchwegs mit emanzipatorischen Vorstellungen von Bildung in Einklang bringen (vgl. Ribolits 2010, 48), spiegelt jedoch auch den fortwährenden Konflikt zwischen Individuum und Gesellschaft wider.

Hierbei soll jedoch nicht der allzu (vor-)schnelle und ebenfalls unkritische Eindruck suggeriert werden, dass mit dieser (normativen) Vorgabe bereits alle Untiefen der komplexen Relation ‚Bildung-Ausbildung', die letztlich als das Verhältnis von Bildung und ihren ökonomischen Rahmenbedingungen bzw. als das ‚alte' Lied um die Zweckfreiheit, Funktionalisierung und Ökonomisierung von Bildung dechiffriert werden kann, umschifft wären. Dem ist zugegebener Maßen nicht so.

Einen noch genauer zu untersuchenden Punkt bezeichnen nämlich die gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenverhältnisse, innerhalb derer Bildungsprozesse (egal welcher Art) überhaupt ablaufen können und die damit verbundenen Möglichkeiten der Entwicklung und/oder Gestaltung von (pädagogisch-beratenden) Maßnahmen, welche mündiges bzw. selbstbestimmtes Verhalten von Menschen – unter diesen Bedingungen - allererst ermöglichen und befördern können.

Dabei gehe ich von der These aus, dass Bildungs- und Berufsberatung als Tätigkeitsfeld ganz wesentlich doppelverortet ist – und das auf zwei verschiedenen Ebenen. Die eine Ebene (strukturell-systematisch) ist gekennzeichnet durch das Sich-Positionieren der Bildungs- und Berufsberatung als Tätigkeitsfeld in der Auseinandersetzung von (normierendem) Selbstanspruch und den aktuell herrschenden ökonomisch-politischen Rahmenverhältnissen. Das betrifft die Bildungs- und Berufsberatung selbst und hat keinen unmittelbaren Einfluss auf die Ratsuchenden. Die andere Ebene (Gegenstandseben) ist gekennzeichnet durch das

---

und Entwicklungsorientierung konnten wiederum Rechte des Kindes formuliert werden (vgl. Reichenbach 2007, 88f.; Blankertz 1982, 29, 73).

[13] Anm.: Als Rechte der Nutzer können bezeichnet werden: ‚das Widererlangen von Kontrolle und Verfügungsgewalt über sich und seine Angelegenheiten sowie persönlichen und kollektiven Einfluss auf die Personen und Institutionen, die das eigene Leben beeinflussen' (Nestmann et al. 2007, 45).

bekannte Spannungsverhältnis zwischen den Begriffen der Bildung und der Ausbildung. Dieses Spannungsverhältnis betrifft zwar ebenfalls die Bildungs- und Berufsberatung selbst, hat jedoch unmittelbaren Einfluss auf die Ratsuchenden durch die beraterische Praxis. Ein Ziel dieser Arbeit wird demnach sein, ein Bewusstsein für diese Doppelverortung und der damit einhergehenden Problemstellungen zu schaffen. Es wird eine Sensibilisierung im Sinne eines vertiefenden Problemverständnisses aller beteiligten Akteure angestrebt.

## 3.1. LEITENDE FORSCHUNGSFRAGEN

Es ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Wie sollte professionelle Bildungs- und Berufsberatung überhaupt gestaltet sein, um – *einerseits* - ihre Selbständigkeit zu bewahren und nicht nur – im Sinne rascher Mehrqualifizierung von Menschen für den Arbeitsmarkt – den herrschenden gesellschaftlich-ökonomischen Rahmenbedingungen und deren Machtstrukturen in Form einer Handlanger- und Zulieferfunktion zuzuspielen?

Wie muss sie dabei verfahren, um – *andererseits* – nicht in eine plumpe Idealisierung scheinbar zweckfreier Bildungsprozesse zurückzufallen? Auf diese Weise würde sie nämlich nicht ihrem Anspruch gerecht werden - in durchwegs utilitaristischem Sinne – (auch ökonomisch) nützlich sein zu können und sie gerät in Gefahr, ihre genuin ökonomische Einbindung zu verleugnen.

Erklärtes Ziel dieser Masterarbeit ist es somit, auf heuristischem Weg, eine Möglichkeit professioneller Bildungs- und Berufsberatung aufzuzeigen, die nicht von vornherein darauf hinausläuft, einerseits der drängenden Ökonomisierung und Funktionalisierung von Bildung(sprozessen)[14] zu unterliegen und andererseits aber

[14] Anm.: Verena Bräuer arbeitet in ihrer Diplomarbeit mit dem Titel *Bildung und Ökonomie* im Rahmen ihrer Diskursanalyse und in Anlehnung an Michel Foucault und Gary S. Becker anschaulich heraus, inwieweit die Humankapitaltheorie zunehmend zur vorherrschenden, imperialistisch agierenden Denkrichtung nicht nur im Bereich der Ökonomie wird. Die Humankapitaltheorie geht davon aus, dass alles menschliche Verhalten unter einem (zweck-)rationalen Kosten-Nutzen-Kalkül betrachtet werden kann. Auf diese Weise dehnt sich das ökonomische Paradigma nicht nur auf sämtliche menschliche Lebensbereiche aus (nicht zuletzt auch auf den Bildungsbereich), sondern hat auch die Auswirkung, dass menschliche Arbeit (egal welche) zunehmend nach ihrer wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit und unter dem Aspekt ihrer Verwert- und Vergleichbarkeit betrachtet wird (vgl. Bräuer 2010, 6ff.; Michalitsch 2006, 14ff., 48ff.).

dennoch ihrem (Selbst-)Anspruch gerecht wird, selbstbestimmt und handlungsfähig zu bleiben, dieses Verhalten auch bei ihren KlientInnen zu entwickeln und zu befördern und – darüber hinaus - etwas (auch ökonomisch) Sinnvolles für die Menschen leisten zu können[15].

An diesem Konflikt setzt die Arbeit an, indem sie

1. Die durch diverse Markteinflüsse zur Funktionalisierung drängende Dynamik der Bildungs- und Berufsberatung aufarbeitet.
2. Unter anderem an ausgewählten Beispielen bildungstheoretische Kritiken an der Funktionalisierung von Bildung ins Spiel bringt.
3. Unter Anwendung der bildungstheoretischen Einsichten auf das Arbeitsfeld der Bildungs- und Berufsberatung fragt, ob und inwieweit mit einer Überschreitung der funktionalen Perspektive auf Ausbildungszusammenhänge die Bildungs- und Berufsberatung geradezu funktionalitätssteigernd agieren kann. Zu prüfen ist also, ob sich im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung bildungstheoretisch motivierte Konzepte sinnvoll etablieren ließen, die enge Funktionalitätsbeschränkungen hinter sich lassen und gerade dadurch der eigentlichen Funktion von Bildung entsprechen. Hintergrund dieser Überlegung ist die These, dass es sich bei der Selbstzweckhaftigkeit von Bildung wie sie von den Klassikern der Disziplin (z.B. Rousseau, Humboldt) formuliert wurde, um eine Art „Brauchbarkeit zweiter Ordnung“ (Vgl. Bellmann 2005, 18) handelt, die eben nicht funktionslos, sondern in vielfacher Weise nützlich ist, weil sie Menschen u.a. eine „Offenheit für nicht antizipierbare gesellschaftliche Zukünfte“ bei- bzw. nahebringt, die sie dazu befähigt auch in Zeiten von Unsicherheit ihr Leben erfolgreich zu bestreiten.
4. Ziel der Arbeit ist es somit, zu prüfen, ob die Perspektiven aus den bildungstheoretischen Ansätzen, die eine allgemeine Menschenbildung anstreben, nicht auch in der scheinbar funktional eng begrenzten Perspektive der Bildungs- und Berufsberatung neben der Betonung des Eigenwertes von Bildung auch funktional Sinnvolles für diesen Tätigkeitsbereich beitragen können.

[15] Anm.: Letztgenannter Selbstanspruch entspricht im Wesentlichen dem neuzeitlichen Bildungsbegriff.

## 3.2. METHODENDARSTELLUNG & ARBEITSSKIZZE

Der erste Teil der Arbeit verfährt deskriptiv. Er skizziert zunächst das Tätigkeitsfeld der Bildungs- und Berufsberatung und stellt zudem in kurzen Worten das Verhältnis von Ausbildung und Beschäftigungschance am österreichischen Arbeitsmarkt dar, unter Bezugnahme auf statistische Erhebungen (AMS – Arbeitsmarktservice Österreich), auf den 2004 erschienenen Artikel der OECD zum Thema Bildungs- und Berufsberatung sowie Texte von Erich Ribolits. Auf diesem Weg soll gezeigt werden, dass herkömmliche Berufsausbildungen und ‚quantifizierbare Qualifizierungsmaßnahmen' die Chance auf Beschäftigung angeblich steigern bzw. erhöhen. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung soll auch ein Begriff von Ausbildung definiert werden, der dieser Arbeit zugrunde liegt.

Im zweiten Teil der Arbeit – dem kritisch-argumentativen Hauptteil - sollen auf hermeneutischem Weg vor allem ‚klassische' bildungstheoretische Perspektiven der Wissenschaftsdisziplin Bildungswissenschaft vorgestellt werden, allen voran Rousseau und Humboldt. Im Fokus dieser Darstellungen stehen die Selbstzweckhaftigkeit von Bildung und die Kritik an einer möglichen Funktionalisierung sowie Ökonomisierung von Bildung, wobei zu bedenken ist, dass die ökonomische Dimension von Bildung zu jeder Zeit eine Rolle gespielt hat und noch immer spielt. Die Kritik an einer Funktionalisierung und Ökonomisierung der Bildung gerät damit selbst in den Verdacht einer Ideologisierung.

Im Anschluss daran steht die zentrale Frage, wie das Verhältnis von Bildung und Ausbildung in Bezug auf Bildungs- und Berufsberatung bestimmt werden kann angesichts der vordergründigen Zweckorientierung beruflicher Beratung bzw. wie Bildungs- und Berufsberatung zu gestalten sei, die den beschriebenen Konflikt hinter sich lassen will und dennoch Funktionales zum ökonomischen Bezugsrahmen beitragen kann. Im Rahmen dieser – vorwiegend heuristisch verfahrenden - Auseinandersetzung wird auch auf unterschiedliche Verständnisse von Bildung (schwerpunktmäßig das Bildungsverständnis von Rousseau und Humboldt) Bezug genommen, die sich vor allem als ‚Kontrastmittel' zum Begriff Ausbildung verstehen und verdeutlichen sollen, in welcher Relation die beiden Begriffe Ausbildung-Bildung zueinander stehen. Abschließend werden mögliche Ergebnisse für die Bildungs- und Berufsberatung resümiert.

In einem dritten, empirisch verfahrenden, Teil wird anhand zweier exemplarischer Einzelfallanalysen aus der Praxis (Beratungsgespräch) gezeigt, wie eine konkrete Beratung zum Thema Bildung und Beruf anhand einer ausgewählten Methode aussehen kann, die die - im Rahmen dieser Arbeit - reflektierten Aspekte beruflicher Beratung miteinschließen.

## 3.3. Bildungswissenschaftliche Relevanz

Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Ausbildung – Bildung“ in einem ökonomischen Zusammenhang (Perspektive des Bildungs- und Berufsberaters) im Rekurs auf ‚klassische‘ und gegenwärtige Autoren der Bildungswissenschaft ist insofern von bildungswissenschaftlicher Relevanz, als neue kritische Denkanstöße, die nicht zuletzt auch für den praktischen Bereich der Berufsberatung von Bedeutung sind, zu dem genuin bildungswissenschaftlichen Themenkomplex ‚Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung‘ versucht werden sollen.

Die Arbeit bewegt sich dabei vorwiegend im Bereich der Bildungstheorie sowie der Bildungsphilosophie.

# 4. BILDUNGS- UND BERUFSBERATUNG

Professionelle Beratung allgemein scheint eine ungeheure Konjunktur[16] zu haben. Von einem ‚neuen Beratungsboom' zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist da in der Fachliteratur die Rede (vgl. Nestmann et al. 2007, 7), von nur noch ‚wenigen beratungsfreien Zonen' (ebd.), von der ‚Allgegenwart des Coaching' (Hahn 2006, 1), von jährlichen Wachstumsraten der Beraterbranche im Bereich von 20-30% (ebd.) und das Wort ‚Beratung' avanciert mancherorts gar zu einem der großen ‚Zauberwörter der heutigen Zeit' (Ribolits 2007, 1).

Gestützt wird die boomende Nachfrage nach der sozialen Dienstleistung ‚Beratung' zumeist mit Argumenten, die auf veränderte Lebensbedingungen der postmodernen, zunehmend ökonomisierten Lebenswelt bzw. auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen zielen (vgl. Ribolits 2007, 3). Wesentliche Charakteristika dieser veränderten Lebenswelt sind dabei vor allem Globalisierung, zunehmend prekäre Beschäftigungsverhältnisse, Pluralisierung, die Unplanbarkeit von Biographien allgemein und Berufsbiographien im Speziellen[17], eine beschleunigte Dynamik des Wandels, die Forderung nach mehr Flexibilität, nach lebensbegleitendem Lernen, sowie die Forderung, das Privatleben dem Beruf unterzuordnen (vgl. Nestmann et al. 2007, 14; Hammerer, Kanelutti & Melter 2011, 14; Savickas 2011, 3ff.). Aus dem von der aktuellen österreichischen Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, Claudia Schmied, verfassten Vorwort zum Buch mit dem Titel *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung* lässt sich herauslesen, dass auch sie die vielerorts anerkannte und gängige These vertritt, dass wir in einer modernen, wissensbasierten[18] und von zunehmender Spezialisierung und raschen Veränderungen geprägten Gesellschaft leben, die von den Menschen vermehrt Bildungs- und Berufsentscheidungen erfordert. Unterstützung erhofft sich Schmied von einer professionellen Bildungs- und Berufsberatung (vgl. Schmied 2011, 9). Das lässt erkennen, dass auch die Politik in Österreich der professionellen Beratungstätigkeit als solcher gewahr geworden ist

[16] „Im internationalen Kontext hat die Entschließung der Europäischen Union (EU) zur lebensbegleitenden Beratung (8448/04 EDUC 89 SOC 179) neben einer Vielzahl politikbezogener sowie wissenschaftlicher Dokumente (vgl. z.B. Sultana/Watts 2005) die Bedeutung von Beratung nachhaltig untermauert" (Schiersmann et al. 2008, 9).

[17] Anm.: Vgl. dazu auch Heinz-Werner Wollersheim, der in diesem Kontext von einer ‚Imprognostibilität zukünftiger Lebensumstände' spricht (Wollersheim 1993, 76).

[18] Anm.: In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich, den kritischen Blick von Konrad Paul Liessmann als Kontrastfolie zur Sichtweise Schmieds heranzuziehen (vgl. Liessmann 2006, 7ff.).

und bereits erste Schritte zur weiteren Professionalisierung und Beförderung gesetzt werden. [19] Das entspricht der Forderung von Seiten der Bildungs- und Berufsberatung nach mehr politischer wie privater Förderung (vgl. Nestmann et al. 2007, 18).

Eingebettet sind diese Charakteristika unserer Zeit in Konzepte des Lifelong Learning [20] [21] (Postulat des lebenslangen Lernens) und der Lifelong Guidance (Postulat der lebenslangen Beratung bzw. Führung) (vgl. Dausien 2011, 21), was bedeutet, dass lebenslange Veränderungsprozesse mittlerweile zu den ständigen Begleitern der Menschen geworden sind – egal in welchen Bereichen.

Bildungs- und Berufsberatung an sich ist ein sehr ‚heterogenes Feld' (Schiersmann, Bachmann, Dauner & Weber 2008, 11), welches noch dabei ist, sich zu formieren bzw. zu standardisieren.[22] Vor allem im Bereich einer einheitlichen Ausbildung für BeraterInnen[23], die in der Bildungs- und Berufsberatung tätig sind, existieren noch keine einheitlichen und verbindlichen nationalen und/oder internationalen Kriterien[24] (vgl. OECD 2004, 7). ‚Jeder darf als Coach arbeiten', resümiert Hahn etwas überspitzt die aktuelle Situation in einem 2006 verfassten Artikel zum Thema Coaching im Betrieb (Hahn 2006, 1).

[19] „Sowohl die Mitteilung als auch der Bericht bekräftigen den vom Memorandum [Memorandum über Lebenslanges Lernen, K.P.] vorgezeichneten Kurs, in welchem die Information, Beratung und Orientierung (im Folgenden „Beratung" bzw. „Bildungs- und Berufsberatung") als eine der zentralen Komponenten nationaler Strategien zur Umsetzung der Politik des lebenslangen Lernens und ein vorrangiger Maßnahmenbereich auf europäischer und einzelstaatlicher Ebene gekennzeichnet wurde" (Sultana 2004, 17).

[20] Anm.: Sultana nennt das Konzept des lebenslangen Lernens – neben sozialer Eingliederung, Effizienz des Arbeitsmarktes und wirtschaftlicher Entwicklung - als eines von vier Zielen staatlicher Politik (Sultana 2004, 5).

[21] „Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten" (Memorandum über Lebenslanges Lernen 2000, 3).

[22] Anm.: Der historische Anfang organisierter Bildungsberatung lässt sich laut Rolf Arnold und Jürgen Mai mit Beginn des 20. Jahrhunderts festlegen (vgl. Arnold & Mai 2009, 214). Im Zuge der damaligen Frauenbewegung wurden erste Beratungsstellen eingerichtet, mit dem Ziel die berufliche Entwicklung von Frauen zu fördern. Nach dieser Phase folgte eine Zeitspanne der Verstaatlichung und Monopolisierung von Beratung (speziell in Deutschland), die erst im Jahr 1997 (im Zuge der Einführung des SGB III) wieder gelöst wurde.

[23] Siehe dazu auch: Nestmann et al. 2007, 17f.

[24] Laut einer Studie des EU-Projekts mit Namen ‚Riperijo' (Right Person in the right Job) fehlen europaweit einheitliche Standards für die Ausbildung von Karriereberatern. Grundlage dieser Studie war die Untersuchung von Aus-und Weiterbildung für Berufsorientierung und Karriereberatung in neun EU-Ländern, darunter Österreich, Finnland und Bulgarien (vgl. Bürkl 2003, 1).

Speziell in Österreich bietet das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung[25] (kurz bifeb) mit Sitz in Strobl am Wolfgangsee (Salzkammergut) einen 2-jährigen Lehrgang an, der mit einem Diplom zum/zur ‚Akademischen Bildungs- und BerufsberaterIn' abschließt. Darüber hinaus kann man an der Donau-Universität Krems[26] einen Universitätslehrgang (berufsbegleitend/insgesamt 7 Semester) sogar mit einem Master-Degree (Master of Arts – MA) abschließen und das Wirtschaftsförderungs-Institut[27] (WIFI) bietet eine Diplom-Ausbildung zum/zur Bildungs- und BerufsberaterIn an.

## 4.1. WAS IST BILDUNGS- UND BERUFSBERATUNG?

> „Der Begriff Bildungs- und Berufsberatung bezieht sich 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 Arbeitsmarkts 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 Informationen organisiert, systematisiert und zum richtigen Zeitpunkt dort bereit stellen, wo sie benötigt werden" (OECD 2004, 19).

Dem im Jahr 2004 erschienen Bericht der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) mit dem deutschen Titel *Bildungs- und Berufsberatung: Bessere Verzahnung mit der öffentlichen Politik* lässt sich eine umfassende Begriffsbestimmung[28] von Bildungs- und Berufsberatung entnehmen, wobei an dieser Stelle noch keine Kritik gegen das diesem Bericht zugrunde liegende Bildungsverständnis erhoben wird.

[25] http://www.berufsberater.at/docs/37/downloads/programm-bifeb-lehrgang-9-bildungs-und-berufsberatung-01-2011-2012.pdf
[26] http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/bildungsberufsberatung/index.php
[27] http://www.wifiwien.at/eShop/bbDetails.aspx/Kurse/@/bbnr/17105+/zg/Bi/
[28] Anm.: Wie in der gängigen Beratungsliteratur betont, ist der Begriff der Beratung alles andere als präzise und klar. „Beratung als Konzept wie auch als Handlungsform ist facettenreich und bleibt immer erklärungsbedürftig" (Nestmann et al. 2007, 23).

Orientiert ist dieses Verständnis von Beratung am ursprünglich angloamerikanischen Konzept der *career guidance* bzw. *career development* (Schiersmann et al. 2008, 11), wobei grundsätzlich zu beachten ist, dass das Feld der Bildungs- und Berufsberatung auch noch den Bereich Beschäftigung miteinschließt und das gesamte Beratungsfeld damit die Abkürzung *B3B* erhält (Nestmann 2007, 7), wobei sich vorliegende Arbeit in ihren Ausführungen auf die Bereiche Bildung und Beruf beschränkt.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Bildungs- und Berufsberatung wie sie im Anschluss an den OECD-Bericht bestimmt ist, alle mit dem (individuellen) Bildungs- und Erwerbsverlauf verbundenen Informations-, Orientierungs- und Beratungsaktivitäten umfasst bzw. miteinschließt (vgl. Schiersmann et al. 2008, 11).

Beratern, die in diesem praktischen Feld tätig sind, kommt ‚die wichtige Aufgabe zu, in [individuellen, K.P.] Such-, Orientierungs- und Entscheidungsprozessen kompetent und effektiv beraten zu können' (Nestmann et al. 2007, 23). Unter dem Aspekt, dass Ratsuchende bzw. Menschen, die Bildungs- und Berufsberatung in Anspruch nehmen, nicht nur bei wichtigen beruflichen Entscheidungen unterstützt werden und über berufliche Optionen bzw. Wahlmöglichkeiten informiert werden wollen, sondern – darüber hinaus – auch Unterstützung in Bezug auf Belastungen, ungelöste Konflikte und Schwierigkeiten bei der Integration von Erkenntnissen im Anschluss an Reflexionsprozesse beim Berater suchen, rückt die ‚Doppelverortung von Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung' (ebd., 22) zunehmend ins Zentrum der Betrachtung. Doppelverortet ist diese Beratung, weil ‚neben umfassenden Kenntnissen von Berufen und Arbeitsmarktentwicklungen (Sachwissen)' auch ‚allgemeine pädagogische und psychosoziale Beratungskompetenzen' (ebd.) immer mehr an Bedeutung gewinnen.

## 4.2. Ziele der Bildungs- und Berufsberatung

Die vorrangigen Ziele der Bildungs- und Berufsberatung lassen sich – in Anlehnung an Schiersmann et al. 2008 - in zwei Kategorien unterteilt folgendermaßen darstellen:

Ziele auf *individueller* Ebene:

- Erhöhung der bildungs- und berufsbiographischen Gestaltungskompetenz
- Erhöhung der persönlichen Beschäftigungsfähigkeit

Ziele auf *gesellschaftspolitischer* Ebene:

- Erhöhung der Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe
- Förderung der sozialen Integration tendenziell ausgegrenzter Gruppen (beispielsweise Arbeitssuchende, Geringqualifizierte, MigrantInnen u.ä.)

Darüber hinaus haben aber auch bildungs- und arbeitsmarktpolitische Aspekte eine Bedeutung für die Bildungs- und Berufsberatung.

## 4.3. Qualität von Bildungs- und Berufsberatung

### *4.3.1. QUALITÄTSENTWICKLUNG*

Da dem Tätigkeitsfeld Bildungs- und Berufsberatung weder ein einheitlicher Begriff von Beratung(stheorie) zugrunde liegt noch ein einheitlicher Begriff von Bildung, ist auch die (einheitliche) Bestimmung von Qualitätskriterien, anhand derer die Qualität bzw. Güte von Beratungsleistungen aufgezeigt werden können, eine schwierige, wenn nicht sogar niemals abschließend zu klärende Aufgabe für die (wissenschaftliche) Auseinandersetzung mit dem Beratungsberuf.

Qualität an sich (und auch in Bildungskontexten) lässt sich – unter Bezugnahme auf verschiedene Kriterien bzw. Standards - unterschiedlich definieren und ist damit ganz wesentlich relativ. Die Kriterien bzw. Standards zur Messung bzw. Erfassung von Qualität haben im Regelfall konventionellen Charakter: sie werden von einer Gruppe von Menschen mit spezifischen Interessen festgelegt und dienen als Richtschnur bzw. als Maß im Rahmen einer Beurteilung.

„Einerseits ist ‚Qualität' abhängig von demjenigen, der diesen Begriff verwendet, andererseits von den Kontexten, in denen sie verwendet wird" (Harvey & Green 2000, 17). Jede Person versteht unter Qualität etwas Anderes und wahrscheinlich versteht sogar ein und dieselbe Person den Begriff zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich. Zeitpunkte der Beurteilung können u.a. während des Prozesses

(Prozessfokussierung) aber auch am Ende von Prozessen (Ergebnisfokussierung) liegen.

Johannes Hartkemeyer definiert Qualität sinngemäß:

> *„Qualität kann zunächst allgemein als Gesamtheit der Eigenschaften eines Produktes oder einer Dienstleistung verstanden werden, die den Grad ihrer Eignung für einen bestimmten Verwendungszweck bestimmen. (Hartkemeyer 1999, 39)“.*

Harvey und Green (2000) versuchen der Uneinheitlichkeit des Qualitätsbegriffs durch die Unterscheidung von fünf unterschiedlichen, aber miteinander in Beziehung stehende Gruppen (Qualität als Ausnahme, als Perfektion oder Konsistenz, als Zweckmäßigkeit, als adäquater Gegenwert und als Transformation) zu begegnen. Das Verständnis von Qualität als Ausnahme geht davon aus, dass Qualität etwas Besonderes bzw. Herausragendes oder Exklusives ist. Das Verständnis von Qualität als Perfektion oder Konsistenz fokussiert dagegen den Prozess: etwas soll möglichst richtig und fehlerlos gemacht werden. Das dritte Verständnis begreift Qualität als Zweckmäßigkeit, d.h. je mehr eine Dienstleistung oder ein Produkt ihren bzw. seinen Zweck erfüllt, umso qualitativ höherwertiger ist sie/es. Das Verständnis des adäquaten Gegenwerts geht davon aus, dass man für investiertes Geld zugleich auch Qualität (= adäquater Gegenwert) bekommt. Schließlich geht das Verständnis von Qualität als Transformation davon aus, dass ein qualitativer Wandel vollzogen wird, der zugleich prozesshaft ist. Beispielsweise können Bildungsprozesse solch einen Wandel beim Konsumenten bzw. Klienten vollziehen, indem Bildung das Denken, die Einstellung, den Wissenstand oder die persönliche Haltung verändern kann.

Von einem allgemeinen bzw. übergeordneten Standpunkt aus lässt sich dennoch sagen, dass es nicht >>die eine richtige Definition<< von Qualität gibt. Qualität wird ganz unterschiedlich definiert und ist abhängig von verschiedensten Betrachtungsweisen auf das Individuum und auf die Gesellschaft. Nach Harvey und Green weichen einige Experten mittlerweile sogar gänzlich davon ab, Qualität einheitlich bestimmen zu wollen, da eine Definition immer auch interessensabhängig ist (vgl. Harvey & Green 2000, 36).

Die Beratungstheorie und –Wissenschaft wird nicht umhin kommen zu berücksichtigen, dass Qualität demnach in ähnlicher Form subjektiv konnotiert ist wie Schönheit (vgl. Ribolits 2010, 41) und damit ‚keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objekts, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objekts' (Heid 2000, 41 zitiert nach Ribolits 2010, 41). In diesem Sinne formuliert letztlich jeder konzeptionelle Zugang zum Thema Beratung eigene Kriterien für die Messung und Beurteilung von Qualität.

Eine weitere Professionalisierung in diesem Kontext ließe sich am ehesten über die (kommunikativ-diskursive) Vernetzung der strategischen Orte beruflicher Beratungsprozesse in Theorie und Praxis erreichen. Entsprechende Bestrebungen der einzelnen Stellen (beispielsweise universitäre und außeruniversitäre Vereinigungen, Berufsvertretungen etc.) existieren bereits. Aber auch andere Akteure, die in den Beratungsprozess mitunter aktiv eingebunden sind, sind für die Vereinheitlichung und Erstellung von Qualitätskriterien relevant. Das sind – neben den BeraterInnen selbst – zunächst die KlientInnen, denen ein natürliches Interesse an der Steigerung von Beratungsqualität zugeschrieben werden kann. Aber auch die Öffentlichkeit (Politik/Staat) ist in den Professionalisierungsprozess eingebunden. Schiersmann et al. sprechen in diesem Zusammenhang von der Berücksichtigung einer *Multiakteurperspektive*[29] (vgl. Schiersmann et al. 2008, 25f.).

Resümierend kann man festhalten, dass sich nach diesem Verständnis Qualität allererst (normativ) konstituieren muss innerhalb eines für neue Erkenntnisse offenen, partizipativ-diskursiven sowie dynamischen Koordinierungsprozesses, an dem die vier - für Beratung - relevanten Parteien bzw. Akteure[30] teilhaben. Die Parteien/Akteure sind Kunden, Anbieter für Beratung, professionelle Berater sowie Gesellschaft und Politik (vgl. Anhang/Abbildung 1/Schiersmann et al. 2008). Der gesamte Prozess kann einerseits als ‚Perspektivenverschränkung von Praxis und Wissenschaft', andererseits als ‚Prozess im Sinne von Qualitätsentwicklung' verstanden werden (nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität (Hrsg.) 2011).

[29] Anm.: Schiersmann et al. schlagen im Rahmen ihrer Qualitätsstrategie eine diskursive Konstruktion des Qualitätsbegriffs in einer Multiakteurperspektive vor (Schiersmann et al. 2008, 26).

[30] Anm.: Zunächst gibt es kein Primat einer der Perspektiven. Jedoch gilt nach Schiersmann et al. zuletzt der Nutzen für die Kunden als das vorrangige operative Ziel von qualitativ hochwertiger Beratung. Damit rücken letztlich die Kunden in die Rolle der operational wichtigsten Akteursgruppe, jedoch kann eine Veränderung der Definition von Beratungsqualität auch von anderer Seite erreicht werden. Hintergrund für diese Argumentation ist das jeglicher Rede um Qualität zugrunde liegende Spannungsverhältnis zwischen fachlich wünschbaren Idealen, finanziell machbaren Realitäten und von Kundenseite erwartbaren Leistungen (Schiersmann et al. 2008, 28).

Nach Rainer Thiel (2004) sind diese Professionalisierungsprozesse im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung aktuell auf jeden Fall sehr virulent und mit Jürgen Oelkers lässt sich ein Bezugsrahmen von Qualität festlegen, der nach oben hin offen ist. „Qualität entsteht im Vergleich; die Güte nach oben ist unbegrenzt“ (Oelkers 1997, 14).

Das Forschungsprojekt mit Namen *Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung - Implementierungsstrategien und wissenschaftliche Fundierung (kurz: „BeQu-II“)*, welches aktuell bis Ende Juli 2014 an der Universität Heidelberg durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung der Bundesrepublik Deutschland gefördert wird, hat beispielsweise (und ohne spezifisch darauf einzugehen) in diesem Zusammenhang einen sechsphasigen, allgemeinen Rahmen zur Qualitätsentwicklung (QER – Modell „Qualitätsentwicklung als Organisationsentwicklung“) entwickelt und erprobt, der einen strategischen Bezugsrahmen zur Entwicklung und Implementierung von Qualitätsmerkmalen bzw. Standards[31] bieten soll (siehe dazu auch Anhang/ Abbildung 2).

### *4.3.2. QUALITÄTSSICHERUNG*

Qualität als relativer Begriff steht umso mehr unter der Maßgabe der Messbarkeit bzw. allgemeiner unter der Maßgabe seiner Erfassbarkeit.

Harvey und Green (2000) plädieren, ausgehend von diesen Überlegungen, zur Übernahme einer pragmatischen Haltung, die sich folgendermaßen auf den Punkt bringen lässt: es gibt unterschiedliche Auffassungen von Qualität, das ist jedoch keine Absage an Bestrebungen zur Verbesserung von Qualität. Der pragmatische Ansatz fokussiert benennbare Kriterien sowie praktikable Messverfahren, um Qualität zu (in adäquater Weise) quantifizieren. Dabei kann der Fokus bzw. das Interesse verschiedener sozialer Gruppen einerseits auf dem Prozess, andererseits auf den Ergebnissen liegen.

[31] „Ein Standard ist eine normative Vorgabe qualitativer und/oder quantitativer Art bezüglich der Erfüllung vorausgesetzter oder festgelegter (Qualitäts-)Anforderungen. Die Qualitätsanforderungen sind in den Qualitätsmerkmalen [= kennzeichnende Eigenschaft eines Produktes oder einer Dienstleistung, K.P.] beschrieben. Die Qualitätsmerkmale, auf die sich die beteiligten Akteure im Koordinierungsprozess verständigt haben, sind hierfür die inhaltliche Grundlage“ (nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität (Hrsg.) 2011, 12).

Es gibt im Moment einige Bestrebungen innerhalb der Bildungs- und Berufsberatung, die Beratungspraxis sukzessive zu optimieren bzw. sie adäquat in den Bezugsrahmen der unterschiedlichen Interessenlagen zurückzuführen, beispielsweise das Forschungsprojekt rund um den Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) an der Universität Heidelberg. Die Indikatoren für eine derartige Erfassung bzw. Überprüfung von Qualität sind dabei selbst normative Vorgaben, die es einerseits zu bestimmen (Festlegung von Qualitätskriterien bzw. von Standards) andererseits – anhand probater Mittel und Verfahren - zu messen bzw. zu evaluieren gilt (Evaluationsphase).

Während in der Phase der Qualitätsentwicklung vor allem Input- und Prozessfaktoren im Vordergrund stehen, geht es in der Phase der Qualitätssicherung eher darum, entsprechende Outputfaktoren zu bestimmen und zu überprüfen (vgl. Schiersmann et al. 2008, 32). Beispielsweise kann die Phase der Qualitätsentwicklung die Formulierung ethischer Standards für BeraterInnen beinhalten, die im Rahmen einer Berufsvereinigung verabschiedet werden und als handlungsleitend für deren Mitglieder gelten. Die Phase der Qualitätssicherung kann wiederum die Entwicklung von geeigneten Fragebögen für Ratsuchende umfassen, im Rahmen derer die Ratsuchenden die Qualität bzw. den Nutzen der Beratung aus ihrer Sichtweise beurteilen können. Auch anhand dieser Beispiele lässt sich gut ersehen, dass der Zeitpunkt der Betrachtung von Qualitäts(prozessen) auch immer mit unterschiedlichen Perspektiven und Interessen korreliert. Im Interesse der BeraterInnen steht zum Beispiel das Anbieten qualitativ hochwertiger Beratungsleistungen. Dagegen möchten Ratsuchende ihrerseits im Regelfall einen konkreten Nutzen aus eben diesen Leistungen ziehen können. Dieser Nutzen kann beispielsweise wiederum im Treffen einer konkreten Berufswahlentscheidung liegen, die ein individuelles, berufliches Weiterkommen ermöglichen.

Auf jeden Fall ist die Qualitätssicherung bestrebt, die selbst gesetzten und dem Ratsuchenden in Aussicht gestellte Qualität auch zu erreichen.

> *„Qualitätssicherung ist somit der Versuch, im Voraus alles zu tun, um eine bestimmte, insbesondere dem Kunden zugesicherte Qualität zu erreichen. Idealtypisch steht das ISO-Modell für diese Perspektive“ (ebd.).*

Jedoch gilt es zu beachten, dass auch im Falle des ISO Modells (vgl. dazu:

http://www.iso.org/iso/iso_9000_essentials) sowohl die Qualitätsansprüche als auch die Mittel und Methoden zur Erreichung dieser Ansprüche immer von dem selbst festgelegt werden, der eine bestimmte Qualität zusichert.

Eine Erfass- bzw. Messbarkeit von Qualität im Rahmen von Beratungsprozessen ist generell nicht einfach, weil es sich bei den entsprechenden Kriterien vielfach nicht um quantitativ messbare Indikatoren[32] handelt, sondern um „weiche" Faktoren[33], die qualitative Herangehensweisen erfordern (vgl. Mitglieder der Arbeitsgruppe Qualitätsmerkmale und Kompetenzen, Peter C. Weber 2012). Jedenfalls hat der/die ExpertIn einen individuellen Spielraum innerhalb der Messung und Beurteilung (Evaluierung) seiner Arbeit. Die angewandten Instrumente liefern – bei richtiger und zweckentsprechender Anwendung – laufendes Feedback über die eigene Arbeit (vgl. Sultana 2004, 131).

Auch von Seiten des CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) werden Qualitätsstandards vorgeschlagen, die den Prozess der Professionalisierung und Qualitätsentwicklung innerhalb der Bildungs- und Berufsberatung fördern sollen. Harvey und Green sehen in der Festlegung von (Minimal-)Standards den Versuch begründet, Qualität im Unterschied zum traditionellen Verständnis von Qualität und in Unterscheidung zum Qualitätsverständnis als Exzellenz, erreich- und messbare Kriterien zu definieren, denen Produkte und/oder Dienstleistungen genügen müssen, um als qualitativ genügend oder hochwertig angesehen zu werden. Ein Beispiel für eine solche Vorgehensweise nennen sie die Stiftung Warentest. „Qualität heißt: Konform zu den Standards" (Harvey & Green 2000, 20).

Eine solche Vorgehensweise bei der Qualitätsermittlung bietet jeder Institution die Möglichkeit, eigene Qualitätskriterien zu entwickeln bzw. zu definieren. Jedoch merken Harvey und Green an, dass das auch Probleme der Vergleichbarkeit mit sich bringt (vgl. Ebd.). Die Orientierung an relativen Standards impliziert nicht mehr den Anspruch, dass Qualität etwas Herausragendes sein muss. Auch wenn eine

[32] Anm.: Zu den quantitativen Indikatoren zählen u.a. die Zahl der einzeln oder in Gruppen betreuten, getesteten, beratenen usw. Personen (Schüler, Studenten, Erwachsene), die Zahl der betreuten Personen, die einen Arbeitsplatz gefunden haben, die Zahl der erstellten Informationsmaterialien (Berufsinformation, Broschüren, Poster, Websites), die Zahl der Erhebungen, Studien, Untersuchungen, wissenschaftlichen Aufsätze u.ä. (vgl. Sultana 2004, 131).

[33] Anm.: Zu den qualitativen Indikatoren zählen u.a. die Zufriedenheit der KlientInnen, der effiziente Einsatz von vorhandenen Ressourcen (Arbeitsgeräte, psychologische Hilfsmittel, Tests, Fragebögen), berufliche Selbstbildung, Mitgliedschaft in Berufsverbänden u.ä. (vgl. Sultana 2004, 131).

Übereinstimmung einer Dienstleistung mit (relativen) Standards vorliegt, sagt das noch nichts über die Kriterien aus, die zu diesen Standards[34] geführt haben (vgl. Ebd., 21). Im Folgenden werden die Ebenen der Messbarkeit von Qualität innerhalb von Beratungsprozessen dargestellt.

#### *4.3.2.1 QUALITÄTSSTANDARDS*

„Die international verbreitetste Form zur Beschreibung von Qualitätsanforderungen im Feld der Beratung stellen Leitlinien oder Standards dar“ (zitiert nach Schiermann et al. 2008, 35). Standards können der Erreichung von Zielen in Zusammenhang mit der Qualitätssicherung wie der Qualitätsverbesserung dienen (vgl. Sultana 2004, 129). Sie können:

a) Dazu angewandt werden, Mindestanforderungen für Erbringer von Beratungsleistungen festzulegen.
b) Als Kriterien zur Festsetzung von Leistungszielen und zur Organisation der Evaluierung und Inspektion der Dienste dienen. Beispielsweise kann Leistungsevaluierung anhand von Standards gekoppelt mit bestimmten anderen Kriterien wie beruflichem Aufstieg durchgeführt werden.
c) Sie können ein diversifiziertes System (bestimmt durch die teilweise unterschiedlichen Bestimmungen bzw. Rahmenbedingungen einzelner europäischer Länder) kohärenter machen und/oder eine gemeinsame Basis schaffen (vgl. Ebd., 129f.).

Eine wesentliche Eigenschaft von Qualitätsstandards ist deren Mess- und Operationalisierbarkeit, wobei Schiersmann et al. im Jahr 2008 noch von einer bis dato fehlenden Operationalisierbarkeit von Standards im Bereich beruflicher Beratung sprechen (vgl. Ebd.). Am ehesten erfolgt Qualitätssicherung im Moment noch durch die Regulierung des Berufszugangs bzw. eine verbesserte Aus- und Weiterbildung der BeraterInnen (vgl. Sultana 2004, 130).

[34] Anm.: Im Bereich beruflicher Beratung stehen entsprechende Qualitätsbestrebungen aktuell vor der Frage, welche Funktion und welchen Stellenwert (Qualitäts-)Standards haben können und wie sich diese begründen. Die entsprechende Frage dazu lautet: Was soll normiert werden? (vgl. Schiersmann et al. 2008, 36).

Dennoch wurde bereits der Versuch gewagt, einen ‚theoriebasierten Standardkatalog' zu entwerfen, der - analog zu vier der fünf Elemente des systemischen Kontextmodells von Beratung (vgl. Anhang/Abbildung 3) – exemplarische Qualitätsstandards für Beratungsprozesse plus übergreifende Standards (als fünftes Element) formuliert. Dieser Standardkatalog soll im Folgenden tabellarisch vorgestellt werden (Quelle: Schiersmann et al. 2008, 38ff.).

Standards zum Element „Beratungsprozess"[35]

| | |
|---|---|
| P 1 | Die Beraterin und der Berater leisten einen dem Beratungsanliegen adäquaten Beziehungsaufbau. |
| P 2 | Die Beraterin und der Berater nehmen gemeinsam mit den Ratsuchenden eine adäquate Klärung der Ziele und Bedürfnisse vor. |
| P 3 | Die Beraterin und der Berater leisten adäquate Hilfe zur Problembewältigung. |

Standards zum Element „Beraterin und Berater"

| | |
|---|---|
| B 1 | Die Beraterin und der Berater sind durch ihre Aus- und kontinuierliche Fortbildung zu professionellem beraterischen Handeln im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung befähigt. Die Aus- und Fortbildungsinhalte orientieren sich an einem anerkannten Kompetenzprofil. |
| B 2 | Die Beraterin und der Berater orientieren sich bei ihrem Handeln an den hier formulierten Standards und konkretisieren diese selbstverantwortlich und reflektiert. |

Standards zum Element „Organisation"

| | |
|---|---|
| O 1 | Die Beratungseinrichtung formuliert ein spezifisches, an den Bedürfnissen ihrer Zielgruppe ausgerichtetes Leitbild und konkretisiert die Umsetzung durch Strategien. |
| O 2 | Strukturen, Funktionen und zentrale Prozesse sind identifiziert und werden bei Bedarf optimiert. |
| O 3 | Die bewusste Gestaltung der Organisationskultur sowie die Art und Weise des Umgangs mit allen beteiligten Akteuren wird gepflegt und bei Bedarf optimiert. |
| O 4 | Es stehen Mittel und Infrastruktur in angemessenem Umfang zur Verfügung. |
| O 5 | Durch das organisationale Handeln wird ein angemessener Austausch mit der Umwelt im Sinne von Vernetzung und Kooperation gefördert. |

[35] Anm.: Beratungsprozesse sind wesentlich nicht standardisierbar. Entscheidend für den Prozess ist die Qualität der Zusammenarbeit und der Beziehung von BeraterIn und Ratsuchendem. Ebenso können unterschiedliche Methoden und Techniken zur Anwendung kommen, die dasselbe Ziel verfolgen, jedoch auf unterschiedliche Art und Weise (vgl. Schiersmann et al. 2008, 38f.).

Standards zum Element „Gesellschaft“[36]

| | |
|---|---|
| G 1 | Die methodische Ausgestaltung des Beratungsprozesses sowie die organisationale Einbindung orientieren sich an den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. |
| G 2 | Das Beratungshandeln unterstützt und fördert die Kompetenz der Ratsuchenden zur Selbstbehauptung unter den Bedingungen zunehmender Komplexität und Unsicherheit der Lebens- und Arbeitszusammenhänge. |
| G 3 | Das Beratungshandeln unterstützt die Entwicklung/Förderung von Kompetenzen, die dazu beitragen, die Bildungs- und Beschäftigungschancen der Ratsuchenden zu sichern/zu verbessern und damit das selbständige Arbeiten auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen und ein optimal qualifiziertes Arbeitskräftepotenzial zu schaffen. |
| G 5 | Das Beratungshandeln orientiert sich am Ziel der Chancengleichheit/Chancengerechtigkeit und trägt dazu bei, dass weder sozialer Status noch kulturelle Herkunft, Geschlecht oder regionale Aspekte die individuellen Lernanstrengungen so überlagern, dass Ungleichheit bekräftigt wird. |

Übergreifende Standards[37]

| | |
|---|---|
| Ü 1 | Das Beratungshandeln, das organisationale Handeln sowie das beratungsrelevante politische Handeln orientieren sich an den Bedürfnissen und Ressourcen der Ratsuchenden. |
| Ü 2 | Das Beratungshandeln, das organisationale Handeln sowie das beratungsrelevante politische Handeln sind für alle Akteure transparent. |
| Ü 3 | Für das Beratungshandeln, das organisationale und das politische Handeln sind ethische Aspekte handlungsleitend. Diese sind in einem Diskurs immer wieder neu zu konkretisieren und implizieren eine Reflexion des Beratungshandelns bezüglich der ethischen Aspekte. |
| Ü 4 | Sowohl das Beratungshandeln als auch das organisationale Handeln basieren auf fundierten und integrierten Qualitätsstrategien. |

#### *4.3.2.2 Ebenen der Messbarkeit von Qualität*

Den drei Ebenen der Messbarkeit von Qualität innerhalb von Beratungsprozessen liegt ebenfalls das von Schiersmann et al. entwickelte systemische Kontextmodell

[36] Anm.: Gesellschaft umfasst in diesem Kontext zwei unterschiedliche Aspekte: Erstens gesellschaftliche Rahmenbedingungen, in denen Beratung stattfindet und zweitens Ziele, die Beratung in diesem Zusammenhang verfolgt (vgl. Schiersmann et al. 2008, 43).

[37] Anm.: Übergreifende Standards beziehen sich auf alle oder mehrere Elemente gleichermaßen. Sie normieren Abläufe und Prozesse, die einzelne Elemente übersteigen, beispielsweise die Qualitätsentwicklung oder die Entwicklung ethischer Standards. Sie sind wesentlich normativ politisch fundiert (vgl. Schiersmann et al. 2008, 45).

von Beratung zugrunde, welches besagt, dass professionelle Beratung immer in einen organisationalen sowie gesellschaftlichen (Gesamt-)Kontext eingebunden ist (vgl. Schiersmann et al. 2008, 15ff.; Anhang/Abbildung 3). Jeder der drei Ebenen stehen unterschiedliche Instrumentarien zur Überprüfung und Messung von Qualität innerhalb des Beratungsprozesses zur Verfügung. Das entspricht der Vorstellung, dass unterschiedliche Akteure, die in den Beratungsprozess integriert sind, auch unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen mit dem Qualitätsbegriff bzw. dessen Anspruch verbinden. „Qualität wird also nicht nur von den professionellen BeraterInnen und Beratern definiert, sondern auch von verschiedenen anderen Akteuren, die berechtigte Interessen an der Beratungsqualität haben“ (ebd., 25).

*Ebene der Berater:*

Die leitenden Fragen für die Qualitätsmessung auf der Ebene der BeraterInnen lautet: Wie können BeraterInnen überprüfen, ob die Beziehungsgestaltung innerhalb des Beratungsprozesses für die Ratsuchenden stimmig war? Wie können sie zudem überprüfen, ob Vorstellungen, Anliegen und Erwartungen seitens der Ratsuchenden angemessen erfüllt werden konnten?

Als Messinstrument hierfür eignen sich KlientInnenbefragungen bzw. der Einsatz von Fragebögen, wie im Verlauf dieser Arbeit anhand von exemplarischen Fallanalysen noch gezeigt werden soll.

Die BeraterInnen selbst können ihre Reflexionsfähigkeit sowie ihre professionelle Weiterentwicklung vorantreiben, indem sie z. B. an Supervision, an kollegialer Beratung oder an Kongressen, Fachtagungen und Versammlungen von professionellen Vereinigungen teilnehmen (vgl. Mitglieder der Arbeitsgruppe Qualitätsmerkmale und Kompetenzen, Peter C. Weber 2012).

*Ebene der organisationalen Einbindung:*

Organisationen, die Beratungsleistungen anbieten, sind dazu angehalten – vertreten durch die entsprechenden Führungspersonen – jene Prozesse, Strukturen und Funktionen aktiv zu befördern, die innerhalb der Organisation gute

Beratungsleistungen sicherstellen bzw. unterstützen. Zudem sollen diese Prozesse bzw. Strukturen (inbegriffen sind hierbei auch Tätigkeiten wie Kooperation und Vernetzung sowie die Infrastruktur der Organisation) laufend optimiert werden. Das betrifft auch die gesamte Organisationskultur sowie den Umgang mit den relevanten Akteuren.

Diese Aktivitäten können beispielsweise durch schriftliche Dokumentation und entsprechende Visualisierung gemessen, veranschaulicht und nachgewiesen werden (vgl. Ebd.).

*Ebene der gesellschaftlich-politischen Einbindung:*

Die leitende Fragestellung zur Messbarkeit von Qualität auf Ebene der gesellschaftlich-politischen Einbindung lautet: Wie kann die Politik feststellen bzw. messen, inwiefern die Beratungsangebote auch zur Realisierung (gesamt-)gesellschaftlicher bzw. auch (bildungs-)politischer Ziele beitragen können? Die Bedeutung dieser Fragestellung erschließt sich insbesondere, wenn man die einleitenden Worte von Karen Schober von ihrem Artikel zu den Themen Qualitätsstärkung und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung im aktuell erschienenen Band mit dem Titel *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II: Das Gemeinsame in der Differenz finden* berücksichtigt. Sie bezeichnet die Bildungs-und Berufsberatung als nicht nur individuelles, sondern auch „hohes öffentliches Gut, das einen wichtigen Beitrag zur Erreichung zentraler gesellschaftspolitischer Ziele leisten kann (Schober 2013, 17).

Als geeignete Instrumente hierfür können eventuell systematische Erhebungen von (statistischen) Daten über die Statusveränderungen der Ratsuchenden und über den Zuwachs an berufslaufbahnbezogenen Handlungskompetenzen dienen.

Auch spielen Daten bzw. Maßnahmen eine Rolle, die für eine rasche Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt und/oder die Vermeidung einer Phase von (längerfristiger) Beschäftigungslosigkeit der Ratsuchenden bedeutsam sein können (vgl. Mitglieder der Arbeitsgruppe Qualitätsmerkmale und Kompetenzen, Peter C. Weber 2012).

Nachdem in diesem einleitenden Kapitel das Tätigkeitsfeld der professionellen Bildungs- und Berufsberatung und deren aktuelle Herausforderungen und Aufgaben in groben Zügen beschrieben wurden, möchte ich nun im nächsten Kapitel die durch diverse Markteinflüsse zur Funktionalisierung drängende Dynamik der Bildungs- und Berufsberatung aufarbeiten, die eine wesentliche Voraussetzung für den argumentativen Hauptteil der Arbeit bietet.

# 5. Das Verhältnis von Ausbildung und Beschäftigungschance

Bevor man sich der Aufarbeitung der durch diverse Markteinflüsse zur Funktionalisierung drängenden Dynamik der Bildungs- und Berufsberatung zuwendet, sollte man zuerst einen Begriff von Ausbildung gewinnen, der es einerseits erlaubt, ein klares Begriffsverständnis zu erlangen und andererseits dazu dient, eine klare Abgrenzung zu einem Bildungsbegriff vorzubereiten.

## 5.1. Der Begriff Ausbildung

Unter Ausbildung verstehe ich im Anschluss an Ribolits eine formale und vor allem quantifizierbare Qualifizierung bzw. Zertifizierung für den Arbeitsmarkt, also allgemein eine Berufsausbildung oder, wie Ribolits es nennt, eine (primär) auf Wissensvermittlung reduzierte Form von Bildung (vgl. Ribolits 2011, 59). Dabei verfolgt eine formale Ausbildung immer einen bestimmten Zweck, beispielsweise das Erlangen eines Diploms, das Erreichen einer bestimmten Berufszugehörigkeit oder auch das Erlangen der Fähigkeit, den Lebensunterhalt zu bestreiten bei gleichzeitiger, im Regelfall konventioneller Einordnung in das bestehende Gesellschaftssystem.

Humboldt differenziert in seinem aus dem Jahre 1809 datierenden *Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König* eine Allgemeinbildung, welche der

speziellen Bildung (Berufsbildung) vorgelagert ist (vgl. Humboldt 2010, W IV 218f.), wobei letztere dem hier vorgeschlagenen Begriff von Ausbildung entspricht.

In diesem Sinne lässt sich (Berufs-)Ausbildung als ein Begriff bestimmen, welcher durch folgende Eigenschaften charakterisiert ist:

- Zweckorientiertheit (Zweck-Mittel-Relation)
- Berufsbezogenheit (z.B. Handwerker, Kaufmann/Kauffrau, Wissenschafter usw.)
- Formalität (Zertifizierung)
- Konventionalität (Eingliederung in das bestehende gesellschaftlich-soziale Umfeld[38])

In welcher Relation solch quantifizierbare Qualifizierungsmaßnahmen bzw. Zertifizierungen zum modernen - wiederum am Kompetenzenbegriff orientierten - Begriff der *Employability*, also zur Handlungsfähigkeit von Menschen in beruflichen Situationen unter Berücksichtigung der Entwicklung und Förderung nicht-fachlicher Schlüsselkompetenzen (vgl. Leuprecht, Muralter, Kasper, Poschalko & Egger-Subotitsch 2010, 12), steht, wird noch zu prüfen sein.

## 5.2. Die Dynamik zur Funktionalisierung

Qualifizierte Beschäftigungsverhältnisse bzw. die Anforderungen des Arbeitsmarktes setzen eine Ausbildung bzw. Berufsausbildung in aller Regel voraus. Menschen ohne

[38] Anm.: Hierbei treten vielfach individuelle Präferenzen, Bedürfnisse und Wünsche in beruflicher Hinsicht in ein Spannungsfeld zu gesellschaftlichen Normen (Sollensvorgaben), die z.B. durch familiäre Vorstellungen, strukturell-ökonomische Einflüsse und Einwirkungen u.ä., denen das Individuum ausgesetzt ist, repräsentiert sind. Diese Spannungsverhältnisse aufzulösen kann ebenfalls zur Aufgabe professioneller Bildungs- und Berufsberatung werden. Betrachtet man in diesem Zusammenhang biographietheoretische Zugänge zu Bildungsprozessen in der Lebensspanne (vgl. Dausien 2011, 31), kommt diesem Spannungsfeld innerhalb von Beratungsprozessen eine Bedeutung deshalb zu, weil nach Dausien biographische Lernprozesse allgemein in sozialen Welten lokalisiert und auch auf diese angewiesen sind (vgl. Ebd.). Im Sinne dieser Kontextualität von – allgemein gesprochen - individuellen Bildungsprozessen, richtet gerade „die „nur“ auf Individuen gerichtete Perspektive der Biographieforschung […] somit den Blick auf die soziale Strukturierung biographischer Prozesse, auf die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen und Praxen, die zur Formierung von Lebensläufen beitragen, Wege unterstützen, behindern oder ganz verschließen“ (ebd., 32). Insofern wird hier ein grundlegendes Verhältnis pädagogischer Interaktion angesprochen, welches Rousseau mit den Worten formulierte: „Wir werden empfindsam geboren und von Geburt an auf verschiedene Weise durch unsere Umwelt beeinflusst“ (Rousseau 1998, 11).

jegliche Ausbildung oder wenig qualifizierte Arbeitnehmer haben ein hohes Risiko marginalisiert zu werden und können nur unter erschwerten Bedingungen – zumeist am Ende des Arbeitsmarktes - an diesem teilhaben.

> „Zwischen der Höhe des Bildungsabschlusses, den jemand nachweisen kann, und seinem statistisch zu erwartenden Arbeitslosigkeitsrisiko besteht eine enge Korrelation“ (Ribolits 2008, 1).

Dieser Zusammenhang lässt sich folgendermaßen ausformulieren und in eine Relation zueinander bringen: nur Menschen, welche sich entsprechend für den Arbeitsmarkt qualifizieren bzw. zertifizieren[39], haben im Regelfall auch eine Chance auf Arbeit[40]. Menschen im arbeitsfähigen Alter ohne Arbeit und ohne berufliche Qualifizierung bleibt – neben der Insuffizienz den eigenen Lebensunterhalt zu bestreiten - gesellschaftlich-soziale Anerkennung oftmals verwehrt, unabhängig davon, ob diese Menschen Fähigkeiten besitzen oder nicht[41]. Zudem haben es Menschen, die sich beispielsweise für unkonventionelle Lebens- und Ausbildungswege entscheiden, Menschen mit Behinderungen und Menschen mit Migrationshintergrund oftmals erheblich schwerer, einen guten Job und gesellschaftliche Anerkennung zu finden bzw. zu erlangen. Berufliche Qualifizierung für den Arbeitsmarkt wird im Ausgang an diese Überlegungen zu einem Kernthema.

> „Die allgemein akzeptierte Annahme lautet, dass sich durch gezielte, auf den wirtschaftlichen Bedarf an Arbeitskräften abgestimmte Maßnahmen der Qualifizierung von (potentiellen) Erwerbstätigen die ökonomische Entwicklung derart beeinflussen ließe, dass es zu einem Rückgang der allgemeinen Arbeitslosigkeit käme bzw. diese nicht ansteigen würde“ (Ribolits 2000, 1).

Wie eng die postulierte Korrelation zwischen Ausbildung und Beruf(schance) zu sein scheint, drückt sich insbesondere darin aus, dass Ribolits - in Auseinandersetzung

[39] Anm.: In Erinnerung an Günter Dichatschek, der am Wiener bildungswissenschaftlichen Institut bis vor kurzem noch die Lehrveranstaltung zum Thema vorberufliche Bildung gehalten hat, möchte ich an dieser Stelle den von ihm gerne gebrauchten Begriff der ‚Zertifizierungsgesellschaft‘ gebrauchen, der zum Ausdruck bringen soll, dass in der heutigen Zeit ein regelrechter Wahn nach beruflicher (Mehr-)Qualifizierung in der Gesellschaft und auch in der Arbeitswelt besteht. Demnach reicht eine Ausbildung mit der damit verbundenen ‚professionellen Meisterschaft‘ in einem beruflichen Feld vielfach nicht mehr für den gesamten Verlauf einer Berufsbiographie aus.

[40] Anm.: Mit dem Begriff der Arbeit korreliert im Regelfall auch gesellschaftliche bzw. soziale Anerkennung von Menschen innerhalb der jeweiligen Referenzgesellschaft.

[41] Anm.: Erich Ribolits spricht in diesem Zusammenhang auch von einem ‚Verlust vormaliger Sicherheiten‘, der durch die beiden Aspekte a) nachlassender Bedarf an menschlichen Arbeitskräften und b) Druck zur (Nach)Qualifizierung gekennzeichnet ist (vgl. Ribolits 2011, 7).

mit dem Soziologen Ulrich Beck – sogar davon spricht, dass ‚der „bloße“ Pflichtschulabschluss [zunehmend] in die Nähe des Analphabetentums rückt‘ (ebd.). Das lässt die Annahme zu, dass die formalen Anforderungen am Arbeitsmarkt tendenziell noch steigen und es – aus Perspektive des Arbeitnehmers – in Zukunft zunehmend schwieriger wird, mit einer geringen Anzahl an Zeugnissen bzw. Zertifikaten einen halbwegs attraktiven und vor allem – in finanzieller Hinsicht - lukrativen Arbeitsplatz zu bekommen.

Und tatsächlich spricht die vom Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) herausgegebene Arbeitslosenstatistik nach dem Kriterium Ausbildung für das kürzlich vorbeigegangene Jahr 2011 eine deutliche Sprache (vgl. Anhang/Abbildung 4/AMS Statistik über Arbeitslose nach Ausbildung in Österreich im Jahr 2011; Ribolits 2000, 8).

Von insgesamt 246.702 Arbeitslosen im Jahr 2011 verfügen insgesamt 15.737 Personen über überhaupt keinen Schulabschluss, 97.739 Personen über einen Pflichtschulabschluss und 81.426 Personen über einen Lehrabschluss. Konkret bedeutet das, dass insgesamt 194.902 Personen, welche 2011 arbeitslos gemeldet waren, maximal über einen Lehrabschluss verfügen und somit quasi dem unteren Ausbildungsdrittel einer Ausbildungsskala von ‚Kein Schulabschluss‘ bis ‚Universitätsabschluss‘ zugerechnet werden können – das sind rund 80% aller 2011 arbeitslos gemeldeten Personen. Im obersten Ausbildungsdrittel (Ausbildungsskala reicht von Akademie (Pädak u.ä.) bis Universitätsabschluss, wobei Bakkalaureate gesondert ausgewiesen sind) befinden sich 12.407 Personen, das sind lediglich rund 5% aller arbeitslos gemeldeten Personen.

Es ist naheliegend, dass dieser enge Zusammenhang von Qualifikation und Arbeitsmarkchance in der Berufsberatung oftmals in einen quasi faktischen Imperativ übersetzt wird, der die formale Qualifizierung von Ratsuchenden zur alleinigen Zielbestimmung der Berufsberatung erhebt (vgl. OECD 2004).

Gerade gegen die damit verbundene Funktionalisierung und auch Ökonomisierung der Bildung ist aus bildungstheoretischer Perspektive vielfach Widerspruch und Kritik erhoben worden, was in den folgenden Kapiteln noch thematisiert werden wird.

In diesem Zusammenhang – und um die zur raschen Qualifizierung von Ratsuchenden und deren – ebenso rasche - (Re-)Integrierung in den Arbeitsmarkt

drängenden Dynamik in Bezug auf professionelle Bildungs- und Berufsberatung besser darstellen zu können - ist es von besonderem Interesse, einige Kernpunkte des von der OECD im Jahr 2004 veröffentlichten Berichts zum Thema Bildungs- und Berufsberatung näher zu beleuchten.

# 6. SELBSTANSPRUCH UND POSITIONIERUNG DER BILDUNGS- UND BERUFSBERATUNG

Wie bereits eingangs erwähnt, steht die Bildungs- und Berufsberatung – ähnlich wie auf individueller Ebene die Ratsuchenden (Spannungsfeld Individuum-Gesellschaft) – auf systematisch-struktureller Ebene in einem (fortwährenden) Spannungsverhältnis zwischen normativen, politisch-ökonomischen Vorgaben und professionellem Selbstanspruch, der das Ziel verfolgt, (möglichst) autonom und handlungsfähig gegenüber den aktuellen Umständen und diversen äußeren Einflüssen zu bleiben [42] . Das soll sicherstellen, dass beispielsweise (arbeitsmarkt)politisch motivierte Interessen nicht (unmittelbar) auf Ratsuchende durchschlagen können. Nestmann, Sickendiek und Engel reklamieren in diesem Kontext eine ‚Anwaltsfunktion in der öffentlichen Fürsprache für die Anliegen von KlientInnen dem System gegenüber' (Nestmann et al. 2007, 20).

Empowerment als Zielkategorie von professioneller Beratung in Bezug auf Ratsuchende setzt demnach eine ‚emanzipative politische Dimension der Beratung' seitens der Bildungs- und Berufsberatung selbst voraus (ebd.), die ihrerseits in einer kritisch-reflexiven Beratungshaltung gründet, die reine und unreflektierte Affirmation den herrschenden Verhältnissen gegenüber kategorisch und begründeter Weise ablehnt.

Dass dieser Anspruch wiederum normativ ist, also im Sinne einer Selbstverpflichtung auftritt, ist selbstredend und es entsteht die Gefahr einer zirkulären Begründung. Jedoch gewinnt dieser Anspruch an Plausibilität und auch Legitimität, bedenkt man,

[42] Anm.: Ausgehend von Erich Ribolits lässt sich festhalten, dass ‚der Prototyp des Bildungsbürgers' durchwegs in einem vergleichbaren Spannungsfeld steht, indem er einerseits als ‚Souverän seiner selbst' auftritt, der den Tatsachen der Welt kritisch gegenübersteht und andererseits als die ‚am Markt optimal zu positionierende >>Ware Arbeitskraft<<' (Ribolits 2011, 10).

dass der Beratungsprozess in jedem Fall aus Berater und Ratsuchendem besteht und dieser Prozess wiederum in einen organisationalen und einen gesellschaftlichen Kontext eingebunden ist (vgl. Anhang/Abbildung 3/Schiersmann et al. 2008), wobei mannigfache reziproke Bezüge zwischen den einzelnen Instanzen bestehen.

Gründet nun der Beratungsprozess auf einem Beratungsverständnis, welches die Maßstäbe (Qualitätsmerkmale bzw. Standards) von guter Beratung auch rückläufig bzw. wechselseitig (reziprok) auf sich selbst bezieht und anwendet, dann wird schnell ersichtlich, warum der eben formulierte Anspruch legitim ist.

Pointiert formuliert: Nur eine (institutionelle und professionelle) Beratung, die selbst reflexiv verfährt und – darüber hinaus - autonom und handlungsfähig ist, kann dies auch in Form des Empowerment (Zielkategorie für Beratungsprozesse) ratsuchenden Menschen vermitteln. Ansonsten besteht die ernstzunehmende Gefahr, dass Bildungs- und Berufsberatung die für Beratungsprozesse angestrebten Qualitätskriterien- und Standards nicht oder nur partiell erfüllen kann, wenn es um die eigene Positionierung als professionelles Tätigkeitsfeld geht.

Ebenso ist es bedeutsam zu erkennen, dass Bildungs- und Berufsberatung per se bzw. originär immer in ökonomische wie politische Rahmenbedingungen eingebunden ist und auch unter dem Anspruch steht, ökonomisch Sinnvolles bzw. Nützliches zur Gesamtwirtschaft beizutragen oder eventuell auch mit dazu beitragen kann bzw. soll, arbeitsmarktpolitische Ziele zu realisieren.[43] Das kann u.a. auch bedeutsam sein, wenn es um die Zuweisung öffentlicher Mittel geht (vgl. Schober 2013, 18, 38).

Die hier vorgelegte Argumentationskette zielt darauf, zu zeigen, dass die eine Seite nicht auf Kosten bzw. Lasten der anderen gehen soll. Trotz oder gerade weil sich Bildungs- und Berufsberatung ihre relative Selbständigkeit den (politisch-ökonomischen) Verhältnissen gegenüber bewahren und auch Ratsuchende darin bestärken möchte, deren Bildungs- und Berufsbiographien möglichst selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu gestalten (vgl. Sultana 2004, 5), kann sie ganz wesentlich funktionalitätssteigernd für das System Wirtschaft sein. Auch das soll noch im weiteren Verlauf der Arbeit – vor allem in Auseinandersetzung mit Wilhelm von Humboldt, Ulrich Bröckling und Johannes Bellmann - aufgewiesen werden.

[43] Anm.: Sultana sieht eine ‚naturgemäße Verknüpfung' beruflicher Bildungs- und Berufsberatung an offene marktwirtschaftliche Systeme (vgl. Sultana 2004, 38).

Noch ersichtlicher wird die Bedeutung dieser Argumentation im zweiten Teil der Arbeit, wo es hauptsächlich darum gehen wird zu zeigen, dass dem (Selbst-)Verständnis von Bildungs- und Berufsberatung mitunter ein unklarer bzw. nicht eindeutig formulierter Begriff von Bildung zugrunde liegt, der als solcher jedoch nicht konkret ausgewiesen bzw. als solcher gar nicht (von der Bildungs- und Berufsberatung selbst) thematisiert wird.

Insofern versucht die gegenständliche Arbeit einen Beitrag in Bezug auf die Klärung und Bestimmung eines für die professionelle Bildungs- und Berufsberatung fruchtbaren Bildungsbegriffs zu leisten. Auf diese Weise erfährt das gegenständliche Beratungsverständnis eine Rückbeziehung auf seine eigenen, genuin bildungswissenschaftlichen, Wurzeln. Eine Folge daraus ist die (implizit von mir geforderte) Vermittlung einer gesteigerten Sensibilität bzw. eines vertieften Problembewusstseins- wie Verständnisses aller in diesem Bereich tätigen Menschen (Forschende als auch Praktizierende) gegenüber den definitorischen bzw. grundlegenden theoretischen Bestimmungen dieses spezifischen Arbeitsfeldes, vor allem im Hinblick auf einen Bildungsbegriff und – in dessen Gefolge – einen differenzierten Begriff von Ausbildung.

Im Bericht der OECD (2004) finden sich zu diesem Thema jedoch nur wenige Überlegungen (vgl. Nestmann et al. 2007, 20). Vielmehr enthält dieser Bericht Empfehlungen, die die Dynamik einer Funktionalisierung von Beratungsprozessen im Sinne beruflicher Qualifizierung von Ratsuchenden eher zu beschleunigen scheinen.

Konkret lassen sich folgende Punkte identifizieren, die die eben beschriebene Richtung einschlagen.

Zunächst wird in dem Bericht konstatiert, dass ‚die Bildungs- und Berufsberatung eine zunehmend wichtige Rolle für die öffentliche Politik spielt', die ihr wiederum ‚den Rahmen vorgibt und den Großteil von ihr benötigter Mittel zur Verfügung stellt' (OECD 2004, 2).

Im Rahmen der Frage, warum nun Bildungs- und Berufsberatung wichtig für die öffentliche Politik sei, wird nun der erste bedeutende Punkt angesprochen. Die politischen Entscheidungsträger der OECD-Länder setzten folgende Erwartung in die Bildungs- und Berufsberatung:

Bildungs- und Berufsberatung solle demnach zunächst ‚die Effizienz der Bildungssysteme und der Arbeitsmärkte erhöhen und die soziale Gerechtigkeit fördern' (ebd.). Es gelte ‚die Dienste [der Bildungs- und Berufsberatung; K.P.] so umzugestalten, dass sie ebenso auf die Entwicklung von Kompetenzen zur Berufswegplanung[44] wie auf die Bereitstellung von Informationen und die direkte Entscheidungsfindung abzielen' (ebd.). Zudem solle sie ‚allen Bürgern in allen Lebensphasen' geöffnet werden (ebd.).

Darüber hinaus solle ‚Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt besser miteinander in Einklang gebracht werden' (ebd., 3).

Im Kapitel 6 des Berichts wird – aus Sicht der OECD - eine Schwachstelle von Bildungs- und Berufsberatung aufgezeigt, nämlich, dass es oftmals zu einer ‚Überbetonung der bildungsbezogenen Informationen im Vergleich zu den Informationen über Berufe und Arbeitsmarktbedingungen sowie unzureichende Verknüpfungen zwischen diesen beiden Informationsschwerpunkten' kommen würde (ebd., 6).

Nicht zuletzt erheben die Bildungs- und Berufsberater selbst Kritik an diesen (normierenden) Empfehlungen.

So weisen Nestmann, Sickendiek und Engel (2007, 19) darauf hin, dass ‚die OECD als Organisation von Staaten mit klarem Bekenntnis zur Marktwirtschaft die Demokratisierung von Gesellschaften eng verbunden [sieht] mit der immer weiteren globalen Liberalisierung von Märkten und [sie] engagiert sich für marktwirtschaftliche Prinzipien auch im Bildungsbereich'. Darüber hinaus exponieren sie ebenfalls kritisch – und trotz der ‚beratungspolitischen Bedeutung' des Berichts - die Bildungs- Berufs- und Beratungsauffassungen, die in den Stellungnahmen ‚deutlich mitschwingen' (ebd.).

Ergänzen lässt sich diese kurze Skizzierung der wesentlichen, im OECD-Bericht genannten, Punkte durch den – im Namen des CEDEFOP[45] ebenfalls 2004 herausgegebenen – Bericht von Ronald Sultana. Auch anhand der nachfolgend tabellarisch dargestellten Erwartungen und Forderungen an die Bildungs- und

[44] Anm.: ‚das ist z.B. die Fähigkeit, effektive Berufslaufbahnentscheidungen zu treffen und umzusetzen' (OECD 2004, 4).
[45] Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. Das Cedefop ist das Referenzzentrum der Europäischen Union für Fragen der beruflichen Bildung.

Berufsberatung wird ersichtlich, dass die europäische Politik die Bildungs- und Berufsberatung mitunter als Instrumentarium zur Erreichung diverser bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Ziele betrachtet.

Damit ergibt sich die Frage, inwieweit dieser Umstand auch zu einer erhöhten Gefahr einer (bildungs-)politischen Vereinnahmung und interessengeleiteten Inanspruchnahme von Bildungs- und Berufsberatung bei gleichzeitigem Verlust von (relativer) Autonomie und Handlungsfähigkeit (Verlust der Neutralität) führt. Die entsprechenden Stellen, die Hinweise auf diese Überlegungen liefern, sind innerhalb der zitierten Textpassage gesondert gekennzeichnet.

Auch die Orientierung des gesamten (und auch anderer EU- bzw. CEDEFOP-Artikel) Dokuments am Begriff des ‚Bürgers' (EU-Bürger) und nicht am allgemeiner gefassten Begriff des ‚Menschen' - eine klare begriffliche Trennung bzw. Erläuterung wird von Sultana nicht vorgenommen - lässt die Vermutung zu, dass der Mensch in seiner Funktion als EU-Bürger immer schon als an das bestehende politisch-ökonomische System sowie die gesellschaftlichen Verhältnisse angepasst verstanden wird. Zumindest kann eine solche Anpassung als Zielkategorie des Textes verstanden werden. Sultana geht auf jeden Fall nicht auf eine konkrete begriffliche Differenzierung wie Rousseau ein.

Ganz explizit spricht Sultana beispielsweise davon, dass Bildungs- und Berufsberatung ‚die Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit [fördert], indem sie den Menschen dabei hilft, laufbahnbezogene Entscheidungen sowohl im Hinblick auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt als auch im Hinblick auf eine berufliche Veränderung zu treffen' (Sultana 2004, 5). Und weiter: „Ebenso kann die Bildungs- und Berufsberatung die Leistungsfähigkeit und Effizienz des allgemeinen und beruflichen Bildungsangebots und der arbeitsmarktpolitischen Instrumente verbessern, indem sie dazu beiträgt, dass die Bedürfnisse des Einzelnen und die des Arbeitsmarktes besser aufeinander abgestimmt werden und die Zahl der Ausbildungsabbrecher zurückgeht" (ebd.). Demnach können diese Textstellen als der Versuch einer Anpassung des Menschen an die Vorgaben der europäischen, gesellschaftlichen Strukturen verstanden werden.

Ohne einer tiefer greifenden Kritik und einer synthetisierenden Perspektive, wie sie für den zweiten Teil der Arbeit charakteristisch ist, vorzugreifen, sei an dieser Stelle

(Auseinandersetzung ‚Mensch-Bürger ‘) in problematisierender Weise auf Rousseau verwiesen, für den die Unterscheidung von *Homme naturel, Citoyen* und *Bourgeois* bereits im 18. Jahrhundert ein Thema war und dessen Charakterisierung des Menschen in Opposition zur Charakterisierung des Menschen in seiner Funktion als Bürger steht.

Bereits in der griechischen Antike lag der Zweck der Bildung innerhalb der Polis in der Heranbildung des Bürgers, verbunden mit den Fähigkeiten Sprechen und Handeln (vgl. Aristoteles 1995, Bd 4 2ff.). Der Polis-Bürger als solcher wirkte im Bereich des Öffentlichen. Dieser Raum konnte erst durch die Zurückdrängung des Privaten, also von Familie und Haushalt, entstehen. Dem Bereich des Privaten kam ebenfalls eine Bildungsaufgabe zu: Kinder wurden zunächst von Sklaven (Pädagogen) und Sophisten unterrichtet. Der öffentliche Raum schließlich schaffte dem Menschen jedoch allererst die Möglichkeit der Verwirklichung seines Menschseins, mithin seiner Wesensbestimmungen. Ersichtlich wird das anhand der aristotelischen Bestimmungen von *zoon politikon* und *zoon logon echon*. Der freie Bürger der Polis verwirklichte sich im öffentlichen Sprechen, Argumentieren und Partizipieren an Gericht und Regierung (ebd., 77) im Sinne des Gemeinwohls der Polis. Dabei war der Mensch immer schon auf die Gemeinschaft (Staat) bezogen. Pointiert formuliert: In der Funktion des Bürgers aktualisierte bzw. verwirklichte der antike Mensch sein Wesen.

Wenn auch bereits in der Antike Bildung durchwegs als *Res mixta* zu interpretieren wäre (öffentliches wie privates Gut) und das Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Bildung bereits heftig diskutiert wurde (vgl. Schluß 2012), so lag das Ziel von Bildung dennoch eher im Bereich des Öffentlichen und damit namentlich in der Erziehung und Heranbildung von (freien) Bürgern (vgl. Ebd.). Demgegenüber sieht Rousseau den Zweck von Bildung im Hinblick auf den *Homme naturel* vielmehr in der Förderung individueller Anlagen (Natur) begründet. Der derart gestärkte Mensch erfährt erst zu einem späteren ontogenetischen Zeitpunkt eine Hinwendung zur Gemeinschaft, bei gleichzeitiger Wahrung relativer Autonomie und Offenheit der späteren Berufswahl gegenüber. Eingebettet in den Rahmen negativer Pädagogik bleibt Bildung (und Erziehung) damit mehr dem Bereich des Privaten verhaftet (vgl. Ebd. 2012).

Die Zwecke von Bildung im Hinblick auf den Citoyen sind politische Teilhabe und (aktive) Gestaltung des Gemeinwohls. Individuelle Aspekte werden zugunsten der Gemeinschaft in den Hintergrund gestellt. Der *Bourgeois* schließlich ist ein Nichts, weder Mensch noch Bürger. Er tritt weder für sich selbst noch für das Wohl der Gemeinschaft ein. Der Zweck einer Bildung in diese Richtung kann demnach nur auf den Erhalt von Status und Privilegien zielen.

Nun stellt sich die Frage, inwiefern diese Bestimmungen in Bezug zu den Überlegungen von Sultana passen. Ein Zusammenhang kann insofern hergestellt werden, als Sultana die Begriffe Mensch, Bürger und Klient benutzt, jedoch ohne eine entsprechende begriffliche Bestimmung zu liefern. Der Begriff Bürger wird aber nicht im Sinne des Bourgeois oder des Citoyen im Sinne Rousseaus gebraucht.

Anhand dieser Überlegungen wird ersichtlich, wie komplex die Überlegungen rund um Bildungs- und Berufsberatung aber auch rund um durchwegs gebräuchliche Begriffe wie Mensch und Bürger sind. Darüber hinaus soll aufgezeigt werden, dass ein unreflektierter, normativer Gebrauch von Begriffen zu Unklarheiten führen aber auch zur Meinungsbildung beitragen kann.

Diese Perspektive wird noch vertiefend dargestellt werden müssen, um ihre volle (bildungstheoretische) Tragweite für diese Arbeit herausstellen zu können. Zunächst jedoch folgt eine Passage aus dem Sultana-Text, der als Beispiel für die getroffenen Überlegungen dienen soll. Die Beratung soll

> „(a) den Bürger [sic!, K.P.] während seines gesamten Lebens begleiten, ihm bei der Bewältigung von Übergängen helfen und den Erwerb der Einstellungen, Kenntnisse und Kompetenzen fördern, die für seine aktive Mitwirkung und Beteiligung an der lernenden Gesellschaft/Volkswirtschaft [sic!, K.P.] erforderlich sind“ (Sultana 2004, 20).

Bevor die Arbeit in den kritisch-argumentativen (Haupt-)Teil eintritt, ist es, meines Erachtens nach, durchwegs interessant und auch wichtig, noch eine basale Klärung und Abgrenzung der im Rahmen dieser Arbeit immer wieder auftretenden Begriffe ‚Qualifikation‘, ‚Employability‘, ‚Kompetenz‘ und deren Verhältnis zueinander nachzureichen bzw. einzuschieben. Dieses Vorhaben dient der leichteren Übersicht für den Leser sowie dem besseren und differenzierteren Verständnis.

## 6.1. Relation Ausbildung – Qualifikation - Employability – Kompetenz

Der Begriff Ausbildung wurde bereits hinreichend für die vorliegende Arbeit charakterisiert und bestimmt. Bevor er jedoch in Relation zu den Begriffen der Employability, dem Kompetenzbegriff und dem Begriff Qualifikation gesetzt werden kann, bedarf es jedoch zunächst der begrifflichen Bestimmung der anderen Begriffe.

### *6.1.1. Employability*

In der Bologna-Deklaration aus dem Jahr 1999 wird Employability folgendermaßen definiert:

> „A set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy“ (zitiert nach: Leuprecht et al. 2010, 12).

Übersetzt man diese Definition ins Deutsche, dann bezeichnet Employability eine bestimmte oder unbestimmte Menge an Leistungen und/oder Errungenschaften (Fähigkeiten, Einsichten und persönliche Eigenschaften), welche Schul- oder allgemeiner Ausbildungsabsolventen generell in die Lage versetzt, eine Beschäftigung oder Anstellung zu finden und – darüber hinaus – erfolgreich zu sein in dem gewählten Beruf. Das wiederum nutzt ihnen selbst, den Erwerbstätigen, der Gemeinschaft sowie der Wirtschaft.

Employabilty zielt damit letzten Endes auf eine Handlungsfähigkeit von Menschen in beruflichen Situationen unter Berücksichtigung der Entwicklung und Förderung nicht-fachlicher Schlüsselkompetenzen[46] (vgl. Ebd.). Unter zeitweiliger Außerachtlassung der Bestimmung des Kompetenzenbegriffs (Schlüsselkompetenz), kann man sagen, dass Employability letzten Endes auf die Beschäftigungsfähigkeit von Menschen

[46] Anm.: Vgl. dazu auch Wolfgang Schulz, der Kompetenz im Rahmen seiner lerntheoretischen Didaktik folgendermaßen definiert: „Von Kompetenz sprechen wir, wenn wir jemandem zusammenfassend die Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen zuschreiben wollen, die man […] braucht, um einen bestimmten Aufgabenbereich im Leben zu beherrschen“ (zitiert nach Müller-Ruckwitt 2008, 209). Kompetenz bleibt diesem Verständnis nach aber dennoch auf Solidarität und Autonomie verwiesen (ebd.).

abzielt. Diese Beschäftigungsfähigkeit ist jedoch nicht zwingenderweise durch (rein) fachliches bzw. fachbezogenes Wissen gekennzeichnet.

### *6.1.2. KOMPETENZ*

Laut Anne Müller-Ruckwitt ‚gehört der Begriff [Kompetenz; K.P.] zu den prominentesten im Bildungsdiskurs des ausgehenden 20. und einsetzenden 21. Jahrhunderts' (Müller-Ruckwitt 2008, 13).

Eine umfassende Bestimmung sowie Definition des Kompetenzbegriffs würde den Rahmen gegenständlicher Arbeit bei Weitem übersteigen. Es soll an dieser Stelle lediglich ein basales Begriffsverständnis vermittelt werden, eingedenk der Tatsache, dass bis dato kein einheitliches Begriffsverständnis existiert.

Erschwerend für eine einheitliche Bestimmung kommt hinzu, dass auch von Seiten der Bildungstheorie- und Forschung keine einheitliche Vorstellung von Kompetenz vorliegt. Vielmehr gibt es bis dato ‚eine Vielzahl an Definitionen, auf Basis unterschiedlicher Zugänge, was in der Vergangenheit nicht selten zur Kritik am Kompetenzbegriff, und zu einer teilweise inflationären Verwendung geführt hat' (Steiner & Poschalko 2011, 10).

Wichtig für die vorliegende Arbeit ist aber, dass der Kompetenzbegriff ganz wesentlich jenen der Qualifikation übersteigt, da er weit mehr als eine reine (zertifizierbare) Ausbildung umfasst, wie auch folgende Bestimmung von Heinz-Werner Wollersheim zeigt:

> „Kompetenz sei nicht auf die bloße Faktizität des Könnens und damit auf einen reduktionistischen Fertigkeitsbegriff beschränkt. Im Zentrum stehe gerade nicht der Gedanke bloßer Qualifikation und damit das objektive Genügen oder Verfehlen einer extrinsischen Forderung, m. a. W. das zu erzielende (Handlungs)Resultat. Wesentlich konstitutiv für Kompetenz sei vielmehr ein prinzipielles Wollen des Menschen, jener ‚Kompetenzwille'", ein intrinsisches (Handlungs)Motiv also" (Müller-Ruckwitt 2008, 220; Wollersheim 1993, 257; Wollersheim 2001, 68).

Und noch deutlicher:

> „Seinem ideellen Ursprung nach erhält das Kompetenz-Konzept als Gegenentwurf zur Idee der Qualifikation Einzug in den Bildungsdiskurs“ (Müller-Ruckwitt 2008, 246).

Wesentliches Kriterium eines umfassenden Kompetenzverständnisses bildet die Erweiterung um die pragmatische Ebene (Handlungsebene): Kompetenz (als Begriff) umfasst nicht nur ein fachliches Können (das hat der Kompetenzbegriff mit der Qualifikation gemein) und ein Wollen (Wollersheim), sondern – ganz wesentlich - auch eine Befähigung zum Handeln (ebd., 245ff.; vgl. dazu auch Egger-Subotitsch & Sturm 2009, 9).

Laut Anne Müller-Ruckwitt avanciert der Kompetenzbegriff in der aktuellen Forschungsdebatte rund um Bildung und Ausbildung sogar zum – dialektisch gesprochen – synthetisierenden Dritten, das sogar geeignet scheint, die ‚alte Kluft zwischen Bildung und Ausbildung zu schließen, weist der Kompetenzbegriff doch eine gewisse originäre Affinität zum ‚klassischen‘ Bildungsgedanken bzw. dem zugehörigen Bildungsdenken auf (vgl. Ebd., 251ff.).

### *6.1.3. QUALIFIKATION*

Qualifikation ist ein Begriff, der ursprünglich aus dem wirtschaftlichen Kontext stammt. Ihm ist der Gedanke ökonomischer Verwertbarkeit immer schon eingeschrieben (vgl. Müller-Ruckwitt 2008, 57). Demgegenüber hat Bildung eine ideelle Vorrangstellung (ebd.).

Qualifikationen sind per se zweckgebunden und damit funktionalistisch eng geführt (vgl. Ebd., 255). Sie sind zertifizier- und damit letzten Endes auch immer quantifizierbar. Sie drücken damit ein sachlich-fachliches Können von Personen aus bzw. bescheinigen sie dieses auch formell. Eine ‚originäre Affinität zum ‚klassischen‘ Bildungsgedanken‘, wie sie dem Kompetenzbegriff zugeschrieben werden kann, ist dem Begriff der Qualifikation nicht inhärent.

Schiersmann dazu:

> „Dagegen ist der Begriff der Qualifikation stark auf den gesellschaftlichen Bedarf ausgerichtet. Während der Qualifikationsbegriff sich an (vermeintlich) objektivierbaren Leistungsparametern orientiert, zielt der Kompetenzbegriff auf Dispositionen, die nicht direkt überprüfbar sind, sondern sich nur in der Realisierung in konkreten Handlungssituationen evaluieren lassen“ (Schiersmann et al. 2008, 94).

### *6.1.4. Das Verhältnis der Begriffe zueinander*

Der Qualifikationsbegriff steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Ausbildungsbegriff. Eine Qualifikation bezeichnet ein fachlich-sachliches Können, das – im Regelfall – auch formell (d.h. durch Zeugnisse) bescheinigt werden kann. Im Rahmen einer Ausbildung erwirbt man Qualifikationen und diese unterliegen dem Zweck der Ausbildung.

Die Employability, also die Beschäftigungsfähigkeit von Menschen, steht ebenfalls im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Ausbildungs- wie Qualifikationsbegriff, wohingegen der Begriff der Employability weiter gefasst ist und den Qualifikationsbegriff um Fähigkeiten, persönliche Einstellungen u.ä. erweitert. Darüber hinaus ist die Handlungsfähigkeit von Menschen in beruflichen Situationen ein zentrales Element der Employability. Das rückt den Begriff der Employability in die Nähe des Kompetenzbegriffs.

Das bedeutet, dass die Beschäftigungsfähigkeit von Menschen nicht nur erhöht bzw. gesteigert werden kann, wenn man zuvor mehr Qualifikationen erworben hat. Dennoch besteht eine gewisse Dynamik in Richtung eines progressiv-linearen Verhältnisses zwischen (mehr) Qualifikation bzw. Ausbildung und (dementsprechend erhöhter) Beschäftigungsfähigkeit, wie bereits gezeigt wurde (siehe Punkt 5.2.).

Kompetenz wiederum ist weiter gefasst als Qualifikation (und Ausbildung), da zunehmend – auch im Rahmen aktueller Forschung zum Thema Bildungs- und Berufsberatung – davon ausgegangen wird, dass der Erwerb von Kompetenz(en), d.h. die Erlangung an sich, zunehmend unwichtig wird und es – im Gegensatz dazu – immer wichtiger wird, welche Fähigkeiten ein Mensch tatsächlich besitzt, unabhängig davon, wie und wo er sie erworben hat (vgl. Schiersmann et al. 2008, 10). In diesem

Sinne kann der Kompetenzbegriff als zeitgemäßer als der Qualifikations- und auch Ausbildungsbegriff gesehen werden.

Darüber hinaus ist die Handlungsebene und damit auch die Handlungsfähigkeit ein zentrales Kriterium von Kompetenz sowie deren Affinität zum Bildungsbegriff (vgl. Müller-Ruckwitt 2008, 251ff.).

Ein Mehr an Kompetenz einer Person steigert im Regelfall auch deren Employability, also deren Beschäftigungsfähigkeit. Das lässt sich folgendermaßen ausformulieren: je kompetenter ein Mensch ist, desto höher ist seine Chance auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen – und das in Zukunft vielleicht auch, ohne, dass diese Person nachweisen muss, wie und wo sie diese oder jene Kompetenz erworben hat.

Im folgenden Abschnitt soll anhand ausgewählter bildungstheoretischer Grundlagen aufgezeigt werden, welche Bedeutung diese Grundlagen für das Tätigkeitsfeld der Bildungs- und Berufsberatung haben können. Bedeutsam sind diese Grundlagen jedoch nicht nur für dieses Tätigkeitsfeld an sich, sondern auch ganz allgemein für menschliche Bildungsprozesse sowie für die Debatte rund um Ausbildung (Qualifikation), Bildung, Kompetenz(en) und ähnlichem.

# 7. BILDUNGSTHEORETISCHE GRUNDLAGEN

## 7.1. JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) kann unbestritten als einer der bedeutendsten ‚Repräsentanten der Aufklärung' angesehen werden und zugleich als ein Denker, dessen Schriften (allen voran der Erziehungsroman Emil) eine ungeheure Wirkung auf die europäische Geistesgeschichte und Pädagogik hatten (vgl. Blankertz 1982, 69f.). Ein einheitlicher Bildungsbegriff kann bei Rousseau dennoch nicht identifiziert werden, ja nicht einmal der Begriff ‚Bildung' wird von ihm ausdrücklich verwendet. Wie kein anderer vor ihm hat Rousseau maßgeblich dazu beigetragen, dass der Eigenwert des Kindes in den Fokus erzieherischer Bemühungen rückt und Kinder nicht mehr – wie bisher – als ‚kleine Erwachsene' betrachtet werden (vgl. Reichenbach 2007, 88f.; Blankertz 1982, 29, 73).

### *7.1.1. NATUR BZW. NATÜRLICHKEIT*

„Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen" (Rousseau 1998, 9). Eines der zentralen Themen innerhalb der ‚Menschenlehre' Rousseaus (von Hentig 2004, 32) ist die Natur bzw. die Natürlichkeit des Menschen, die Rousseau als von Natur aus gut bestimmt. Doch wird anhand des Zitats alsbald auch folgendes ersichtlich: obwohl der Mensch von Natur aus gut als gut bestimmt wird, entartet er unter den Händen des Menschen, mithin, sobald er in die Gesellschaft eintritt. Das Thema der Natürlichkeit des Menschen wird bei Rousseau auf diese Weise unweigerlich auch zu einer Auseinandersetzung mit dem (zumindest bis in die griechische Antike zurückreichende) Verhältnis Individuum-Gesellschaft bzw. mit dem Verhältnis Mensch-Bürger. Dieses (bis dato unaufgelöste und vielleicht sogar unauflösliche) Verhältnis zieht sich wie der sprichwörtliche rote Faden durch die – auch aktuellen – Diskurse rund um Bildungs- und Ausbildungsprozesse von Menschen, wie sich auch anhand diverser Überlegungen im Rahmen dieser Arbeit ersehen lässt.

In seiner zweiten Preisschrift mit dem deutschen Titel *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen* aus dem Jahre 1755 entwirft Rousseau einen re-konstruktiven Naturzustand des Menschen[47], der den Menschen in seiner Ursprünglichkeit bzw. Natur, also ‚ohne die Merkmale der Kultur' darstellen soll (von Hentig 2004, 34). Das bringt in zu einer eindeutigen, kritisch gegen die Gesellschaft gerichteten Diagnose, die er jedoch erst im *Contrat Social* stellt: „Der Mensch ist frei geboren, und überall liegt er in Ketten" (Rousseau 2003, 5). Freiheit und Natürlichkeit im Sinne von Selbstidentität und Selbsttreue und ohne die korrumpierenden und entfremdenden Wirkungen von Gesellschaft werden zu den ganz großen, gesellschaftskritischen Anliegen Rousseaus. Im Lichte dieser Betrachtungen wird nun auch ersichtlich, warum Rousseau als ein Wegbereiter der Französischen Revolution angesehen wird.

> „Auf seine Freiheit verzichten heißt auf seine Eigenschaft als Mensch, auf seine Menschenrechte, sogar auf seine Pflichten verzichten. Wer auf alles verzichtet, für den ist keine Entschädigung möglich. Ein solcher Verzicht ist unvereinbar mit der Natur des Menschen; seinem Willen jegliche Freiheit nehmen heißt seinen Handlungen jegliche Sittlichkeit nehmen" (Rousseau 2003, 11).

### *7.1.2. Der Begriff der Perfektibilität*

Eingebunden ist diese Sichtweise eines von Natur aus guten Menschen, der erst unter der Einflussnahme der ihn umgebenden Gesellschaft entartet, in eine Konzeption prinzipieller und ursprünglicher Bildsamkeit [48] und Vervollkommnungsfähigkeit, die Rousseau als *perfektibilité* (Perfektibilität) (Rousseau 2010, 45f.) bezeichnet und die er im ersten Teil der Schrift über die Ungleichheit unter den Menschen entwickelt. Sie steht für die grundlegende Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln (vgl. Schluß 2011, 8).

[47] Anm.: Rousseau erhebt keineswegs den Anspruch, dass es sich bei dieser Konstruktion eines Naturzustandes um historische Wahrheiten handeln würde (Rousseau 2010, 33). Vielmehr schwebt ihm vor, das Wesen des Menschen rekonstruktiv nachzuzeichnen bzw. darum, ‚den Augenblick zu bezeichnen, in dem das Recht an die Stelle der Gewalt trat und damit die Natur dem Gesetz unterworfen wurde' (ebd., 32).

[48] Anm.: Der Begriff ‚Bildsamkeit' kann auf Herbart zurückgeführt werden und ‚steht wie kaum ein anderer Begriff für eine neuzeitliche Einsicht der Pädagogik' (vgl. Schluß 2011, 8).

Bildung als ‚bildungsgeschichtliche Selbtshervorbringung des Menschen' (vgl. Hülsmann 2005, 102; Reitemeyer 1996, 7) im Sinne einer Höherentwicklung des Menschen setzt einerseits ein perfektibles (bildsames) Wesen des Menschen voraus und andererseits eine Aktivität des Menschen (vgl. auch Rousseau 1998, 10). Zudem impliziert eine solche Selbsthervorbringung die Möglichkeit der Höherentwicklung und des Scheiterns. Erst diese Fähigkeit zur (indeterministisch verstandenen) Höher- und Weiterentwicklung – bei von Hentig Anpassungs- und Entwicklungsfähigkeit (von Hentig 2004, 34) - macht den Menschen zum Menschen und unterscheidet ihn grundlegend vom Tier (Rousseau 2010, 45).

Der ursprüngliche, noch nicht vergesellschaftete Mensch im *état naturel* (Naturzustand) verfügt über den *amour de soi*, den (angeborenen und mit den Tieren gleichen) Selbsterhaltungstrieb. Erst mit dem ‚Erwachen' des Verstandes (und dem damit in Verbindung stehenden Denken in die Zukunft bzw. dem Planen) wird daraus der *amour propre*, die Selbstsucht, die anstelle des Mitleids, der einzigen natürlichen Tugend des Menschen, tritt (vgl. Rousseau 2010, 61ff.).

Die Selbstsucht unterscheidet den Menschen vom Tier, welches weder Zukunft noch Eigentum kennt. Mit diesem Erwachen tritt der Mensch in den *état civil* (gesellschaftlicher Zustand) ein. Der Verstand (*la raison*) wird dem ‚neuen', entwickelten Menschen zum wichtigsten Mittel der Perfektionierung und zur Eintrittskarte in die bürgerliche Gesellschaft (*société civile*) (vgl. Rousseau 2010, 55ff.). >>Zurück zur Natur<<, jener Spruch, unter dem man Rousseau ab und an in Schulbüchern begegnet, wird damit zur Missinterpretation und sogar zur Diffamierung (Blankertz 1982, 70f.). ‚Natur' ist vielmehr ein bewusst konstruierter Zustand, der Rousseau als Kontrastfolie für die Wesensbestimmung des Menschen dient sowie zur Erschließung und Bestimmung menschlichen Strebens nach Eigentum.

### *7.1.3. Negative Pädagogik*

In dem 1762 erschienenen Erziehungsroman bzw. der Erziehungsutopie (Blankertz 1982, 70) mit dem deutschen Titel *Emil oder Über die Erziehung* entwirft Rousseau seine Vorstellung einer ‚idealen' Erziehung anhand der (pädagogisch angeleiteten)

Entwicklungsgeschichte von Emil. Die Erziehung Emils steht einerseits im direkten Kontrast bisheriger, konventioneller Vorstellungen von Erziehung, andererseits bietet sie den Hintergrund für die Entwicklung des Begriffs der negativen Pädagogik, der Rousseau direkt zugeschrieben werden kann.

Der negativen Erziehung Rousseaus liegt allererst das Verständnis zugrunde, dass Menschen –im Gegensatz zu Pflanzen - erzogen werden (müssen).

> „Wir werden schwach geboren und brauchen die Stärke. Wir haben nichts und brauchen Hilfe; wir wissen nichts und brauchen Vernunft. Was uns bei der Geburt fehlt und was wir als Erwachsene brauchen, das gibt uns die Erziehung“ (Rousseau 1998, 10).

Laut Rousseau hat der Mensch drei Lehrer: die Natur, den Menschen und die Dinge (ebd.). „Die Natur entwickelt unsere Fähigkeiten und unsere Kräfte; die Menschen lehren uns den Gebrauch dieser Fähigkeiten und Kräfte. Die Dinge aber erziehen uns durch die Erfahrung, die wir mit Ihnen machen, und durch die Anschauung“ (ebd.). Dabei ist es wichtig, dass alle drei Lehrer übereinstimmen und somit widerspruchsfrei sind.

Das Ziel der Erziehung, welches man laut Rousseau niemals gänzlich erreichen kann, ist das Ziel der Natur selber (ebd.). Dabei versucht Rousseau anhand einer Wachstumsmetaphorik zu erklären, warum er unter Natur ‚Gewohnheit‘ versteht (ebd., 11). Er meint damit, dass menschliche Neigungen sich genauso verhalten wie das natürliche Wachstum einer Pflanze: befreit von Zwang strebt die Pflanze in Richtung ihres natürlichen, wesensgemäßen Wachstums. Unter Zwang kann sie zwar gewisse Gewohnheiten entwickeln, die sie auch beibehält, jedoch wird sie immer wieder zu ihrer Natur zurückkehren und weiter wachsen, sobald der Zwang erlischt.

> „Je näher der Mensch seinem Naturzustand geblieben ist, umso kleiner ist der Abstand zwischen seinen Wünschen und seinen Fähigkeiten, und umso näher ist er seinem Glück“ (ebd., 58).

Doch was meint Rousseau, wenn er von negativer Erziehung spricht? Was ist das spezifisch Negative an dieser Erziehung? Will man in knappen Worten das spezifisch Negative an der Rousseau’schen Pädagogik zum Ausdruck bringen, dann kann man

sagen, dass dem Erzieher die (verantwortungsvolle) Aufgabe zukommt, die Natur des Zöglings zu befördern, jedoch ohne dabei aktiv in dessen Entwicklungsgenese einzugreifen: negative Pädagogik bedeutet in diesem Sinne ganz wesentlich, nicht einzugreifen, nicht einzuwirken und nicht nach Vorschriften zu erziehen (vgl. Ebd., 72f.).

Die Natur des Menschen zu befördern heißt bei Rousseau aber immer zugleich, die je individuelle Vernunft zu entwickeln, die das Individuum in die Lage versetzt, über sein Leben autonom und mündig zu bestimmen.

„Das Meisterstück einer guten Erziehung ist, einen vernünftigen Menschen zu bilden“ (ebd., 68), der als Mensch mit sich selbst in Einklang ist, mithin selbstidentisch und in sich ruhend lebt (ebd., 12).

### *7.1.4. Der Mensch als Mensch und als Bürger*

Bei Rousseau erfährt der Mensch eine Differenzierung in Mensch (reine Form: Selbstidentität, d.h. *Homme naturel*) und Bürger (reine Form: Gesellschaftsbezogenheit, d.h. *Citoyen*). Eine Mischform ist ebenfalls möglich (*Bourgeois*), jedoch ist das bei Rousseau eine negativ konnotierte Form eines Menschen, der weder mit sich selbst, noch im Einklang mit der Gesellschaft ein Leben in (Selbst-)Entfremdung fristet.

Der Rousseau‘sche *Bourgeois* ist weder *Citoyen* noch *Homme naturel*. Er lebt mit sich selbst in Widerspruch und ist hin und hergerissen zwischen Pflicht und Neigung. Der Bourgeois stellt seine Natürlichkeit zugunsten einer ihn korrumpierenden und entfremdenden Gesellschaft zunächst in den Hintergrund und gibt diese zuletzt sogar gänzlich auf, er wird zum ‚Spießbürger‘ und zum ‚Nichts‘ (vgl. Ruhloff 1998, 103; Spaemann 2008, 35, 108, 124; Rousseau 1998, 13; Rousseau 2010, 113; Rousseau 2003, 18).

Dazu im Gegensatz steht der Rousseau’sche Mensch, welcher – gestärkt durch negative Pädagogik – der Gesellschaft mutig entgegentritt und seinen natürlichen

Begabungen und Talenten – mithin seiner Natur bzw. Natürlichkeit[49] - folgt (vgl. Rousseau 1998, 14). Dieser von Rousseau beschriebene Mensch ist vor allem eines: menschlich, frei und mündig.

> „In der natürlichen Ordnung sind alle Menschen gleich; ihre gemeinsame Berufung ist: Mensch zu sein. Wer dafür gut erzogen ist, kann jeden Beruf, der damit in Beziehung steht, nicht schlecht versehen. Ob mein Schüler Soldat, Priester oder Anwalt wird, ist mir einerlei. Vor der Berufswahl der Eltern bestimmt ihn die Natur zum Menschen. Leben ist ein Beruf, den ich ihn lehren will. Ich gebe zu, dass er, wenn er aus meinen Händen kommt, weder Anwalt noch Soldat noch Priester sein wird, sondern in erster Linie Mensch. Alles, was ein Mensch zu sein hat, wird er genau so sein wie jeder andere auch; und wenn das Schicksal ihn zwingt, seinen Platz zu wechseln, er wird immer an seinem Platz sein“ (ebd., 14; Rousseau 2010, 112), sagt Rousseau selbst, verbunden mit der Forderung nach (individueller) Ganzheitlichkeit und (Selbst-)Identität.

Bildet man Menschen lediglich für einen bestimmten Beruf aus, ohne dabei die entsprechende (allgemeine) Menschenbildung zu berücksichtigen, dann entfernt man diese von ihrem Wesen und macht sie unglücklich.

> „Bisher habe ich Stand, Rang und besondere Schicksalsumstände – ob glücklich oder unglücklich – nicht unterschieden; und das werde ich auch in der Folge nicht tun, weil der Mensch in allen Ständen Mensch bleibt […]
>
> Richtet die Erziehung des Menschen nach dem, wie der Mensch ist, und nicht nach dem, was er nicht ist. Wenn ihr euch müht, ihn ausschließlich für einen Stand zu bilden, seht ihr nicht, wie ihr ihn damit unbrauchbar macht für jeglichen anderen, und dass ihr, wenn das Schicksal es so will, auf nichts anderes hingearbeitet habt, als ihn unglücklich zu machen?“ (zitiert nach Reble 1999, 185f.).

Humboldt plädiert – in durchwegs ähnlicher Weise wie Rousseau - für eine Allgemeinbildung, welche der speziellen Bildung (Berufsbildung) vorgelagert ist. Sie befähigt den Menschen zu mehr Selbständigkeit und Kraft, mithin auch zur Fähigkeit, selbst für seinen Unterhalt zu sorgen. Mensch und Bürger erfahren in diesem

[49] Anm.: diese Natürlichkeit ist bei Rousseau „in höherem Maße natürlich zu nennen als die des >>homme naturel<<“ (Spaemann 2008, 110). Im Zustand des Homme naturel sind die natürlichen Anlagen des Menschen noch nicht zur Entfaltung gekommen, er ist durch Asozialität und Sprachlosigkeit gekennzeichnet. Entfalten können sich die Anlagen erst durch vorhergehende Denaturierung und Sozialisierung. Erlangt der Mensch im Rahmen der Sozialisierung noch seine ‚vorgeschichtliche Autarkie‘ zurück, dann gewinnt er sein ‚wahre‘ Natürlichkeit. Das Ergebnis ist ein voll entfalteter Mensch, entwickelt aus einer bürgerlichen Gesellschaft, der mit Gewissen ausgestattet ist und ‚in der totalen fühlenden Rückbeziehung auf sich selbst‘ sein Dasein genießt (vgl. Ebd., 111).

Zusammenhang jedoch keine weitere Differenzierung (vgl. Humboldt 2010, W IV 218f.).

## 7.2. WILHELM VON HUMBOLDT

### *7.2.1. DER HUMBOLDT'SCHE BILDUNGSBEGRIFF – DIE SELBSTZWECKHAFTIGKEIT VON BILDUNG*

Eine der bedeutendsten, unsystematisch verfassten (Benner 2003, 13) Bildungskonzeptionen in der Geschichte der Bildungstheorie stammt von Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835). Er gilt – neben Herder, Goethe, Schiller und (teilweise) Fichte – als der Begründer des neuhumanistischen Bildungsbegriffs[50]. In Abgrenzung zu vorhergehenden Bildungskonzepten begreift Humboldt den Menschen – ähnlich wie Rousseau – als (unbestimmtes) bildsames Wesen (ebd., 33).

> „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welche die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" (Humboldt 2010, W I 64).

Im Zentrum dieser Überlegung steht eine (umfassende) Bildung des Menschen und nicht eine (einseitige) Ausbildung bzw. Qualifizierung. Bildung avanciert in diesem Verständnis zu einem Zweck an sich selbst, da es einerseits keinen Menschen gibt, der keinerlei Bildungsprozessen unterliegt und andererseits ist damit auch die – an jeden Menschen gerichtete - Forderung verbunden, (individuelle) Bildung stets zu befördern[51]. In Anlehnung an Aristoteles entwickelt Humboldt ein Verständnis von Bildung als (aktive) Tätigkeit (*energeia*)[52], welche die Kräfte als (menschliche) Möglichkeiten begreift, die es (im Rahmen seiner Wesensentwicklung) gilt, zu einem Ganzen hin zu entwickeln bzw. zu entfalten (*dynamis*) (vgl. Aristoteles 1995, Bd 5 187f.).

[50] Anm.: Dietrich Benner weist Humboldt als ‚Mitbegründer neuzeitlicher Pädagogik' aus, neben Rousseau, Herbart und Schleiermacher (Benner 2003, 7).
[51] Anm.: „Bildung ist daher nicht von außen zu bewirken, sondern nur durch den einzelnen zu leisten" (Dörpinghaus et al. 2009, 72).
[52] Anm.: Goethe begreift Bildung als tätiges Tun bzw. tätiges Leben, das durchwegs auch zu Irrtümern führen kann. Das wiederum führt dazu, sich selbst besser kennen zu lernen (vgl. Dörpinghaus et al. 2009, 14).

Bildung zielt immer auf ‚harmonische Ausbildung aller Fähigkeiten' (Humboldt 2010, W IV 261f.) bezogen auf ein Ganzes, da der Mensch aufgrund unterschiedlicher Neigungen, Talente und Sichtweisen zur ‚Einseitigkeit' neigt (Humboldt 2010, W I, 64), die durch spezielle Bildung noch - in negativem Sinne - gesteigert werden kann.

Bildung kann bei Humboldt als ‚Weg der Individualität zu sich selber', als ‚Konfrontation von Ich und Nicht-Ich (Welt)' (Blankertz 1982, 101; Benner 2003, 33f.; Humboldt 2010, W I 235f.) begriffen werden, die letztlich unabschließbar ist. Pointiert: Bildung währt ein ganzes Leben lang und diese Sichtweise schließt sich nahezu nahtlos an gegenwärtige Konzepte des *Lifelong Learning* an.

Die Idee der Menschheit sollte im Einzelnen repräsentiert, dieser wiederum nicht seiner Willkür verpflichtet sein, sondern gemäß der Vernunft sein und das Wesen der Menschheit (weiter-)entwickeln und befördern (Humboldt 2010, W I 235f. & 387f.).

Zu dieser Bildung ist menschliche Freiheit – neben Mannigfaltigkeit der Situationen und Sozialität - die erste Bedingung (Humboldt 2010, W I 64). Menschliche Sprache nimmt in der Humboldt' schen Bildungskonzeption eine bedeutende Rolle ein. Sie ist Ausdrucksform und Weltbezug schlechthin. Auf diese Weise wird Sprache zur Bedingung und zum Bestandteil jedes Bildungsprozesses (Humboldt 2010, W V 111f.). Erinnert sei an dieser Stelle an die antike Polis und das Sprechen und Argumentieren von freien Bürgern auf der agora zum Zwecke des Gemeinwohls aller Polis-Bewohner. Durch den Gebrauch von Sprache und Vernunft erfährt der Mensch eine Wesensaktualisierung (vgl. Schluß 2012).

### *7.2.2. Allgemeine und spezielle Bildung*

Wilhelm von Humboldt unterscheidet wesentlich zwei Arten von Bildung: die allgemeine und die spezielle (Humboldt 2010, W IV 188f.). Sie werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. „Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die spezielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten" (ebd.). In der Differenzierung von allgemeiner und spezieller Bildung ist der Gedanke der ‚universellen Befähigung von Bildung' grundgelegt, die sich bei Humboldt konkret in der Betonung der Notwendigkeit

allgemeiner Bildung ausdrückt. Dieser Gedanke wird zwar originär dem Neuhumanismus zugeschrieben, jedoch identifiziert Henning Schluß Martin Luther als ‚Urvater' dieses Gedankens (Schluß 2012). Einerseits sollte Bildung funktional sein, d.h. für gesellschaftliche Teilhabe prädisponieren, andererseits sollte Bildung immer auch selbständige, nicht verzweckbare Aspekte aufweisen. Gebildete Menschen wären demnach Menschen, die selbstbestimmt eine Wahl zwischen verschiedenen Optionen treffen können (vgl. Ebd.): ein Gedanke, der gerade im Kontext moderner Bildungs-und Berufsberatung eine bedeutende Aktualisierung erfährt, lautet doch – wie bereits beschrieben - >>die<< Zielkategorie einer derartigen Beratung ‚Empowerment der User'.

Die allgemeine Bildung ist der speziellen (Berufsbildung) vorgelagert bzw. stehen beide in einem konsekutiven Verhältnis zueinander (Humboldt 2010, W IV 219). Allgemeine Bildung ist unabhängig von Stand und Beruf. Für die Organisation und Ausrichtung des Bildungswesens und seiner Rahmenbedingungen ist der jeweilige Staat verantwortlich. Allgemeine Bildung ist bei Humboldt dreistufig im Aufbau: Elementar-, Schul- und universitärer Unterricht.

Jeder Mensch sollte laut Humboldt in den Genuss einer allgemeinen Bildung kommen, noch bevor er sich in eine – davon strikt abgetrennter - berufliche Spezial(aus)bildung begibt, die wiederum den jeweiligen Interessensgruppen unterliegt. Allgemeiner Schulunterricht geht demnach ‚auf den Menschen überhaupt, und zwar als gymnastischer, ästhetischer, didaktischer und in dieser letzteren Hinsicht wieder als mathematischer, philosophischer […] und historischer auf die Hauptfunktionen seines Wesens' (ebd.).

Allgemeine Bildung wird in diesem Sinne unerlässlich für ‚eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf' (ebd., 218). Vereinfacht gesagt: menschlicher Bildung kann bei Humboldt eine gewisse Vorrangstellung vor spezieller Berufsausbildung zugeschrieben werden.

> „Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist" (ebd.).

Spezielle Bildung tritt gesondert auf und hat einen gravierenden Nachteil: sie trägt nicht dazu bei, dass der Mensch dazu in Stand gesetzt wird, die erlernten Fertigkeiten auf ein Ganzes verstehend rückzubeziehen. Der Mensch wird ‚einseitig, und er erlangt nie die Geschicklichkeit und Freiheit, die notwendig ist, um auch in seinem Berufe allein nicht bloß mechanisch, was andere vor ihm getan, nachzuahmen, sondern selbst Erweiterungen und Verbesserungen vorzunehmen' (ebd.). „Für diese [spezielle Bildung; K. P.] muss man sich sehr oft auf in ihren Gründen unverstandene Resultate beschränken, weil die Fertigkeit da sein muss, und Zeit oder Talent zur Einsicht fehlen" (ebd.).

Diese Unselbständigkeit und der damit einhergehende Verlust an Kraft führt nach Humboldt letzten Endes dazu, dass der Mensch als Kaufmann oder Soldat vom Staat abhängig wird und dieser wiederum für dessen Versorgung eintreten muss (vgl. Ebd.). Zudem verweist Humboldt dezidiert darauf hin, dass jeder individuelle Bildungsprozess der latent vorhandenen Gefahr ausgesetzt ist, dass natürliche Talente verkannt und/oder erstickt werden. Hinzu kommt noch die Schwierigkeit der frühzeitigen Feststellbarkeit beruflicher Neigungen und Präferenzen (vgl. Ebd.).

Eine Vermischung beider Bildungsarten ist nach Humboldt kontraproduktiv: „Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen" (ebd.).

Ein Hauptzweck allgemeiner Bildung ist es, neben der Vorbereitung auf selbständige wissenschaftlich-universitäre Tätigkeit und Auseinandersetzung, Menschen derart vorzubereiten, ‚dass nur für wenige Gewerbe noch unverstandene, und also nie auf den Menschen zurück wirkende Fertigkeit übrigbleibe' (ebd.).

In letzter Instanz kommt es – darüber hinaus - für Humboldt ganz wesentlich darauf an, in welcher Art und Weise eine (berufliche) Tätigkeit zunächst gewählt und in weiterer Folge ausgeführt wird. Um welche Tätigkeit es sich dabei handelt, ist sekundär.

> „Allein, freilich ist Freiheit die notwendige Bedingung, ohne welche selbst das seelenvollste Geschäft keine heilsamen Wirkungen dieser Art hervorzubringen vermag. Was nicht von dem Menschen selbst gewählt, worin er auch nur eingeschränkt und geleitet wird, das geht nicht in sein Wesen über, das bleibt ihm ewig fremd, das verrichtet er nicht eigentlich mit menschlicher Kraft, sondern mit mechanischer Fertigkeit. Die Alten, vorzüglich die Griechen, hielten jede Beschäftigung, welche zunächst die körperliche Kraft angeht, oder

> Erwerbung äußerer Güter, nicht innerer Bildung zur Absicht hat, für schädlich und entehrend. […]
>
> Jede Beschäftigung vermag den Menschen zu adeln, ihm eine bestimmte, seiner würdige Gestalt zu geben. Nur auf die Art, wie sie betrieben wird, kommt es an; an ihr lässt sich wohl als allgemeine Regel annehmen, dass sie heilsame Wirkungen äußert, so lange sie selbst, und die darauf verwandte Energie vorzüglich die Seele füllt, minder wohltätige, oft nachtheilige hingegen, wenn man mehr auf das Resultat sieht, zu dem sie führt, und sie selbst nur als Mittel betrachtet. Denn alles, was in sich selbst reizend ist, erweckt Achtung und Liebe, was nur als Mittel Nutzen verspricht, bloß Interesse; und nun wird der Mensch durch Achtung und Liebe ebenso sehr geadelt, als er durch Interesse in Gefahr ist, entehrt zu werden“ (Humboldt 2010, W I 77f.).

## 7.3. DER BEGRIFF BILDUNG

### *7.3.1. KRITIK AN EINER FUNKTIONALISIERUNG - VERDACHT DER IDEOLOGISIERUNG*

Ausgehend von Rousseau und Humboldt möchte ich Bildung – im Rahmen dieser Arbeit und in Abgrenzung zu dem bereits definierten Ausbildungsverständnis – ganz grundlegend als Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis bestimmen, welches unter dem Moment kritischer Reflexivität zusammengeführt werden kann (vgl. Dörpinghaus et al. 2009, 10).[53]

Dabei steht das transzendentale Moment im Vordergrund: das (kritische) Nachdenken über die Bedingungen zur Möglichkeit von etwas. Pointiert lässt sich damit generell das Hinterfragen von etwas bezeichnen bzw. das Prüfen seiner Funktionsweise, seines Anspruchs und der Legitimität (Rechtmäßigkeit) dieses Anspruches. Diese Vorgehensweise avanciert damit selbst zu einer Möglichkeit von Bildung, die ihre Widerständigkeit[54] nicht aufgibt, wie es Thompson und Weiss beschreiben (vgl. Thompson & Weiss 2008, 12f.). Widerständigkeit kann in diesem

[53] Anm.: An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass das ‚Moment kritischer Reflexivität‘ noch keine unmittelbar daran anschließende Praxisrelevanz im Sinne einer beobachtbaren Handlung hat (Ebene der Pragmatik). Gemeint ist hier die theoretische Reflexionsebene, auf der gedanklich geprüft werden und Wissen erweitert werden kann (vgl. dazu auch Ribolits 2011, 44ff.).

[54] „Widerstand ist die konkrete Folge des Hinterfragens der >>Wahrheit auf ihre Machteffekte hin […] und der Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse<<“ (Foucault 1978, 51 zitiert nach Ribolits 2011, 43).

Kontext am ehesten mit der von Luther konstatierten ‚nicht verzweckbaren Funktion' von Bildung gleichgesetzt werden, die zur selbstbestimmten Wahl befähigt (vgl. Schluß 2012).[55]

Hingewiesen soll allerdings auch darauf werden, dass ‚der Bildungsbegriff weithin in seiner changierenden Unbestimmtheit belassen wird, die ihn für die verschiedensten Verwendungen anschlussfähig macht: So kann damit entweder auf das Bildungssystem mit seinen Institutionen Bezug genommen werden oder auf das reflexive Welt- und Selbstverständnis des Menschen, das freilich elaboriert kaum erreicht werden kann, wenn nicht institutionalisierte Bildung den Erwerb eines Mindestmaßes an Kompetenzen ermöglicht hätte und somit ein Zusammenhang dieser beiden Gebräuche des Bildungsbegriffs kaum von der Hand zu weisen ist' (ebd.).

Dem kann nur ergänzend hinzugefügt werden, dass die hier vorgenommene Fokussierung auf den Bildungsbegriff vorwiegend aus dem Grund unternommen wird, um der eminenten Bedeutung einer bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff an sich, aber auch mit dem in seiner Gefolgschaft auftretenden Verhältnis von Ausbildung und Bildung, bezogen auf das Tätigkeitsfeld der Bildungs- und Berufsberatung, Rechnung getragen werden soll. Ein Ziel dieser Arbeit ist eben die Verdeutlichung der Bedeutung eines solchen Diskurses, der auch Raum für konstruktive Kritik bietet.

Eine solche Kritik soll gerade nicht generalisierend auftreten und Sehnsucht nach einer vergangenen, vermeintlich besseren, Zeit suggerieren. Eine solche, dem Gefühl der Nostalgie verhaftete, Kritik läuft per se Gefahr, vorwiegend ‚Einsicht in Abhängigkeitsstrukturen' (ebd.) zu gewähren, ohne dabei allzu Positives zu deren Überwindung beitragen zu können. Merkmale konstruktiver Kritik sind hingegen, dass diese a) komplex oder verschränkend verfahren und b) für die Entwicklung von (neuen bzw. anschlussfähigen) Handlungsperspektiven bedeutsam sind.

Es scheint jedoch durchwegs angebracht zu sein, darüber nachzudenken, inwiefern die Einsicht in grundlegende Problemstellungen - einen Gegenstand oder ein Thema betreffend - auch für eben eine solche Entwicklung wichtig sein kann. Diesem

[55] Anm.: Diese Dimension der Zweck-Kategorie konnte laut Bellmann erst im Neuhumanismus eröffnet werden durch eine Art ‚Überschussökonomie'. Sie erlaubte es allererst, offenere Zweckbestimmungen von Bildung zu formulieren (vgl. Bellmann 2005, 18; Schluß 2012).

Verständnis nach kann das Nachdenken über Begriffe wie Ausbildung, Bildung, Kompetenz u.ä. durchwegs auch für die (Weiter-)Entwicklung eines praktischen Tätigkeitsfeldes Bedeutung haben. Dabei ist es aber auch - zugegebenermaßen – wichtig, die systematische Komplexität der perspektivischen Verschränkung von Begriff, Individuum, Gesellschaft und diverser Rahmenverhältnisse (Ökonomie, Politik, Bildungssystem etc.) nicht aus den Augen zu verlieren.

Im Rahmen dieser Arbeit wird die eingangs beschriebene Vorstellung von Bildung auf das Tätigkeitsfeld professioneller Bildungs- und Berufsberatung bezogen. Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist sicherlich die Unmöglichkeit direkter Vermittlung von Wissenschaft und Praxis, nach Zersetzung ontologischer Ordnungsvorstellungen zu Beginn der Neuzeit (vgl. dazu auch Thompson & Weiss 2008, 7, 12).

Nichts desto trotz gilt es, eine Sensibilisierung für Beratungsprozesse im Allgemeinen und für Beratungsprozesse im Bildungs- und Berufsbereich im Speziellen voranzutreiben – nicht zuletzt ist das wichtiger Bestandteil des Selbstanspruchs. Allzu vorschnelle Beratungsaktivitäten, welche die Vorzeichen, unter denen sie stattfinden, im Dunklen lassen bzw. nicht thematisieren, stehen permanent unter der drohenden Gefahr der Inanspruchnahme durch (vorwiegend) machtpolitische, aber auch andere funktionale Interessen (Dritter) (vgl. Nestmann et al. 2007).

Ein bildungswissenschaftlich motiviertes Verständnis von Beratung und Bildung, welches sich im Durchgang bildungstheoretischer Überlegungen destillieren lässt, steht – mit gutem Grund - unter dem eben beschriebenen Anspruch der (kritischen) Prüfung der Möglichkeit(en) von Beratung an sich.

Das dem eben Beschriebenen zugrundeliegende Bildungsverständnis hat seine Wurzeln in der Zeit der Aufklärung. Es entwickelte sich im deutschen Sprachraum grob um das Jahr 1800 (Ribolits 2011, 16), also in jenem Zeitraum, in dem sich in West- und Mitteleuropa die gesellschaftlichen Verhältnisse grundlegend veränderten. Im Anschluss an die Französische Revolution von 1789 wurde die Feudalherrschaft zunehmend von der bürgerlich strukturierten Gesellschaftsform abgelöst. Mit dieser Veränderung einhergehend, kam ein neuartiges Bildungsverständnis zum Vorschein:

das neuzeitliche Bildungsverständnis, welches Bildung als selbstzweckhaft[56] begreift und das Individuum bzw. das Subjekt ins Zentrum von individuell ausgerichteten (Selbst)Vervollkommnungsprozessen rückt. (vgl. Müller-Ruckwitt 2008, 254). John Dewey spricht in diesem Zusammenhang vom ‚Individualismus der Aufklärung des 18. Jahrhunderts' (Dewey 1993, 136). Gemeint ist damit, dass das Erlangen von (individueller) Autonomie ohne eine Bezugnahme auf die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse für möglich gehalten wurde. Ob diese tatsächlich so ist, sei jedoch vorerst dahingestellt.

Der spezifisch deutsche Bildungsbegriff wurde u.a von Herder, Schlegel, Kant, Schiller, Humboldt und Schleiermacher entwickelt (vgl. Ribolits 2011, 17). Er stand dem absolutistischen Staat grundsätzlich kritisch gegenüber, lehnte aber auch – anders als in Frankreich und England – revolutionäre Tendenzen zur (gesellschaftlich-politischen) Veränderung ab. Bildung wurde zum Vehikel gesellschaftlicher Umwälzungen und Reformierungen unter möglichst weitgreifendem Ausschluss von Gewalt und mit dem (ideellen) Ziel des Endes der ‚Herrschaft des Menschen über den Menschen' (ebd., 15; Heydorn 1972, 121).

Humboldt erhebt als einer der ersten Bildung zum ‚wahren Zweck des Menschen' und verweist damit auf den Aspekt ihrer Selbstzweckhaftigkeit in Bezug auf menschliche Entwicklungs- und Entfaltungsprozesse.

> „In Abgrenzung zur Aufklärungspädagogik, deren Ziel das Hervorbringen industriöser Tüchtigkeit war, steht der Bildungsbegriff für den Anspruch, Menschen keinen außerhalb ihrer selbst liegenden Zwecken unterwerfen zu wollen – Ziel pädagogischer Prozesse soll (allein) das >>Wachstum der Subjekte<< sein" (Ribolits 2011, 20).

Doch gilt es auch zu prüfen, ob und inwiefern Bildung ebenfalls immer einen Zweck verfolgt (und - historisch gesehen – immer verfolgt hat) und warum eine Unterscheidung von gänzlich zweckfreier Bildung und zweckmäßiger Ausbildung zu kurz greift, wie Kritidis (2003, 1) richtig erkennt. Er verweist mit dieser kritischen

[56] Anm.: Die Selbstzweckhaftigkeit menschlichen Daseins (Mensch als Person) nicht nur in Bezug auf Bildungs(sprozesse) wird speziell auch von Immanuel Kant im Rahmen seiner Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785) thematisiert. „Die Wesen, deren Dasein zwar nicht auf unserem Willen, sondern der Natur beruht, haben dennoch, wenn sie vernunftlose Wesen sind, nur einen relativen Wert, als Mittel, und heißen daher Sachen, dagegen vernünftige Wesen Personen genannt werden, weil ihre Natur sie schon als Zwecke an sich selbst, d.i. als etwas, das nicht bloß als Mittel gebraucht werden darf, auszeichnet, mithin so fern alle Willkür einschränkt (und ein Gegenstand der Achtung ist)" (Kant GMS, BA 65, 66).

Sichtweise auf den Verdacht einer (rückwärtsgerichteten) verfahrenden Form der Ideologisierung menschlicher Bildung. Jedoch verweist Kritidis auch auf die Möglichkeit, dass Bildung einerseits Zwecke verfolgen kann, jedoch deswegen – andererseits - nicht unmittelbar gleichgesetzt werden muss mit Bildungsbestrebungen, die ausschließlich in den Dienst von Zwecken gestellt werden. Er schlägt Sinn bzw. den sinnvollen Bezug von Menschen zu deren Bildungsprozessen und Tätigkeiten (Gegenständen) als differenzierendes Kriterium vor. Dabei sind Momente von Reflexivität allerdings bereits inbegriffen.

Auch Bildung verfolgt demnach immer einen Zweck, jedoch ist zumeist der Antrieb oder die ‚innere Bindung zum Gegenstand'[57] (ebd., 2) eine andere als bei einer geplanten, reinen Qualifizierungsmaßnahme: „sie ist mit Sinnfragen[58] behaftet (ebd.), welche zumeist dazu führen, dass Menschen ihre Tätigkeit grundlegend überblicken und hinterfragen und damit gegen eine rasche Inanspruchnahme durch Interessen anderer immun machen. Ob diese – durchwegs positiv zu beurteilende - (Geistes-)Haltung auch ihre tatsächliche Entsprechung in der Praxis findet (beispielsweise in Form von konkret beobachtbarem Verhalten) bleibt allerdings fraglich.

In jedem Fall drückt sich im vorliegenden Bildungsbegriff das Bemühen aus, weitgehende Autonomie des Subjekts gegenüber Gesellschaft und Staat[59] (als Selbstzweck) zu gewährleisten, ohne dabei revolutionär agieren zu müssen. Frei von Zwecken blieb dieser Bildungsanspruch jedoch mitnichten, vielmehr geriet Bildung schon damals (also zur Zeit der Aufklärung) – als Folge der gesellschaftlichen Veränderungen – zum Aufstiegsvehikel schlechthin innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft.

[57] Vgl. dazu auch Rousseau (Rousseau 1998, 14 & Rousseau 2010, 112 und Humboldt (Humboldt 2010, W I 77f.).

[58] Anm.: Der Gedanke eines ‚Sinnbezugs zum Gegenstand' als Motor von Bildung(sprozessen) kann durchwegs mit dem Gedanken der Selbsttranszendenz menschlicher Existenz als ‚anthropologischem Tatbestand', wie er sich bei Viktor Emil Frankl wiederfindet, in Einklang gebracht werden. Für Frankl wird der Mensch immer erst ganz Mensch, er verwirklicht sich erst ‚im Dienst an einer Sache' oder ‚in der Liebe zu einer anderen Person'. Erst, wenn er sich selbst aufgibt und in einer Sache aufgeht oder sich einer Person hingibt, verwirklicht er sich als Mensch und generiert (existenziellen) Sinn. Selbsttranszendenz wird zum ‚Übersichselbsthinauslangen nach einem Sinn' (vgl. Frankl 2011, 213ff.).

[59] Der Staatsidealismus des 19. Jahrhunderts mit der damit einhergehenden Erstarkung der Nationalstaaten forcierte demgegenüber die Unterordnung des Einzelnen unter eine Einrichtung (den Staat (vgl. Dewey 1993, 137).

Laut Ribolits wurde bereits in ihr der Bildungsgedanke mit einem Primat der Leistung[60] und einem damit in Verbindung stehenden Konkurrenzkampf jeder gegen jeden grundgelegt (Ribolits 2011, 6). Damit war der Grundstein für eine nach marktwirtschaftlichen Prinzipien orientierten (Welt-)Gesellschaft gelegt, in der heute Leistung alleine jedoch oftmals für einen sozialen Aufstieg nicht auszureichen scheint, wie aktuelle PISA-Ergebnisse[61] aus den Jahren 2000 und 2001 anschaulich illustrieren. Auch sie spiegeln offenbar den vergangenen wie aktuellen Klassenkampf wieder, belegen sie doch gerade, dass soziale Herkunft und Ausbildungserfolg innerhalb des weitgehend staatlich organisierten Bildungssystems in Österreich und Deutschland in einem direkten Bedingungsverhältnis zueinander stehen (vgl. Schluß 2012).

Das Prinzip Leistung, welches eher den marktwirtschaftlichen bzw. marktorientierten Prinzipien zuzuschreiben wäre – bildet, diesem Verständnis nach, die trügerische Kulisse, hinter der in Wahrheit ein bürgerliches System sozialer Klassen und Stände zum Vorschein kommt, dem der Gedanke individuellen sozialen Aufstiegs ebenso fremd ist, wie der Leistungsgedanke als dessen Ermöglichung.

Insofern kann dem Gedanken der ‚Vermarktwirtschaftlichung von Bildung' (Steuerung der Bildungssysteme durch den Markt) durchwegs kritisch entgegen gehalten werden, dass auch er letzten Endes zu kurz greift, indem er die soziale Realität nur der Oberfläche nach beurteilt.[62]

> „Die Vermarktwirtschaftlichung der Bildung hat nämlich keineswegs erst in den letzten Jahren, und nicht erst im Zusammenhang mit dem Bologna Prozess begonnen. Bildung, bzw. das, was sich dafür ausgibt, ist nicht erst im Neoliberalismus zur Ware geworden. Sie ist Ware seit der Besuch von Schulen und Universitäten nicht mehr nur einer privilegierten Minderheit vorbehalten, sondern zum Aufstiegsvehikel im Kampf um vorteilhafte gesellschaftliche Positionen geworden war. Sie ist zur Ware genau innerhalb jenes Systems geworden, das mit den durchwegs positiv konnotierten Begriffen Aufklärung und wissenschaftlich-technische Revolution verknüpft ist.

[60] Anm.: Interessant ist an dieser Stelle auch ein Verweis auf Henning Schluß, der festhält, dass auch bei Martin Luther ‚das bürgerliche Prinzip der Leistung das vorneuzeitliche des an den Stand gebundenen Zugangs zu höherer Bildung […] [ablöst; K.P.]' (Schluß 2011, 11).
[61] Das Äquivalent zu den PISA-Studien auf universitärer Ebene nennt sich BOLOGNA.
[62] Anm.: Der Bildungstheoretiker Robert Alt sieht im bürgerlichen Bildungsmonopol einen zweifachen Zweck begründet: Reproduktion der Besitzverhältnisse und Erhalt der Klassenherrschaft. Zu diesem Zweck wiederum würde ein ‚verkehrtes Bewusstsein als Grundlage systemkonformen Handelns' erzeugt werden. Die Erweckung von Illusionen wird dabei als ein ‚besonders raffiniertes Mittel zur Reproduktion der Klassenherrschaft' identifiziert. Die Illusion würde dem Menschen beispielsweise das Konzept von Gleichheit (vor Gott oder dem Gesetz) suggerieren (vgl. Schluß 2012).

> Schon seit mindestens 150 Jahren ist besiegelt, dass Wissen eine Ware ist […]“ (Ribolits 2011, 51f.).

Von der theoretisch negierten, faktisch jedoch durchwegs vorhandenen Zweckgebundenheit des ‚klassischen‘ Bildungsgedankens einmal abgesehen (vgl. auch Liessmann 2006, 8), lag diesem Bildungsverständnis dennoch – und das vor allem auf individueller Ebene - eine ideelle Vorstellung des Menschen zugrunde, die im Wesentlichen der ‚Idee der Philosophie‘ (vgl. Ebd., 53f.) entspricht.

Die Aneignung von Wissen [63] gerät darin – zumindest der Idee nach - zur Grundlegung (individueller) Ermächtigung(sprozesse) bzw. zur Aneignung von Selbstbewusstsein und Autonomie, die den Menschen dazu befähigen, sich von jeder Art von Herrschaft zu befreien [64] . Bildung kann demnach auch als Befreiungsprozess der Menschheit begriffen werden. Doch gilt es eine wesentliche Voraussetzung solcher, auf die Antike zurückgehender, Vorstellungen mit zu berücksichtigen: Zeit und Muße zur Reflexion hatten im Regelfall nur freie Polisbürger. Frauen und Sklaven war der Zugang zu Bildung und Institutionen, wo einen solche vermittelt wurde, im Regelfall verwehrt (vgl. Ebd., 54f.).

Dennoch war ‚diese am philosophischen Menschenbild ausgerichtete Vorstellung einer Weiterentwicklung des Menschen [65] durch die systematische >>Auseinandersetzung mit den Tatsachen der Welt<< […] über 2000 Jahre wirksam […]‘ (ebd., 56).

Jedoch, so Ribolits durchwegs kritisch, können solche Ermächtigungsprozesse durch Bildung wiederum nur stattfinden, wenn daran individuelle wie strukturelle Gestaltungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten gebunden sind. Und genau das ist in einer Gesellschaft, die durch strukturelle Klassenherrschaft charakterisiert ist, eben nicht möglich – auch nicht durch individuelle Leistung ohne sozialen und/oder

[63] Anm.: Liessmann beklagt, dass dem heute in sämtlichen Bildungseinrichtungen vermittelten Wissen jedwede ‚synthetisierende Kraft‘ fehlt. Zudem gäbe es keine ‚normative Idee von Bildung‘ mehr. „Es [das Wissen; K. P.] bleibt, was es sein soll: Stückwerk – rasch herstellbar, schnell anzueignen und leicht wieder zu vergessen“ (Liessmann 2006, 8).

[64] Anm.: Heydorn schlägt in dieselbe Kerbe, indem er kritisch gegen kapitalistisches Denken anschreibt: „Der kapitalistische Supermarkt, auf den sich die Bildung hin entwickelt, braucht keine Diener des Geistes, sondern Leute, die die Kasse reparieren können. Er braucht die Humaniora so wenig wie die Aufstiegskategorien der ökonomischen Mündigkeit“ (Heydorn 1972, 52).

[65] Müller-Ruckwitt spricht von der Menschwerdung des Menschen als einer Personagenese (Müller-Ruckwitt 2008, 216).

kapitalstarken Hintergrund. Erinnert sei an die aktive Partizipation des freien Polis-Bürgers am antiken, öffentlichen Leben. Gerade das führte zur Aktualisierung der aristotelischen Wesensbestimmungen des Menschen als *zoon politikon* und *zoon logon echon* (vgl. Schluß 2012).

Verbleibt der Gestaltungsspielraum hingegen auf rein individueller Ebene ohne gesellschaftspolitische, d.h. öffentlich wirksame, Dimension, verkehrt sich Gestaltung – im perfekten Umkehrschluss – in (letztlich notwendige) Unterwerfung unter einen, als unveränderlich suggerierten, (Sach-)Zwang. Institutionalisierte Bildung und in deren Gefolge Pädagogik haben in einem solchen System ohnedies nur systemstabilisierende Funktion. Kritische Tendenzen, egal in welcher Form sie sich äußern, bleiben (zumeist) ergebnislos.

> „Institutionalisierte Bildung unter den Bedingungen der Klassenherrschaft arbeitet sich bestenfalls an Symptomen ab, ohne an deren Ursachen auch nur kratzen zu können, weil die Ursache außerhalb der Pädagogik zu suchen ist und die Pädagogik immer lediglich nur systemstabilisierende Funktionen erfülle, selbst da wo sie anscheinend dem bürgerlichen System entgegenarbeitet. In der Abwandlung des Adornoschen Diktums kann es hier keine richtige Pädagogik im Falschen geben“ (Schluß 2012, 11).

Aus Bildung im Sinne eines Ermächtigungs – und aktiven Gestaltungs- und Veränderungsprozesses im Sinne des Gemeinwesens, an dem jeder (Bürger) teilnehmen kann, wird auf diese Weise Bildung, die unter dem Zweck steht, Menschen möglichst rasch ‚systemkompatibel‘ zu machen. Mit anderen Worten: Bildung verkehrt sich in Ausbildung zur Steigerung individueller (Über-)Lebenschancen (vgl. Ribolits 2000, 21) innerhalb der bürgerlichen (Gesellschafts-)Logik.

Bestehende Machtverhältnisse bleiben unangetastet, ermöglicht durch Reproduktions- und Selektionsmechanismen einzelner sozialer, d.h. ökonomisch-politischer, (Teil-)Systeme, die aktive Teilnahme von Individuen, die an der Gestaltung[66] des Wohlergehens des Gemeinwesens interessiert sind, ebenso aktiv verhindern. Pointiert: ein per se korruptes politisches System ist nur für solche

[66] „Solche Analysen sind auch deshalb wichtig, weil sie Handlungsspielräume zur Mitgestaltung […; K.P.] aufzeigen. Sie können deutlich machen, dass Bologna [aber auch alle anderen Angelegenheiten; K.P.] kein über uns gekommenes Fatum ist, sondern wir es weiterhin selbst sind, die es ausgestalten“ (Schluß 2012).

Menschen durchlässig, die bereits vor Beginn ihrer politischen Karriere das Anforderungsprofil eben dieses Systems erfüllen. Ansonsten werden sie systematisch vom System ausgeschlossen.

Natürlich trifft das nicht für alle Einzelfälle, die in der Praxis auftreten können, nahtlos zu, jedoch soll dieses – etwas überspitzt formulierte - Gedankenmodell Vorgänge der sozialen Realität kritisch beleuchten und Bildungsprozesse im Sinne von ‚darüber nachdenken' anregen – erinnert sei an das hier grundgelegte Bildungsverständnis.

Der Ordnung halber sei festgehalten, dass in der heutigen Zeit ‚moderne Steuerungsprozesse [von Bildungsprozessen; K.P.] weder rein ökonomisch noch rein politisch gefasst sind' (Schluß 2012).

Bei Adorno lässt sich die Grundstruktur dieser Gedankengänge in den Doppelcharakter von Kultur bzw. Bildung an sich ausdifferenzieren: in – einerseits – (individuelle) Autonomie und – anderseits – (gesellschaftliche) Anpassung als Zielvorstellungen von Bildung. Diese Dialektik ist real jedoch aufgehoben (Aufhebung individueller Autonomie) und Kultur/Bildung damit grundsätzlich in Frage gestellt. Entfällt eine Seite der Dialektik, wird aus Bildung zunehmend Halbbildung[67]. „[…] so gerät jede einzelne dieser isolierten Kategorien in Widerspruch zu dem von ihr Gemeinten und gibt sich her zur Ideologie, befördert die Rückbildung" (vgl. Adorno 2006, 12).

> „Die philosophische Bildungsidee auf ihrer Höhe wollte natürliches Dasein bewahrend formen. Sie hatte beides gemeint, Bändigung der animalischen Menschen durch ihre Anpassung aneinander und Rettung des Natürlichen im Widerstand gegen den Druck der hinfälligen, von Menschen gemachten Ordnung" (ebd., 11).

Auch die Rousseau'sche Unterscheidung sowie das daraus resultierende Spannungsverhältnis zwischen *homme naturel* und *citoyen* gelangt in diesem Kontext zu neuer Aktualität, wenngleich dieses Verhältnis schon bei Rousseau

[67] Anm.: In Anlehnung an eine Bestimmung antiker griechischer Philosophie könnte der Bildungsgedanke wohl am ehesten mit jenem der *episteme* verglichen werden, die, in Abgrenzung zum bloßen Meinen (*doxa*), im dialektischen Vollzug, bestehend aus These, Antithese und Synthese, allererst gewonnen wird. Dabei entspricht wohl am ehesten die Halbbildung der *doxa*, der unreflektierten Meinung, die bei Adorno – unterstützt durch die modernen Massenmedien – universell wird (vgl. Liessmann 2006, 9). Analog dazu ließen sich auch die Gedanken einer *Informationstiefe* (analog zu Bildung) im Gegensatz zu einer *Informationsbreite* (analog zu Halbbildung) ins Spiel bringen.

letzten Endes unaufgelöst geblieben ist. Aber auch der *homme naturel* schuldet der Gesellschaft Pflichterfüllung (vgl. Rousseau 1998, 352).

Individuelle Autonomie steht letztlich immer in der Gefahr, zugunsten der Gesellschaft aufgegeben zu werden. Auch bei Adorno – ähnlich wie in der Rousseau'schen Konzeption negativer Pädagogik – braucht(e) Bildung – in diesem Fall die Bildung zum Menschen (homme naturel) – gerade deswegen einen ‚Schutz vorm Andrängen der Außenwelt', eine ‚gewisse Schonung des Einzelsubjekts' (Adorno 2006, 31), um richtig in den jungen Menschen gären zu können. Auch in Bezug auf Bildungs- und Berufsberatung wird die Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft deutlich, insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von individuellem Empowerment und arbeitsmarktpolitischen Erfordernissen.

Die Überlegungen zum Verhältnis ‚Ausbildung-Bildung' finden hier eine nahezu perfekte bildungstheoretische Entsprechung.

> „In Abgrenzung zur Aufklärungspädagogik[68] [69], deren Ziel das Hervorbringen industrieöser Tüchtigkeit gewesen war, steht der Bildungsbegriff für den Anspruch, Menschen keinen außerhalb ihrer selbst liegenden Zwecken unterwerfen zu wollen – Ziel pädagogischer Prozesse soll (allein) das >>Wachstum der Subjekte<< sein. Das Subjekt wurde zum alleinigen Motor seiner Geschichte und Mündigkeit zum Synonym der Selbstbefreiung der Menschen von gesellschaftlichen Zwängen erklärt. Dabei wurde postuliert, dass das Gewinnen von Autonomie innerhalb und unabhängig von bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen möglich sei. Individuelle Entfaltung wurde zur Zielkategorie pädagogischen Bemühens hochstilisiert und Selbstbestimmung der Individuen als Grundlage einer neuen, >>vernünftigen<< Gesellschaft idealisiert" (Ribolits 2011, 20).

Der ideologische Überbau und Anspruch der ‚klassischen' Bildungskonzeption war – historisch betrachtet - ein durchwegs eherner, jedoch kam er als solcher – wenn überhaupt – nur kurze Zeit zur (praktischen) Anwendung. Scheinbar abgehoben von jeglicher profaner Nützlichkeit (und damit einhergehenden gesellschaftlichen und politischen Anforderungen) positionierte sie sich offenbar vorwiegend in den

[68] „Das Dilemma der Aufklärungspädagogik liegt auf der Hand: Sie erzeugt zu guter Letzt „Blechfabrikanten", Manufakturwarenbesitzer, Reeder, keine Menschen"" (zitiert nach Pongratz 1995, 24).

[69] Anm.: Gerade der Neuhumanismus versuchte sich gegen die ‚Ausrichtung pädagogischen Denkens und Handelns an den ökonomischen und qualifikatorischen Erfordernissen der bestehenden Gesellschaftsordnung' (Koller 2008, 73) abzugrenzen und zu distanzieren.

(gelehrten) Köpfen bürgerlichen Fortschritts – beobachtbares Verhalten von Menschen fand darin nur selten eine (reale) Entsprechung.

Je weniger ihre Ideale zur tatsächlichen Umsetzung bzw. Verwirklichung fanden, desto stärker wurde jegliche Zweckhaftigkeit von Bildung sogar verpönt (vgl. Adorno 2006, 16). Dadurch geriet und gerät Bildung aber zunehmend in den Verdacht der eigenen Ideologisierung und damit in die Nähe einer spezifischen Inhaltsleere, die – aufgrund ihrer Formalität – keine realen Akzente mehr setzen kann. Es bleibt ihr nur mehr der Weg in die Position der distanzierten und zugleich handlungsunfähigen, kritisch-geisteswissenschaftlichen Haltung, die einem modernen Verständnis menschlicher Kompetenz(en) nahezu diametral entgegengesetzt zu sein scheint. Erinnert sei an die mangelnde Fähigkeit einer solchen Geisteshaltung (generalisierende Kritiken), reale Akzente in Form von Handlungsperspektiven mit Zukunftsbezug setzen und eröffnen zu können (vgl. Schluß 2012).

Kritisches Denken und (zunehmende) Handlungsunfähigkeit vollziehen auf diese Weise einen nicht ungefährlichen Schulterschluss unter dem synthetisierenden Moment unreflektierter Habitualisierung, der der Weg in die Praxis (Handlungsebene) letzten Endes versperrt bleibt. Bildung verkommt - auf diesem Weg – nicht nur zur ‚Begriffshülle', sondern ganz wesentlich entspricht der nach ihrem Bild gebildete Mensch zunehmend dem sprichwörtlich weltfremden Philosophen in seinem Elfenbeinturm (vgl. dazu auch Adorno 2006, 26).

> „Fraglos ist in der Idee der Bildung notwendig die eines Zustands der Menschheit ohne Status und Übervorteilung postuliert, und sobald sie davon etwas sich abmarkten lässt und sich in die Praxis der als gesellschaftlich nützlichen Arbeit honorierten partikularen Zwecke verstrickt, frevelt sie an sich selbst. Aber sie wird nicht minder schuldig durch ihre Reinheit; diese zur Ideologie " (ebd., 15f.).

Die logische Konsequenz für Ribolits ist die Feststellung, dass die heute durchwegs virulente Forderung nach mehr Bildung[70] im Gegensatz zu reiner Ausbildung[71], zu kurz greift, da sie nicht bedenkt, dass Bildung an sich niemals als gänzlich zweckfrei zu betrachten war und das in ihr transportierte, philosophische Menschenbild zwar

[70] Anm.: Ihren Niederschlag findet dieses Forderung auch in dem vom Industriellen Hannes Androsch ins Leben gerufene Bildungsvolksbegehren. Siehe dazu auch: http://www.vbbi.at/
[71] Anm.: Ein Slogan der Studentenproteste von 2009/2010 lautete ‚Bildung statt Ausbildung' (vgl. Ribolits 2011, 14).

theoretisch vorhanden (in institutionalisierter Form für kurze Zeit in der Humboldt'schen Universität), jedoch in dieser Form keinen Eingang in eine gelebte Praxis gefunden hat [72] (vgl. Ribolits 2011, 53f.). Vielmehr ‚wurde diesem [philosophischen; K.P.] Menschenbild schon im Zuge der Installierung des Konkurrenzkapitalismus (und dem damit verbundenen Mechanismus des sozialen Aufstiegs durch Bildung) und nicht erst im Zuge seiner aktuellen (krisenhaften) Entwicklung der Boden abgegraben' (ebd.). Durchwegs kritisch sei an dieser Stelle abermals an die PISA-Ergebnisse und den durchwegs evidenten wie zugleich alarmierenden Konnex von (sozialer) Herkunft und Bildungserfolg erinnert.[73]

Weitgehend positiv formuliert Ribolits abschließend eine Möglichkeit, sich ‚ihrer (gemeint ist das neuhumanistische Bildungsverständnis; K.P.] gesellschaftstransformierenden Potenz' (ebd., 62) wieder gewahr zu werden: indem Bildung ‚jenseits von Wert und Verwertung' (ebd.) begriffen und in diesem Sinne auch in der Lebenspraxis von Menschen gelebt und aktualisiert wird, kann sie zu dem werden, als was sie ursprünglich intendiert war: als Möglichkeit, sein eigenes und das (Zusammen)Leben mit anderen Menschen so zu gestalten, dass – um es mit Rousseau zu sagen – Selbstidentität, Autonomie und Sozialität die Leitgedanken individueller Orientierung wie gesellschaftlicher Teilhabe werden.

Davor (und solange Bildung - einerseits aus individueller Perspektive - unter dem Aspekt der Zweckhaftigkeit und der Verwertbarkeit und andererseits - aus gesellschaftlicher Perspektive - unter dem Aspekt bestehender Klassenherrschaft betrachtet wird) bleibt Bildung scheinbar fokussiert auf Quantifizierbarkeit und sie ist wesentlich subjektzentriert, ohne in Bezug auf herrschende Machtverhältnisse etwas (in verändernder Weise) bewirken zu können (vgl. Ribolits 2007, 3).

Die historischen Entwicklungen im deutschsprachigen Raum haben auf diese Weise dazu geführt, dass ‚alte' Machtstrukturen (vorwiegend aus der Zeit der Feudalherrschaft) im Wesentlichen aufrecht geblieben sind, jedoch mittlerweile im veränderten Gewand des Ökonomischen auftreten.

[72] Anm.: Adorno spricht in diesem Zusammenhang von einem ‚Scheitern der revolutionären Bewegungen' Adorno 2006, 9), was dazu geführt hat, dass der ‚Zusammenhang zwischen ihnen und ihrer Verwirklichung nicht nur verdunkelt, sondern mit einem Tabu belegt [wurde; K.P.]' (ebd., 9).
[73] Anm.: In der Sponsionsrede, gehalten am 14.03.2013 im Festsaal der Wirtschaftsuniversität Wien sagt Edith Littich, Vizerektorin für Lehre der Wirtschaftsuniversität Wien, dass der freie Universitätszugang in Österreich nicht darüber hinwegtäuschen dürfe, dass nach wie vor ein starker Zusammenhang zwischen erfolgreichem Studienabschluss (Bildungserfolg) und sozialer Herkunft bestehen würde.

> „Die Besitzenden verfügten über das Bildungsmonopol auch in einer Gesellschaft formal Gleicher; die Entmenschlichung durch den kapitalistischen Produktionsprozess verweigerte den Arbeitenden alle Voraussetzungen zur Bildung, vorab Muße. Versuche zur pädagogischen Abhilfe missrieten zur Karikatur“ (Adorno 2006, 18).

Innerhalb dieser Macht- bzw. Systemstrukturen besteht – wie bereits gezeigt wurde – eine starke Dynamik zur Funktionalisierung von Bildung, die sich vor allem darin ausdrückt, dass Menschen – auch auf individueller Ebene – Bildung(sprozesse) oftmals an Zwecke binden. Als einer dieser Zwecke kann sicherlich das Absolvieren von Ausbildungen (das Sich-Qualifizieren) bezeichnet werden, mit dem vorrangigen Ziel, einen - in monetärer Hinsicht - guten Job zu bekommen.

Mit Bourdieu ließe sich auch sagen, dass derartige (Aus-)Bildungsprozesse (zumeist) unter der Absicht erfolgen, zu einem späteren Zeitpunkt kulturelles in ökonomisches Kapital zurückzutauschen. Bildung wird unter diesen Gesichtspunkten zur Investition, sie bekommt einen spezifischen Tauschwert (Konvertibilität zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital) am Arbeitsmarkt (vgl. Bourdieu 1983, 190). Ob und inwiefern sozialer Aufstieg alleine durch (Aus-)Bildungsprozesse jedoch real möglich ist, bleibt weiterhin (mehr als) fraglich.

Immer wenn Bildung(sprozesse) unter Zwecke gestellt wird, verliert sie nicht nur ihre systemkritische- und verändernde Kraft, sondern auch ihre (ehemals auf ihre Banner geheftete) Selbstzweckhaftigkeit. Bildungsprozesse jeglicher Art treten auf diese Wiese vermehrt als (ökonomisch betrachtete) Investitionen oder Investments in die eigene Zukunft ins Bewusstsein von Menschen (vgl. Ribolits 2000, 23) ohne dabei gestalterisch bzw. (system)verändernd auftreten zu können.

Adorno kritisch in diesem Kontext:

> „Die sich selbst zur Norm, zur Qualifikation gewordene, kontrollierbare [und steuerbare; K.P.] Bildung ist als solche so wenig mehr eine wie die zum Geschwätz des Verkäufers degenerierte Allgemeinbildung“ (Adorno 2006, 33).

Was ein Bildungsverständnis, das einerseits den eben beschriebenen Tendenzen entgegen stehen und andererseits auch für den Bereich der Bildungs- und

Berufsberatung bedeutsam wäre, abgrenzen würde, ist ein Bezug des sich bildenden Menschen zur Sache selbst - und das um ihrer selbst willen (vgl. Ebd., 31f.).

Die ‚innere Bindung zum Gegenstand' (Kritidis 2003, 2), also das >>Wie<< der Beschäftigung und der Auseinandersetzung mit einer Sache (Humboldt 2010, W I 77f.; Frankl 2011, 213ff.) rückt damit als differenzierendes Kriterium ins Zentrum einer Konzeption von Bildung, die jenseits der Debatte rund um Bildung und ihrer Verwertbarkeit liegt – und das, obwohl auch eine solche Konzeption von Bildung nicht als gänzlich frei von Zwecken betrachtet werden kann.

In einer solchen Konzeption von Bildung kann Bildung ihrerseits einen gewissen ‚Wert' erlangen, der jenseits von unmittelbarer Verwertbarkeit begriffen werden kann. Dieser ‚Wert' kann sich auf individueller Ebene in Form von subjektiven Empfindungen und in Form von Eröffnung selbstbestimmter Wahlmöglichkeiten (vgl. Schluß 2012) aber – unter Umständen – auch auf ökonomisch-struktureller Ebene in Form einer ‚Brauchbarkeit zweiter Ordnung' (also durchwegs utilitaristisch bzw. funktionalistisch) ausdrücken.

Dagegen steht die (gemischte) Lebensform des *Bourgeois* im Sinne Rousseaus, der hin- und hergerissen ist zwischen Pflicht und Neigung. Der Bourgeois ist nicht mit sich selbst in Einklang (Fehlen von Selbstidentität/Rousseau 1998, 12) und macht letztlich nichts aus Überzeugung und der Sache wegen. Die Kategorie wirtschaftlichen Nutzens sowie die Bedachtnahme auf (individuelle) Vorteile innerhalb der bürgerlichen Ordnung ist ihm und seinen Handlungen eingeschrieben (vgl. Ribolits 2011, 25f.; Bourdieu 1983, 184). Als Zwecke einer solchen Bildung ließen sich beispielsweise der Erhalt von sozialem Status sowie der Erhalt von Privilegien aller Art identifizieren.

Eine an humanistischen Prinzipien orientierten Bildung kann demgegenüber nicht (dauerhaft) erworben werden, das würde ‚einem schlechten Besitz gleichkommen', sagt Adorno (Adorno 2006, 33) und meint damit, dass (individuelle) Bildung nicht durch Zertifikate gesichert und quasi ‚besessen' werden kann. Statisch-verfestigte, papiermäßig bescheinigte Bildung bar jeder Dynamik, Aktualisierungstendenz und Tendenz zur aktiven (Mit-)Gestaltung des Gemeinwesens gerät wiederum in den Sog bloßer Ideologisierung und widerspricht nicht zuletzt dem – heute gängigen - Postulat lebenslangen Lernens.

Anhand von Johannes Bellmann (2005) und seiner Idee einer ‚Brauchbarkeit zweiter Ordnung' soll noch gezeigt werden, dass aber gerade solche Konzeptionen von Bildung auch in funktionaler und damit auch ökonomischer Hinsicht Konzeptionen überlegen sein können, denen kein substantieller Begriff von Bildung zugrunde liegt, da letztere keine nicht-funktionalen Aspekte von Bildung kennen, die in vielfacher Weise aber genau jene ökonomische Dynamik begünstigen, die erforderlich ist, um jenen Grad von Effektivität (individuelle Leistungsfähigkeit) zu erreichen, der langfristigen ökonomischen Erfolg sicherstellt, eben weil er die Wirtschaft durch kreative Anreize positiv stimuliert und Konjunktur fördert. Solche Konzeptionen sind natürlich in der Nähe einer nach marktwirtschaftlichen Kriterien organisierten Bildung zu finden. Dem Prinzip Leistung wird in ihnen sicherlich mehr Rechnung getragen als in vorwiegend staatlich organisierten Bildungssystemen.

Die Anforderungen des Marktes an das Individuum steigen – auf der anderen Seite - tendenziell auch auf struktureller Ebene stetig (vgl. auch Bröckling 2007, 71f.) – und sie bewirken dadurch Veränderungen, die letzten Endes den bestehenden (Macht-)Strukturen in die Hände spielen[74], indem sie den Einzelnen unter die (starken) Kriterien der Ersetzbarkeit und des Wettbewerbs stellen (vgl. Ribolits 2007, 3). Auch in der heutigen Zeit verbleibt Bildung vielerorts in einem starren Korsett der Abhängigkeit sowie Inanspruchnahme durch die ökonomischen Verhältnisse und damit in deren Zwang- und Zweckstrukturen befangen (vgl. Ebd., 8).

> „Indem der ökonomisch vermittelte Antagonismus von Macht und Ohnmacht real nicht angetastet wird und objektiv fortbesteht, verkehrt sich der Anspruch der Befreiung durch Bildung letztendlich zur Rechtfertigung einer Welt, die nach Maßgaben ökonomischer Zwangsverhältnisse eingerichtet ist" (Ribolits 2011, 21).

Die entsprechenden Fragen, die sich – im Anschluss an diese Überlegungen - dabei direkt an den Berater selbst richten, lauten: Was soll ich einem Ratsuchenden überhaupt raten? Welche Begründung liegt diesem Rat zugrunde, bedenkt man die bildungstheoretischen Grundlagen von Beratungsprozessen? Pointiert und in Rückgriff auf Rousseau: Wie können einerseits KlientInnen *Empowerment* erfahren und zugleich andererseits die gegensätzlichen Perspektiven des *homme naturel* und

[74] „Der flexible Mensch, der, lebenslang lernbereit, seine kognitiven Fähigkeiten den sich rasch wandelnden Märkten zur Disposition stellt, ist nicht einmal mehr eine Karikatur des humanistisch Gebildeten [...]" (Liessmann 2006, 8).

des *citoyen* miteinander versöhnt werden, ohne dabei zum *bourgeois* zu verkommen?

Oder mit Humboldt gesprochen: wie lässt sich die grundlegende Gegensätzlichkeit von Allgemeinbildung und Berufsbildung in Einklang miteinander bringen? Wie kann professionelle Bildungs- und Berufsberatung überhaupt mit diesem Gegensatz umgehen?

Das folgende Zitat mit kritischer Stoßrichtung gegen eine im (Bildungs-)Bürgertum verankerte Bildungstradition wiegt schwer im Hinblick auf die Sinnhaftigkeit von Beratungskonzepten generell und dem damit verbundenen professionellen Selbstanspruch.

> „Im Grunde genommen wird mit der derzeitigen Entwicklung bloß kenntlich, was von allem Anfang an gegolten hat – Mündigkeit und Autonomie bedeuten in der bürgerlichen Pädagogik letztendlich nie etwas anderes, als sich innerhalb der Marktgesellschaft souverän verhalten zu können“ (Ribolits 2007, 8).

Beratungskonzepte jeder Art sollten – in Anlehnung an Heinz-Joachim Heydorn[75] - über derartige Zusammenhänge reflektieren, bevor sie (vor)schnelle Ratschläge in Richtung rascher und (deshalb) zumeist kostengünstiger Qualifizierungsmaßnahmen geben – will man nicht in die Funktion von ‚Zulieferbetrieben menschlicher Arbeitskraft für die Wirtschaft‘ hineingeraten – das betrifft den Selbstanspruch der gesamten Beraterbranche, ebenso, wie deren politische Dimension.

Im Folgenden soll exemplarisch ein Versuch beschrieben werden, die Dichotomie von Bildung und Ausbildung zeitgemäß unter dem Begriff der Kompetenz zu fassen. Dabei bleiben die ökonomischen Rahmenbedingungen unreflektiert. Der Versuch wird dabei nur ganz grundlegend skizziert, einerseits, um den Kompetenzbegriff als zeitgemäßen Begriff, neben Bildung und Ausbildung, in den Diskurs einzuführen, andererseits, um den Rahmen dieser Arbeit inhaltlich nicht zu übersteigen. Weiterführende Überlegungen in Richtung dieses aktuellen (Forschungs)Themas bleiben unerlässlich.

[75] „Bildung ist mehr denn je eine Waffe. Sie wird nicht genutzt, wenn man auf dem Boden des Vorgegebenen bleibt, man findet sich als Handlanger wieder. Es ist notwendig, die Antithese zu entfalten, über die sich allein menschliche Geschichte erhält. Dies ist eine schwierige Sache, denn niemand kann aus der Gesellschaft aussteigen, die Antithese will aus ihrem Leibe entwickelt sein“ (Heydorn 1972, 101).

### 7.3.2. Kompetenz als zeitgemäßer Begriff zur Überwindung des Verhältnisses von Bildung und Ausbildung?

Dieter-Jürgen Löwisch (2000) schließt mit seiner Konzeption von Kompetenz als Kompetenz ersten Grades und Kompetenz zweiten Grades unmittelbar an das Verhältnis von Bildung und Ausbildung an. Löwisch Bemühungen können als zeitgemäßer, exemplarischer Versuch verstanden werden, auf dialektischem Weg und unter Hinzunahme des modernen Begriffs der Kompetenz den seit der Aufklärung laufenden, bildungstheoretischen Diskurs rund um Bildung (Allgemeinbildung) und Ausbildung (spezielle Bildung) zu einem versöhnlichen Ende zu bringen und zugleich den sprichwörtlichen Schulterschluss mit den aktuellen ökonomischen Rahmenbedingungen zu vollziehen.

Der Zweck dieser Konzeption ist der Versuch einer Überwindung des Dualismus von Ausbildung und Bildung (vgl. Müller-Ruckwitt 2008, 213, 259) unter dem synthetisierend gebrauchten Begriff der Kompetenz.

Nicht mehr die normierende Frage der Erziehung (was muss ich tun?), sondern die individuelle Entwicklungsprozesse in den Mittelpunkt rückende Sichtweise der Bildung, orientiert an der kantischen Frage der praktischen Philosophie (was soll ich tun?), gilt Löwisch als Zielkategorie.

Bildung wird - diesem Verständnis nach - zur Kompetenzbildung, zur ‚Bildung personaler Handlungskompetenz' (Löwisch 2000, 13).

Kompetenz ersten Grades wird unter dem Aspekt der Qualifikation reflektiert und umfasst dabei Fähigkeiten, Fertigkeiten und Techniken (ebd.), die sich im Wesentlichen in Fach- und Methodenwissen ausdifferenzieren lassen (ebd., 109). Im Gegensatz dazu steht die Kompetenz zweiten Grades, die sich – unter dem Aspekt der Qualität stehend – ‚auf die Haltung dessen, der mit Kompetenzen als Qualifikationen handelnd umgeht [bezieht; K.P.]' (ebd., 112). Die entsprechende Leitfrage für diese Kompetenz lautet: ‚Was soll ich redlicherweise mit guten Gründen tun?' (Ebd., 13).

Kompetenz zweiten Grades zielt damit auf ein Bewusstsein, welches über bloßes Können (Kompetenz(en) ersten Grades) hinausgeht und das letzten Endes auch in moralischer Hinsicht über das Handeln Auskunft geben kann und auch muss. Der

reine ‚Qualifikationsträger' oder ‚Kompetenzträger' wird auf diese Weise zum ‚Gewissensträger' bzw. zum Generalisten (vgl. Ebd., 114f.), der sein Handeln letztlich vernunft- und verantwortungsbestimmt ausrichtet. Damit versucht Löwisch zu gewährleisten, dass seine Konzeption von Kompetenz nicht hinter den Anspruch herkömmlicher bzw. ‚klassischer' Bildungskonzeptionen der Bildungstheorie zurückfällt.

Durchwegs in Übereinstimmung mit Rousseau und Humboldt setzt Löwisch der Rede von menschlicher Bildsamkeit als apriorische Voraussetzung jeglicher Bildungsprozesse als Äquivalent einen prinzipiellen ‚Kompetenzwillen' entgegen. Dieser Kompetenzwille wird von Löwisch als ‚anthropologische Konstante des Menschen, an Kompetenz zu gewinnen' festgelegt (ebd., 110). Pointiert: jeder Mensch strebt (natürlicherweise) danach, sich Kompetenz(en) anzueignen und diese reflexiv unter einer einzigen Handlungskompetenz zusammenzuführen. Die Entwicklung eben jener Handlungskompetenz, die den Blick auf das Ganze nicht verliert und Auskunft über Handlungsgründe geben kann, wird damit bei Löwisch zur zentralen Bildungsaufgabe der Zukunft.

Was bedeutet die Rousseau'sche ‚Selbsthervorbringung des Menschen' nun für den Bereich der Bildungs- und Berufsberatung? Wie kann dieser (Teil-)Bereich in Relation zu einem umfassenden Begriff von Bildung gesehen werden? Darüber hinaus gilt es zu bestimmen, wie sich Berufsbildung innerhalb der Bildungskonzepte von Humboldt und Rousseau verorten lässt? Inwiefern entspricht das Konzept der Berufsbildung eher dem Modell, das Rousseau für den Bürger in der Form des *Bourgeois* beschreibt, oder inwiefern handelt es sich um Konzepte der speziellen Bildung, wie sie Humboldt als notwendigen Teil von Bildung beschreibt?

# 8. RÜCKBEZUG AUF DIE BILDUNGS- UND BERUFSBERATUNG

Bedenkt man die skizzierten Problemstellungen und Widersprüche innerhalb der unterschiedlichen Konzeptionen von Bildung, dann hat das natürlich auch weitreichende Folgen für das praktische Tätigkeitsfeld der Bildungs- und Berufsberatung.

Eigentlich drückt sich das Grunddilemma sowohl im Hinblick auf das scheinbar nicht so einfach zu überbrückende Verhältnis von Bildung und Ausbildung, als auch im Hinblick auf die Bildungs- und Berufsberatung bereits in der noch nicht explizit angesprochenen, prinzipiellen Zweiteilung (Dichotomisierung) dieses Tätigkeitsfeldes in eben einerseits *Bildungs*-Beratung und andererseits *Beruf*s-Beratung aus.

Anhand dieser Zweiteilung lässt sich bereits erkennen, dass ein mögliches synthetisierendes Element bis dato noch fehlt, um Bildung und Beruf, oder, wie Humboldt es formuliert, allgemeine und spezielle Bildung, über einen gemeinsamen Nenner schreiben zu können. An diesem Umstand kann auch der, anhand von Löwisch eingeführte, Kompetenz-Begriff aktuell noch nicht viel ändern.

Wie wir noch sehen werden, zieht sich diese Dichotomie bzw. dieser Dualismus wie ein roter Faden bereits seit der von Rousseau angesprochenen – grundlegend voneinander getrennten - Erziehung zum Menschen und der Erziehung zum Bürger (hier in der Form des *citoyen*).

Dabei steht der Mensch auf individueller Ebene bereits seit Rousseau und Humboldt unter dem (bildungstheoretischen) Anspruch, primär Mensch zu werden bzw. das Menschliche an sich herauszukehren und Selbstidentität (Rousseau 1998, 14) bzw. allgemeine Bildung und Selbständigkeit zu entwickeln (Humboldt 2010, W I 60ff.). Dabei lehnt es Humboldt kategorisch ab, dass der Mensch dem Bürger aufgeopfert wird (vgl. Schluß 2012).

Das kann durchwegs auch als passender Ansatzpunkt für eine Bildungsberatung gesehen werden.

Bei Humboldt wird Bildung zur ‚höchsten und proportionierlichsten Bildung aller Kräfte zu einem Ganzen‘ (Humboldt 2010, W I 64), mit dem Ziel, Menschen handlungsfähig, selbstbestimmt und damit auch selbsterhaltungsfähig zu machen

(Humboldt 2010, W IV 218f.; W I 234ff.). Wenngleich die grundlegenden, bei Rousseau gegensätzlichen (und auch gegensätzlich bleibenden), Aspekte von Mensch und Bürger nicht restlos aufgelöst bzw. harmonisiert werden können, muss das nicht bedeuten, dass Menschen – wenn auch unter gewissen Einschränkungen - nicht handlungsfähig sein können – und das sowohl in ihrer Funktion als Menschen, als auch als Bürger. Humboldt schließt eine Harmonisierung der beiden Erziehungsformen (zum Menschen und zum Bürger) zwar nicht gänzlich aus, jedoch ist für ihn klar, dass die Erziehung zum Menschen auf jeden Fall keines staatlichen Eingriffs bedarf. Ein Gemeinwesen aus freien Individuen würde - aus seiner Sichtweise - ohnehin besser funktionieren (vgl. Schluß 2012).

Die signifikante Zielkategorie innerhalb der Fachliteratur der Bildungs- und Berufsberatung ist das ‚Empowerment der Nutzer' (Nestmann et al. 2007, 45). Dass diese Vorstellung ihre Entsprechung(en) und auch Verwurzelungen in der (deutschsprachigen) Bildungstheorie – und im Speziellen im Feld des bürgerlichen Bildungsgedankenguts - findet, kann anhand dieser Überlegungen deutlich gezeigt werden.

Hierin erschließt sich auch die Bedeutung der in Kapitel 6 getroffenen Hinweise und Markierungen zum Bürger-Begriff, wie ihn Sultana in seinem Bericht (nicht weiter erläutert bzw. spezifiziert) gebraucht. Die daran anschließende Debatte rund um die Begriffe Mensch und Bürger ist vor allem auch im Hinblick auf Bildung, deren Prozesse, Ziele und Steuerungsmöglichkeiten[76] wichtig.

Die dem entsprechende Orientierungsfrage für den Berater lautet nun: Was kann oder soll ich einem ratsuchenden Menschen überhaupt raten? Worin kann ich einen Ratsuchenden mit gutem Gewissen bestärken? Soll das Ziel der Beratung dem Bildungsziel des Menschen, jenem des Bürgers oder gar beiden gleichzeitig folgen? Gibt es da überhaupt noch eine wirkliche Trennung, wie in der antiken Welt der Polis?

[76] Anm.: Die Steuerung von Bildungsprozessen erfolgt heute in der Regel durch Staat (politisch) und/oder Ökonomie (Markt/ökonomisch). In deren Gefolge treten unterschiedliche Steuerungssysteme auf, die eng miteinander verwoben und auch ineinander verschränkt sind. D.h. das antike Dual von Ökonomie und Politik ist heute nicht mehr anzutreffen, sondern vielmehr wird ‚innerhalb der Politik ökonomisch und innerhalb der Ökonomie mit der Vorgabe staatlicher Ziele und Regelungen agiert' (Schluß 2012). Bedeutsam ist das vor allem im Hinblick auf die Entwicklung von Handlungsperspektiven.

Wie verhält sich das ratsuchende Subjekt zu der aktuell viel diskutierten Figur des ‚unternehmerischen Selbst' bzw. des Unternehmers in eigener Regie? Was bedeutet das für Beratungen generell?

Wie steht es – darüber hinaus - mit der von Ribolits vorgetragenen Kritik an dem Bildungsgedanken der Neuzeit, der – letzten Endes – bloß dazu führen würde, dass Menschen sich ‚innerhalb der Marktgesellschaft souverän verhalten könnten' (Ribolits 2007, 8)? Was kann dem aus beraterischer Perspektive entgegnet werden?

Welchen Anspruch sollte Bildungs- und Berufsberatung entwickeln, um diesen Herausforderungen auch künftig in konstruktiver Weise begegnen zu können bzw. wie kann sie sich – als Tätigkeitsfeld unter der Spannung zwischen Bildung(sprozessen) (individuelle Ebene), Ökonomie und Politik (strukturelle bzw. systemische Ebene) - positionieren?

## 8.1. BILDUNGSBERATUNG - BERUFSBERATUNG

Dass ein Ziel von Bildung(sprozessen) die Entwicklung von (selbständiger) Reflexions- und Kritikfähigkeit sowie ein bestimmter Bezug zu sich selbst und den Dingen sein kann, wurde bereits anhand der vorhergehenden Überlegungen aufgezeigt (Kritidis, Frankl, Adorno, Humboldt, Dörpinghaus et al.).

Jedoch kann dies nur unter dem Vorbehalt geschehen, dass Bildung zunächst jenseits von ökonomischer Verwertung begriffen wird (Humboldt, Adorno, Ribolits, Heydorn). Wird sie das nicht, setzt sie sich letzten Endes immer dem Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Ausbildung aus. Zu bedenken bleibt, dass Bildungsprozesse letztlich immer unter bestimmten Rahmenverhältnissen geschehen und auch auf individueller Ebene stehen einzelne Individuen einem Gesellschaftsgefüge gegenüber, zu dem sie in ein bestimmtes Verhältnis treten. Gänzlich zweckfreie Bildung(sprozesse) erschein(t)/-en in diesem Licht - mehr denn je – als Ideologie.

Jedoch erscheint ein Aspekt bisheriger bildungstheoretischer Überlegungen ganz wesentlich zu sein für das Tätigkeitsfeld der Bildungs- und Berufsberatung: der Bezug von Menschen zu den Dingen und Tätigkeiten, die sie ausüben. Das >>Wie<<

(Humboldt), also der Zugang zu etwas rückt damit als zentrale Kategorie in den Mittelpunkt einer Konzeption von Bildung, die wiederum ganzheitlichen Konzepten beruflicher Beratung zugrunde liegt.

Ganzheitlich meint in diesem Zusammenhang die Fähigkeit von Menschen, das Ganze bzw. die Gesamtheit von Dingen (kritisch) in den Blick zu nehmen und auf seine Bedingungen und Ansprüche hin zu überprüfen. Dabei werden möglichst alle einflussnehmenden und bedingenden Faktoren thematisiert und (kritisch) exponiert. Ganzheitlichkeit avanciert auf diese Weise zum Synonym schlechthin für eben jene Konzeption von Bildung, wie sie soeben gewonnen werden konnte.

Menschen, die – im Anschluss an Humboldt, Kritidis u.a. – (berufliche) Tätigkeiten um ihrer selbst willen ausüben, setzten sich im Regelfall auch mit den damit in Verbindung stehenden Sinnbezügen bzw. Fragen auseinander – und erfüllen damit nicht zuletzt auch die (humanistisch gedeutete) Funktion, mithin den Zweck von Bildung an sich: Menschen dazu zu befähigen bzw. in die Lage zu versetzen, ihr Leben und die Dinge (Welt) unter Zuhilfenahme ihres Verstandes – und unter der Bedingung eines herrschaftsfreien Raumes - selbstbestimmt und aktiv mitzugestalten (Ribolits, Liessmann, Heydorn), sofern das die bedingenden Referenzsysteme überhaupt zulassen.

Dadurch wird auch eine mögliche Indienstnahme durch Dritte und deren Interessen zunehmend unwahrscheinlicher. Mündige bzw. selbstbestimmte Menschen bedienen sich ihres eigenen Verstandes ohne die Leitung anderer (Kant). Die dem entsprechende, zeitgemäße Kategorie bildungsberuflicher Beratung ist das ‚Empowerment der Nutzer' als Zielvorstellung von Beratung bei gelichzeitigem Auslösen von (Selbst-)Reflexionsprozessen (Nestmann et al.).

Auf diese Weise erfüllt das moderne Empowerment ganz wesentlich eine nicht zu unterschätzende Bildungsaufgabe – eben indem Bildungsprozesse allererst angeregt werden.

Im Vordergrund steht dabei das Schaffen bildungsförderlicher Rahmenbedingungen anhand eines herrschaftsfreien Dialogs und ohne Hereinnahme einer (zwingenden) Zeitkomponente in Bezug auf das Lernen (vgl. Ribolits 2011, 106ff.).

Zuhören, Gespräch, Vertrauen schaffen, Möglichkeiten aufzeigen, neue Denkansätze schaffen – das alles führt zu einer Zunahme an individueller Autonomie, einem vertieften Problemverständnis und damit auch zu Kritikfähigkeit – wenn auch nur im Rahmen der aktuellen ökonomischen Rahmenbedingungen. In diesem Punkt ist Ribolits und seiner Kritik Recht zu geben: Bildungs- und Berufsberatung findet ganz wesentlich innerhalb eines ökonomischen Bezugsrahmen ab bzw. steht sie in deren relativen Abhängigkeit.

Originär an das durchwegs als neoliberal zu bezeichnende, global-ökonomische System gebunden, kann es nicht Aufgabe der Bildungs- und Berufsberatung sein (und auch nicht werden), ein revolutionäres Bewusstsein in Bezug auf das System bei KlientInnen zu schaffen. Jedoch kann – vermittels der Schaffung eines entsprechenden Bewusstseins sowie eines vertieften Problemverständnisses – das Aufzeigen von Grenzen auch dazu führen, dass Menschen innerhalb dieser Grenzen zu mehr Freiheit und Souveränität gelangen können – wenn auch zunächst nur auf individueller Ebene. Auf diese Weise (durch beraterische Maßnahmen angeregte Reflexions- und Bildungsprozesse können ebenfalls dazu beitragen, dass Menschen – im Rahmen ihrer (wiederum individuellen) Möglichkeiten - damit beginnen, neue Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu prüfen und schließlich ihre (Um-)Welt positiv zu gestalten bzw. gesellschaftliche Teilhabe zu praktizieren[77].

Empowerment bedeutet aber auch den Mut von Menschen zu fördern (Kant), damit aus Theorie Praxis werden kann. Jeder kann dann seine eigene Bildungs- und Berufsbiographie gestalten und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen. Das impliziert das Moment des Scheitern-Könnens sowie die Unabschließbarkeit von Lernprozessen generell (Rousseau, Reitemeyer).

Möglicherweise erfährt in diesem Sinne auch die griechisch antike Vorstellung des Menschen als *zoon politikon* (vgl. Aristoteles 1995, Bd 4) eine entsprechende Aktualisierung. Erfüllt der Mensch sein Wesen, dann kann er auch konstruktiv und in seiner Funktion als (Staats-)Bürger an der Gemeinschaft teilhaben und den Lauf der Dinge (mit-)gestalten.

[77] Anm.: Heiner Keupp sprach im Rahmen seines Vortrags zum Thema *Identität und Identitätskonstruktion* bei der Fachtagung Bildungs- und Berufsberatung am 26.04.2012 in Strobl am Wolfgangsee von durchwegs positiv konnotierten Selbstverwirklichungserfahrungen von Menschen durch (gesellschaftliches) Engagement. Der Bezugsrahmen hierfür war das Herstellen innerer Kohärenz im Zuge von Identitätsarbeit- und Konstruktion (vgl. dazu auch Rousseau und das Thema Selbstidentität/Punkt 7.1.1.).

Rousseau trennt den Menschen (*homme naturel*) vom Bürger (*citoyen*). Er (der Mensch) muss zuallererst – gemäß seiner Berufung – Mensch werden (Rousseau 1998, 14), dann kann er – einerseits – jeden Beruf ausüben (ebd.) und – andererseits – auch an der Gemeinschaft teilhaben (von Hentig 2004, 63ff.), denn er ‚ist nicht dazu geschaffen, um immer einsam zu bleiben. Als Glied einer Gesellschaft muss er ihre Pflichten erfüllen. Weil er mit Menschen leben muss, muss er sie kennenlernen' (Rousseau 1998, 352). ‚Mit seinesgleichen leben zu können' (ebd., 353) bezeichnet Rousseau in der Folge als ‚die Kunst, die der Mensch und der Bürger am nötigsten braucht' (ebd.). Gemeinschaftlichkeit wird demnach auch bei Rousseau zu einer kategorialen anthropologischen Bestimmung, ohne dabei jedoch Mensch und Bürger in Eines zusammenfallen zu lassen. Gesellschaft und Individuum laufen dennoch Gefahr, unvermittelt einander gegenüber zu stehen: die Gesellschaft macht ‚das Einfachste nahezu unmöglich: Mensch zu sein", meint Heydorn in diesem Zusammenhang (Heydorn 1972, 131).

Zum Menschen bildet sich der Mensch bei Humboldt durch Allgemeinbildung (Bildung zum guten, anständigen, seinem Stande nach aufgeklärten Mensch und Bürger). Erst, wenn diese abgeschlossen ist, soll sich der, auf diese Weise gebildete Mensch, den Berufen zuwenden, ansonsten verliert er an ‚Kraft' und ‚Selbständigkeit' und erhält sich nicht die Freiheit, von einem (Beruf) in einen anderen wechseln zu können. Diese Unselbständigkeit – heute würde man sagen Inflexibilität – führt letzten Endes dazu, dass der Staat (beispielsweise bei Verlust einer Beschäftigungsmöglichkeit) für derart gebildete Menschen aufkommen muss (vgl. Humboldt 2010, IV 218f.). Das ist ein Punkt, der uns noch in der Auseinandersetzung mit dem unternehmerischen Selbst beschäftigen wird.

Verfährt die Bildungs- und Berufsberatung - eingedenk dieser Überlegungen - entsprechend sensibel und dennoch – unter Berücksichtigung der ihr innewohnenden Zweiteilung – konstruktiv gegenüber ihrer Klientele, kann sie einen wichtigen Beitrag auch zum ökonomischen Gesamtergebnis beitragen und damit auch arbeitsmarktpolitisch bedeutsam werden.

Die Beziehung von Menschen zur Sache selbst – und das, um ihrer selbst willen steht dennoch im Vordergrund hier vorliegender Betrachtungen. Nicht zuletzt ist in solchen Fällen mit großer Wahrscheinlichkeit auch die motivationale Lage von Menschen eine andere (intrinsische Motivation), als bei Menschen, die Dinge nicht

um ihrer selbst willen machen, mithin von außen motiviert werden müssen (extrinsische Motivation). Abgesehen von dieser motivationstheoretischen Betrachtungsweise kann das wiederum dazu führen, dass Menschen auch in ökonomischer Hinsicht mehr leisten können, als Menschen, die z.B. eine Ausbildung absolvieren, um einen besser bezahlten Job zu bekommen. Die Freude an einer Arbeit, die Sinn vermittelt (Frankl), wird damit – auf individueller Ebene – der Motor schlechthin jeglicher Bildungsprozesse im Rahmen des *Lifelong Learning* sowie ökonomischer Dynamiken. Die Anforderungen des Marktes an das Individuum sind – wie bereits erwähnt – tendenziell hoch. Gerade die Wirtschaft ist heute mehr denn je auf Menschen angewiesen, die ‚umfassend ausgebildet und kreativ' sind. Henning Schluß formuliert in diesem Zusammenhang den interessanten Gedanken, dass, ‚selbst wenn die Wirtschaft demnach nur ein Interesse an der möglichst punktgenauen Ausbildung der Arbeitskräfte habe, sind die Anforderungen an diese Arbeitskräfte der Gegenwart doch so vielfältig, dass die Ausbildung so umfassend sein muss, dass Bildung als Kollateralschaden von Ausbildung nahezu unvermeidlich sei' (Schluß 2012).

Ausgehend von diesen Überlegungen können, vorwiegend aus gegensätzlicher Perspektive, nun auch Menschen benannt werden, die sich – wie in einem Zeitungsartikel der FAZ vom 14.03.2011 am Beispiel des mittlerweile verstorbenen Gründers der Firma ‚Apple', Steve Jobs, beschrieben – dazu durchringen, ihren ganz persönlichen Weg zu gehen und dennoch erfolgreich und anerkannt zu sein. Im Unterschied zu einer reinen, geplanten und bezweckten Qualifizierung für den Arbeitsmarkt zur Chancensteigerung, bestimmen individuelle Fähigkeiten und der Glaube an diese Fähigkeiten den Lebenslauf solcher Menschen. Auch die scheinbar brotlose, aber interessensbedingte Beschäftigung mit Künsten wie der Kalligraphie kann - unter Umständen - dazu führen, dass Menschen auch ökonomisch erfolgreich werden (vgl. Zastrow 2011).

Das ergänzt sich gut mit der Sichtweise von Christiane Schiersmann in Bezug auf den (künftigen) Gebrauch des Kompetenzbegriffs, anstelle des Bildungs- oder Qualifikationsbegriffs [78]. Schiersmann plädiert in diesem Zusammenhang dafür, Kompetenz, unabhängig von der Art und Weise des Erwerbs, zu erfassen und entsprechend anzuerkennen. Damit vertritt sie eine Sichtweise, die in aktuellen

[78] Anm.: Ein entsprechender Versuch, die Kluft zwischen Bildung und Ausbildung mithilfe des Kompetenzbegriffs zu überbrücken, wurde bereits anhand von Dieter-Jürgen Löwisch nachgezeichnet.

Diskursen rund um den Kompetenzbegriff immer wieder zur Diskussion steht, wie Andrea Egger-Subotisch und René Sturm (2009, 5) diagnostizieren.

Eine Orientierung an der Anerkennung menschlicher Kompetenzen unabhängig vom Erwerb(sort) entspricht dabei am ehesten einer Orientierung des Bildungswesens anhand marktlicher wie staatlicher Kriterien der Steuerung (vgl. Schluß 2012). Die Öffentlichkeit wird – nach Auflösung der antiken Identifikation von Staatlichkeit und Öffentlichkeit[79] - zum (zeitweise gefährdeten) zentralen Ort normativer Debatten rund um die Ziele von Ausbildung und Bildung (ebd.) sowie zum neuen Raum menschlicher Gestaltungsmöglichkeiten. Anders als in der antiken dualen Welt, in der Öffentlichkeit noch mit Staatlichkeit identifiziert wurde (Welt der Polis), erfährt der Öffentlichkeitsbegriff damit eine Eigenständigkeit, die Raum bietet für mehr als den realen Vollzug, egal ob staatlich oder marktlich (privater), orientierter, mehr oder minder erfolgreicher, Bildungsmaßnahmen. Öffentlichkeit kann Raum bieten für Orientierung, Hypothesen, Debatten, Kritik und aktive Mitgestaltung des Gemeinwesens.

Damit wird der Öffentlichkeitsbegriff innerhalb des dialektischen Dreischritts zum synthetisierenden Dritten, neben Staat (These) und Markt (Antithese), die selbst keine Handlungsmaximen, d.h. Handlungsleitsätze, für das Bildungswesen generieren können. Innerhalb des Öffentlichkeitsbegriffs kann Bildung jenen Ort finden, der dem in dieser Arbeit intendierten Bildungsbegriffs am ehesten entspricht.

> „Die Alternativen Staat oder Markt, neoliberaler Sachzwang oder heile Welt von gestern halten einer kritischen Untersuchung des Verhältnisses von Erziehung, Bildung und Öffentlichkeit nicht stand. Der Zugang für Jede und Jeden, die Eröffnung der Möglichkeit der Teilhabe an der Gesellschaft und der wirtschaftlichen Selbsterhaltung, die Erschließung der Möglichkeiten, sich selbst reflexiv zu sich und der Welt ins Verhältnis zu setzen, bleiben zentrale Aufgaben der Öffentlichkeit des Bildungssystems. Zu diskutieren in der Öffentlichkeit sind diese und weitere Ziele. Zu diskutieren wird aber auch sein, wie diese Ziele am besten zu erreichen sind“ (Schluß 2012).

Rückbezogen auf menschliche Kompetenzen und deren Bedeutung in der modernen Arbeitswelt soll aber auch an dieser Stelle folgendes kritisch festgehalten werden:

[79] Anm.: Die Identifikation von Öffentlichkeit mit dem Konzept des Staates ist mindestens seit dem frühen Mittelalter anachronistisch (vgl. Schluß 2012).

Die Orientierung an Kompetenzen unabhängig vom Erwerbsort lässt sich – in überspitzter Form - auf folgende Formel reduzieren: wer kompetent und leistungsfähig ist, kann am (Arbeits-)Markt partizipieren, egal welche (Aus-)Bildung er absolviert hat. Das kann, muss aber nicht positiv sein. Was passiert mit Menschen, die dieser zunehmenden Dynamisierung und Eigenverantwortlichkeit nicht standhalten? Was passiert, wenn die so genannten ‚guten Ausbildungsstätten' nur von finanziell privilegierten Kindern und Jugendlichen besucht werden können?

> „Diese Entwicklung ist in engem Zusammenhang mit der Orientierung am Kompetenzbegriff anstelle des Bildungs- oder Qualifikationsbegriffs zu sehen. Setzt sich diese Entwicklung durch, so wird es zukünftig weniger um die Frage gehen, welche Bildungsangebote eine Person besucht hat, sondern darum, welche Kompetenzen sie nachweisen kann – unabhängig davon, wie und wo diese erworben wurden. In diesem Kontext wächst die bildungspolitische Herausforderung, sich Gedanken über die Anerkennung von Kompetenzen zu machen" (Schiersmann et al. 2008, 10).

Im nächsten Abschnitt wird es darum gehen, zu zeigen, dass ganzheitliche Konzeptionen von Beratung - nicht zuletzt auch in ökonomischer Hinsicht - Konzeptionen überlegen sein können, die Beratung primär als Information über berufliche Qualifizierungsmöglichkeiten sehen.

## 8.2. Brauchbarkeit zweiter Ordnung – ökonomische Einbindung

Dass das Arbeitsfeld der Bildungs- und Berufsberatung originär an ökonomische (und auch gewisse politische) Rahmenbedingungen gebunden ist, darauf wurde bereits mehrfach hingewiesen. Umso wichtiger war es, über die grundlegende Positionierung dieses Arbeitsfeldes entsprechend zu reflektieren, um eine Unterordnung unter einzelne gesellschaftlich-relevante Gruppierungen und deren spezifische Interessenslagen und Steuerungsmechanismen möglichst vermeiden zu können, wie – nicht zuletzt – auch in der entsprechenden Fachliteratur gefordert wird. Diese Reflexionen wurden bereits an entsprechender Stelle durchgeführt.

Im Anschluss an diese Überlegungen tut sich jedoch die Frage auf, was denn die hier betriebene, bildungstheoretische Fundierung der Bildungs- und Berufsberatung gerade auch in ökonomischer Hinsicht beitragen bzw. leisten kann, wo doch das

beraterische Tätigkeitsfeld an sich eine spezifisch ökonomische Einbindung aufweist?

Ein Versuch, auf diese Frage eine entsprechende Antwort formulieren zu können, kann in Auseinandersetzung mit Johannes Bellmann und seiner Konzeption einer ‚Brauchbarkeit zweiter Ordnung' geschehen.

Bellmann skizziert in seinem im Jahr 2005 erschienen Text mit dem Titel *Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform* - im Rahmen seiner Überlegungen zu nicht intendierten Folgen von Bildungsreformen - die Entstehung einer Wachstumsökonomie im Zuge der neuhumanistischen Bildungsreform. Zunächst beschreibt er – ähnlich wie im Zuge dieser Arbeit auch schon geschehen – den Neuhumanismus als, in klarem Gegensatz zur Aufklärungspädagogik auftretende, neue Geisteshaltung bzw. pädagogische Denkrichtung. Die sich daraus ergebende ‚Dualisierung von Aufklärungspädagogik und Neuhumanismus' (Bellmann 2005, 17) liegt aber offensichtlich einer ‚Art Spontansoziologie' (ebd.) auf. Das bedeutet, dass man ein Bildungssystem seiner Idee bzw. Intention nach beurteilt und nicht nach seinen (tatsächlichen) ‚verborgenen gesellschaftlichen Funktionen' (ebd.). Das nicht unproblematische Verhältnis von Theorie und Praxis erfährt demnach eine entsprechende Aktualisierung.

In Folge stellt Bellmann die Frage in den Raum, ob denn nicht auch die ‚neuhumanistische Bildungsidee eine spezifische sozialökonomische Funktionalität hatte bzw. hat' (ebd., 18).

Als Antwort präsentiert er ein Analogon zum Wandel von der Bedarfsdeckungs- zur Überschussökonomie: eine Art Überschussökonomie im Bildungssystem. Das bedeutet, dass Bellmann – in Auseinandersetzung mit Rousseau – darauf hinweist, dass Erziehung – wie zu Zeiten der Aufklärungspädagogik - nicht länger als das Hervorbringen bestimmter Dispositionen mit unmittelbarem (gesellschaftlichen) Gebrauchswert verstanden wird, sondern ‚Bildung wird [im Neuhumanismus; K.P.] als Hervorbringung inhaltlich unbestimmter Dispositionen verstanden, die mittelbare Tauschwerte darstellen' (ebd.).

Das wiederum erzeugt die bereits mehrfach angesprochene ‚Brauchbarkeit zweiter Ordnung' (ebd.). Indem die moderne Erziehung [80] einen Überschuss an Handlungsmöglichkeiten bei jungen Menschen erzeugt, erzeugt sie damit zugleich eine prinzipielle ‚Offenheit für nicht antizipierbare gesellschaftliche Zukünfte' (ebd.). Das meint auch Schluß, indem er sagt:

> „Luthers an den heidnischen Griechen beobachtete Erkenntnis am Beginn der frühen Neuzeit, dass ein vielseitig Gebildeter zu vielerlei nützlich ist, kann denjenigen Ökonomen und Wirtschaftsverbänden ins Stammbuch geschrieben werden, die die Schmalspurausbildung von Computerexperten, Bienenzüchtern oder Lehrerinnen für das Gebot der Stunde halten, je nachdem was der Markt gerade fordert" (Schluß 2012).

Die angesprochene Offenheit - hier im Gewand gesteigerter Individualität auftretend – steht aber nur im scheinbaren Widerspruch zu ihrer – ebenfalls gesteigerten bzw. verbesserten - Brauch- und letztlich auch (ökonomischen) Verwertbarkeit.

Interessanterweise sind diese Überlegungen durchaus anschlussfähig für Gedanken von Humboldt und Bröckling.

Bereits bei Humboldt verlieren Menschen, die nur in den Genuss einer speziellen Bildung gekommen sind, an ‚Kraft' und ‚Selbständigkeit' und schließlich muss der Staat – im Fall von Jobverlust – diese Menschen auch entsprechend versorgen (vgl. Humboldt 2010, IV 218f.). Auch bei Humboldt tritt – als differenzierendes Kriterium – das >>Wie<<, also die Beziehung zur Sache selbst in den Vordergrund.

> „Der Geschäftsdienst aber würde viel besser und […] weit ersprießlicher werden, wenn er gar nicht als eine Versorgung angesehen würde, wenn ihn jeder mehr aus Neigung zu einer wichtigeren Tätigkeit als des Unterhalts wegen übernähme, und der Staat nicht, wenn er einen Menschen gern von seinem Posten entfernte, immer den leidigen Gedanken haben müsste, ihn um sein Brot zu bringen, sondern sich darauf verlassen könnte, dass ihm bei seinem Abgange ein anderer Erwerbszweig nicht fehlen würde. Es tritt endlich die Schwierigkeit ein, dass sich der künftige Beruf oft nur sehr spät richtig bei einem Kinde oder jungen Menschen bestimmen lässt und dass sein

[80] Anm.: Interessanterweise fordert bereits Rousseau eine Erziehung, die junge Menschen auf wechselnde Verhältnisse vorbereitet. „Wenn der Mensch immer in seinem Lande verhaftet bliebe, wenn immer das gleiche Wetter herrschte, wenn niemand seinen Stand wechselte, so wäre die bestehende Praxis in gewisser Hinsicht gut. Das Kind, einmal für seinen Beruf erzogen, brauchte ihn niemals mehr zu verlassen und wäre niemals den Unbequemlichkeiten eines anderen ausgesetzt. Aber die Verhältnisse ändern sich ständig, der Geist des Jahrhunderts ist unruhig und stürzt von Generation zu Generation alles um. Ist es daher nicht unsinnig, ein Kind so zu erziehen, als brauchte es sein Zimmer nie zu verlassen, als bliebe es immer inmitten seiner Leute?" (Rousseau 1998, 15).

natürliches Talent, das ihn vielleicht einem anderen widmen würde, bald nicht erkannt, bald erstickt wird‘ (ebd.).

Daran anschließend diagnostiziert Bellmann einen – im Zuge der Überschussökonomie entstandenen – selbstbezüglichen Charakter von Lernprozessen, dessen entscheidendes Kriterium die (lebenslange) ‚Offenheit für weitere Lernprozesse‘ ist (Bellmann 2005, 18).

In Auseinandersetzung mit Bröckling (2007), Michalitsch (2006) und Ribolits (2011) lässt sich in dieser Entwicklung ein starkes Indiz dafür finden, dass zwar – einerseits – die neuhumanistische Bildungsidee mit ihrem Leitgedanken der Selbstzweckhaftigkeit von menschlichen Bildungsprozessen zu einer Zunahme an (individueller) Autonomie und auch Mündigkeit geführt hat. Andererseits – und hier zeigt sich die wahre Crux – hat diese gesteigerte Gestaltungsfähigkeit auf individueller Ebene gerade nicht zu einer gleichermaßen gesteigerten Gestaltungsfähigkeit auf struktureller Ebene geführt, sondern zu deren Gegenteil.

Pointiert: Indem Menschen in der Postmoderne vermehrt als eine Vielzahl ‚unternehmerischer Selbste‘ oder als ‚Ich-Ag’s‘ auftreten (vermehrte Individualisierung[81]), verfügen sie zwar über mehr individuelle Gestaltungskraft ihre Bildungs- und Berufsbiographie betreffend, auf der anderen Seite spielen sie damit – durchwegs analog zu den Humboldt’schen Überlegungen – dem ökonomisch organisierten System in die Hände, indem sie – durch eine damit einhergehende vermehrte Übernahme individueller Verantwortung für das Leben[82] – den Staat (und dessen politische Instrumente) und in deren Gefolge die Arbeitgeberseite umso mehr – gerade in finanzieller Hinsicht – entlasten.

Das wiederum entspricht gänzlich der (ökonomischen) Brauchbarkeit zweiter Ordnung: was im Gewand einer gesteigerten Selbstbestimmungs- und Handlungsfähigkeit von Menschen daherkommt, ist in Wirklichkeit in hohem Maße

[81] „The loss of stable structures and predictable trajectories has led to what has been called the ‚indivdualization of the life course‘“ (Savickas 2011,11).

[82] Anm.: Alain Ehrenberg thematisiert diese Entwicklung in seinem Buch mit dem Titel *Das erschöpfte Selbst* aus der soziologischen Perspektive. Zunehmende Individualisierung sowie die vermehrte Übernahme von Verantwortung für das eigene Dasein (und das auch in beruflicher Hinsicht) führen verstärkt zu Überforderung und Depressionszuständen bei Menschen. Menschen erschöpfen und ermüden in der Folge an dem Druck ‚sich selbst finden zu müssen‘ bzw. souverän in sämtlichen Lebensbereichen zu agieren. Es kommt zu einer Verschiebung von Schuld hin zu Verantwortung (vgl. Ehrenberg 2008, 13ff.).

funktionalitätssteigernd und damit eben – gerade ökonomisch, d.h. für den Markt - brauchbar. So sehr hier gegen eine rein nach marktwirtschaftlichen Kriterien organisierte Bildung argumentiert wird, so sehr sollte auch die öffentliche Skepsis gegen Bildungszielverordnungen des Staates wachsam bleiben, wie die laufende Entwicklung rund um staatliche Bildungszielverordnungen, die auch Bereiche kennt, die unter Ausschluss der (kritischen) Öffentlichkeit arbeiten, nahelegt (vgl. Schluß 2012).

Die am Beginn dieser Arbeit angesprochene Mündigkeit verliert unter diesen Vorzeichen viel von ihrem idealistischen Glanz. Das ist jedoch nicht sonderlich verwunderlich, bedenkt man, dass Kant, der übrigens der Einmischung der Staatsoberhäupter in Erziehungsfragen ausgesprochen skeptisch gegenüberstand (vgl. Schluß 2012), in derselben Aufklärungsschrift und nur ein paar Zeilen nach seinem Aufruf zum selbständigen Verstandesgebrauch davon spricht, dass ‚der Bürger' sich nicht weigern kann, ‚die ihm auferlegten Abgaben zu leisten' (Kant 1783, A 486, 487), ‚er muss gehorchen' (ebd.). Was ihm bleibt, ist, seine Meinungsäußerung ‚als Gelehrter, der durch Schriften zum eigentlichen Publikum, nämlich der Welt, spricht, mithin der Geistliche im öffentlichen Gebrauche seiner Vernunft, genießt einer uneingeschränkten Freiheit, sich seiner eigenen Vernunft zu bedienen und in seiner eigenen Person zu sprechen' (ebd.).

Betrachtet man das neuhumanistische Bildungsideal unter diesen Aspekten, dann verwundert es nicht, dass das von Ribolits geforderte, konkret beobachtbare Verhalten von Bürgern (auch von Gelehrten) nirgends wirklich zu beobachten ist, wo gleich sich vielerorts kritische Stimmen regen. Auch haben die im Rahmen dieser Arbeit getätigten Überlegungen bereits gezeigt, dass Kritik immer nur dann Gestaltungs- und Handlungsräume eröffnen kann, wenn ihr der entsprechende Raum (Öffentlichkeit) eröffnet wird. Verfährt sie nämlich systemimmanent, kann sie keine verändernde Wirkung erzielen, sondern bleibt funktional gemäß den herrschenden Systemstrukturen.

Eine ‚in der allgemeinen Pädagogik noch heute verbreitete Ansicht' (Bellmann 2005, 18), dass pädagogische Institutionen und Reformen von Ideen gesteuert wären, verschleiert damit eher die ‚Funktionszusammenhänge von Reformen' (ebd.) oder deren (tatsächliche) Zweckgebundenheit, sagt Bellmann (ebd.) abschließend.

Im Anschluss an diese Überlegungen kann man mit gutem Grund die These vertreten, dass gerade Beratungskonzepte, denen ein substantieller Begriff von Bildung zugrunde liegt, jenen Konzepten überlegen sind, die auf rasche Mehrqualifizierung ihrer Klientele zielen – und das gerade in ökonomischer Hinsicht, versetzen sie doch Menschen in die Lage, ihre Bildungs- und Berufsbiographie möglichst selbstbestimmt und im Sinne des ‚Empowerment der Nutzer' zu gestalten. Bildungs- und Berufsberatung erfährt gerade auf diese Weise ihre Rückbeziehung auf die eigenen, genuin ökonomischen Wurzeln bzw. auch ihre aktuelle wirtschaftlich-politische Legitimation. ‚Wer dafür [zum Menschsein; K.P.] gut erzogen ist, kann jeden Beruf, der damit in Beziehung steht, nicht schlecht versehen', sagt Rousseau - durchwegs in Analogie zu diesen Gedanken - in seinem Emil (Rousseau 1998, 14).

Bezogen auf die Bildungs- und Berufsberatung kann dem nur zugestimmt werden. Darüber hinaus – und ohne jeden Sarkasmus – erfüllt Bildungs- und Berufsberatung gerade dadurch ihre spezifische, ihr – letzten Endes - auch von der Politik zugedachte, Rolle bzw. den Zweck als (arbeitsmarktpolitisches) Instrument zur Steigerung der Effektivität der Funktionsweise des Arbeitsmarktes. Nicht zuletzt werden ihr gerade deshalb die entsprechenden Ressourcen – auch von staatlicher Seite – zugedacht.

Einmal seiner intendierten Selbstzweckhaftigkeit (und dem damit in Verbindung stehenden konkreten Verhalten von Menschen) verlustig geworden, verkehrt sich das humanistische Bildungsideal in sein Gegenteil: aus Selbstzweck individueller Bildung wird das vielerorts kritisierte, lebenslange Sich-Ausbilden zum Zwecke der Chancensteigerung am Arbeitsmarkt und zum Zwecke der Erlangung gesellschaftlich vorteilhafter Positionen[83] (Bourdieu, Ribolits). Auf diese Weise verkehrt sich dieses Bildungsideal – im übertragenen Sinne – aber auch zu einer Form der Halbbildung (Adorno) bzw. zu einem Wissen ohne synthetisierende Kraft (Liessmann).

Wenn Dinge (in diesem Fall Bildung) aus individueller Sichtweise nicht mehr um ihrer selbst willen betrieben werden, dann steht immer das (rationale) Kalkül, die Berechnung und der Zweck von etwas im Vordergrund. Eine solche Form von

[83] „Das Unterrichtssystem – ein Reproduktionssystem mit besonderer Fähigkeit zur Verschleierung der eigenen Funktion – gewinnt dabei an Bedeutung, und der Markt für soziale Titel, die zum Eintritt in begehrte Positionen berechtigt, vereinheitlicht sich" (Bourdieu 1983, 198).

Bildung kann sich gegen die Indienstnahme durch Dritte (dazu zählen auch strukturelle Rahmenbedingungen) aber nicht mehr verwehren, steht sie doch immer schon und von allem Anfang an in deren Dienst (Kritidis, Humboldt).

Solange keine Veränderungen auf struktureller Ebene durchgeführt werden, wirkt das humanistische Bildungsideal – intendiert oder nicht – definitiv funktionalitätssteigernd im ökonomischen Sinn. Das Beispiel der Person Steve Jobs avanciert innerhalb dieser Logik zum Paradebeispiel schlechthin für diese Entwicklung. Änderungen auf struktureller Ebene können aber nur durchgeführt werden, wenn kritische wie normative Gedanken öffentlich geäußert, aber auch von anderen gehört werden. Erst dann kann Bildung durch entsprechendes Verhalten systemverändernde Kraft[84] entwickeln.

Und auch die von Schiersmann (2008) angesprochene Orientierung an einem Kompetenzbegriff, der Erwerb und Können voneinander trennt, d.h. es zählt welche Kompetenzen jemand – unabhängig vom Erwerb – nachweisen kann, nährt diese Entwicklung (Zunahme an individueller Autonomie = bessere Verwertbarkeit bzw. erhöhte Brauchbarkeit am Arbeitsmarkt/je autonomer jemand auf individueller Ebene ist, desto brauchbarer bzw. systemkompatibler wird er auf struktureller Ebene). In diesem Zusammenhang erlangen auch konstruktivistische Theorien sowie Theorien über Identität im Rahmen des Career Counseling vermehrt an Bedeutung (vgl. Savickas 2011, 10ff.).

Im Exposee für die im Oktober 2012 stattfindenden Internationalen Konferenz *Beratung für Bildung und Beruf, Soziale Gerechtigkeit, Wohlstand und nachhaltige Beschäftigung – Herausforderungen im 21. Jahrhundert*[85] findet sich dazu eine entsprechende Passage, die die künftigen Zielvorstellungen beruflicher Beratung beinhaltet:

> „Welche Rolle kann Bildungs- und Berufsberatung in dieser globalen Situation spielen? Welche zukünftigen Herausforderungen stellen sich einer Bildungs- und Berufsberatung, die den Zielen von sozialer Gerechtigkeit, einer inklusiven Gesellschaft, einem funktionierendem Arbeitsmarkt und

[84] Anm.: Gemeint sind damit keine revolutionären Tendenzen, sondern lediglich fruchtbare, normative Debatten und Diskurse rund um Ziele und Zwecke von Bildungszielen.
[85] Anm.: In Kooperation mit der Internationalen Vereinigung für Bildung- und Berufsberatung (IAEVG/AIOSP/IVBB) und dem Nationalen Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb). Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

nachhaltigem Wirtschaftswachstum verpflichtet ist? Brauchen wir neue Konzepte und Strategien für die Beratung im 21. Jahrhundert, um Menschen in den verschiedenen Lebenslagen und kulturellen Kontexten auf dem Weg in eine ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechende, zukunftsfähige Ausbildung und Berufstätigkeit und damit zu einer selbstbestimmten Existenz zu unterstützen? Und müssen wir hierzu nicht auch mehr als in der Vergangenheit Unternehmen bei ihrer Personalentwicklung und bei der Überwindung bzw. bei der Vermeidung von (künftigem) Fachkräftemangel unterstützen? Eine besondere Herausforderung für Beraterinnen und Berater besteht heutzutage auch darin nachweisen zu müssen, welchen Beitrag ihre Arbeit zur Erreichung dieser zentralen bildungs-, sozial- und arbeitsmarktpolitischen Ziele leistet. Um die Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen für eine effektive und effiziente Beratung durch die politischen Akteure zu sichern, muss der (ökonomische) Nutzen beraterischer Interventionen sichtbar und nachprüfbar gemacht werden“ (https://www.iaevg-conference-2012-mannheim.com/de/home/expose/).

Es bleibt noch die Forderung nach der Schaffung von bildungsförderlichen Rahmenbedingungen des Wissenserwerbs, die individuelle Bildungsprozesse anregen (Ribolits), als eine Möglichkeit, systemverändernde Kraft zu entwickeln bzw. einem blinden Ökonomismus entgegen zu wirken. Die logische Struktur der Funktionalität von Wirtschafts- und auch Bildungssystemen- und Prozessen bzw. deren systemische Struktur kann zwar nicht ohne weiteres durchbrochen werden, jedoch können derartige Rahmenbedingungen – unter Umständen - mit dazu beitragen, dass Menschen einen Bezug herstellen können zwischen ihrem Handeln und dessen Folgen. Das kann wiederum dazu führen, dass das bestehende System entsprechend neu austariert werden kann.[86]

Dazu müsste aber allerdings erst eine entsprechende Vorstellung von Bildung bzw. von deren Steuerungsmechanismen in den Köpfen, aber auch in den entsprechenden Bildungsinstitutionen etabliert werden.

[86] Anm.: Bedenkt man die (notwendige) Verzahnung von Reproduktions- und Legitimationsstrategie bei Bourdieu, ‚die darauf abzielt, sowohl die exklusive Aneignung wie auch ihre Reproduktion sakrosankt zu machen‘ (Bourdieu 1983, 198), wird schnell ersichtlich, warum einerseits Kapital immer mit Macht verquickt ist und andererseits ‚die subversive Kritik […] deshalb die herrschende Klasse zu treffen [sucht], indem sie das Prinzip ihrer Perpetuierung kritisiert‘ (ebd.). Daran anschließend kann gesagt werden, dass kritische Stimmen à la Ribolits u.a. vorrangig nicht gegen das vorherrschende, marktwirtschaftlich organisierte System an sich gerichtet sind, sondern ganz wesentlich gegen die Indienstnahme dieses System durch Menschen, die von der Funktionsweise und dessen Ausrichtung im Hinblick auf Macht und diverse Privilegien profitieren – und das auf Kosten anderer Menschen, die sich in weniger vorteilhaften (gesellschaftlichen) Positionen aufgrund ihrer sozialen Herkunft u.ä. Faktoren wiederfinden.

Abschließend bleibt nur die Frage über, ob überhaupt eine Vorstellung bzw. Form von Bildung möglich und auch praktizierbar ist, die jenseits von Zwecken und Verwertungsabsichten liegt und wie sich professionelle Bildungs- und Berufsberatung einem solchen Begriff gegenüber positionieren könnte.

Dem kann schon aus heutiger Perspektive folgendes entgegnet werden: wenn überhaupt, dann nur unter der Bedingung von Veränderungen auf struktureller Ebene. Ihre systemverändernde Kraft erlangt Bildung gerade durch die ‚unvernünftige Tat' (vgl. Ribolits 2011, 40ff.), begreift man ‚unvernünftig' als ‚gegen die vorherrschende Vorstellung von Vernunft opponierend'. Dabei wird – so meine Annahme – in der heutigen Zeit vielfach Vernunft mit Kalkül gleichgesetzt bzw. verwechselt. Daran wird sich die Bildungstheorie künftig wohl messen müssen und – in ihrem Gefolge – auch das Arbeitsfeld der Bildungs- und Berufsberatung.

Als Leitgedanke für diese Herausforderung soll Heinz-Joachim Heydorn zu Wort kommen:

> „Es ist die antizipatorische Qualität, die Bildung durch keine Soziologie ersetzbar macht; an diesem ihr eigenem Charakter muss unerbittlich festgehalten werden" (Heydorn 1972, 148).

## 8.3. RESÜMEE

Ein vorrangiges Ziel dieser Arbeit war es, den ‚Wert' bzw. die Bedeutung bildungstheoretischen Denkens für das Tätigkeitsfeld der Bildungs- und Berufsberatung aufzuzeigen bzw. eine Sensibilisierung aller betroffenen Akteure für relevante Problemstellungen, dieses Tätigkeitsfeld betreffend, zu befördern.

Ich denke, dass dieser Anspruch insofern eingelöst werden konnte, da die Arbeit aufzeigt, dass übermäßige Kritik einer beruflichen Praxis gegenüber (vor allem auf strukturell-systematischer Ebene) einerseits hemmend wirken kann[87] (wenn es beispielsweise um das Lukrieren von öffentlichen Mitteln geht), andererseits kann sich ein disziplinärer (Selbst-)Anspruch nur dann umfassend einlösen, wenn er Sinnbezüge zu seinem Gegenstand (Gegenstandsebene) herstellen kann.

Diese Sinnbezüge implizieren Momente der Reflexivität, der Kritik und der Frage nach Orientierung anhand von Werten bzw. Wertigkeiten. Es geht also auch in der Bildungs- und Berufsberatung um das >>Wie<< der Tätigkeit bzw. der (individuellen) Auseinandersetzung mit dem Gegenstand.

Ich halte eine bildungstheoretische Auseinandersetzung gerade im Hinblick auf diesen Aspekt für überaus fruchtbringend und der Entwicklung einheitlicher Qualitätsstandards in diesem Bereich zuträglich. Denn auch diese Standards bedürfen einer reflexiv-argumentativen Unterfütterung, um fach- und sachbezogene Legitimität einfordern zu können. Gerade ein so mannigfach definierbarer und vielschichtiger Begriff wie Qualität erfordert eine umso sorgsamere Herangehensweise der Akteure im Vorfeld.

Nicht zuletzt darin zeigt sich auch die Bedeutung einer Auseinandersetzung mit dem Tätigkeitsfeld der Bildungs- und Berufsberatung aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive.

Bildungs- und Berufsberatung als professionelles Arbeitsfeld kann sich – so meine These – künftig nur als Einheit präsentieren (Schaffung von Homogenität), unter der Bedingung, dass sie es bewerkstelligen kann, ihre theoretische bzw. originär bildungstheoretische Einbettung aufzuarbeiten und in die praktische Tätigkeit zu

[87] Anm.: In ganz ähnlicher Diktion wurde die im April 2012 stattgefundene Fachtagung zur Bildungs- und Berufsberatung in Strobl am Wolfgangsee feierlich eröffnet.

transformieren bzw. in die alltägliche Beschäftigung mit dem Gegenstand zu integrieren. Praktische Tätigkeit kann sich kontinuierlich nur professionalisieren, wenn sie länger- und langfristig (auch) theoriegeleitet agiert.

Abschließend bleibt noch eines zu sagen. Die Frage nach Bildungs- und Ausbildungszielen – und das ist mitnichten eine für die Bildungs- und Berufsberatung bedeutende Frage – ist, im Anschluss an Henning Schluß, immer auch eine Frage nach den diesen Zielen zugrundeliegendem Menschenbild.

In diesem Sinne ein abschließendes Zitat:

> „Ökonomische Konzepte, die den Menschen auf seine Eigenschaften als Produktionskraft reduzieren, ihn nur als Mittel und nicht zugleich auch als Zweck betrachten[88], greifen ebenso zu kurz wie solche, die ihn auf seine Rolle als Staatsbürger reduzieren wollen. Zusätzlich dazu, dass es der Menschenwürde widerspricht, ihn auf den Werkzeugcharakter zu reduzieren, hat sich oft genug erwiesen, dass es unökonomisch ist“ (Schluß 2012).

[88] Anm.: Das ist, in Anlehnung an Kant, der essentielle Punkt. Er markiert, dass Ziel und Zweck jeglichen Wirtschaftens wiederum der Mensch ist und dessen Wohlergehen. Das lässt sich auch in der Einsicht ausdrücken, dass das System dem Menschen dienen soll und nicht der Mensch dem System, was – bei genauerer Betrachtung - vollkommen widersinnig wäre.

# 9. EMPIRISCHER TEIL: EXEMPLARISCHE EINZELFALLANALYSEN

Im empirischen Teil der Arbeit werden zwei Analysen von Beratungsgesprächen (Einzelfallanalysen) durchgeführt. Ziel der Analysen ist es, zu zeigen, dass die Überlegungen des theoretischen Teils Entsprechungen in der Praxis der Bildungs- und Berufsberatung erfahren bzw. dort eine bedeutsame Rolle spielen.

Eingebettet sind diese Analysen in den Rahmen der biographischen Methode. Diese Vorgehensweise entstammt traditionell dem Bereich qualitativer Sozialforschung und fokussiert das Individuum in Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden und in Interkation stehenden, sozialen Wirklichkeit.

## 9.1. METHODIK IN DER GESPRÄCHSFÜHRUNG

Das problemzentrierte Interview wird im Rahmen dieser Masterarbeit als Methode herangezogen, um die praktische Arbeit als Bildungs- und Berufsberaterin in Beziehung zu den theoretischen Überlegungen dieser Arbeit darstellen zu können. Zudem soll dem/der LeserIn dargestellt werden, worin die Beratungsleistung an sich liegt bzw. wie die beratende Tätigkeit im Kontext von Bildung und Beruf in der Praxis aussehen kann.

Zunächst wird eine kurze Beschreibung des problemzentrierten Interviews erfolgen. Im Anschluss daran findet sich der Leitfaden, anhand dessen die Beratungsgespräche in der Regel erfolgen. Die Datenerfassung erfolgt mittels Tonbandgerät. Bei der Gestaltung der Gesprächsatmosphäre werden die Grundsätze der Toleranz, Permissivität und Sanktionsfreiheit von Seiten der BeraterInnen beachtet (vgl. Lamnek 2005, 393).

Aufgezeichnet und transkribiert werden – im Rahmen der Datenauswertung - nur die jeweils zweiten Teile der Gespräche, da die ersten Gesprächsteile für die Darstellung der Beratungsleistung nicht relevant sind, da sie ausschließlich die Begrüßung und die Methodenerläuterung durch die Beraterin enthalten und für die inhaltliche Darstellung irrelevant sind. Die Transkripte der Gespräche sowie die

Beratungsbögen, anhand derer die konkrete Beratung abläuft (samt ausgefülltem Daten- und Evaluationsblatt sowie Zeichnung und Assoziationsteil) finden sich im Anhang der Masterarbeit wieder und können zwecks vertiefendem Verständnis nachgesehen werden (Anhang Punkt 11.2.2. & 11.2.4.).

Im Anschluss an den Gesprächsleitfaden finden sich einleitende Bemerkungen zur methodischen Vorgehensweise. Darauf folgen die Darstellungen bzw. die Analysen der beiden exemplarischen Fallbeispiele. Die Be- und Verarbeitung sämtlicher Informationen und Aufzeichnungen erfolgt ausschließlich anonym und unter Bedachtnahme auf den Grundsatz der Vertraulichkeit.

### *9.1.1. Das problemzentrierte Interview*

Die Darstellung des problemzentrierten Interviews erfolgt nach Lamnek (2005), wobei hier das problemzentrierte Interview, anders als bei Witzel (1985), als eine Einzelmethode dargestellt wird (vgl. Lamnek 2005, 364).

Als die wohl markanteste Besonderheit des problemzentrierten Interviews (im Gegensatz zum narrativen Interview) kann auf Seiten des Interviewers bzw. Forschers das bereits vorhandene Vorverständnis bzw. das bereits vorhandene wissenschaftliche Konzept genannt werden, das jedoch stets für Modifikationen durch Äußerungen des Erzählenden offen bleibt und dem Gesprächsteilnehmer bzw. Ratsuchenden nicht mitgeteilt wird (vgl. Ebd.).

Das bedeutet, dass der Interviewer oder - wie im gegenständlichen Fall – Berater immer schon ein gewisses Vorverständnis der Problemlage hat, wenn er/sie in ein Beratungsgespräch geht (Erhebungsphase). Dieses Vorverständnis setzt sich aus einerseits theoretischem Wissen über den Gegenstand und die Methode, andererseits aus konkreten Erfahrungen des Beraters/der Beraterin aus vorhergehenden Beratungen zusammen. Wie bereits erwähnt ist es aber überaus wichtig, dass dieses Vorverständnis stets offen für Neuerungen bzw. Modifikationen durch Erkenntnisse aus einem neuen Beratungsgespräch bleibt. Dennoch fließen diese Annahmen in die empirische Untersuchung mit ein, es kommt zu einer Verschränkung von Induktion und Deduktion (vgl. Ebd.). Zugleich sichert das

(wissenschaftliche) Vorverständnis des Beraters ein gewisses Maß an theoriegeleitetem Handeln in den konkreten Beratungsgesprächen, was einer allzu großen Beliebigkeit auf Seiten des Beraters entgegenwirkt. Verstärkt wird diese Systematik in der Vorgehensweise noch durch die Gesprächsstrukturierung anhand des Interviewleitfadens, sowie, wie im gegenständlichen Fall, auch durch eine angeleitete Zeichnung (Baumzeichnung) und den Assoziationsteil im Bereich der Altersstufen.

Wie auch im narrativen Interview steht das Erzählprinzip auf Seiten des Ratsuchenden im Vordergrund. Anhand der offen gestellten Fragen wird lediglich der interessierende Problembereich – in diesem Fall der Bildungs- und Berufsbereich – eingegrenzt und strukturiert (vgl. Ebd.). Auf diese Weise kommt es zu einer regelmäßigen Problemfokussierung des gelieferten, auch biographischen Materials. Das problemzentrierte interview ist weitgehend offen und halbstrukturiert.

Fazit des problemzentrierten Interviews nach Lamnek (2005, 368):

- Das problemzentrierte Interview ist eingebettet in und konstituiert eine Methodenkombination [hier als Einzelmethode dargestellt, K.P.].
- Der Forscher geht zwar mit einem theoretischen Konzept ins Feld, wobei aber die Dominanz der Konzeptgenerierung durch den Befragten erhalten bleibt.
- Die theoretischen Konzepte des Forschers werden laufend durch das Interview modifiziert, also durch das Interview auch geprüft.
- Deduktion (theoretisch) und Induktion (empirisch) gehen Hand in Hand.
- Der Forscher teilt sein theoretisches Konzept im Interview nicht mit; es ist vorläufig und soll nicht suggestiv beeinflussend wirken.
- Da dem problemzentrierten Interview ein standarisierter Kurzfragebogen vorausgehen kann, vermittelt es zwischen quantitativen und qualitativen Interviews.
- Ein Leitfaden für das Interview ist zulässig, um alle dem Forscher wichtig erscheinenden Themenbereiche abzudecken und fehlende nachzufragen.

### *9.1.2. LEITFADEN FÜR DIE BERATUNGSGESPRÄCHE*

Teil 1

Eingangsphase

- Begrüßung; Erläuterung der Methode ‚der Beruf(ung)sbaum'; Allgemeine Hinweise

Teil 2 (diese Teile sind transkribiert)

Analyse der Baumzeichnung

- Rekonstruktion der Familiengeschichte - die Wurzeln
- Ziele der Vergangenheit/Ziele der Zukunft
- Ziele erreicht/nicht erreicht – die Früchte

Analyse der Altersstufen

- Rekonstruktion und Reflexion der individuellen Erinnerungen aus den Altersstufen
- Analyse der individuellen Lebensthemen
- Interessens- und Potenzialanalyse
- Ressourcenanalyse
- Beruflicher Werdegang/Berufslaufbahn
- Analyse der Motive für Bildungs- und Berufsentscheidungen
- Wünsche/Ziele/Ausblicke

Reflexions- und Prüfungsphase

- Ist-Zustand vs. Soll- bzw. Wunschzustand
- Möglichkeiten der beruflichen Gestaltung/Veränderung
- Feedback: Selbst- und Fremdbild

Endphase

- Überleitung zum schriftlichen Evaluationsteil der Beratung

## 9.2. KURZBESCHREIBUNG BERATUNGSZUGANG

Die Beratungen werden anhand der Methode ‚Der Beruf(ung)sbaum' durchgeführt. Es handelt sich hierbei um eine eigenständige Methode. Der Beratungszugang ist ganzheitlich, qualitativ [89] und kontextbezogen, d.h. auch ‚Einflüsse von außen' werden in den personenzentrierten Bedeutungszusammenhang miteinbezogen.

Das entspricht im Wesentlichen auch dem – im Rahmen von Biographieforschungen [90] gewonnenen - Zugang von Bettina Dausien, nämlich Bildungsbiographien als ‚Subjekt-Kontext-Relationen' (Dausien 2011, 32) zu betrachten bzw. dem Person-im-Kontext-Ansatz [91] (vgl. Savickas 2011, 4f.). Das öffnet ‚den Blick auf die soziale Strukturierung biographischer Prozesse, auf die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen und Praxen, die zur Formierung von Lebensläufen beitragen, Wege unterstützen, behindern oder ganz verschließen' (Dausien 2011, 32).

Ziel dieser Methode ist es, KlientInnen dabei zu unterstützen, sich ihre Bildungs- und Berufsbiographie reflexiv zu vergegenwärtigen[92], persönliche Potenziale zu verorten sowie mögliche Einflüsse auf die persönliche Entwicklung(sgeschichte) zu lokalisieren. Zudem sollen mögliche Denk-, Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten (konstruktivistisch [93]) erarbeitet und Berufswahlentscheidungen vorbereitet werden oder, wie Peter Kossak es formuliert, Bildungsberatung generell verfolgt die (pädagogische) Absicht, ‚das Ratsuchende im Prozess des lebenslangen Lernens ihre je eigenen Handlungsoptionen erweitern' (Kossack 2009, 65).

[89] „Qualitative or constructivist assessment is idiographic in nature, and the individual serves as the reference point in both identifying pertinent experiences and interpreting the meaning of those variables […]. Furthermore, in qualitative career assessment, there is often a focus on social processes and the understanding that one's view of the world is not static and is concurrently influenced by historical and cultural contexts that are continually changing and developing (Whiston & Rahardja 2005, 372).

[90] Vgl. dazu auch: Lamnek 2005, 654ff.

[91] vgl. Andreas Hirschi im Rahmen seines Vortrags mit dem Titel *Neuere Theorien der Laufbahnberatung und deren Implikationen für die Beratungspraxis*, abgehalten bei der Fachtagung Bildungs- und Berufsberatung am Bifeb in Strobl am Wolfgangsee am 26. & 27. April 2012.

[92] „Central to the constructivist's worldview is the concept of holism, and, as such, a qualitative career assessment must be developed with a philosophy of promoting holistic exploration and reflective practice (Whiston & Rahardja 2005, 376).

[93] Anm.: „A central concept to constructivism is the importance of meaning, which can only be understood in relation to context" (Whiston & Rahardja 2005, 372).

Darüber hinaus soll diese Methode – im Ausgang an entsprechende, angeleitete Selbstreflexionsprozesse – Menschen in die Lage versetzen, ihre Bildungs- und Berufsbiographie möglichst selbstbestimmt und aktiv zu gestalten bzw. entsprechend zu modifizieren. Darin geht sie mit den generellen Zielkategorien der Bildungs- und Berufsberatung überein.

Die Methode ‚Der Beruf(ung)sbaum' unterscheidet sich in wesentlichen Punkten von Karl Koch und seinem Konzept von Baumzeichnungen als psychodiagnostisches Hilfsmittel (Koch, Karl: Der Baumtest: Der Baumzeichenversuch als psychodiagnostisches Hilfsmittel. 10. unveränderte Auflage. Bern u.a.: Huber 2000) und grenzt sich inhaltlich bewusst von diesem Konzept ab.

## 9.3. QUALITÄTSERFASSUNG IM BERATUNGSGESPRÄCH

Qualitätsentwicklung bzw. Sicherung spielt in den aktuellen Diskursen rund um Bildungs- und Berufsberatung eine zentrale Rolle (vgl. u.a. Kossack 2009, 65). Die Forderung lautet dabei ganz klar, dass ‚Qualität […] erfassbar bzw. messbar sein [muss], damit ihre Umsetzung in die Beratungspraxis überprüft und kontinuierlich verbessert werden kann' (vgl. vgl. Mitglieder der Arbeitsgruppe Qualitätsmerkmale und Kompetenzen, Peter C. Weber 2012).

Dies ist – wie bereits unter Punkt 4.3.2. beschrieben - grundsätzlich nicht einfach, weil es sich ‚hierbei vielfach nicht um quantitativ messbare Indikatoren handelt, sondern um „weiche" Faktoren, die qualitative Herangehensweisen erfordern' (ebd.). Im aktuell an der Universität Heidelberg laufenden Projekt mit Namen *Qualitätsmerkmale guter Beratung* wurden zu allen Qualitätsmerkmalsgruppen (Übergreifende Qualitätsmerkmale [Ü1-Ü4], Qualitätsmerkmale in Bezug auf den Beratungsprozess [P1-P4], Qualitätsmerkmale in Bezug auf die Beratenden [B1-B2], Organisationbezogene Qualitätsmerkmale [O1-O5] und Gesellschaftsbezogene Qualitätsmerkmale [G1-G4]) geeignete Messinstrumente identifiziert (vgl. Ebd. & Abbildung 3/Anhang).

Ohne im hier vorliegenden Rahmen auf jedes der Merkmale gesondert einzugehen, soll dennoch die Bedeutung der Anliegen, Interessen und Erwartungen der

KlientInnen gesondert herausgestrichen werden, da sie den Mittelpunkt der Qualitätsmerkmale in Bezug auf den Beratungsprozess (Merkmalgruppe P) bilden. Zur Erfassung dieser Merkmalgruppe und des damit verbundenen Qualitätsanspruches, eignet sich hierbei vor allem der ‚Einsatz von Fragebögen' (ebd.).

Aus diesem Grund sind die beiden im Anhang gezeigten Fallbeispiele einer Beratung auch in den Rahmen eines Evaluations- und Datenblattes eingebunden, der den Ratsuchenden bzw. den KlientInnen sowohl einen erleichterten Überblick über das Beratungsgeschehen verschafft, als auch zur verbesserten Dokumentation der Sichtweise und Empfindungen der Ratsuchenden (speziell vor und nach dem Beratungsprozess) beiträgt.

Aus Gründen der Reduzierung des Datenvolumens wurden die von den KlientInnen handschriftlich ausgefüllten Bögen in Computerschrift 1:1 nachgezeichnet und farblich gekennzeichnet. Die von den KlientInnen gefertigten Zeichnungen des Beruf(ung)sbaumes (jeweils auf Seite 5) wurden im Original beibehalten.

## 9.4. DIE EINZELFALLANALYSEN

### *9.4.1. EINZELFALLANALYSE FALL A*

Im ersten Fallbeispiel geht es um einen 37jährigen Mann, der zum Zeitpunkt der Beratung auf Arbeitssuche ist. Zuletzt war er als technischer Projektleiter beschäftigt.

Als Beratungsanliegen konnte rasch ein Abgleich von Selbst- und Fremdbild identifiziert werden. Der Ratsuchende betrachtet sich zu Beginn der Beratung als persönlich gescheitert (Zeile 200). Er hat seine letzte Arbeitsstelle aufgrund eines nicht näher beschriebenen Problems mit dem Vorgesetzten (Zeile 194/195) durch Kündigung verloren. Danach trat eine große Angst ein, die Familie nicht ernähren zu können (Zeile 208-211) und berufliche Orientierungslosigkeit (Zeile 221). Auch bestand Angst darüber, den Job nicht gut gemacht zu haben und deshalb gekündigt worden zu sein (Zeile 236/237).

Anhand der Baumzeichnung lassen sich zwei bis dato unerreichte Ziele aus der Vergangenheit des Ratsuchenden identifizieren:

a) Ruhiger zu werden
b) Ein guter Snowboarder zu werden

Als Ziele der Zukunft können folgende Punkte identifiziert werden:

a) Vereinstätigkeit
b) Reisen bzw. Wale beobachten
c) Erfüllung im Job
d) Masterabschluss
e) Kinder
f) Eigenheim

Anhand der freien Assoziationen zur Altersstufe 6-9 Jahre lässt sich ersehen, dass der Ratsuchende über starke Ressourcen im Bereich Zeichnen verfügt. Das wird insbesondere ersichtlich, indem der Ratsuchende davon spricht, dass ihn das Zeichnen immer (d.h. auch schon in der Kindheit) beruhigt habe (Zeile 51/52). Gekoppelt sind diese positiven Erlebnisse beim Zeichnen zudem mit positiven sozialen Erfahrungen mit dem Großvater, der einen besonderen Stellenwert einnimmt, da der Vater des Ratsuchenden früh (Alter 15-18) verstorben ist. Zudem befindet sich der Großvater in den Wurzeln der Baumzeichnung. Einen weiteren bedeutsamen Platz in den Wurzeln wird dem Exchef des Ratsuchenden zugewiesen (Zeile 11-13). Ihm wird sogar eine äquivalente Position zum Vater zugewiesen. Besonders erscheint zudem die menschliche Enttäuschung des Ratsuchenden wegen der Kündigung (Zeile 221/222) bei gleichzeitiger Bewunderung der Eigenschaften Ehrlichkeit, Intelligenz und Sozialität beim Exchef, der auch als Mentor (Zeile 12) auftritt (Zeile 118-120).

Der Ratsuchende betont mehrmals, das von ihm bis dato ausgeübte, berufliche Aufgabengebiet mit Freude zu erfüllen (Zeile 160/161; 219/220), was darauf schließen lässt, dass der Ratsuchende keinen Konflikt hinsichtlich beruflicher Selbstverwirklichung in sich trägt (Zeile 249-251). Auch war die ursprüngliche Berufswahlentscheidung (Zeile 77/78) bereits im technischen Bereich angesiedelt. Eine entsprechende innere Kohärenz des Ratsuchenden ist diesbezüglich in jedem Fall gegeben.

Abgesehen von dem sekundären Ziel, ein guter Snowboarder zu werden, kann das bis dato nicht erreichte Ziel ‚ruhiger zu werden' mitunter dadurch erreicht werden, dass sich der Ratsuchende verstärkt auf das Zeichnen konzentriert und dieser Fähigkeit zudem wieder mehr Aufmerksamkeit im Rahmen der beruflichen Beschäftigung zukommen lässt. Durch diese Fokussierung auf positive Ressourcen kann eine Selbstwertstärkung bzw. ein Empowerment des Ratsuchenden erreicht werden (Zeile 201-248). Eine gute fachliche Ausbildung (FH-Abschluss) in einem gut nachgefragten Berufsfeld ist bereits gegeben, mit dem zukünftigen Ziel, den Masterabschluss im selben Fach zu erlangen. Das Studium wird bereits berufsbegleitend ausgeübt.

Durch dieses Empowerment durch die Beraterin wird der Ratsuchende in die Lage versetzt, die bereits begonnene aktive Gestaltung der Bildungs- und Berufsbiographie weiter voranzutreiben.

Darüber hinaus konnte im Rahmen des Beratungsgesprächs der Grad der Selbsttransparenz und der individuellen Reflexionsfähigkeit gesteigert werden (Zeile 238/239), indem ein verstärktes Augenmerk auf bereits vorhandene Potenziale, Fähigkeiten (Kompetenzen) und Ressourcen (Stichwort Zeichnen) gerichtet werden konnte.

Die berufsbegleitende Ausbildung (Masterstudium) entspricht durchwegs den wesentlichen Aspekten des Lifelong Learning-Konzepts. Die verbleibenden Ziele der Zukunft (Vereinstätigkeit, Reisen, Kinder und Eigenheim) können – im Rahmen einer realistischen Einschätzung - nach Wiederaufnahme einer Beschäftigung aller Voraussicht nach sukzessive erreicht werden. Individuelle Verantwortung für die Gestaltung der beruflichen wie privaten Zukunft kann vom Ratsuchenden übernommen werden.

### *9.4.2. EINZELFALLANALYSE FALL B*

Im zweiten Fallbeispiel kommt eine 18jährige Schülerin in die Beratung. Sie besucht zum Zeitpunkt der Beratung die Maturaklasse einer Handelsakademie. Als Anliegen formuliert die Ratsuchende eingangs eine Unschlüssigkeit hinsichtlich der

kommenden Studienwahl bzw. hinsichtlich der weiteren Ausbildung (Zeile 74). Die Analyse des Transkripts zeigt, dass die Ratsuchende Angst davor hat, ihre Eltern zu enttäuschen, falls sie sich nicht gut ausbilden würde (Zeile 22/23). Auch wird erwähnt, dass es eine Halbschwester geben würde, die in dieser Hinsicht bereits für familiäre Enttäuschung (insbesondere beim Vater) gesorgt habe (Zeile 23/24). Insgesamt lässt sich an mehreren Stellen erkennen, dass die Ratsuchende den Drang verspürt, allseits beliebt zu sein und viele Freunde zu haben (Zeile 25; 38; 47; 81), was Rückschlüsse in Richtung eines Wunsches auf Seiten der Ratsuchenden zulässt, sich möglichst positiv in die Gesellschaft einzugliedern. Auch lässt das unter Umständen auf ein relativ schwach ausgeprägtes Selbstvertrauen bzw. einen verminderten Selbstwert der Ratsuchenden schließen. Auch die Wünsche, eine ‚Vorzeigetochter' zu sein sowie ‚Klassenbeste' gehen in dieselbe Richtung (Zeile 19-26).

In der Vergangenheit konnten laut Baumzeichnung folgende Ziele nicht erreicht werden:

a) Gutes Verhältnis zur Familie väterlicherseits
b) Vorzeigetochter (teilweise)
c) Leistungssport
d) Viele gute Freunde (teilweise)

Auffallend ist die Vielzahl an Zielen für die Zukunft. Noch nicht erreicht werden konnten laut Baumzeichnung:

a) Studienabschluss
b) Einfluss/Macht
c) Reichtum
d) Unabhängigkeit
e) Perfekten Mann finden
f) Freiheit
g) Aufhören zu Rauchen
h) Perfekte Figur/Schönheit
i) Beliebtheit
j) Kontrolle über das Gefühlsleben

Insgesamt lässt sich feststellen, dass eine große Zahl an abstrakten Zielen für die Zukunft besteht, mit denen große Ansprüche an die eigene Person verbunden sind. Die mangelnde Konkretheit kann mitunter auch auf das Alter der Ratsuchenden und die derzeitige Lebenssituation zurückgeführt werden. Die Ratsuchende steht kurz vor der Matura und verfügt noch über relativ wenig Lebenserfahrung, was zu einer Konkretisierung der Zukunftsziele führen kann. In der Vergangenheit liegen unerreichte Ziele, die keinen unmittelbaren Einfluss auf eine spätere Berufswahlentscheidung erkennen lassen.

Im Hinblick auf vorhandene Fähigkeiten und Ressourcen lässt sich das Schreiben von (fantasievollen) Kurzgeschichten ausmachen sowie Begabungen und Interessen in und für die Schulfächer Deutsch, Mathematik und Englisch (Zeile 96-101; 118). Darüber hinaus besteht ein grundsätzliches, bereits längerfristig bestehendes, Interesse, Dinge zu verstehen, insbesondere gesellschaftliche Strukturen (Zeile 120/121; 151; 186-189).

Konkret wird das Gespräch in dem Moment, wo es zur Thematisierung der späteren Studienwahl kommt (Zeile 192/193). Die Ratsuchende nennt ein Wirtschaftsstudium als Ausbildungsziel (Zeile 193), weicht aber in der Begründung dieser Wahl rasch auf allgemeine Themen wie Erfolg und Geldverdienen aus (Zeile 196/197). Auch meint sie, dass ‚alle' sagen würden, man müsse Wirtschaft studieren, um erfolgreich zu sein und Geld zu verdienen (Zeile 196/197). Mit dieser unbestimmten Begründung konfrontiert, gibt die Ratsuchende schließlich an, sich eigentlich gar nicht für wirtschaftliche Dinge zu interessieren (Zeile 202/203). Vielmehr fällt die Aufmerksamkeit der Ratsuchenden, nach einer kurzen Auflistung verschiedener vorwiegend humanistisch-sozialwissenschaftlich orientierter Studienrichtungen durch die Beraterin, rasch auf das Studienfach der Soziologie (Zeile 208), wobei die Ratsuchende selbst schon darüber nachgedacht habe, diese Studienrichtung eventuell auch zu verfolgen (Zeile 209). Die Vorbehalte der Ratsuchenden gegen dieses Studium gehen daraufhin in Richtung eines Mangels an Verdienstmöglichkeiten. Konkret fragt sie die Beraterin, ob sie denn glaube, mit so einem Studium Geld verdienen zu können (Zeile 214).

Es kann festgestellt werden, dass im Falle der Ratsuchenden individuelle Wünsche bzw. Präferenzen hinsichtlich der Berufswahl allgemeinen Vorstellungen über Erfolg und Geldverdienen gegenüberstehen. Das bezeichnet einen Konflikt hinsichtlich der

konkreten Berufswahl bzw. ein mangelndes Vertrauen in die eigenen Begabungen, Fähigkeiten und Interessensschwerpunkte. Positiv hervorzuheben ist in jedem Fall, dass die Ratsuchende laut Eigenaussage auf die Unterstützung seitens der Eltern zählen kann, auch wenn sie sich für ein sozialwissenschaftliches Studium entscheiden sollte (Zeile 228/229). Das kann eine wichtige persönliche Ressource für die Ratsuchende darstellen.

Die Beraterin unternimmt den Versuch den Konflikt aufzulösen, indem sie einerseits an den persönlichen Ressourcen Anschluss nimmt (elterliche Unterstützung) andererseits versucht sie gezielt, die Ratsuchende dahingehend zu unterstützen, dass sie Vertrauen in ihre eigenen persönlichen Interessen und Begabungen findet, was wiederum starke Motive für eine konkrete Ausbildungsentscheidung bzw. Berufswahl sein können. Das bezeichnet das Empowerment der Ratsuchenden.

Zudem leitet die Beraterin eine Reflexion über die beruflichen Aussichten von BWL-Absolventen bei der Ratsuchenden ein (Zeile 215-221), was deren Reflexionsfähigkeit bestärkt bzw. erhöht. Auch verdeutlicht sie ihr, dass alleine das Aufsuchen einer beruflichen Beratung ein starkes Indiz für eine intensive persönliche Auseinandersetzung mit einer Berufswahlentscheidung sein kann (Zeile 237/238). Indem der Konflikt gelöst wird, kommt es auch zu einer (Wieder-)Herstellung innerer Kohärenz bei der Ratsuchenden. Die Ratsuchende kann die Verantwortung für ihre weiteren beruflichen Entscheidungen übernehmen, indem sie gestärkt aus der Beratung hervorgeht und sich Klarheit über ihre Begabungen, Fähigkeiten und Interessen verschafft hat (Steigerung der Selbsttransparenz). Zudem kann die weitere Bildungs- und Berufsbiographie aktiv gestaltet werden.

### *9.4.3. Generalisierende Analyse*

Die zwei exemplarischen Fallanalysen haben unterschiedliche Beratungsthemen. Im ersten Fall geht es um einen Abgleich von Selbst- und Fremdbild bzw. um ein gezieltes Feedback von Seiten der Beraterin zur Überwindung von Selbstzweifel und Unsicherheit. Auch werden Begabungen, Fähigkeiten und Interessen fokussiert, die bereits seit der Kindheit des Ratsuchenden eine bedeutende Rolle für dessen berufliche Tätigkeit spielen (Detektion von Lebensthemen).

Das Beratungsthema der zweiten Fallanalyse ist die Unterstützung bei einer individuellen Bildungs- bzw. Ausbildungsentscheidung und/oder einer damit einhergehenden Berufswahlentscheidung. Auch hier stehen die Detektion von Begabungen und Fähigkeiten ebenso wie das Thematisieren persönlicher Interessen, Neigungen und Präferenzen im Zentrum des Beratungsgesprächs.

In der generalisierenden Analyse der Fallbeispiele tritt nun das Empowerment der Ratsuchenden als Zielkategorie von Beratungsprozessen in den Fokus der Aufmerksamkeit. In beiden Fällen ist klar ersichtlich, dass das Empowerment ein zentrales Element in den Beratungsgesprächen darstellt. Es bestärkt den Selbstwert und das Selbstvertrauen der Ratsuchenden und ebenso fördert es die Übernahme von Verantwortung sowie die Fähigkeit, die eigene Bildungs- und Berufsbiographie aktiv und selbstbestimmt zu gestalten. Darüber hinaus wird die Reflexionsfähigkeit der Ratsuchenden bestärkt und angeregt, was wiederum zu einem gesteigerten Grad an Selbsttransparenz führt.

Aus meiner persönlichen Sicht stellt ein Beratungsgespräch eine ganz spezifische Form eines Bildungsprozesses dar. Das jedoch nur unter der Bedingung, dass die Rahmenbedingungen der Beratung auch bildungsförderlichen Charakter haben. Dabei ist es wichtig, dass die Beratung selbst relative Autonomie gegenüber Wirtschaft und Politik behält. Nur auf diese Weise kann auch der relative Grad an individueller Autonomie und Selbstbestimmung der Gemeinschaft bzw. Gesellschaft gegenüber gefördert bzw. erhöht werden. Auch gilt es, individuelles und kritisches Nachdenken, Lernen und Verstehen auf Seiten der Ratsuchenden zu ermöglichen. Derartige Aktivitäten haben prozessualen Charakter und sollten nicht an zeitliche oder gar arbeitsmarktpolitische Interessen und Vorgaben geknüpft sein. Andererseits sollt der/die BeraterIn stets den schmalen Grad in Richtung möglicher Idealisierungen von Bildungsprozessen im Auge behalten. Das war mitunter bereits ein Themenkomplex gegenständlicher Arbeit (siehe Punkt 7.3.).

Beispielsweise einen Ratsuchenden darin zu bestärken, ein Studium zu beginnen, das abseits des bekannten ‚Mainstreams' angesiedelt ist – wie es im zweiten Fallbeispiel vorgekommen ist – setzt voraus, dass der oder die BeraterIn selbst an eine mögliche Funktionalitätssteigerung von (individuellen) Bildungsprozesse bzw. von ‚gebildeten Menschen' gegenüber ‚ausgebildeten Menschen' glaubt. Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde der Versuch unternommen, eine entsprechende

Überzeugung auch argumentativ aus einer bildungstheoretischen Perspektive zu untermauern (siehe Punkt 8.2.). Bildung kann demnach freistellen und auch rüsten für eine nicht antizipierbare und zugleich oftmals prekäre Zukunft – und das gerade auch in beruflicher Hinsicht.

Ein großes Anliegen dieser Masterarbeit war das Sensibilisieren gegenüber vielfältiger, oftmals auf den ersten Blick nicht einfach zu durchschauender, Problemstellungen. Sie treten einem gerne im Gewande oberflächlicher Trivialität entgegen: die zugrundeliegende Komplexität derartiger Phänomene zu ergründen bleibt Aufgabe jedweder (bildungs)wissenschaftlicher Bestrebungen.

# 10. LITERATUR


Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Hrsg. von Gerd Kadelbach. Erste Auflage 1971. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1971 (suhrkamp taschenbuch 11).

Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. Erste Auflage 2006. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2006.

Aristoteles: Philosophische Schriften in sechs Bänden. Übersetzt von Eugen Rolfes. Hamburg: Meiner 1995.

Avé-Lallement, Ursula: BaumTests. Mit einer Einführung in die symbolische und graphologische Interpretation. 5. Auflage. München. Basel: Ernst Reinhardt Verlag 2002.

Benner, Dietrich: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. 3., erweiterte Auflage 2003. Weinheim und München: Juventa 2003.

Berk, Laura E.: Entwicklungspsychologie. 3., aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium 2005.

Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora 1982.

Bräuer, Verena: Bildung und Ökonomie. Eine exemplarische Analyse postmoderner Bildungstheorien anhand ausgewählter Arbeiten von Hans-Christoph Koller und Roland Reichenbach als mögliche Einsätze gegen die Hegemonie des ökonomischen Diskurses. Diplomarbeit. Wien 2010.

Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2007 (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1832).

CEDEFOP Jennifer Wannan, John McCarthy (Projektleiter) (Hrsg.): Verbesserung der Politik und Systeme der lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung. Anhang von gemeinsamen europäischen Bezugsinstrumenten. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften 2005.

Dörpinghaus, Andreas; Poenitsch, Andreas; Wigger, Lothar: Einführung in die Theorie der Bildung. 3. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2009. – In: Grundwissen Erziehungswissenschaft. Hrsg. von Lothar Wigger und Peter Vogel.

Egger-Subotitsch, Andrea; Sturm, René (Hrsg.): Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich 2009 (AMS report 66).

Ehrenberg, Alain: Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Aus dem Französischen von Manuela Lenzen und Martin Klaus. 1. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2008 (stw 1875).

Fischer, Wolfgang; Löwisch, Dieter Jürgen (Hg.): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe Klassischer Denker. 2., ergänzte Auflage. Darmstadt: wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998.

Frankl, Viktor E.: Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Mit den >Zehn Thesen über die Person<. 3. Auflage. München: dtv 2011 (34427).

Gaertner Toman, Erika: Untersuchungen zur Validität des Baumtests (Koch) für die Diagnostik der Hirnorganizität bei Erwachsenen. Hamburg: Verlag Dr. Kovač 1994.

Hammerer, Marika; Kanelutti, Erika; Melter, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Bertelsmann 2011.

Hammerer, Marika; Kanelutti-Chilas, Erika; Melter, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II. Das Gemeinsame in der Differenz finden. Bielefeld: Bertelsmann 2013.

Hentig, Hartmut von: Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit. 1. Auflage. München: Beck 2004 (Beck'sche Reihe 1596).

Hülsmann, Jens: Im Anfang ist die Beziehung. Der pädagogische Anspruch suchtpräventiver Arbeit in der Schule. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2005. – In: Ethik im Unterricht. Hrsg. von Ursula Reitemeyer. Band 6.

Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2010 (Studienausgabe).

Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Riga 1785 (A) und 1786 (B). In: Immanuel Kant. Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Hrsg. V. Wilhelm Weischedel. 1. Auflage 1974. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Immanuel Kant Werkausgabe Band VII (stw 56).

Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft, Riga 1788. In: Immanuel Kant. Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Hrsg. V. Wilhelm Weischedel. 1. Auflage 1974. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Immanuel Kant Werkausgabe Band VII (stw 56).

Kant, Immanuel: Über Pädagogik. Hrsg. von D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg 1803 (A). – In: Immanuel Kant. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. 1. Auflage 1977. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Immanuel Kant Werkausgabe Band XII (stw 193).

Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? – In: Immanuel Kant. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. 1. Auflage 1977. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Immanuel Kant Werkausgabe Band XI (stw 192).

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Kritik. 5. unveränderte Auflage. Weinheim u.a.: Beltz 1996.

Koch, Karl: Der Baumtest. Der Baumzeichenversuch als psychodiagnostisches Hilfsmittel. 11. Auflage. Unverändert nach der 9., korrigierten Auflage. Bern. Göttingen. Toronto. Seattle: Verlag Hans Huber 2003.

Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2008.

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim. Basel: Beltz 2005.

Liessmann, Konrad, Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay 2006.

Löwisch, Dieter-Jürgen: Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung. Darmstadt: WBG 2000.

Michalitsch, Gabriele: Die neoliberale Domestizierung des Subjekts. Von den Leidenschaften zum Kalkül. Frankfurt und New York: Campus Verlag 2006.

Mitglieder der Arbeitsgruppe QER und Erprobung, Martina Pohl, Ulrich Schweiker: Der Qualitätsentwicklungsrahmen (QER): Kurzdarstellung der Ergebnisse aus dem Verbundprojekt: Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. – In: Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb) und Forschungsgruppe Beratungsqualität an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hrsg.). Berlin/ Heidelberg: Bertelsmann 2012.

Mitglieder der Arbeitsgruppe Qualitätsmerkmale und Kompetenzen, Peter C. Weber: Qualitätsmerkmale guter Beratung: Kurzdarstellung der Ergebnisse aus dem Verbundprojekt: Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. – In: Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb) und Forschungsgruppe Beratungsqualität an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hrsg.). Berlin/ Heidelberg: Bertelsmann 2012.

Müller-Ruckwitt, Anne: „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Ergon Verlag, Würzburg 2008.

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb) /Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg (IBW) (Hrsg.): Qualitätsmerkmale guter Beratung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2011.

OECD: Bildungs- und Berufsberatung. Bessere Verzahnung mit der öffentlichen Politik. OECD Publishing 2004.

Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta 1999.

Reichenbach, Roland: Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2007. – In: Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Hrsg. von Werner Helsper u.a.. Band 14 (Kohlhammer Urban-Taschenbücher 674).

Reitemeyer, Ursula: Perfektibilität gegen Perfektion. Rousseaus Theorie gesellschaftlicher Praxis. Münster: LIT 1996. – In: Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung. Hrsg. von Friedhelm Brüggen und Karl-Franz Göstemeyer. Band 4.

Ribolits, Erich: Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel: Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bidlungsbegriffs. Löcker 2011.

Riboltis, Erich: Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien: Löcker 2010.

Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover u.a.: Schroedel 1976.

Rousseau, Jean-Jacques: Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. Aus dem Französischen übersetzt und herausgegeben von Philipp Rippel. Stuttgart: Reclam 2010 (Reclams Universal-Bibliothek Nr. 1770).

Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder Über die Erziehung. Vollständige Ausgabe. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. 13., unveränderte Auflage. Paderborn. München. Wien. Zürich: Ferdinand Schöningh 1998 (UTB 115).

Rousseau, Jean-Jacques: Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. In Zusammenarbeit mit Eva Pietzcker. Neu übersetzt und herausgegeben von Hans Brockard. Stuttgart: Reclam 2003 (Reclams Universal-Bibliothek Nr. 1769).

Savickas, Mark L.: Career Counseling. First Edition. – In: Carlson, Jon; Englar-Carlson, Matt (Hrsg.): Theories of Psychotherapy Series. Washington, DC: American Psychological Association 2011.

Schiersmann, Christiane; Bachmann, Miriam; Dauner, Alexander; Weber, Peter: Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld: Bertelsmann 2008.

Sickendiek, Ursel; Nestmann, Frank; Engel, Frank; Bamler, Vera (Hrsg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: dgvt-Vlg 2007. - In: Buchreihe Beratung. Hrsg. v. Prof. Dr. Frank Nestmann, Dresden und Prof. Dr. Hans Thiersch, Tübingen.

Spaemann, Robert: Rousseau – Mensch oder Bürger. Das Dilemma der Moderne. Stuttgart: Klett-Cotta 2008.

Steiner, Karin; Poschalko, Andrea: Kompetent in Bildungs- und Berufsberatung. Eine exemplarische Synopse nationaler und internationaler Aktivitäten zur Kompetenzentwicklung von Bildungs- und BerufsberaterInnen. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich 2011 (AMS report 78).

Sultana, Roland G.: Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung. Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des Cedefop. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2004. Cedefop Panorama series; 102.

Wollersheim, Heinz-Werner: Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung. Frankfurt/Main u.a.: Lang 1993.

## 10.1. ARTIKEL

AMS: Arbeitslose nach Ausbildung. Datum: 2010. Region. Österreich. Bestand arbeitsloser Personen zum Stichtag.

Arnold, Rolf; Mai, Jürgen: Bildungsberatung – historische Entwicklung und aktuelle Begriffsbestimmung. – In: Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud; Zeuner, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band I. Theorie – Empirie – Reflexion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2009 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Herausgegeben von Prof. Dr. Rolf Arnold Band 60).

Ballauf, Theodor: Gegensätze in der modernen Bildungstheorie [1964], in: Pädagogik als Wissenschaft, Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, Bochum 1966, S. 4 – 20.

Bellmann, Johannes: Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. – In: Neue Sammlung 45, Heft 1/2005, S. 15-31.

Bellmann, Johannes; Weiß, Manfred: Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. – In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 55 – Heft 2. März/April 2009, S. 286-308.

Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. – In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz 1983, S. 183-198 (Soziale Welt Sonderband 2).

Bürkl, Anni: Berufsberatern fehlt richtige Ausbildung. Online-Artikel erschienen am 09.08.2003 im Wirtschaftsblatt.

Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik [1916]. Weinheim/Basel 1993, S. 113-137.

Goldman, Leo: Qualitative Assessment: An Approach for Counselors. – In: Journal of Counseling & Development. Volume 17. May/June 1992, S. 616-621.

Hahn, Nadja: Coaching im Betrieb. Professioneller Beruf oder nur Hilfe zur Selbsthilfe. OE1 2006.

*Abrufbar unter: http: http://oe1.orf.at/artikel/204746*

Hartkemeyer, Johannes F.: Was ist die Qualität von Qualität? Oder: Was ist und zu welchem Zweck brauchen wir eine wie definierte Qualität in der Bildung? In: Report (Zeitschrift für Weiterbildungsforschung) 43/1999. Bielefeld: Bertelsmann.

Harvey, Lee/ Green, Diana: Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim/ Basel: Beltz 2000, S.17-39.

Hirschi, Andreas: Wirksames Karriere-Coaching: Ein Grundlagenmodell. – In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching. Jahrgang 18/2011. Ausgabe 3/2011. Wiesbaden: Springer VS 2011, S. 301-315.

Kossack, Peter: Bildungsberatung revisited. Ein Strukturmodell zur Bildungsberatung. – In: Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud; Zeuner, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im

Dialog. Band I. Theorie – Empirie – Reflexion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2009 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Herausgegeben von Prof. Dr. Rolf Arnold Band 60).

Kritidis, Gregor: Wa(h)re Bildung. Bildungsreform als Zerstörung von „Humankapital“? sopos 2003.

Kubac, Richard: Bildung – eine Inventur vor dem Ausverkauf. – In: Dzierbicka, Agnieszka; Kubac, Richard; Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker 2005, S. 73-81.

Leuprecht, Eva; Muralter, Doris; Kasper, Ruth; Poschalko, Andrea; Egger-Subotitsch, Andrea: Berufsfindung, Joberfahrungen und Beschäftigungschancen von Bachelor-AbsolventInnen ausgewählter Studienrichtungen in der Privatwirtschaft. Projektleitung: Karin Steiner. Auftraggeber: AMS Österreich. Wien: abif 2010.

*Abrufbar unter:*
*http://www.abif.at/deutsch/download/Files/107_Endbericht_Bachelor.pdf*

Memorandum über Lebenslanges Lernen. Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Brüssel 2000.

*Abrufbar unter: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf*

OECD: Kurzfassung Bildungs- und Berufsberatung: Bessere Verzahnung mit der öffentlichen Politik. Overview Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap. German Translation. Paris: OECD 2004.

Oelkers, Jürgen: Was bedeutet Qualität in der Pädagogik? – In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Verlag Leske & Budrich 1997.

Pongratz, Ludwig A.: Aufklärung und Widerstand. Kritische Bildungstheorie bei Heinz-Joachim Heydorn. – In: Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Hrsg. von Peter Euler und Ludwig A. Pongratz. Mit Beiträgen von Klaus Ahlheim u.a.. Weinheim: DSV 1995.

Posavac-Fede, Klara; Fede, Manfred: Der Beruf(ung)sbaum (arbor appellationis). Konzept. Wien: Eigenverlag 2006.

Ribolits, Erich: Wer bitte sind hier die Bildungsfernen? - In: Schulheft 131, 3/2008: Schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. Innsbruck: Studienverlag.

Ribolits, Erich: Humanressource – Humankapital. – In: Dzierzbicka/Schierlbauer (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker 2006.

Ribolits, Erich: Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co. – die postmodernen Instrumente der Gouvernementalität. – In: Schulheft (32) 126, 3/2007. Studienverlag Innsbruck-Wien-Bozen.

Ribolits, Erich: Vom ewigen Flirt der Pädagogik mit der Emanzipation und ihrer Zweckheirat mit der Ökonomie. Vortrag bei der Tagung 30 Jahre Schulheft: Markt-Macht- Bildung, 24.2.2007, AK-Wien.

Ribolits, Erich: Bekämpfung von Arbeitslosigkeit durch Qualifizierungsmaßnahmen? Oder: Pädagogik kann nicht leisten was Politik versagt! – In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP) 29 (2000) 4, S. 465-479.

Ruhloff, Jörg: Bildung im Problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borrelli, Michele; ders. (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II. Baltmannsweiler 1996, S. 148-157.

Schluß, Henning: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Antrittsvorlesung vom 23.05.2012, gehalten an der Universität Wien.

Schluß, Henning: Reformation und Bildung. Ein Beitrag zur Dekonstruktion des protestantischen Bildungsmythos in der Auseinandersetzung mit der Ratsherrenschrift Martin Luthers. – In: Ralf Koerrenz / Henning Schluß: Reformatorische Ausgangspunkte protestantischer Bildung. Orientierungen an Martin Luther. Jena 2011, S. 7-30.

Thiel, Rainer: Berufs- und Karriereberatung in Deutschland. – In: Nestmann u.a. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2. S. 907-917. Tübingen: dgvt-Verlag 2004.

Thompson, Christiane; Weiss, Gabriele: Zur Widerständigkeit des Pädagogischen. Eine Skizze. – In: Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Bielefeld: Transcript Vlg 2008.

Whiston, Susan C.; Rahardja, Daryn: Qualitative Career Assessment: An Overview and Analysis. – In: Journal of Career Assessment. Vol. 13 No. 4. Sage Publications 2005, S. 371-380.

Wollersheim, Heinz-Werner: „Kompetenz, Kompetenz-Entwicklung, Kompetenz-Erziehung“. – In: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Nachdenken über Schule. Radebeul 2001, S. 59-75.

Zastrow, Volker: Guttenbergs verschleppter Rücktritt. Wie Ken den Kopf verlor. Artikel erschienen am 14. März 2011 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung.

## 10.2. LINKS

Zum Thema Beratung & Coaching:

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung

http://www.bifeb.at

Forschungsprojekt der Universität Heidelberg zum Themenkomplex Beratungs-qualität in Bildung, Beruf & Beschäftigung

http://www.beratungsqualitaet.net

Internationale Konferenz der Bildungs- und Berufsberater 2012 in Mannheim

https://www.iaevg-conference-2012-mannheim.com/de/home/

Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung
http://www.iaevg.org

Nationales Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung Deutschland

http://www.forum-beratung.de/

Österreichischer Dachverband für Coaching
http://www.coachingdachverband.at

Österreichische Vereinigung für Bildungs-, Berufs-, und LaufbahnberaterInnen
http://www.oevbbl.at

Österreichische Vereinigung für Supervision
http://www.oevs.or.at

Portal für das Lehren und Lernen Erwachsener

http://www.erwachsenenbildung.at

Verband für Berufs- und Bildungsberatung (VBB)

http://www.berufsberater.at

Zum Thema Bildungswissenschaft:

Portal für Kritische Bildungstheorie

http://www.kritische-bildungstheorie.de

Zum Thema Qualität:

http://www.iso.org/iso/iso_9000_essentials

# 11. ANHANG

## 11.1. ABBILDUNGEN

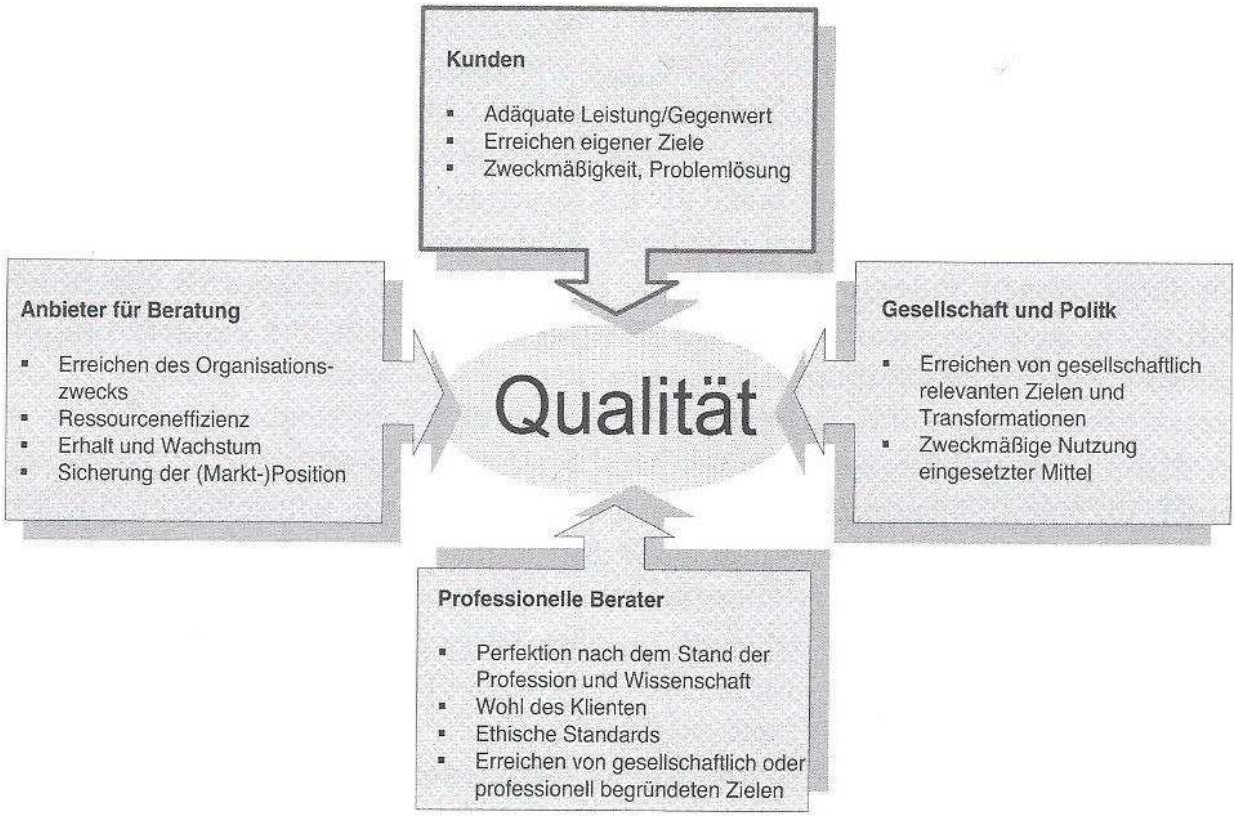
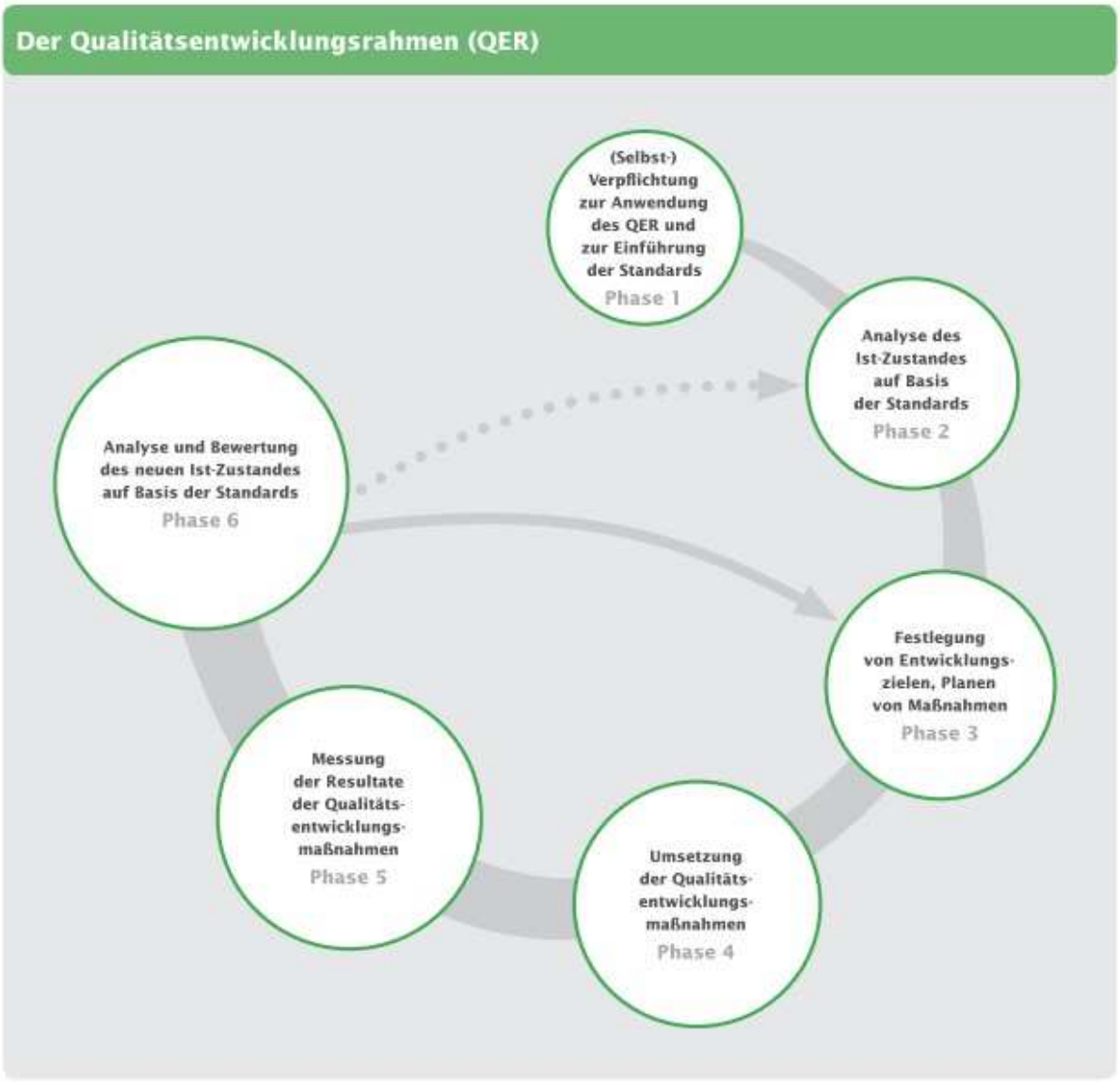



**Abbildung 1** (Quelle: Schiersmann u.a. 2008, 27)

**Sechs-Phasen-Modell „Qualitätsentwicklung als Organisationsentwicklung“**

Ausgehend von einem allgemeinen Ablaufmodell für Prozesse in Organisationen wurde das komplexe Vorgehen bei der Einführung und Ausgestaltung von Qualitätsentwicklungsprozessen in sechs Phasen eingeteilt.




Mit „Standards" wird hier zunächst Bezug genommen auf die im Rahmen des Projektes entwickelten Qualitätsmerkmale guter Beratung. Zukünftig können sie als gemeinsam genutztes einvernehmliches Bezugssystem von Beratungsorganisationen im Feld Beratung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung tatsächlich zu Standards von Beratungsqualität werden.

**Abbildung 2** (Quelle: Mitglieder der Arbeitsgruppe QER und Erprobung, Martina Pohl, Ulrich Schweiker: Der Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) Kurzdarstellung der Ergebnisse aus dem Verbundprojekt: Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung 2012)

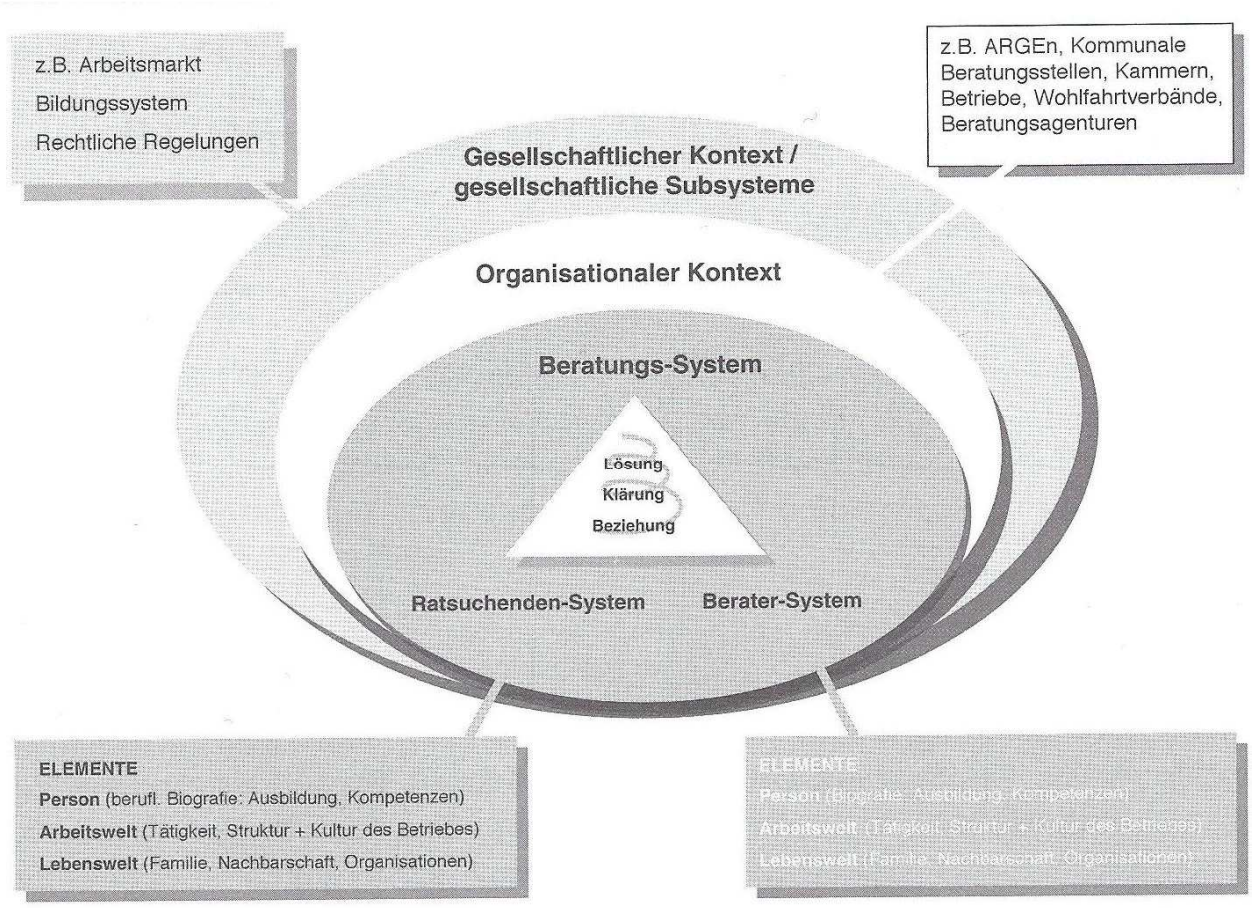



**Abbildung 3** (Quelle: Schiersmann u.a. 2008, 16)

## Arbeitslose nach Ausbildung

Datum: 2011 Region: Österreich

Bestand arbeitsloser Personen zum Stichtag

| | Frauen | | | Männer | | | Gesamt | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Bestand | Veränderung zum VJ absolut | Veränderung zum VJ in % | Bestand | Veränderung zum VJ absolut | Veränderung zum VJ in % | Bestand | Veränderung zum VJ absolut | Veränderung zum VJ in % |
| Keine abgeschl.Schule | 6.971 | 754 | 12,1% | 8.766 | 526 | 6,4% | 15.737 | 1.280 | 8,9% |
| Pflichtschule | 43.498 | 785 | 1,8% | 54.242 | -1.531 | -2,7% | 97.739 | -746 | -0,8% |
| Lehre | 28.898 | -292 | -1,0% | 52.528 | -4.272 | -7,5% | 81.426 | -4.565 | -5,3% |
| Teilintegrative Lehrausbi | 28 | 9 | 45,5% | 42 | 12 | 40,4% | 70 | 21 | 42,4% |
| (Lehre u.) Meisterprüfung | 324 | -2 | -0,8% | 1.693 | -147 | -8,0% | 2.017 | -150 | -6,9% |
| Mittl.techn.gew.Schule | 198 | -10 | -4,6% | 1.032 | -118 | -10,2% | 1.230 | -127 | -9,4% |
| Mittlere kaufm.Schule | 4.233 | -96 | -2,2% | 1.871 | -40 | -2,1% | 6.104 | -136 | -2,2% |
| Sonstige mittlere Schule | 4.788 | -29 | -0,6% | 1.774 | -53 | -2,9% | 6.561 | -82 | -1,2% |
| Allgemeinb.höhere Schule | 4.041 | 156 | 4,0% | 3.753 | 12 | 0,3% | 7.794 | 168 | 2,2% |
| Höh.tech.gewerbl.Schule | 499 | -7 | -1,4% | 3.846 | -446 | -10,4% | 4.345 | -453 | -9,4% |
| Höh.kaufmännische Schule | 2.751 | 30 | 1,1% | 1.518 | -5 | -0,4% | 4.269 | 25 | 0,6% |
| Sonstige höhere Schule | 3.902 | -64 | -1,6% | 1.696 | -40 | -2,3% | 5.599 | -104 | -1,8% |
| Akademie (Pädak u.ä.) | 622 | 7 | 1,2% | 235 | 6 | 2,5% | 858 | 13 | 1,5% |
| Fachhochschule Bakkalaure | 81 | 37 | 83,0% | 69 | 21 | 44,4% | 150 | 58 | 62,9% |
| Fachhochschule | 667 | 79 | 13,4% | 716 | -54 | -7,0% | 1.383 | 25 | 1,8% |
| Bakkalaureatstudium | 217 | 50 | 30,2% | 175 | 18 | 11,6% | 392 | 69 | 21,2% |
| Universität | 5.154 | 450 | 9,6% | 4.470 | 81 | 1,8% | 9.624 | 531 | 5,8% |

ACHTUNG! Rundungsdifferenzen bei Durchschnittswerten möglich!

AL600 / Würfel: amb\wal600 1

Arbeitslosigkeit

## Arbeitslose nach Ausbildung

Datum: 2011 Region: Österreich

Bestand arbeitsloser Personen zum Stichtag

| | Frauen | | | Männer | | | Gesamt | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Bestand | Veränderung zum VJ absolut | Veränderung zum VJ in % | Bestand | Veränderung zum VJ absolut | Veränderung zum VJ in % | Bestand | Veränderung zum VJ absolut | Veränderung zum VJ in % |
| Ausbildung ungeklärt | 734 | 75 | 11,4% | 668 | 18 | 2,8% | 1.402 | 94 | 7,2% |
| Gesamt | 107.607 | 1.931 | 1,8% | 139.095 | -6.011 | -4,1% | 246.702 | -4.080 | -1,6% |

**Abbildung 4** (Quelle: AMS Statistik Arbeitslose nach Ausbildung 2011/www.ams.at)

## 11.2. EINZELFALLANALYSEN

### *11.2.1. FALL A*

„Ich wollte ja nichts als das zu leben versuchen,
was von selber aus mir heraus wollte.
Warum war das so sehr schwer?“

(Hermann Hesse, aus dem Vorwort zu Demian 1917/1919)

~

# *Arbor Appellationis*

# Daten- und Evaluationsblatt für Bildungs- und Berufsberatung

**Methode/Explikation**

Die Bildungs- bzw. Berufsberatung erfolgt unter Zuhilfenahme der Methode mit Namen „Der Beruf(ung)sbaum“.

Der Berufungsbaum ist eine ganzheitlich sowie qualitativ verfahrende, persönlichkeitsdiagnostische Methode bzw. ein Tool zur angeleiteten Analyse, Visualisierung und Reflexion (Selbstreflexionsprozess) von individuellen Potenzialen, Ressourcen sowie biographiebezogener Schwerpunktthemen, mit dem Ziel der Steigerung der Selbstbestimmung der je individuellen (Bildungs- und Berufs-)Biographie sowie der Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit. Jede Bildungs- und Berufsbiographie wird dabei als dynamischer Prozess im Kontext verstanden.

Die Methode basiert auf einem Prozess angeleiteter Selbstreflexion, welcher Ratsuchende in die Lage versetzt, neue Denk- bzw. Lösungsmöglichkeiten zu erkennen und Berufswahlentscheidungen vorzubereiten.

Dabei werden nicht nur individuelle Charakteristika und Potenziale ausgelotet und etwaige persönliche Entwicklungshemmnisse ausgelotet, sondern auch mögliche einflussrelevante Faktoren aus der jeweiligen Lebenswelt (beispielsweise familiäre oder gesellschaftliche Einflüsse) der KlientInnen in den Blick genommen und aufgearbeitet (Subjekt-Kontext-Relationen/Person-im-Kontext-Konzeption).

Das erklärte Ziel der beruflichen Beratung anhand des Berufungsbaums ist die Förderung der Fähigkeit zu selbstbestimmter Gestaltung der eigenen Lebens-, Bildungs- und Berufsbiographie.

Ein weiteres Anliegen der hier zur Anwendung kommenden Bildungs- und Berufsberatung ist – darüber hinaus - die Weitergabe von Informationen und Wissen, welche den/die KlientInnen dabei unterstützen soll, deren Wissen über Bildungssysteme, Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, sowie

Beschäftigungsmöglichkeiten und den Arbeitsmarkt zu verbessern bzw. soll auch deren Kompetenz im Umgang mit diesen Informationen erweitert werden.

Der Berufungsbaum versteht sich als ein Modell bzw. Konzept beruflicher Beratung, welches den Gedanken aufgreift und vermittelt, dass Beratung vorrangig individuelle Informations-, Präventions-, Bewältigungs- und Entwicklungsunterstützung ist, unter Berücksichtigung der aktuellen gesellschaftlich-sozialen, kulturellen, technischen und ökonomischen Umstände.

**Schematischer Aufbau**

Der gesamte Beratungsprozess gliedert sich in zwei Teile.

Teil A umfasst den Analyseprozess mit dem Ziel der Gewinnung bzw. Vergegenwärtigung des je individuellen >>Lebensthemas<< bzw. von biographiebezogenen Schwerpunktthemen.

Graphisch lässt sich der Analyseprozess folgendermaßen darstellen:

# Analyseprozess

Keine eindimensionale Betrachtungsweise / jede Bildungs- bzw. Berufsbiographie ist als dynamischer Prozess im Kontext zu begreifen:



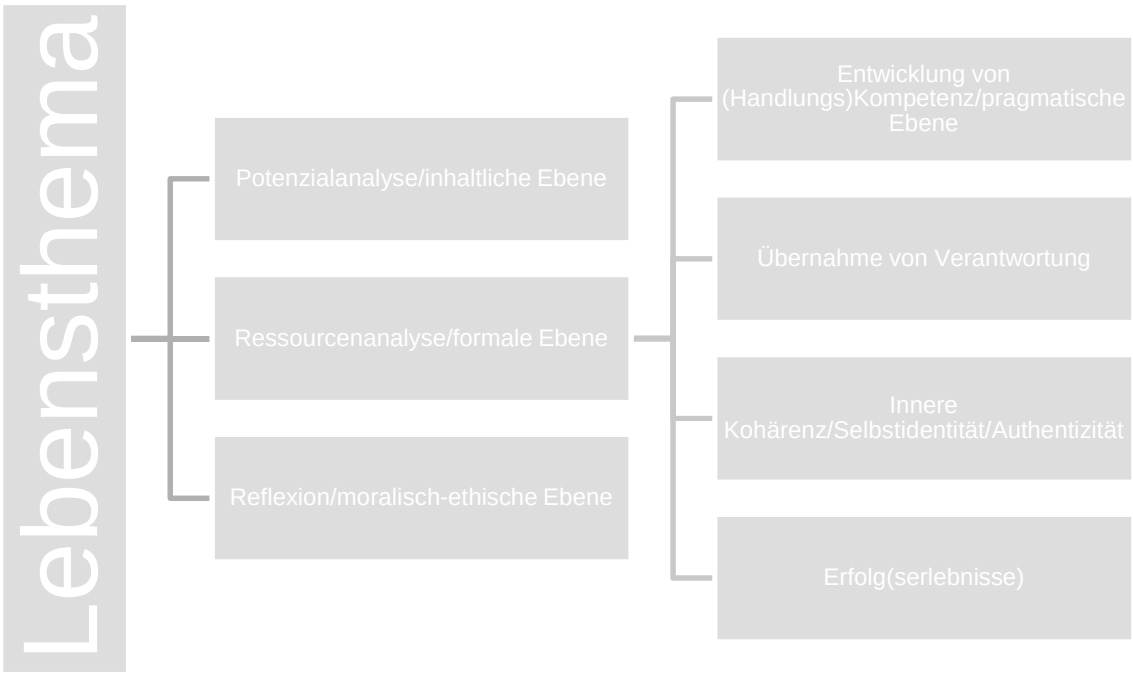

Lebensthema / biographiebezogene Schwerpunktthemen

Teil B umfasst schließlich den eigentlichen Beratungsprozess, an deren Beginn die zuvor gewonnen biographiebezogenen Schwerpunktthemen stehen. Das Ziel des Beratungsprozesses ist in jedem Fall ein Vierfaches:

- Die Entwicklung von Kompetenz durch Empowerment
- Die Übernahme von Verantwortung
- Das Herstellen von innerer Kohärenz
- Das Vorbereiten von Erfolg(serlebnissen)

Graphisch lässt sich der Beratungsprozess folgendermaßen darstellen:

## Beratungsprozess



**Baumzeichnung- und Symbolik**

*KlientInnen-Information*:

Die Methode „Der Beruf(ung)sbaum“ unterscheidet sich ganz wesentlich von Karl Koch und seinem Konzept von Baumzeichnungen als psychodiagnostisches Hilfsmittel (Koch, Karl: Der Baumtest: Der Baumzeichenversuch als psychodiagnostisches Hilfsmittel. 10. unveränderte Auflage. Bern u.a.: Huber 2000) und grenzt sich inhaltlich bewusst von diesem Konzept ab.

Das Modell Berufungsbaum arbeitet mit der Baumsymbolik. Der Baum gilt von jeher als ein Symbol für Wachstum, Entwicklung, Verwurzelung, Kraft/Stärke, Vergänglichkeit (Laubwechsel), Fruchtbarkeit, aber auch als Symbol für Weisheit und Unsterblichkeit (Eiche). Schon zu biblischen Zeiten war der ‚Baum des Lebens‘ im Garten Eden Träger jener Früchte, die dem Menschen ewiges Leben schenken sollten und die ihm verwehrt wurden, weil Adam zuvor unerlaubt vom Baum der Erkenntnis gegessen hatte.

Der Baum dient nun wieder als Träger von Symbolik und zugleich als Selbstausdruck und (zunächst unbewusste) Aussagemöglichkeit des Zeichners. Dabei gilt es zu beachten, dass Symbole per se vieldeutig sind, jedoch nicht beliebig in der Bedeutung. Sie müssen daher immer im entsprechenden Kontext gedeutet werden und sie erfordern die Kompetenz des erfahrenen Beraters. Ein ganzheitlicher Beratungszugang verhindert dabei eine partielle Sichtweise im Hinblick auf die Symbolik, welche das Wesentliche an den zur Verfügung stehenden Informationen außer Acht lassen würde.

Der Baum liefert die notwendige Grundlage für Visualisierung und Reflexion. Sowohl das Erscheinungsbild des Baumes (phänomenale Ebene) als auch die Bezeichnungen (inhaltlich-begriffliche Ebene) und deren reziproke (wechselseitige) Verzahnung spielen dabei eine entscheidende Rolle.

Individuelle Lernprozesse erfolgen in diesem Zusammenhang auf dreifache Weise, nämlich in Form von Lernen durch Anschauung (Ebene der Betrachtung/Visualisierung), Lernen durch Denken (Ebene der Reflexion) sowie in Form von Sprechen (Ebene der Bewusstmachung/Metaebene).

**KlientIn/relevante Personendaten**

Name des Klienten/der Klientin:

Titel:

Geschlecht: männlich

Alter: 37

Derzeitiger Beruf: techn. Projektleiter

Art der Tätigkeit (selbständig/unselbständig): unselbständig

Erlernter Beruf/letzter Ausbildungsabschluss: FH, Wels, Automatisierungstechn.

Nationalität: Ö

Familienstand: verheiratet

Kinder: 1 Kind

Adresse bzw. Wohnanschrift

Telefonnummer:

Email:

**BeraterIn/BeraterInnendaten**

Name des Beraters/der Beraterin: Posavac

Datum der Beratung: 09.02.2012

Ort der Beratung: Wien

Beginn der Beratung: 10.00 Uhr

Ende der Beratung: 13.30 Uhr

**Fragen zur Evaluation des Beratungsprozesses Teil A/Vor der Beratung auszufüllen**

Warum nehmen Sie berufliche Beratung in Anspruch?

Kündigung, Klarheitschaffung ob das berufliche. Selbstbild stimmt

Haben Sie bereits zuvor berufliche Beratung in Anspruch genommen?

nein

Wie sind Sie auf dieses Beratungsangebot aufmerksam geworden?

Internet, Homepage AMS Linz

Was erwarten Sie von der Beratung?

Antworten zum her. Selbstbild

**Der Beruf(ung)sbaum/Teil A: Analyseprozess**

Sie bekommen nun eine Anleitung, nach der Sie Ihren ganz persönlichen Beruf(ung)sbaum gestalten können. Nehmen Sie sich bitte Zeit. Denken und zeichnen Sie überlegt und in Ruhe anhand der folgenden Vorgaben.

1) Suchen Sie sich einen Baum Ihrer Wahl aus. Zur Auswahl stehen Laubbäume (Ahorn, Birke, Buche, Linde, Eiche etc.) oder Obstbäume (Nuss, Apfel, Kirsche, Pfirsich, Marille, Zwetschke etc.).

Zeichnen Sie diesen Baum wie folgt:

- **Wurzel**:

  Beginnen sie mit den Wurzeln. Jede Wurzel (Wurzelstrang) bekommt einen Namen. Die Menschen, die Ihnen wichtig sind oder eine Bedeutung in Ihrem Leben haben oder hatten, schreiben Sie bitte dahin.

- **Stamm**:

  Zeichnen Sie nun Ihren Stamm. Das Erscheinungsbild geben Sie dem Stamm selbst.

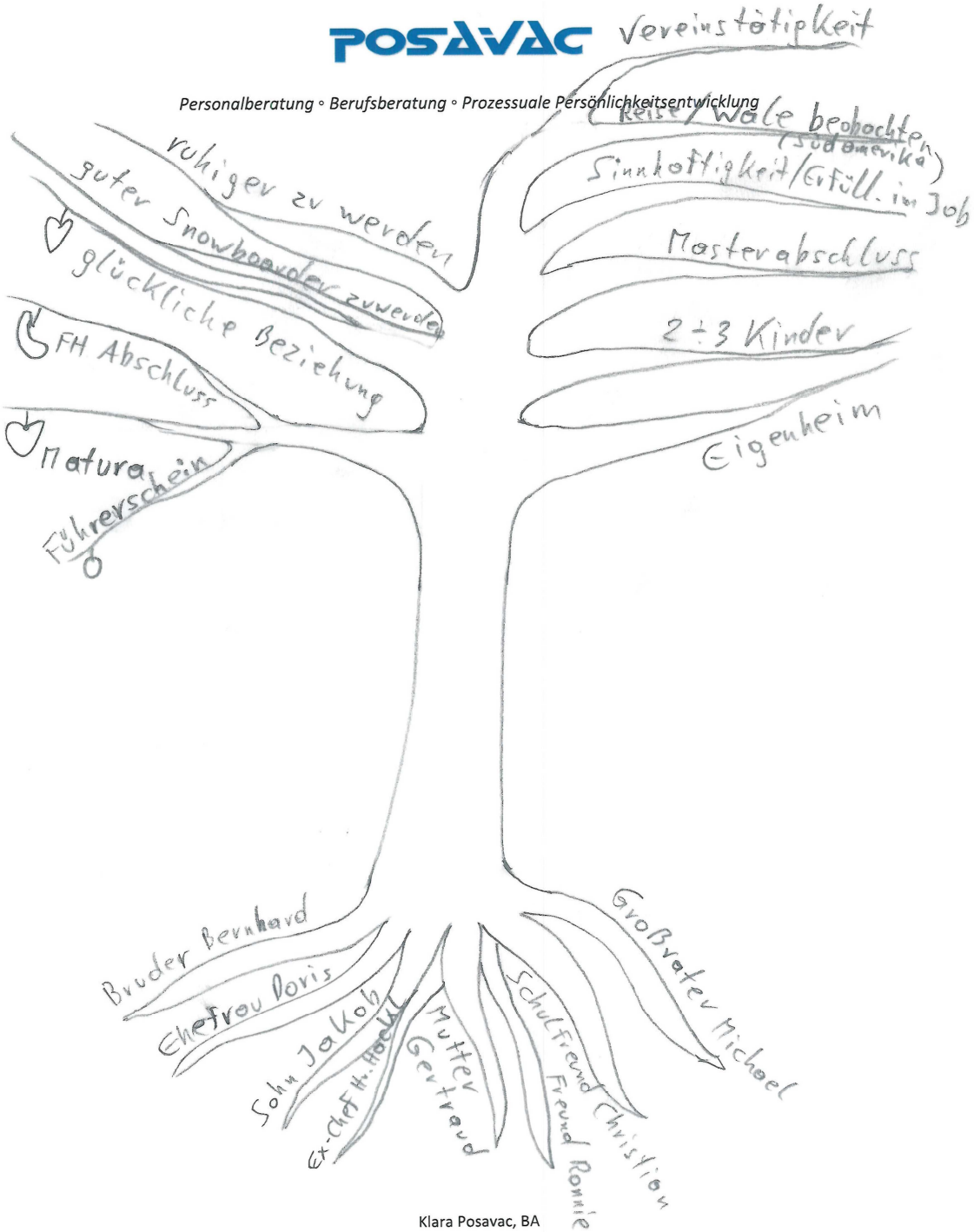
- **Krone**:

  Die Krone besteht aus zwei Hälften, einer linken Hälfte und einer rechten.

  Auf die linke Seite kommen Ihre Ziele aus der Vergangenheit. Sollten Sie Ihre Ziele erreicht haben, dann bekommt Ihr Ast eine Frucht. Natürlich gibt es keine Frucht, sollten Sie Ihr Ziel nicht erreicht haben. Bitte schreiben Sie in diesen Fällen Ihr Ziel aber trotzdem auf.

  Auf der rechten Seite notieren Sie die Ziele, die Sie sich für die Zukunft vorstellen. Pro Ziel zeichnen Sie bitte einen Ast.

Benutzen Sie für Ihre Zeichnung bitte das nächstfolgende, leere Din A4 Blatt.




Klara Posavac, BA
Elisabethstraße 13, A-1010 Wien
T 01 545 63 00 11 | F 01 545 63 00 19 | k.posavac@posavac.com | www.posavac.com
Kontonummer: 00742351430 | BLZ: 12000

Sobald Sie mit Ihrem Baum fertig sind, gehen Sie zu Schritt zwei über:

2) Versuchen Sie gedanklich in die verschiedensten Altersstufen Ihres Lebens laut Angabe zu gehen. Konzentrieren Sie sich und schreiben Sie die ersten Impulse, Erinnerungen oder Bilder zur jeweiligen Altersstufe, die in Ihrer Vorstellung auftauchen.

   **Wichtig**: Bitte schreiben Sie wirklich alles auf, auch wenn Ihnen zunächst etwas als unwesentlich erscheint.

   Diese Bilder können negativ oder positiv, angenehm oder auch unangenehm sein. Bitte beschreiben Sie diese Bilder in Stichworten oder ganzen Sätzen, je nach Geschmack.

   Zu diesen Phasen gehören natürlich auch Dinge oder Sachen wie z.B. Spielzeug, Hobbies oder Schulfächer - bitte diese auch notieren.

   Sollte Ihnen zu einer Phase nichts einfallen, machen sie sich keine Gedanken darüber und gehen sie einfach zu jener Stufe weiter, die sie intuitiv anzieht.

   Die Gliederung der Altersstufen sieht folgendermaßen aus:

   **Alter**
   **0-3**

   Oma gestorben, Mutter geweint

   **3-6**

   - Weihnachten, Feuerwehrauto bekommen, sehr gefreut
   - erste Fahrt im Kindergartenbus, zuerst gefürchtet
   - große Freude im Kindergarten zu sein
   - Nachbarskinder

**6-9**

- Flötenspielen (negativ)
- Strikter Ablauf in der Schule (negativ)
- Zeichnen (positiv)
- Bauernhof Oma/Opa (positiv)
- Bruder Bernhard
- Geburtstagsfeiern

**9-12**

- Zeichenwettbewerb gewonnen
- Bau Solaranlage
- Vater in der Werkstatt
- Großvater, Fleischverarbeitung
- Zeichnen, Lego
- Freund Martin/Waldhaus
- Fischen/Fischerprüfung

**12-15**

- Was werde ich?/ Elektriker
- HTL/Internat
- Stadt Steyer, neue Ansichten v. Koll.

**15-18**

- Krankheit bzw. Tod des Vaters (sehr negativ)
- Zusammenhalt in der Familie (positiv)
- Schulkameradschaft

**18-20**

- Matura
- Bundesheer/Sprachen
- Arbeitssuche

**20-25**

- FH/ Untermieter bei einer Familie
- Sprachkurs Spanien/England
- erster Job
- erste eigene Wohnung

**25-30**

- Freunde, Reisen (sehr positiv)
- Firmenwechsel (sehr positiv)
- Tanzen

**30-35**

- Jetzige Ehefrau/gemeinsame Reisen, neue Wohnung
- Firmenwechsel (sehr positiv)
- Hochzeit

**35-40**

- Uni-Masterstudium
- Sohn Jakob
- Kündigung/zu kleine Wohnung
- Beförderung

**Der Beruf(ung)sbaum/Teil B: Beratungsprozess**

Nachdem Sie nun mit dem Zeichnen Ihres Baumes fertig sind, erfolgt die Analyse der Zeichnung in einem Gespräch mit Ihrer/Ihrem Beraterin/Berater. Damit startet zugleich der Beratungsprozess.

Die Dauer der Beratung beträgt ca. 1-2 Stunde(n). Diese Angabe kann in einzelnen Fällen variieren.

Falls Sie sich zu den Gesprächsinhalten Notizen machen möchten, so tun Sie das bitte. Schriftliche Notizen helfen Ihnen dabei, zu einem späteren Zeitpunkt auf das niedergeschriebene Wissen zugreifen zu können.

**Fragen zur Evaluation des Beratungsprozesses Teil B/Nach der Beratung auszufüllen**

Formulieren Sie in knappen Worten Ihren ersten Eindruck, den Sie von der Beratung gewonnen haben:

Effektiv, beim Wesentlichen bleibend, guter Zuhörer

Beschreiben Sie Ihren Gesamteindruck von der Beratung:

Mir geht es jetzt viel besser ☺

Hatten Sie während der Beratung das Gefühl, Vertrauen zum/zur BeraterIn fassen zu können bzw. fühlten Sie sich entspannt und sicher?

Ich hatte ein sehr gutes Gefühl während der ganzen Beratung

Wurden die in der Beratung vermittelten Inhalte klar und verständlich von der BeraterIn weitergegeben?

Ja

Haben Sie den Berater/die Beraterin als kompetent erlebt?

ja

Hatten Sie den Eindruck, dass Ihr Anliegen eindeutig vom Berater erkannt worden ist?

ja

Würden Sie die Beratung als sinnvoll und für Sie nutzenbringend einstufen?

ja

Wenn ja, formulieren Sie in knappen Worten, warum Sie dieser Ansicht sind:

Durch den Lebensbaum wurden gute Parallelen zu meiner jetzigen Lebenssit. gezeigt.

Wenn nein, formulieren Sie in knappen Worten, warum Sie dieser Ansicht sind:

Werden Sie weitere berufliche Beratung (egal welche) in Anspruch nehmen?

derzeit nicht

Werden Sie diese Beratung ebenfalls in diesem Institut in Anspruch nehmen?

durchaus möglich

Erscheint Ihnen das hier gebotene Beratungsangebot als empfehlenswert?

ja

Wenn ja, warum?

es ermöglicht in sehr kurzer Zeit zu den wesentlichen Sachen zu kommen.

Wenn nein, warum?

Danke, dass Sie sich die Zeit genommen haben, das Daten- und Evaluationsblatt auszufüllen.

Sie tragen damit wesentlich dazu bei, dass wir unseren Qualitätsanspruch im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung laufend verbessern können.

### *11.2.2. TRANSKRIPT ZU BERATUNGSGESPRÄCH A*

**Interview 1/Fall A**

Datum: 09.02.2012
Dauer der Beratung: ~ 100 Minuten.
Ort: Private Beratungspraxis in der Elisabethstraße 13/13, 1010 Wien.
Keine Störungen; Interview fand in einem Seminarraum der Beratungspraxis statt.
Beraterin/Interviewerin: Klara Posavac-Fede.
Befragte Person: Ein Mann (persönliche Daten werden aus Datenschutzgründen anonymisiert verarbeitet); Alter: 37 Jahre; Beruf zum Zeitpunkt der Beratung: technischer Projektleiter (auf Arbeitssuche)

Das Beratungsgespräch gliedert sich in zwei Teile, die vom Beratungsdesign vorgegeben sind. Der erste Teil des Gesprächs umfasst die Eingangs- bzw. Begrüßungsphase sowie die Erläuterungen der Beratungsmethode durch die Beraterin. Dieser Teil wird nicht wiedergegeben bzw. transkribiert, da darin lediglich der Grund für das Aufsuchen eines Beratungsgesprächs seitens des Ratsuchenden für die Fallanalyse/Falldarstellung bedeutsam ist. Dieser Grund wird ergänzend am Beginn des zweiten Gesprächsteils wiedergegeben.

**Das Interview:**

Transkriptionstechnik: Übertragung in normales Schriftdeutsch. Nonverbale Aspekte bzw. metakommunikative Äußerungen des Gesprächs (Lachen, Pausen, Räuspern, Unterbrechungen u.ä.) werden in Klammern wiedergegeben.

Die Beraterin Klara Posavac-Fede wird in weiterer Folge mit dem Buchstaben B für Beraterin abgekürzt, der Ratsuchende mit dem Buchstaben R für Ratsuchender.

Anmerkung: Der Ratsuchende kam mit dem Anliegen in die Beratung, sein berufliches Selbstbild zu überprüfen. Zum Zeitpunkt der Beratung befand sich der Ratsuchende gerade auf Arbeitssuche. Der letzte Job wurde durch eine Kündigung seitens des Arbeitgebers beendigt.

B: Wie ist es Ihnen mit der Zeichnung und den Altersstufen gegangen?
R: Ja, danke, zu Beginn etwas schwer, aber sobald ich die Wurzeln gezeichnet hatte, eigentlich gut. Ich finde es unglaublich, was alles in mir hochgekommen ist (Pause). Ich habe schon einige Sachen verdrängt (schaut nachdenklich).
B: Gut, fangen wir gleich an. Zur Symbolik der Zeichnung bzw. des Baumes habe ich Ihnen ja schon einiges erklärt. In ihren Wurzeln fehlt ihr Vater?
R: Ja, das stimmt. Er hat bei mir nichts verloren. (blickt auf den Boden)
B: Wollen sie über dieses Thema sprechen?
R: Nein. Das ist mir im Moment zu persönlich.
B: Ihr Exchef hat aber einen Platz in Ihren Wurzeln bekommen.
R: Ja, er war mein Mentor. Ich habe ihn sehr geschätzt. Für mich war er wie ein Vater (schaut nachdenklich).
B: Okay, ich würde jetzt gerne die linke Seite, also die Seite, die für ihre vergangenen Ziele steht, durchgehen. Sie haben ja fast alle Ziele - bis auf zwei - nicht geschafft.
R: Ja, das stimmt. Ähm, ich schaffe es nicht ruhiger zu werden. Ich habe immer einen unglaublichen Stress in mir.
B: Gut, gehen wir auf die rechte Seite zu ihren zukünftigen Zielen. Das sind alles Ziele, die ganz einfach erreicht werden können.
R: Ja, das stimmt. Aber es quält mich meine Ungeduld. Ich habe meinen Job verloren und habe Angst, meine Familie und mein Studium unter einen Hut zu bringen. Was ist, wenn ich das alles nicht mehr schaffe?
B: Wir werden später noch einmal auf diese Punkte zu sprechen kommen und dann näher darauf eingehen. Diese Vorgehensweise hat gewisse Gründe. Ich erlaube mir, jetzt zu den Altersstufen und ihren Assoziationen zu gehen. An was konnten sie sich bei der ersten Stufe erinnern?
R: Okay. Das Erste, an was ich mich erinnern konnte, ist, dass meine Mutter sehr traurig war und sehr geweint hat, weil ihre Mutter gestorben ist. Ansonsten kann ich mich an nichts mehr erinnern, was in diesem Alter passiert ist.
B: Und in der nächsten Stufe, also im Alter von 3-6 Jahren?
R: Ich habe mich sofort an meinen Kindergarten erinnert (lacht). Ich hatte nämlich sehr viele Freunde, mit denen ich sehr viel gespielt habe. Am ersten Tag habe ich mich gefürchtet (denkt nach) und ich war sehr aufgeregt. Aber es hat sich aufgelöst, zum Glück. An was ich mich noch erinnern konnte, war mein Feuerwehrauto, das ich zu Weihnachten bekommen habe, ähm, das unter dem Christbaum lag.
B: An was konnten Sie sich im Alter von 6-9 Jahren erinnern?
R: Meine Großeltern hatten einen Bauernhof. Dort habe ich sehr viel mit meinem Großvater unternommen. Mein Großvater war ein lustiger Mensch. Wir hatten wirklich sehr viel Spaß (lacht), obwohl meine Großeltern nicht viel Geld hatten. Sie haben trotzdem immer versucht, uns alles zu ermöglichen. Dann war das mit der Schule. Das mochte ich gar nicht. Ich hatte massive Probleme mit der ganzen strikten Organisation. Noch dazu musste ich Flöte spielen lernen. Denn man braucht ja eine musikalische Ausbildung. Nur bin ich leider ein absolutes Antitalent bezüglich Musik (schaut nachdenklich). Außergewöhnlich war dafür bei mir das Zeichnen.
B: Was haben sie denn gezeichnet?
R: Alles Mögliche. In den nächsten Stufen gehe ich noch ausführlicher darauf

ein, weil das Zeichnen kommt noch öfter bei mir vor. Das [gemeint ist das Zeichnen, K.P.] hat mich immer beruhigt.
B: Ein Ziel in ihrer Vergangenheit war es doch, ruhiger zu werden. Sollten Sie nicht mehr zeichnen?
R: (Lacht). Stimmt eigentlich (schaut nachdenklich). Die Geburtstagsfeier meines Bruders kam mir auch noch in den Sinn. Wahrscheinlich, weil sie auf dem Bauernhof meiner Großeltern stattfand.
B: Leben ihre Großeltern noch?
R: Nein, leider nicht.
B: Gehen wir nun zur Altersstufe 9-12. An was können sie sich erinnern?
R: Ich habe mit meinem Großvater eine Solaranlage gebaut. Zuerst haben wir gemeinsam das komplette Konstrukt gezeichnet, wir haben es geplant und danach montiert. Boah, da habe ich mich gut gefühlt. Noch dazu hat mein Vater uns geholfen. Das hätte ich mir damals nicht vorstellen können, aber als Kind denkt man anders. In dieser Zeit habe ich auch mit meinem Freund Martin das Waldhaus gebaut. Mein Haus steht noch immer … Ich glaube, das haben wir damals richtig gut hinbekommen. Vielleicht spielen einmal meine Kinder damit. Was war noch? Ah ja, den Zeichenwettbewerb in der Schule habe ich gewonnen. Und die Fischerprüfung! Aber der Großvater hat auch Fleischverarbeitung gemacht. Nachdem meine Großeltern sehr sparsam waren, haben sie natürlich viel eingefroren. Das war eine schöne Zeit, an die erinnere ich mich heute noch sehr gerne. Unglaublich, dass man so Vieles vergisst. Aber es hat mir gut getan, es sind sehr viele positive Erinnerungen (lacht).
B: Gut, möchten sie zur nächsten Stufe weitergehen?
R: Ja. Die nächste Stufe hat mich vor allem hinsichtlich meiner Berufswahlentscheidung geprägt. Es stand zur Wahl: Elektriker oder das Internat für die HTL. Nachdem ich so gut zeichnen konnte, entschied meine Mutter mit mir gemeinsam, dass ich in die HTL in Steyr gehen sollte.
B: Wollten sie das damals oder hat das ihre Mutter entschieden?
R: Nein, ich wollte das so (denkt nach). Meine Mutter hat mich positiv unterstützt. Das Internat hat ja Geld gekostet. Aus heutiger Sicht weiß ich, dass es ihr die Finanzierung sicherlich nicht sehr leicht gefallen ist. Na sie können sich vorstellen wie das war. Ein kleiner Bub vom Land plötzlich alleine in der großen Stadt Steyr. Unglaublich. Neue Kollegen, neue Schüler, neue Lehrer, neue Ansichten … unglaublich toll das Ganze. Zum Glück hat man uns nicht oft erwischt (lacht). Meine Freunde und ich taten schon den einen oder anderen Blödsinn. Aber es ist alles gut gegangen. Zum Glück. In dieser Zeit war ich nicht allzu oft zuhause. Ich habe es bevorzugt, im Internat zu bleiben. Jetzt verstehe ich meine Mutter und ihren Druck, nach Hause zu kommen. Wenn ich mir vorstelle, dass das mein Sohn macht, wird mir ganz schwindelig. Aber er macht das sicher nicht …
B: Nein, ihr Sohn wird sicher nichts machen (lacht).
R: (Lacht). Waren Sie auch im Internat?
B: Nein.
R: Einige Menschen haben eine, ähm, sehr schlechte Meinung dem Internat gegenüber. Ich bin davon aber eigentlich sehr überzeugt. Junge Menschen können dort ihre Selbständigkeit erlernen. (Denkt kurz nach). Mehr gibt es, ähm, in dieser Stufe nicht zu sagen. Mehr fällt mir im Moment nicht ein.
B: Gut, dann gehen wir zur nächsten Stufe (15-18).
R: Das war eine sehr schwierige Zeit. Mein Vater, von dem ich sowieso nicht

viel halte, ist erkrankt und er starb kurze Zeit später. Ich habe mir damals gedacht, das ist ganz klar, dass er uns jetzt im Stich lässt. Trotz allem war der Zusammenhalt in unserer Familie da. Meine Mutter hat alle Arbeiten übernommen. Ich war viel in der Schule, ahm im Internat. So habe ich diese Zeit mehr oder weniger überwunden (denkt nach). Können wir bitte zur nächsten Stufe weitergehen?
B: Ja, natürlich. Was assoziieren sie mit dem Alter rund um ihren 20. Geburtstag?
R: Das war die Maturazeit. Ich habe mit 18 maturiert. Danach bin ich zum Bundesheer. In der Zeit habe ich mich viel mit Sprachen beschäftigt und bin so auf Spanisch gekommen. Und natürlich die Jobsuche! Sie können sich sicher vorstellen, wie schwierig das ist, nach der Schule einen Job zu finden.
B: Haben sie einen Job gefunden?
R: Ja, da habe ich auch den Chef kennen gelernt, der sich auch in meinen Wurzeln befindet.
B: Erzählen sie mir von ihm. Wie war ihr Chef beziehungsweise ihr Exchef?
R: Er war ein sehr ehrlicher und gescheiter Mensch. Er hat mir so viel beigebracht. Bei ihm war es so, dass er sich um alle anderen gekümmert hat und erst dann um sich selbst. Er war ein sehr sozial orientierter Mann. Mein Exchef hat schließlich das ganze Team zusammengehalten. Und er war ein Mensch, der sich an der Handschlagqualität orientiert hat. Soll ich gleich weitergehen zur Altersstufe 20-25? Das alles hat sich nämlich in dieser Zeit abgespielt.
B: Ja, wenn sie möchten. Sie können auch diese Dinge thematisieren.
R: Mein Exchef war für mich eine aussterbende Rasse. Heute gibt es ja nur mehr Zahlen, Daten, Fakten. Keine Menschlichkeit. Nachdem ich meinen ersten Job gefunden hatte, bin ich auch in Untermiete zu einer Familie gezogen. Da habe ich ein wenig vom Familienleben wieder aufgeholt. Das hat mir vom Internat her gefehlt. Zu dieser Familie habe ich heute noch Kontakt. Man kann sagen, das sind quasi, ähm, so etwas wie Zweiteltern (Pause).
B: Und wie ging es dann mit ihrem Job weiter? Haben sie nach der Matura noch eine Ausbildung gemacht?
R: Ja, in dieser Zeit habe ich auch mein FH-Studium begonnen in Automatisierungstechnik. Ich habe das berufsbegleitend gemacht. Und ich habe Sprachkurse in Spanien und England gemacht. Mit 25 bin ich dann endlich in meine erste eigene Wohnung.
B: Ist ihnen der Abschied von ihrer so genannten Zweitfamilie schwer gefallen?
R: Das ist so wie so oft im Leben. Man hat ein lachendes und ein weinendes Auge. Aber ich habe ja noch immer Kontakt zu diesen Menschen (denkt nach). In der Wohnung war dann eine andere Zeit.
B: Inwiefern?
R: Von 25 bis 30 war ich nur unterwegs. Ich bin auch sehr viel gereist. Natürlich sofern es mein Job erlaubt hat. Auf den habe ich immer Wert gelegt. Und Tanzen war ich auch die ganze Zeit. Das habe ich für mich entdeckt gehabt (lacht). Sie können sich sicher vorstellen wie es in einer Singlewohnung ausschaut, wo ein Mann alleine lebt (lacht). Maria, war das ein Wahnsinn (lacht)! Unglaublich, auch das habe ich schon vergessen. Wenn das meine jetzige Frau wüsste. Die ist nämlich sehr pedant. Diese Zeit möchte ich nicht missen. In dieser Zeit habe ich auch ein Jobangebot bekommen, das mich sehr geehrt hat. Sie wissen, dass Jobwechsel auch

immer mit einem finanziellen Zuckerl verbunden sind? Somit dachte ich, wow, ich habe es geschafft! Dem war aber leider so nicht. Es tut mir aus heutiger Perspektive sehr leid, dass ich damals meinen Job aufgegeben habe.
B: Was hat ihnen beim Jobwechsel leidgetan?
R: Dass ich meinen Exchef verloren habe.
B: Okay, das heißt aber, dass der Job, den sie ausüben, Spaß macht beziehungsweise ihnen Freude bereitet?
R: Ja, natürlich. Ich bin sehr gerne technischer Projektleiter. Das ganze Aufgabengebiet übe ich sehr gerne aus. Ich mag das Generalistische. Das Planen, das Zeichnen, das Koordinieren, die Termine …
B: Nun gut, gehen wir zur Stufe 30-35. An was können sie sich da erinnern
R: Da habe ich meine jetzige Ehefrau kennen gelernt. Unsere Anfangszeit war sehr intensiv. Wir waren viel auf Reisen, wir haben viele Städte besucht. Nachdem wir dann beschlossen haben, dass wir zusammenziehen wollen, haben wir uns eine neue Wohnung genommen. Denn meine war schließlich zu klein. Kurz danach kam dann auch die Hochzeit (lacht).
B: Sind sie glücklich verheiratet?
R: Ja, sehr. Ich liebe meine Frau sehr. Ich bin glücklich, dass ich sie habe. Sie unterstützt und begleitet mich, wo immer ich sie brauche. Auch dass ich diesen heutigen Termin hier wahrgenommen habe, hat sie forciert (Pause).
B: Ist noch etwas in dieser Zeit passiert, das ihnen spontan einfällt?
R: Ja, ich bekam wieder ein Jobangebot.
B: In welcher Branche?
R: In meiner Branche. Das Gehalt war natürlich sehr verlockend und das Angebot an sich auch.
B: Ist das der aktuelle Job?
R: Nein, mein aktuelles Problem.
B: Inwiefern?
R: Ich bin gekündigt worden. Das ist ja auch einer der Gründe, warum ich hier bei ihnen in der Beratung bin (Pause). Soll ich gleich in die nächste Stufe wechseln?
B: Ja, bitte.
R: Also, ich habe dieses Jobangebot bekommen und war verantwortlich für verschiedene technische Projekte. Ich habe meinen Job sehr ernst genommen und wurde dafür mit einer Beförderung belohnt. Sie müssen verstehen, dass mich dieses Aufgabengebiet wirklich sehr interessiert. Eigentlich schon mein ganzes Leben. Das Problem, ahm, mit dem ich jetzt kämpfe, ist, dass meine Frau und ich einen Sohn bekommen haben und unsere Wohnung zu klein ist. Und das Geld ist natürlich auch ein Problem. Gar nicht zu sprechen von meinem Verlust meines Studiums.
B: Was war der Grund für Ihre Entlassung?
R: Den Grund sagt man nicht. Aber ich weiß es. Mein nachfolgender Chef hatte mit mir persönlich ein Problem (denkt nach). Ich mit ihm auch. Aber wenn man eine Familie zu ernähren hat, darf man sich mit solchen Sachen nicht auseinandersetzen. Vielleicht sollte ich eine ganz andere Richtung einschlagen.
B: Warum?
R: (Denkt nach). Ich bin ja gescheitert.
B: Nein, ich sehe das nicht so.
R: Warum?
B: Sie haben mir erzählt, dass sie sich als Kind schon mit Zeichnungen und

Projekten beschäftigt haben. Und dass sie sogar beim Zeichenwettbewerb gewonnen haben. Und sie haben mit ihrem Großvater tolle Projekte gemacht. Schließlich haben sie ja in dieser Branche auch zwei Jobangebote bekommen, die ihnen viel Freude bereitet haben und die sie gut erfüllt haben. Das Problem, das ich sehe, ist, dass sie Angst haben, ihre Familie nicht ernähren zu können. Das ist aber nicht wirklich für ihren beruflichen Werdegang beziehungsweise ihre berufliche Laufbahn relevant.
R: (Denkt nach). Das stimmt. Ich habe Angst.
B: Sie brauchen keine Angst zu haben. Was haben sie in ihrer Kindheit gemacht, wenn sie ihre Gedanken beruhigen wollten?
R: Ich habe gezeichnet. In dem Moment, wo ich gezeichnet habe, war alles um mich herum still und leise. Ich war dann in meiner Welt (schmunzelt).
B: Ein Ziel aus ihrer Vergangenheit in ihrem Baum war das Thema „ruhiger zu werden“. Dann zeichnen sie einfach.
R: (Blickt nachdenklich). Sie haben Recht. Ich habe es vergessen. Es geht vielleicht gar nicht um meinen Job. Ich erfülle meine Arbeit sehr gerne und auch das Aufgabengebiet macht mir Spaß. Ich bin menschlich enttäuscht worden. Die Kündigung hat mir sehr wehgetan. Ich war so orientierungslos, nachdem das passiert war. (Blickt auf und richtet den Körper nach vorne) Sie haben Recht, ha ha, ich werde jetzt zum Libro [eine Handelskette; K.P.] gehen und alles kaufen, was ich zum Zeichnen brauche. Dann fahre ich nach Hause und zeichne einmal mit meinem Sohn.
B: Wenn ich mir erlauben darf, dann würde ich sagen, dass sie beruflich schon richtig sind. Auch, dass sie sich in diesem Bereich mit ihrem Masterstudium weiterbilden, ist ein starkes Indiz dafür. Sie gehen in Wirklichkeit schon ihr ganzes Leben in diese Richtung. Bezüglich Job mache ich mir bei Ihnen keinerlei Sorgen. Sie sind gut ausgebildet und werden rasch wieder in den Arbeitsmarkt einsteigen können. Und was die Menschlichkeit anbelangt, rate ich ihnen, loszulassen. (Denkt nach) Werten sie die erzwungene Veränderung doch als ein Zeichen für Veränderung. Das muss nicht zwangsläufig etwas Negatives für sie bedeuten.
R: Danke. Das stimmt. Jetzt, wo sie das sagen, sehe ich das Ganze in einem anderen Licht. Ich habe geglaubt, die Kündigung war dafür, dass ich meinen Job nicht gut gemacht habe. Aber jetzt durchs Reden ist mir bewusst, dass es ein zwischenmenschliches Problem war und kein fachliches. Ich habe so an mir gezweifelt.
B: Ihre Enttäuschung ist durchwegs nachvollziehbar. Sie sollten Ihre Kündigung und menschliche Enttäuschung jedoch nicht dafür nutzen, um gegen sich selbst Stimmung zu machen. Fachlich sehe, wie bereits gesagt, kein Problem bei Ihnen, da sie sich gut ausgebildet haben und noch weiter ausbilden. Auch arbeiten sie generell in einem Bereich, der durchwegs Bedarf an qualifizierten Leuten hat. Das Zeichnen hat sie immer beruhigt, sie haben sich früher auch abseits ihrer beruflichen Pflichten mit dem Zeichnen beschäftigt. Das hat ihnen gut getan. In so einem Fall sprechen wir im Beratungssegment von Ressourcen, aus denen sie schöpfen können. Da sie beruflich auch mit dem Zeichnen zu tun haben, tragen sie keinen Konflikt hinsichtlich privater Wünsche nach Selbstverwirklichung in sich. Sie leben ihre Interessen auch im Beruf. Ich rate ihnen daher, zeichnen sie mit ihrem Sohn und bewerben sie sich weiter. Das nächste Jobangebot kommt bestimmt (denkt nach). Und die Sorgen bezüglich ihrer Familie wären dann auch hinfällig.

R: Danke, was sie da sagen, gibt mir viel Kraft. Es geht mir jetzt wesentlich besser. Es tut gut, mit jemandem über seine Situation zu sprechen, der einen nicht kennt (denkt nach). Ähm, ich halte sie auf jeden Fall auf dem Laufenden, was sich jobmäßig bei mir tut.
B: Danke für ihr Vertrauen. Sie können mich jederzeit wieder kontaktieren. Ich würde mich freuen, von ihnen zu hören.
R: Danke für die Beratung und danke, dass sie mir so aufmerksam zugehört haben.

Anmerkung: Rund drei Monate nach dem Beratungsgespräch informierte mich der Ratsuchende per Email, dass er wieder einen Job gefunden hatte und sehr zufrieden mit der neuen Stelle wäre.

### *11.2.3. FALL B*

„Ich wollte ja nichts als das zu leben versuchen,
was von selber aus mir heraus wollte.
Warum war das so sehr schwer?“

(Hermann Hesse, aus dem Vorwort zu Demian 1917/1919)

~

## *Arbor Appellationis*

# Daten- und Evaluationsblatt für Bildungs- und Berufsberatung

**Methode/Explikation**

Die Bildungs- bzw. Berufsberatung erfolgt unter Zuhilfenahme der Methode mit Namen „Der Beruf(ung)sbaum“.

Der Berufungsbaum ist eine ganzheitlich sowie qualitativ verfahrende, persönlichkeitsdiagnostische Methode bzw. ein Tool zur angeleiteten Analyse, Visualisierung und Reflexion (Selbstreflexionsprozess) von individuellen Potenzialen, Ressourcen sowie biographiebezogener Schwerpunktthemen, mit dem Ziel der Steigerung der Selbstbestimmung der je individuellen (Bildungs- und Berufs-)Biographie sowie der Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit. Jede Bildungs- und Berufsbiographie wird dabei als dynamischer Prozess im Kontext verstanden.

Die Methode basiert auf einem Prozess angeleiteter Selbstreflexion, welcher Ratsuchende in die Lage versetzt, neue Denk- bzw. Lösungsmöglichkeiten zu erkennen und Berufswahlentscheidungen vorzubereiten.

Dabei werden nicht nur individuelle Charakteristika und Potenziale ausgelotet und etwaige persönliche Entwicklungshemmnisse ausgelotet, sondern auch mögliche einflussrelevante Faktoren aus der jeweiligen Lebenswelt (beispielsweise familiäre oder gesellschaftliche Einflüsse) der KlientInnen in den Blick genommen und aufgearbeitet (Subjekt-Kontext-Relationen/Person-im-Kontext-Konzeption).

Das erklärte Ziel der beruflichen Beratung anhand des Berufungsbaums ist die Förderung der Fähigkeit zu selbstbestimmter Gestaltung der eigenen Lebens-, Bildungs- und Berufsbiographie.

Ein weiteres Anliegen der hier zur Anwendung kommenden Bildungs- und Berufsberatung ist – darüber hinaus - die Weitergabe von Informationen und Wissen, welche den/die KlientInnen dabei unterstützen soll, deren Wissen über Bildungssysteme, Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, sowie

Beschäftigungsmöglichkeiten und den Arbeitsmarkt zu verbessern bzw. soll auch deren Kompetenz im Umgang mit diesen Informationen erweitert werden.

Der Berufungsbaum versteht sich als ein Modell bzw. Konzept beruflicher Beratung, welches den Gedanken aufgreift und vermittelt, dass Beratung vorrangig individuelle Informations-, Präventions-, Bewältigungs- und Entwicklungsunterstützung ist, unter Berücksichtigung der aktuellen gesellschaftlich-sozialen, kulturellen, technischen und ökonomischen Umstände.

**Schematischer Aufbau**

Der gesamte Beratungsprozess gliedert sich in zwei Teile.

Teil A umfasst den Analyseprozess mit dem Ziel der Gewinnung bzw. Vergegenwärtigung des je individuellen >>Lebensthemas<< bzw. von biographiebezogenen Schwerpunktthemen.

Graphisch lässt sich der Analyseprozess folgendermaßen darstellen:

# Analyseprozess

Keine eindimensionale Betrachtungsweise / jede Bildungs- bzw. Berufsbiographie ist als dynamischer Prozess im Kontext zu begreifen:



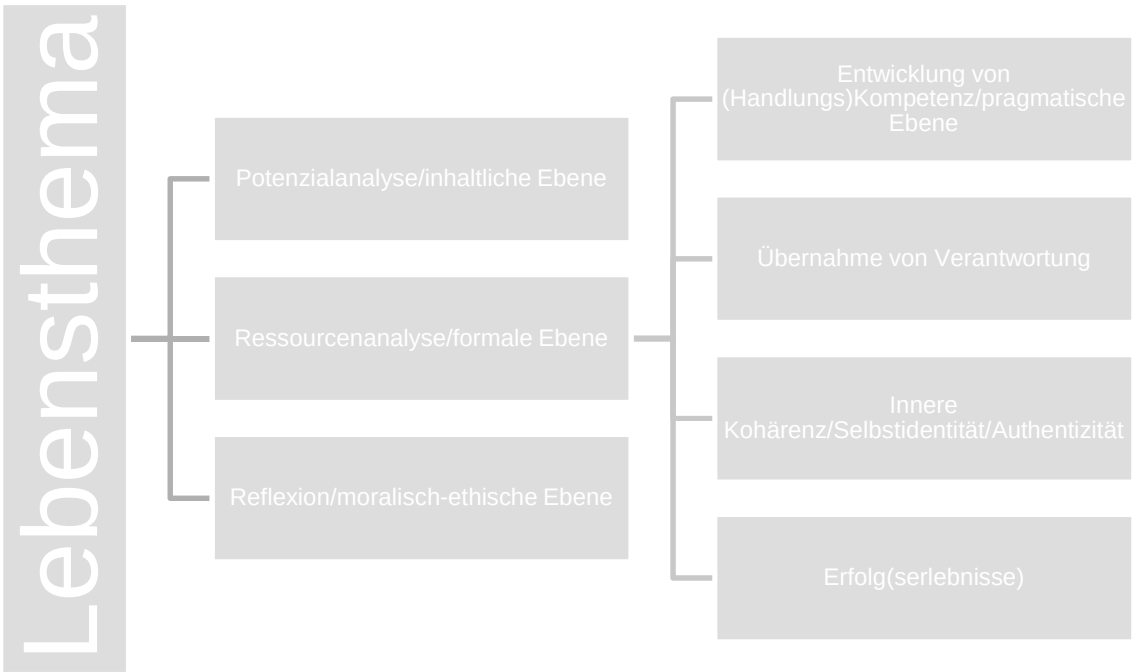

Lebensthema / biographiebezogene Schwerpunktthemen

Teil B umfasst schließlich den eigentlichen Beratungsprozess, an deren Beginn die zuvor gewonnen biographiebezogenen Schwerpunktthemen stehen. Das Ziel des Beratungsprozesses ist in jedem Fall ein Vierfaches:

- Die Entwicklung von Kompetenz durch Empowerment
- Die Übernahme von Verantwortung
- Das Herstellen von innerer Kohärenz
- Das Vorbereiten von Erfolg(serlebnissen)

Graphisch lässt sich der Beratungsprozess folgendermaßen darstellen:

## Beratungsprozess



**Baumzeichnung- und Symbolik**

*KlientInnen-Information*:

Die Methode „Der Beruf(ung)sbaum“ unterscheidet sich ganz wesentlich von Karl Koch und seinem Konzept von Baumzeichnungen als psychodiagnostisches Hilfsmittel (Koch, Karl: Der Baumtest: Der Baumzeichenversuch als psychodiagnostisches Hilfsmittel. 10. unveränderte Auflage. Bern u.a.: Huber 2000) und grenzt sich inhaltlich bewusst von diesem Konzept ab.

Das Modell Berufungsbaum arbeitet mit der Baumsymbolik. Der Baum gilt von jeher als ein Symbol für Wachstum, Entwicklung, Verwurzelung, Kraft/Stärke, Vergänglichkeit (Laubwechsel), Fruchtbarkeit, aber auch als Symbol für Weisheit und Unsterblichkeit (Eiche). Schon zu biblischen Zeiten war der ‚Baum des Lebens‘ im Garten Eden Träger jener Früchte, die dem Menschen ewiges Leben schenken sollten und die ihm verwehrt wurden, weil Adam zuvor unerlaubt vom Baum der Erkenntnis gegessen hatte.

Der Baum dient nun wieder als Träger von Symbolik und zugleich als Selbstausdruck und (zunächst unbewusste) Aussagemöglichkeit des Zeichners. Dabei gilt es zu beachten, dass Symbole per se vieldeutig sind, jedoch nicht beliebig in der Bedeutung. Sie müssen daher immer im entsprechenden Kontext gedeutet werden und sie erfordern die Kompetenz des erfahrenen Beraters. Ein ganzheitlicher Beratungszugang verhindert dabei eine partielle Sichtweise im Hinblick auf die Symbolik, welche das Wesentliche an den zur Verfügung stehenden Informationen außer Acht lassen würde.

Der Baum liefert die notwendige Grundlage für Visualisierung und Reflexion. Sowohl das Erscheinungsbild des Baumes (phänomenale Ebene) als auch die Bezeichnungen (inhaltlich-begriffliche Ebene) und deren reziproke (wechselseitige) Verzahnung spielen dabei eine entscheidende Rolle.

Individuelle Lernprozesse erfolgen in diesem Zusammenhang auf dreifache Weise, nämlich in Form von Lernen durch Anschauung (Ebene der Betrachtung/Visualisierung), Lernen durch Denken (Ebene der Reflexion) sowie in Form von Sprechen (Ebene der Bewusstmachung/Metaebene).

**KlientIn/relevante Personendaten**

Name des Klienten/der Klientin:

Titel:

Geschlecht:

Alter: 18

Derzeitiger Beruf: Schülerin

Art der Tätigkeit (selbständig/unselbständig):

Erlernter Beruf/letzter Ausbildungsabschluss: Handelsakademie

Nationalität: Österreich

Familienstand: ledig

Kinder: keine

Adresse bzw. Wohnanschrift

Telefonnummer:

Email:

**BeraterIn/BeraterInnendaten**

Name des Beraters/der Beraterin: Posavac

Datum der Beratung: 07.02.2012

Ort der Beratung: Wien

Beginn der Beratung: 10.00 Uhr

Ende der Beratung: 13.00 Uhr

**Fragen zur Evaluation des Beratungsprozesses Teil A/Vor der Beratung auszufüllen**

Warum nehmen Sie berufliche Beratung in Anspruch?

Unschlüssigkeit bezüglich Studienwahl

Haben Sie bereits zuvor berufliche Beratung in Anspruch genommen?

nein

Wie sind Sie auf dieses Beratungsangebot aufmerksam geworden?

Durch Bekannte meiner Mutter

Was erwarten Sie von der Beratung?

richtungsweisende Auswertung meiner Stärken/Schwächen

**Der Beruf(ung)sbaum/Teil A: Analyseprozess**

Sie bekommen nun eine Anleitung, nach der Sie Ihren ganz persönlichen Beruf(ung)sbaum gestalten können. Nehmen Sie sich bitte Zeit. Denken und zeichnen Sie überlegt und in Ruhe anhand der folgenden Vorgaben.

3) Suchen Sie sich einen Baum Ihrer Wahl aus. Zur Auswahl stehen Laubbäume (Ahorn, Birke, Buche, Linde, Eiche etc.) oder Obstbäume (Nuss, Apfel, Kirsche, Pfirsich, Marille, Zwetschke etc.).

Zeichnen Sie diesen Baum wie folgt:

- **Wurzel**:

  Beginnen sie mit den Wurzeln. Jede Wurzel (Wurzelstrang) bekommt einen Namen. Die Menschen, die Ihnen wichtig sind oder eine Bedeutung in Ihrem Leben haben oder hatten, schreiben Sie bitte dahin.

- **Stamm**:

  Zeichnen Sie nun Ihren Stamm. Das Erscheinungsbild geben Sie dem Stamm selbst.

- **Krone**:

  Die Krone besteht aus zwei Hälften, einer linken Hälfte und einer rechten.

  Auf die linke Seite kommen Ihre Ziele aus der Vergangenheit. Sollten Sie Ihre Ziele erreicht haben, dann bekommt Ihr Ast eine Frucht. Natürlich gibt es keine Frucht, sollten Sie Ihr Ziel nicht erreicht haben. Bitte schreiben Sie in diesen Fällen Ihr Ziel aber trotzdem auf.

  Auf der rechten Seite notieren Sie die Ziele, die Sie sich für die Zukunft vorstellen. Pro Ziel zeichnen Sie bitte einen Ast.

Benutzen Sie für Ihre Zeichnung bitte das nächstfolgende, leere Din A4 Blatt.

Klara Posavac, BA
Elisabethstraße 13, A-1010 Wien
T 01 545 63 00 11 | F 01 545 63 00 19 | k.posavac@posavac.com | www.posavac.com
Kontonummer: 00742351430 | BLZ: 12000

Sobald Sie mit Ihrem Baum fertig sind, gehen Sie zu Schritt zwei über:

4) Versuchen Sie gedanklich in die verschiedensten Altersstufen Ihres Lebens laut Angabe zu gehen. Konzentrieren Sie sich und schreiben Sie die ersten Impulse, Erinnerungen oder Bilder zur jeweiligen Altersstufe, die in Ihrer Vorstellung auftauchen.

   **Wichtig**: Bitte schreiben Sie wirklich alles auf, auch wenn Ihnen zunächst etwas als unwesentlich erscheint.

   Diese Bilder können negativ oder positiv, angenehm oder auch unangenehm sein. Bitte beschreiben Sie diese Bilder in Stichworten oder ganzen Sätzen, je nach Geschmack.

   Zu diesen Phasen gehören natürlich auch Dinge oder Sachen wie z.B. Spielzeug, Hobbies oder Schulfächer - bitte diese auch notieren.

   Sollte Ihnen zu einer Phase nichts einfallen, machen sie sich keine Gedanken darüber und gehen sie einfach zu jener Stufe weiter, die sie intuitiv anzieht.

   Die Gliederung der Altersstufen sieht folgendermaßen aus:

   **Alter**
   **0-3**

   Unbeschwertheit, Kindergarten, Freundschaften von einem Moment auf den anderen geschlossen/aufgelöst

   Yvonne, Nina kennengelernt, Früchtejoghurt im Kindergarten gegessen- Mädchen erbricht es gelber Teddybärenpullover

   **3-6**

   Ungerechtigkeit (Halbschwester darf immer mehr als ich)
   Kuschelmaus „Missimussi“
   Glas mit Himbeersaft zerbrochen- Papa böse, Mama verteidigt mich
   Ewig am Töpfchen gesessen – Mama telefoniert
   als letzte vom Kindergarten abgeholt
   Oma in Kärnten – Leberknödelsuppe, Kirche, Kühe treiben, Fasching, großes Vertrauen in die Welt

**6-9**

Yvonne, Nina-Pferdespielen, Starker Beliebtheitszwang, Will mir selbst Gewand aussuchen- Mama näht es (Stil passt nicht zu einem Kind) ,darf als erste mit Füllfeder und in Lateinschrift schreiben, Oma stirbt (kann nicht mehr zum Kärntner Bauernhof), verrückt nach Geschichtenschreiben (fantasievolle Kurzgeschichten), Erkenntnis Erwachse haben doch nicht immer Recht- Unsicherheit

**9-12**

Will dringend Erwachsen werden, sehr begabt in Englisch und Deutsch und Mathe
Viel Lesen (Harry Potter-Bücher)
Jeden Tag nach der Schule Donauzentrum mit Kollegen (exzessiv Shoppen)
Geheimsprache erfunden
Kinderzimmer dunkelbraun Holz-mag den Geruch nicht

**12-15**

Handelsakademie (Rauchen), allgemeiner Gruppenzwang
Erster Discobesuch, starke Typveränderung, Noten verschlechtern sich
Erster Freund
will braves Image ablegen

**15-18**

zweiter Freund – nur streit – temporäre Depressionen – Trennung, Versöhnung…Führerschein – Fahrlehrer schrecklich und demütigend, Angst Streit mit bester Freundin Yvonne wegen meinem Freund- Kontraktbruch

regelmäßiges Krafttraining und stark kontrollierte Ernährung und Yoga – Verbesserung der Koordination, Reflexe, innere Ruhe, höhere Konzentrationsfähigkeit, zu viel Geld für Kleidung ausgegeben

**Der Beruf(ung)sbaum/Teil B: Beratungsprozess**

Nachdem Sie nun mit dem Zeichnen Ihres Baumes fertig sind, erfolgt die Analyse der Zeichnung in einem Gespräch mit Ihrer/Ihrem Beraterin/Berater. Damit startet zugleich der Beratungsprozess.

Die Dauer der Beratung beträgt ca. 1-2 Stunde(n). Diese Angabe kann in einzelnen Fällen variieren.

Falls Sie sich zu den Gesprächsinhalten Notizen machen möchten, so tun Sie das bitte. Schriftliche Notizen helfen Ihnen dabei, zu einem späteren Zeitpunkt auf das niedergeschriebene Wissen zugreifen zu können.

**Fragen zur Evaluation des Beratungsprozesses Teil B/Nach der Beratung auszufüllen**

Formulieren Sie in knappen Worten Ihren ersten Eindruck, den Sie von der Beratung gewonnen haben:

angenehme Gesprächsbasis, überraschende Ergebnisse

Beschreiben Sie Ihren Gesamteindruck von der Beratung:

Selbstreflektierend, interessante Schlussfolgerungen, motivierend

Hatten Sie während der Beratung das Gefühl, Vertrauen zum/zur BeraterIn fassen zu können bzw. fühlten Sie sich entspannt und sicher?

Ja

Wurden die in der Beratung vermittelten Inhalte klar und verständlich von der BeraterIn weitergegeben?

Ja

Haben Sie den Berater/die Beraterin als kompetent erlebt?

Ja

Hatten Sie den Eindruck, dass Ihr Anliegen eindeutig vom Berater erkannt worden ist?

Ja

Würden Sie die Beratung als sinnvoll und für Sie nutzenbringend einstufen?

Ja

Wenn ja, formulieren Sie in knappen Worten, warum Sie dieser Ansicht sind:

hat frühere Vermutungen bestätigt

Wenn nein, formulieren Sie in knappen Worten, warum Sie dieser Ansicht sind:

wahrscheinlich nicht (klare Vorstellungen vorhanden)

Werden Sie weitere berufliche Beratung (egal welche) in Anspruch nehmen?

Werden Sie diese Beratung ebenfalls in diesem Institut in Anspruch nehmen?

Erscheint Ihnen das hier gebotene Beratungsangebot als empfehlenswert?

Wenn ja, warum?

die vorgeschlagenen Berufswege haben sich als chancenreich erwiesen

Wenn nein, warum?

Danke, dass Sie sich die Zeit genommen haben, das Daten- und Evaluationsblatt auszufüllen.

Sie tragen damit wesentlich dazu bei, dass wir unseren Qualitätsanspruch im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung laufend verbessern können.

### *11.2.4. TRANSKRIPT ZU BERATUNGSGESPRÄCH B*

**Interview 2/Fall B**

Datum: 07.02.2012
Dauer der Beratung: ~ 90 Minuten.
Ort: Private Beratungspraxis in der Elisabethstraße 13/13, 1010 Wien.
Keine Störungen; Interview fand in einem Seminarraum der Beratungspraxis statt.
Beraterin/Interviewerin: Klara Posavac-Fede.
Befragte Person: Eine Frau (persönliche Daten werden aus Datenschutzgründen anonymisiert verarbeitet); Alter: 18 Jahre; Beruf zum Zeitpunkt der Beratung: Schülerin/Maturaklasse einer Handelsakademie

Das Beratungsgespräch gliedert sich in zwei Teile, die vom Beratungsdesign vorgegeben sind. Der erste Teil des Gesprächs umfasst die Eingangs- bzw. Begrüßungsphase sowie die Erläuterungen der Beratungsmethode durch die Beraterin. Dieser Teil wird nicht wiedergegeben bzw. transkribiert, da darin lediglich der Grund für das Aufsuchen eines Beratungsgesprächs seitens des Ratsuchenden für die Fallanalyse/Falldarstellung bedeutsam ist. Dieser Grund wird ergänzend am Beginn des zweiten Gesprächsteils wiedergegeben.

**Das Interview:**

Transkriptionstechnik: Übertragung in normales Schriftdeutsch. Nonverbale Aspekte bzw. metakommunikative Äußerungen des Gesprächs (Lachen, Pausen, Räuspern, Unterbrechungen u.ä.) werden in Klammern wiedergegeben.

Die Beraterin Klara Posavac-Fede wird in weiterer Folge mit dem Buchstaben B für Beraterin abgekürzt, die Ratsuchende mit dem Buchstaben R für Ratsuchende.

Anmerkung: Die Ratsuchende kam mit dem Anliegen in die Beratung, Unterstützung bzw. Rat zu bekommen hinsichtlich der Studienwahl. Zum Zeitpunkt der Beratung befand sich die Ratsuchende gerade in der Maturaklasse einer Handelsakademie.

B: Und, wie ist es ihnen bei der Baumzeichnung ergangen?
R: (Lacht). Eh ganz gut, danke. Ich weiß nur nicht, ob ich ihnen das zeigen möchte (lacht).
B: Das entscheiden sie.
R: Na ja, deshalb bin ich ja da. Ich hoffe, sie glauben nicht, dass ich verrückt bin …
B: Aber nein. Da waren schon andere da (lacht).
R: Gut, dann gebe ich ihnen jetzt meine Zeichnung.
B: Sie haben aber einen wunderschönen Baum gezeichnet. Ich denke, dass das ein Kirschbaum ist?
R: Ja, stimmt (lacht). Ich liebe Kirschen.
B: Ihre Wurzeln sind ja sehr schön.
R: Ja, da habe ich sehr viele meiner Freunde und Freundinnen rein gegeben. Sie sind mir alle sehr wichtig! Ist das ein Problem?
B: Nein, ganz und gar nicht. Ihre Eltern sind auch da.
R: Ja, alle Menschen, die mir wichtig sind.
B: Wie ich sehe, haben sie auch einige Ziele in ihrer Vergangenheit erreicht. Wie zum Beispiel Klassenbeste, Fremdsprachen, viele gute Freunde finden, Schüchternheit verlieren … Sehr gut. Was sie nicht erreicht haben, ist die Position der Vorzeigetochter? Und das gute Verhältnis zur Familie väterlicherseits?
R: Ja, ich glaube, meine Eltern zu enttäuschen, wenn ich mich nicht gut ausbilde. Ich äh habe nämlich eine Halbschwester, die meinen Vater sehr verletzt hat bezüglich Ausbildung. Ich habe mir geschworen, dass er mit mir diese Probleme nicht haben wird. Deshalb bin ich auch Klassenbeste (schaut ernst).
B: Na ja, Klassenbeste zu sein, ist doch toll. Da sind ihre Eltern sicher sehr stolz auf sie.
R: Ja, sind sie (lacht).
B: Und väterlicherseits?
R: Ja, das Verhältnis passt nicht, weil meine Mutter Zweitfrau ist und wir [gemeint ist die Mutter und sie selbst, Anm. K. P.] sind nie akzeptiert worden. Ich bemühe mich aber oft um den Kontakt und bin guter Dinge.
B: Dran bleiben mit Humor!
R: (Lacht). Mache ich.
B: Na, ihre Ziele in der Zukunft sind aber sehr interessant. Zum Beispiel wollen sie Macht, Einfluss, Reichtum, Unabhängigkeit, einen Studienabschluss, eine perfekte Figur, Schönheit, beliebt wollen sie sein und dazu noch die Kontrolle über ihr Gefühlsleben …
R: (Lacht). Sehen sie, ich habe ihnen gleich gesagt, ich bin verrückt!
B: Aber nein, es kommt ja auch darauf an, über was oder wen sie Einfluss und Macht haben möchten … (Lacht). Ich würde Sie nun bitten, dass wir zunächst zu den Altersstufen gehen.
R: Okay.
B: Wie sieht es aus im Alter von ihrer Geburt bis zum dritten Lebensjahr? An was können sie sich da noch erinnern?
R: Ich kann mich erinnern, dass ich sehr viele Freunde gehabt habe. Und meine Freundschaften hab ich immer auch schnell gewechselt. Aber in dieser Zeit habe ich auch Yvonne und Nina kennen gelernt, die auch in meinen Wurzeln sind. Ein ganz schreckliches Erlebnis hatte ich auch in dieser Zeit. Und zwar hat ein Mädchen ein Fruchtjoghurt im Kindergarten gegessen und

sie hat das auf ihren gelben Teddybärpullover gekozt! Wäh … Ich rieche das heute noch.
B: Na gut, dann nehmen wir das gleich, um weiter zu gehen. Was war in der nächsten Stufe?
R: In dieser Zeit war meine Halbschwester sehr oft bei uns. Sie durfte von meinem Vater aus so ziemlich alles. Ich habe mich sehr ungerecht behandelt gefühlt. Zum Beispiel habe ich ein Glas mit Himbeersaft zerbrochen. Mein Vater war sehr aufgebracht. Meine Mutter hat sich sehr für mich eingesetzt. Dann kann ich mich noch erinnern, dass ich immer die letzte im Kindergarten war, die abgeholt wurde. Meine Mama hat immer so lange arbeiten müssen. Ah ja, das aufs Klo-Gehen-Lernen war auch nicht so meins. Ich bin stundenlag am Töpfchen gesessen! Meine Mutter hat immer telefoniert.
B: Ja, da können sie sich aber wirklich an sehr viel erinnern …
R: Ja, aber das ist ja noch lange nicht alles! Meine Ferien habe ich bei meiner Oma in Kärnten verbracht. Das war schön. Ich war immer draußen bei den Kühen. Ich musste immer in die Kirche gehen, obwohl ich das nicht so gern gemacht habe. Und die tolle Leberknödelsuppe meiner Oma, die hat gut geschmeckt! Und da war auch noch der Fasching, den ich geliebt habe. Ich habe der ganzen Welt vertraut …
B: Vertrauen sie der Welt heute nicht mehr?
R: Doch, aber ich habe große Bedenken … (schaut nachdenklich).
B: Warum?
R: Ich habe Angst, einen Fehler bei der Wahl meiner Ausbildung zu treffen …
B: Ich glaube, man kann keinen Fehler machen, wenn man etwas aus Überzeugung macht.
R: Hoffentlich haben Sie Recht … (lacht).
B: Welche Erinnerungen kamen in der Stufe von 6-9?
R: Was mir sofort eingefallen ist, ist, dass ich mit Yvonne und Nina sehr viel gespielt habe. Unsere Lieblingsbeschäftigung war mit Pferden, alles hat sich um Pferde gedreht. Ich wollte, dass mich alle mögen. Ich habe es gar nicht ausgehalten, wenn einer mit mir in der Klasse nicht gesprochen hat. Ich bin sofort hin und wollte verstehen warum (denkt nach). Es hat mich immer sehr beschäftigt, das Warum und Wieso. In dieser Phase meines Lebens bin ich auch auf den Geschmack der Kleidung gekommen. Meine Mutter durfte nicht mehr für mich einkaufen. Das habe ich ihr streng verboten. Ich wollte mir meine Kleidung selber aussuchen.
B: Ist es ihnen gelungen?
R: Nein, meine Mutter hat versucht, das, was ich ihr in Auftrag gegeben habe, zu nähen. Oh mein Gott, das war schrecklich. Sie nähte fürchterlich, die Kleidung passte überhaupt nicht zu einem Kind (lacht).
B: Mussten sie die Kleidung tragen?
R: Ja, leider … (lacht).
B: Was war noch für Sie wichtig in dieser Zeit?
R: Ich war ganz stolz auf mich, da ich die erste in der Klasse war, die mit einer Füllfeder schreiben durfte. Ich schrieb endlos lange Geschichten …
B: Was für Geschichten?
R: Fantasievolle Kurzgeschichten (schaut sehr ernst).
B: Klingt sehr spannend …
R: Ja, ich schreibe noch immer sehr gern. Wenn ich etwas kann, dann ist es Schreiben. Meine Freunde beneiden mich deshalb schon sehr lange (schaut nachdenklich). Aja, und in dieser Zeit ist leider meine Großmutter verstorben.

Das war nicht so lustig. Ich war sehr traurig, da jetzt meine Urlaube nach Kärnten nicht mehr stattgefunden haben. In dieser Zeit habe ich auch gelernt, dass Erwachsene nicht immer Recht haben (schaut ernst).
B: Erwachsene sind auch nur Menschen, die können sich auch einmal irren ...
R: Ja, das stimmt, aber als Kind dachte ich immer, dass Erwachsene immer Recht haben. Zum Glück irren sie auch … (Lacht).
B: Wollen sie noch etwas zu dieser Stufe sagen?
R: Nein, die nächste Stufe war für mich total cool … (Lacht).
B: Erzählen Sie mir bitte von dieser coolen Stufe … (Lacht).
R: Ich wollte ganz schnell erwachsen werden. Mit zwölf dachte ich eigentlich, dass ich schon erwachsen wäre. Ich ging jeden Tag mit meinen Freundinnen nach der Schule ins Donauzentrum. Dort habe ich exzessiv geschoppt. Ich musste ja alles nachholen wegen der Kleidung. Das, was meine Mutter verbockt hatte. Zum Glück hat mir meine Mutter diese Shopping-Touren ermöglicht, da ich in der Schule sehr gut war. Meine Begabungen sind dabei hauptsächlich in Deutsch, Mathe und Englisch gewesen. Es ist sogar so weit gegangen, dass ich mich mit gesellschaftlichen Strukturen auseinandergesetzt habe. Es hat mich interessiert, wie die Gesellschaft so funktioniert. Daraufhin habe ich eine Sprache erfunden. Ich habe diese Sprache, also diese Geheimsprache, versucht, meinen Freundinnen beizubringen. Nah ja, das hat aber leider nicht funktioniert (lacht). Vielleicht war ich auch von Harry Potter beeinflusst. Kennen sie den?
B: Ja natürlich. Das ist der Zauberer?
R: Ja, genau der ist das. Ah ja, das hätte ich fast vergessen: ich habe auch mein Kinderzimmer komplett umgestaltet. Es war nämlich vorher alles aus Holz. Das habe ich immer so gehasst! Ich habe dann alles neu gestaltet.
B: Ihre Mutter hat ihnen das ermöglicht?
R: Ja, meine Eltern, wo ich jetzt so nachdenke, haben mir wirklich sehr viel ermöglicht. Ich habe leider in der nächsten Stufe nicht so tolle Sachen. Da ist mir nicht so viel eingefallen.
B: Was fällt ihnen denn zur nächsten Stufe, also zum Alter zwischen 12 und 15 ein?
R: (Denkt nach). Ich bin in die Handelsakademie gewechselt. Zum Rauchen habe ich auch begonnen. Und ich wollte nicht mehr das liebe und brave Vorzugsschülermädchen sein … Ich wollte so sein wie die anderen. Ich habe den Gruppenzwang voll abbekommen. Und da habe ich auch darunter gelitten. Ich habe sehr schlechte Noten nach Hause gebracht. Auf einmal! Sie können sich sicher vorstellen, wie das für meine Eltern war. Der totale Wahnsinn!
B: Im Baum haben sie in der Vergangenheit das Ziel „Freund finden“ erreicht. War das auch in dieser Zeit?
R: Ja. Diese Geschichte erzähle ich ihnen aber erst in der nächsten Stufe. Es ist leider eskaliert …
B: Okay, was fällt ihnen noch ein?
R: (Denkt nach). Ich habe meine Haare geschnitten und gefärbt. Ich habe eine komplette Typenveränderung durchgemacht. Und, ah ja, ich war zum ersten Mal in meinem Leben in einer Diskothek!
B: Wie war das für sie?
R: Sehr aufregend (lacht). Ich habe mir alle Leute angesehen und beobachtet. Die waren alle so drauf wie ich.
B: Das hängt wahrscheinlich mit der Pubertät zusammen …

R: (Lacht). Eine ganz komische Zeit … Zum Glück ist die vorbei. Jetzt möchte ich ihnen gerne von meinem Freund erzählen, weil das tut mir heute noch sehr weh. Kurz nach meinem ersten Freund habe ich meinen zweiten Freund gefunden. Mit dem war ich wirklich sehr glücklich. Leider gab es aber auch sehr viele Streitereien. Das Schreckliche aber war, dass Yvonne, das ist meine Freundin, die ich schon seit der Kindergartenzeit habe, mit meinem damaligen Freund zusammengegangen ist. Ich habe zwei Menschen auf einen Schlag verloren (schaut nachdenklich).
B: Wie sind sie über das hinweg gekommen?
R: Ich hatte temporäre Depressionen … Was sollte ich denn machen? Yvonne war schließlich meine beste Freundin … So ein Idiot! Aber gut, wir waren auch öfters getrennt. Und dann haben wir uns halt wieder versöhnt.
B: Sie sind sicher nicht die erste und sicher auch nicht die letzte, der so etwas passiert ist. Das passiert nämlich öfter als sie vielleicht glauben.
R: Haben sie so etwas schon erlebt?
B: Nein, zum Glück noch nicht. Dafür habe ich andere Dinge erlebt … Wie ging es dann bei ihnen weiter?
R: Ich habe den Kontakt abgebrochen. Natürlich zu beiden. Danach habe ich mit der Fahrschule begonnen. Ich wollte meinen Führerschein machen. Dieser Fahrlehrer war schrecklich und demütigend. Ich hatte richtig Angst vor dem.
B: Haben sie den Führerschein geschafft?
R: Ja, ich weiß aber bis heute nicht, wie ich das gemacht habe (lacht). Ah und da fällt mir noch was ein: Jetzt habe ich gerade mit Krafttraining und Yoga begonnen. Ich möchte ruhiger und ausgeglichener werden. Und das hilft mir dabei. Und ich halte Diät, weil ich möchte schön schlank und ein bisschen durchtrainiert sein.
B: Gehen sie auch noch exzessiv shoppen?
R: Ja, leider … Ich habe schon wieder zu viel Geld ausgegeben … Ich möchte das aber eigentlich in den Griff bekommen. Shoppen macht zwar Spaß, aber wenn man das öfter macht, wird es auch langweilig.
B: Sie sind ja zu dieser Beratung gekommen, weil sie sich bezüglich ihrer Studienwahl nicht ganz sicher sind. Sie haben sich ja sehr intensiv im Alter zwischen 9 und 12 mit gesellschaftlichen Strukturen beschäftigt. Ist das heute auch noch so?
R: Ja, immer. Ich habe immer versucht, andere zu verstehen … Und warum die Dinge so sind wie sie sind.
B: Sie vermitteln mir den Eindruck, dass sie dabei durchaus auch in die Tiefe gehen möchten. Was möchten sie denn nun studieren?
R: Wirtschaft.
B: Warum wollen sie Wirtschaft studieren? Das überrascht mich ein wenig, wenn ich ehrlich sein soll.
R: Na ja, alle sagen, man muss in der heutigen Zeit Wirtschaft studieren, um erfolgreich zu sein. Und um Geld zu verdienen auch!
B: Denken sie, dass das richtig ist, wenn alle das sagen?
R: Ich weiß nicht, es will doch jeder erfolgreich sein.
B: Nun, das mag schon sein. Aber muss man Wirtschaft studieren, um erfolgreich zu sein?
R: Wenn sie mich fragen, nein. Ich interessiere mich auch nicht wirklich für wirtschaftliche Dinge. Aber wie soll ich sonst Geld verdienen?
Haben sie schon einmal an ein anderes Studium gedacht? Wie zum Beispiel

Bildungswissenschaft, Soziologie, Psychologie und ähnliches … Sie haben gesagt, sie möchten gerne verstehen. Auch haben sie von gesellschaftlichen Strukturen gesprochen …
R: Ja, vor allem Soziologie. Darüber habe ich schon nachgedacht. Aber ich weiß nicht … (Blickt unschlüssig).
B: Wenn ich mir ihre Interessen so ansehe und die Fächer, in denen sie gut sind [gemeint sind Deutsch, Englisch und Mathematik; K. P.] dann finde ich, dass Soziologie vielleicht wirklich eine Option für sie sein kann. Und Schreiben tun sie auch gerne. Das würden sie dort auch brauchen.
R: (Lächelt). Glauben sie kann man mit so einem Studium Geld verdienen?
B: Ich denke, wenn man das tut, was man gerne tut, kann man alles schaffen. Das ist meine ganz persönliche Überzeugung, die sich schon oft in der Erfahrung bestätigt hat. Auch wenn sie Wirtschaft studieren, ist noch lange nicht gesagt, dass sie auch reich und erfolgreich werden. Ich kenne viele BWL-Absolventen, die nicht allzu gut verdienen, einfach, weil es sehr viele solcher Absolventen gibt. Was anderes wäre es natürlich, wenn sie ein entsprechendes Interesse an dem Fach an sich hätten.
R: (Lacht). Sie haben Recht. Es hat mir der fehlende Kick gefehlt. Jetzt, wo ich mit ihnen spreche, wird es mir sehr bewusst. Ich bin sehr überrascht, aber auch wieder nicht. Meine insgeheime Vermutung hat sich bestätigt. Wirtschaft hätte ich von mir aus auch nie gewählt …
B: Wie glauben sie, würden ihre Eltern auf diese Entscheidung reagieren? Stellen sie sich das einmal bitte kurz vor.
R: Meine Eltern unterstützen mich zum Glück in jederlei Hinsicht. Da mache ich mir eigentlich keine Sorgen. Sie wollen, dass ich glücklich bin.
B: Können sie sich mit dieser Vorstellung anfreunden? Was empfinden sie, wenn sie an ein Soziologiestudium denken? Können sie sich als fertige Soziologin vorstellen?
R: (Denkt nach). Ich fühle mich eigentlich sehr wohl, wenn ich an das denke. Soziologin, hhm … Und ich frage mich gerade, wie ich auf Wirtschaft gekommen bin (lacht).
B: Das ist ja nichts Schlechtes, wenn man verschiedene Optionen durchgeht. Aber dass sie bei mir Rat suchen, zeigt ja auch schon, dass sie sich sehr intensiv mit dieser Entscheidung beschäftigt haben. Diese Entscheidung ist ihnen sicher sehr wichtig.
R: Ja, das ist sie. Ich soll das ja schließlich mein ganzes Leben lang machen (lacht).
B: Ich freue mich, dass sie jetzt schon sehr entspannt auf mich wirken. Nicht zuletzt ist es gut, dass sie schon über das Ganze lachen können. Das zeigt, dass sie eine gewisse Distanz zur Sache einnehmen können.
R: Ich danke ihnen für die Beratung. Danke, dass sie mir so aufmerksam zugehört haben. Ich fühle mich jetzt sehr gut! Ich werde gleich nach meinem Schulabschluss an die Uni gehen und inskribieren.
B: Sehr gerne. Dafür bin ich schließlich da. Ich wünsche ihnen alles Gute auf ihrem weiteren Weg. Viel Erfolg bei ihrem Studium. Ich würde mich freuen, wenn sie sich einmal kurz bei mir melden und mir sagen, ob alles geklappt hat.
R: Das mache ich sehr gerne. Danke für die Beratung.

Anmerkung: Rund ein Jahr nach der Beratung erfuhr ich, dass die Ratsuchende bereits mit dem dritten Semester Soziologie begonnen hatte. Das Studium bereitet ihr nach wie vor große Freude.

## 11.3. SYMBOLVERZEICHNIS

Wie bereits erwähnt, ist der Beruf(ung)sbaum ein Visualisierungskonzept, das auf der Skizzierung eines Obstbaumes sowie auf einem freien Assoziationsteil basiert. Bevor nun der genaue Ablauf der Zeichnung dargestellt wird, müssen zunächst die einzelnen Elemente des Obstbaumes hinsichtlich ihrer Symbolik definiert werden.

Grundlegend besteht der Obstbaum aus 3 Elementen (Wurzel, Stamm und Krone), wobei die Krone im Wesentlichen aus den Ästen und den Früchten besteht. Das Nichtvorhandensein einzelner Elemente hat dabei ebenfalls eine Bedeutung.

Die einzelnen Elemente im Detail:

1. **Wurzel:** Die Wurzeln sind die Verankerung und die Nährquelle des Baumes. Auf symbolischer Ebene sind dies, auf den Menschen übertragen, jene Einflüsse, die auf die Testperson einwirken bzw. sie beeinflussen. Die Wurzeln symbolisieren somit jene Menschen, die für die Person wichtig sind und die einen direkten Einfluss auf die Person und ihre Entwicklung haben. Das sind z.B. Eltern, Großeltern, Geschwister, Freunde, Verwandte und verstorbene Personen. Wichtig ist auch die Angabe des Berufs und des Geburtsdatums der jeweiligen genannten Person (vgl. Berk 2005, 32f.; 607f.).
2. **Stamm:** Der Stamm ist der Korpus des Baumes. Er steht, auf symbolischer Ebene, für die Persönlichkeit bzw. das Selbstbewusstsein oder das Selbstvertrauen der Testkandidaten.
3. **Krone:** Die Krone besteht aus den 2 Elementen Äste und Früchte. Optional können auch Blätter gezeichnet werden, die entweder für Fleiß oder für erhöhte Kreativität stehen.

   **3a. Äste:** Die Äste sind die Verbindung zwischen Stamm und Blättern bzw. Früchten. Sie versorgen die Blätter und Früchte des Baumes mit Nährstoffen. Auf symbolischer Ebene stehen die Äste für die Wege, die gemacht werden müssen, um ein Ziel zu erreichen.

   Auf der linken Seite des Baumes werden die Kandidaten aufgefordert, ihre Ziele aus der Vergangenheit aufzuschreiben. Auf der rechten Seite des Baumes soll der/die KandidatIn seine/ihre Zukunftsziele zeichnen.

Ausschlaggebend dabei ist die Art und Weise, wie die Äste dargestellt werden. Beispielsweise stehen nicht gerade gezeichnete Äste für fehlende Geradlinigkeit bzw. kann das ein Hinweis darauf sein, dass Ziele über Umwege erreicht werden.

**3b. Früchte:** Die Früchte sind die symbolische Vollendung des Baumes und sie stehen damit für das Erreichen eines gesetzten Zieles. Der Kandidat darf für jedes erreichte Ziel auf dem jeweiligen Ast eine Frucht malen.

**3c. Blätter:** Die Blätter stehen für eine Person, die etwas besonders gut machen will, da sie etwas macht, was eigentlich nicht gefordert ist. Zudem können Blätter für ein besonderes Maß an Kreativität stehen.

# 12. ABSTRACT

Gegenständliche Arbeit beschäftigt sich mit dem Arbeitsfeld professioneller Bildungs- und Berufsberatung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive. Dabei werden im Anschluss an bildungstheoretische Überlegungen (allen voran in Auseinandersetzung mit Jean-Jacques Rousseau und Wilhelm von Humboldt, aber auch Theodor W. Adorno und Heinz-Joachim Heydorn) jene Grundlagen erarbeitet, die maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der normativen Zielkategorie von Beratung, d.i. Empowerment der Nutzer, haben.

Das vorrangige Ziel dieser Arbeit ist es, eine Argumentation auf- und vorzubereiten, die den ‚Wert' bildungstheoretischen- und philosophischen Denkens für Beratungsprozesse im Allgemeinen wie für Bildungs- und Berufsberatung im Speziellen aufzeigen kann.

Unmittelbar an dieses primäre Ziel schließt das zweite Ziel dieser Arbeit an, nämlich der Aufweis, dass eine ganzheitliche Perspektive innerhalb von beruflichen Beratungsprozessen gerade auch in ökonomischer Hinsicht Beratungskonzepten überlegen sein kann, die lediglich auf eine berufliche Mehrqualifizierung der Klientele im Sinne von quantifizierbaren Qualifizierungsmaßnahmen für den Arbeitsmarkt abzielen, ohne dabei entsprechende Reflexionsprozesse bei den KlientInnen zu befördern. In direktem Zusammenhang damit steht die Bestimmung und Festlegung eines gangbaren Weges für die Bildungs- und Berufsberatung, der den Konflikt zwischen der unreflektierten Indienstnahme durch die bestehenden gesellschaftlich-ökonomischen Verhältnisse und die – ebenfalls unreflektierte – Ideologisierung gänzlich zweckfreier Bildungsprozesse aufarbeitet.

Auf diese Weise wird aber auch das schon bei Wilhelm von Humboldt zu Beginn des 19. Jahrhunderts thematisierte Verhältnis bzw. die Dichotomie von Bildung (Allgemeinbildung) und beruflicher Ausbildung bzw. Qualifikation (spezielle Bildung) neu austariert und bestimmt sowie der (auch ökonomische) ‚Wert' von Bildung als solcher (kritisch) exponiert.

Die Arbeit verfährt deskriptiv (Teil I), hermeneutisch und kritisch-reflexiv (Teil II) sowie empirisch (Teil III).

# 13. LEBENSLAUF

**Persönliche Daten:**

Klara Posavac-Fede, BA
Österreichische Staatsbürgerschaft

**Ausbildung:**

1980-1984 Volksschule Wien
1984-1988 Hauptschule Wien
1988-1992 Handelsschule Wien I, Akademiestraße 12

2004 Befähigungsnachweis für Personaldienstleistung an der WK Salzburg

2007 Studienberechtigungsprüfung an der Universität Wien

2011 Bachelorabschluss im Fach Bildungswissenschaft an der Universität Wien

2012 Trainerausbildung bei Jugend am Werk

**Berufslaufbahn:**

01.02.1994 - 17.10.1994 Angestellte CA-Leasing
02.01.1995 - 15.09.1995 Angestellte Meinl Bank
18.09.1996 - 17.03.1996 Angestellte ING Bank
29.04.1996 - 20.10.1996 | Angestellte Sodexho GmbH
01.06.1997 - 31.05.2002 | Angestellte Deutsche Bank AG

1999 Verleihung der Handlungsvollmacht für den Bereich Zahlungsverkehr der Deutschen Bank Wien

Seit 2002 selbständig im Bereich Personaldienstleistung/Beratung/Coaching

2006-2009 Lehrtätigkeit an der Berufsschule für Bürokaufleute in Wien XV

Seit 2005 Vorsitz in der Prüfungskommission für die Lehrabschlussprüfungen im Lehrberuf Personaldienstleistung an der WK Wien

Mitgliedschaften beim IAEVG/AIOSP, beim ÖVBBL sowie beim VBB