

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 29, 2016

Bildungs- und Berufsberatung in Österreich

Standortbestimmung, Reflexionsräume
und Perspektiven

Thema

(Selbst-)Reflexionen von
BildungsberaterInnen

Anita Pachner und Tim Stanik



(Selbst-)Reflexionen von BildungsberaterInnen

Anita Pachner und Tim Stanik

Pachner, Anita/StaniK, Tim (2016): (Selbst-)Reflexionen von BildungsberaterInnen.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 29, 2016. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-29/meb16-29.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Selbstreflexion, Beratung, Bildungsberatung,
BildungsberaterInnen, Beratungsverständnis, Praxis,
selbstreflexive Kompetenz, Professionalität, Deutschland



Kurzzusammenfassung

Selbstreflexionskompetenzen sind auch in der Bildungsberatung zentral, um die eigene professionelle Praxis kontinuierlich beobachten und weiterentwickeln zu können. Doch was bedeutet Selbstreflexion eigentlich? Was wird von BildungsberaterInnen reflektiert? Und inwiefern dienen die Reflexionen als Lernanlässe? Um diese Fragen zu beantworten, wird im vorliegenden Beitrag ein explorativ empirischer Zugang gewählt. Ausgewertet werden zwölf schriftliche Falldokumentationen und Fallreflexionen von BildungsberaterInnen, die im Kontext einer in Deutschland angebotenen Fortbildung angefertigt wurden. Es zeigt sich, dass die BeraterInnen ihre Beratungen insgesamt als erfolgreich einschätzen, wobei der Beratungserfolg dem subjektiven Empfinden unterliegt. Misslingende Interventionen werden als reflexive Lernanlässe wahrgenommen und organisationale Rahmenbedingungen zumal als einschränkend erlebt. (Red.)

(Selbst-)Reflexionen von BildungsberaterInnen

Anita Pachner und Tim Stanik

Berater/-innen bringen in die Beratungssituation auch ihre individuelle Bildungs-, Berufs- und Lebensgeschichte ein. Für professionelles Handeln in einer Beratungssituation ist in diesem Zusammenhang die selbstreflexive Kompetenz der Berater/-innen hervorzuheben. Sie müssen in der Lage sein, ihr professionelles Handeln kontinuierlich zu reflektieren, blinde Flecke zu bearbeiten, die eigene Leistungsfähigkeit und die eigenen Grenzen wahrzunehmen.

Schiersmann/Weber 2009, S. 11

Bildungsberatung soll dazu dienen, sowohl die Ungerechtigkeiten im quartären Bildungssektor¹ zu kompensieren als auch das lebenslange Lernen zu fördern. Es sollen z.B. Zielgruppen erreicht werden, deren Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen unterrepräsentiert ist, und es sollen Hilfestellungen bei Berufs- und Bildungsentscheidungen gegeben werden (vgl. Schiersmann 2009, S. 747). Wenn wir im vorliegenden Beitrag von Bildungsberatung sprechen, beziehen wir uns auf Beratungen, die Individuen dabei unterstützen sollen, *„sich Aufschluss über ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu verschaffen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen sowie ihren persönlichen Werdegang bei der Ausbildung, im Beruf und in anderen Situationen [...] selbst in die Hand zu nehmen“* (Rat der Europäischen Union 2004, S. 2).

Diesen hohen Erwartungen steht ein pädagogisches Handlungsformat gegenüber, für das erst in den letzten Jahren spezifische Beratungsausbildungen

entwickelt wurden, für das bereichsspezifische Theorieangebote immer noch weitgehend fehlen und dessen empirische Fundierung sich erst in der letzten Dekade intensiviert hat (vgl. Käßlinger/Maier-Gutheil 2015).

Da (Bildungs-)Beratungen nicht standardisierbar sind, sind für die Qualität der Beratungsprozesse insbesondere die professionellen Beratungsverständnisse und -kompetenzen der BeraterInnen entscheidend (vgl. Haas/Schiersmann 2012, S. 9). Es liegen für Bildungsberatungen jedoch noch kaum Erkenntnisse darüber vor, welche Beratungsverständnisse es sind, die die BeraterInnen in ihren Beratungen konkret leiten. An dieser Forschungslücke setzt dieser Beitrag an. Mithilfe schriftlicher Falldokumentationen/Fallreflexionen soll in einem ersten Anlauf explorativ versucht werden, die handlungsstrukturierenden Leitbilder von BildungsberaterInnen zu rekonstruieren.

¹ Im Diskurs um das deutsche Bildungssystem wird zwischen vier Bildungssektoren unterschieden. Der primäre und der sekundäre Bildungssektor schließen die Grundschulen, die weiterführenden Schulen und die Berufsschulen ein. Der tertiäre umfasst die universitären Ausbildungen und der quartäre Bildungssektor die allgemeine, berufliche und wissenschaftliche Weiterbildung.

Selbstreflexion und Beratung

Vom Nationalen Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. – einem gemeinnützigen, konfessionell und parteipolitisch unabhängigen Verein in Deutschland, der sich als gemeinsame Plattform für alle AkteurInnen in diesem Handlungsfeld versteht – wurde im Rahmen eines öffentlich geförderten Verbundprojektes (2009 bis 2014) ein Kompetenzprofil für BeraterInnen entwickelt. Dieses Kompetenzprofil wurde von BeratungsexpertInnen aus unterschiedlichen Beratungsfeldern und der Wissenschaft konzeptualisiert, um „*vor dem Hintergrund fehlender einheitlicher Standards in der Beratung sowie der heterogenen Qualifikationen des tätigen Personals [...] die Professionalität von Beratenden zu stärken*“ (ebd., S. 7). Es werden darin sechs Kompetenzbereiche unterschieden. Ein Bereich beschreibt die Kompetenz zur professionellen (Selbst-)Reflexion. Diese umfasst „*das Entwickeln einer professionellen Haltung im Beratungskontext [und] [...] verweist auf das permanente Wechselspiel von Selbstreflexion und Weiterentwicklung des professionellen Handelns*“ (ebd., S. 11).

Im Kontext von Beratung sind folglich jene Auffassungen von Selbstreflexion von heuristischem Wert, die eine verbesserte professionelle Praxis in den Blick nehmen. Siegfried Greif (2008) etwa spricht diesbezüglich von ergebnisorientierter Problem- oder Selbstreflexion. Wesentlich ist dabei der Aspekt der Ergebnisorientierung: Im Unterschied zu „*ziellos kreisenden Grübeleien*“ (Greif 2008, S. 37) führt ergebnisorientierte Selbstreflexion zu verbessertem (professionellem) Denken und Tun. Selbstreflexion ist „*ein bewusster Prozess, bei dem eine Person ihre Vorstellungen oder Handlungen durchdenkt und expliziert, die sich auf ihr reales und ideales Selbstkonzept beziehen. Ergebnisorientiert ist die Selbstreflexion, wenn die Person dabei Folgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt*“ (ebd., S. 40). Auslöser für selbstreflexive Prozesse sind Greif zufolge z.B. schwierige neue Aufgaben, Feedbackgespräche mit Vorgesetzten oder KollegInnen, Konflikte sowie Misserfolge im Beruf (vgl. ebd., S. 86f.).

Da mit Selbstreflexion die Motivation verbunden ist, Diskrepanzen zwischen realem und idealem Selbstkonzept zu überwinden, birgt sie außerdem die Chance, jenes Denken und Handeln zu verändern,

das in einer konkreten Situation nicht mehr zum Ziel führt. Darüber hinaus hilft Selbstreflexion, wie Tim Tisdale (1998) betont, das eigene Denken und Handeln mit vorhandenen Erfahrungswerten zu vergleichen. Dadurch trägt sie dazu bei, auch das künftige Denken und Tun zu strukturieren, fortwährend auf Situationsangemessenheit hin zu überprüfen und ggf. weiterzuentwickeln (vgl. Tisdale 1998, S. 12).

Selbstreflexion als Beobachtung II. Ordnung

Anschlussfähig an diese Auffassungen von Selbstreflexion sind auch genuin erwachsenenpädagogische. Horst Siebert (2011) fordert für pädagogische Kontexte desgleichen „*eine Selbstreflexivität, die eine Veränderungsbereitschaft nicht erschwert, sondern erleichtert*“ (Siebert 2011, S. 16). Bezugnehmend auf Francisco Varela, Evan Thompson und Eleanor Rosch (1992) postuliert Siebert eine „selbsteinschließende Reflexion“ (vgl. ebd., S. 50). Damit ist ähnlich dem bereits genannten, psychologischen Konstrukt mit Selbstreflexion eine Form der Beobachtung des eigenen Selbst umschrieben. Diese kann als Beobachtung II. Ordnung bezeichnet werden (siehe ausführlicher dazu Pachner 2013). Ausgelöst werden kann diese Selbstbeobachtung vor allem durch Irritationen oder Herausforderungen, die im professionellen Tun auftreten (vgl. ebd., S. 16).

Für professionelles Beratungshandeln sind zusammenfassend zwei Aspekte festzuhalten: Zum einen geht es um die kontinuierliche Beobachtung des eigenen professionellen Denkens und Tuns mit dem Ziel, immer mehr Bewusstheit über dieselben zu erlangen (vgl. Schiersmann/Weber 2009, S. 11). Zum anderen soll dies, wo nötig, auch begleitet sein von der fortwährenden Weiterentwicklung des eigenen professionellen Beratungshandelns. Dann erst wäre von einer Kompetenz zur professionellen (Selbst-)Reflexion zu sprechen.

Ausgewählte Befunde zur Bildungsberatung

In den Jahren 2009 bis 2015 sind insbesondere Interaktionsprotokolle von Bildungsberatungen aus unterschiedlichen Bereichen gesprächsanalytisch

untersucht worden. Diese Analysen zeigten auf einer interaktionsstrukturellen Ebene, dass neben der Wissensvermittlung (siehe Maier-Gutheil 2009) Wissen für BeraterInnen auch als Ressource dient, um Beratungsprozesse zu steuern (siehe Enoch 2011). Weitere Untersuchungen machten deutlich, dass die mit Beratung jeweils verfolgten Ziele sich auch auf die anbieterinstitutionellen Kontexte zurückführen lassen (siehe Stanik 2015). Gemeinsam ist den erwähnten Untersuchungen, dass sie Beratungsprozesse rekonstruieren, ohne dabei jedoch die zugrundeliegenden Selbstverständnisse und Ziele der Professionellen zu berücksichtigen.

Diese wurden beispielsweise in einer profunden, quantitativen Bestandsaufnahme (siehe Schiersmann/Remmele 2004) und qualitativ in einer Interviewstudie mit LernberaterInnen (siehe Pätzold 2008) erfasst. Die quantitative Bestandsaufnahme zeigte, dass die Mehrheit der befragten BildungsberaterInnen Unterstützung bei Orientierungs- und Entscheidungsprozessen in Weiterbildungsfragen als das wichtigste Ziel ihrer Beratungstätigkeit erachtet (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 165). Dabei nutzte der Großteil der BeraterInnen eklektizistisch mehrere Beratungskonzepte und orientierte sich überwiegend an lösungsorientierten Kurzberatungen. Dennoch finden nur 61% der Befragten Kenntnisse über Beratungsmethoden und -konzepte besonders relevant (vgl. ebd., S. 171). Dieses Ergebnis widerspricht den Aussagen von BeraterInnen in der erwähnten Interviewstudie von Henning Pätzold aus dem Jahr 2008. Hier gaben die Befragten an, dass sie zwar Praxiserfahrungen für zentral halten, jedoch ebenso Theorieangebote als ergänzende Reflexionshilfen wahrnehmen. Wichtig sei außerdem der Aspekt der Verantwortung. So zeichnen sich Beratungen im Verständnis der Befragten durch eine geteilte Verantwortung aus. Die BeraterInnen sehen es als ihre Aufgabe an, die Prozesse zu steuern und Ratsuchende ggf. auch an andere Beratungsstellen zu verweisen. Die Ratsuchenden selbst seien für ihre Situation und den Umgang mit dem Beratungsergebnis verantwortlich. Eine weitere zentrale, wenngleich ambivalente Kategorie ist die der „Lösungen“. So wurde das Anbieten von Lösungen zwar als oft wenig erfolversprechend erachtet,

nichtsdestotrotz müssten diese gefunden werden. Für das Auffinden und Anbieten dieser Lösungen fühlten sich die befragten BeraterInnen aufgrund ihres Wissensvorsprungs zuständig (vgl. Pätzold 2008, S. 155ff.).

Aus der Skizzierung dieser Befunde lassen sich mehrere Fragen an die Selbstreflexionen ableiten:

- Welche handlungsleitenden Prinzipien und Beratungsverständnisse scheinen im Material durch?
- Welche Rolle spielen dabei theoretische Beratungsansätze?
- Auf Basis welcher Indikatoren werden Beratungen als erfolgreich bewertet?
- Inwiefern werden die organisationalen Beratungskontexte in die Reflexionen einbezogen?

Die analysierten Fallreflexionen

Um diese Fragen empirisch zu beantworten, wurden zwölf schriftliche Falldokumentationen/Fallreflexionen von BildungsberaterInnen im Rahmen von Förderberatungen, Weiterbildungsberatungen, Berufsberatungen, Beratungen zur beruflichen Entwicklung und Studienberatungen aus unterschiedlichen institutionellen Kontexten analysiert.² Diese Reflexionen sind im Zusammenhang mit der deutschlandweit vom Verbund Regionaler Qualifizierungszentren seit dem Jahr 2008 angebotenen Fortbildung „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“ angefertigt worden. Die Qualifizierung umfasst insgesamt 120 Unterrichtseinheiten, in deren Rahmen ein eigener Beratungsfall dargestellt und reflektiert werden soll.

Diese schriftlichen Beratungsdokumentationen als Beobachtungen II. Ordnung der BeraterInnen erlauben es uns als Forschenden, diese im Sinne einer Beobachtung III. Ordnung auszuwerten. In methodologischer Hinsicht haben diese Daten u.E. den folgenden Vorteil gegenüber den oben dargelegten empirischen Zugängen: Es wird möglich, professionelle Beratungsverständnisse zu rekonstruieren, die nicht erst, wie bei Befragungen, ad hoc entfaltet werden müssen, sondern deren Darstellung ohne

² Wir bedanken uns bei den BildungsberaterInnen, die uns ihre Fallreflexionen für die Analyse zur Verfügung gestellt haben. Die Fallreflexionen basieren auf Beratungen, die zwischen den Jahren 2013 und 2015 von BeraterInnen aus Deutschland durchgeführt wurden.

Handlungsdruck erfolgt. Dennoch beziehen sich diese Darstellungen, wie bei Interaktionsmitschnitten, konkret auf real vollzogene Beratungsprozesse.

Auswertungsmethode

Methodisch wurden die Falldokumentationen/ Fallreflexionen zunächst mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse strukturiert, indem induktiv sowohl inhaltliche als auch analytische Kategorien gebildet wurden, um daraufhin das Material zu codieren (vgl. Kuckartz 2012, S. 43). Ziel war es folglich nicht, die oben genannten Fragen an das Material heranzutragen und nacheinander zu beantworten, sondern zu explorieren, welche als relevant erachteten Aspekte von Beratung in die Falldokumentationen/ Fallreflexionen einfließen und sich dementsprechend rekonstruieren lassen.

Ergebnisse

In Abstraktion der Einzelfälle werden nachfolgend die zentralen Ergebnisse der explorativen Analyse anhand von vier Kategorien zusammenfassend dargestellt und diskutiert.

Kern der beschriebenen Beratungsverständnisse: lösungsorientierte Gespräche unter Einsatz angemessener Beratungsansätze

Neben der Darstellung der Beratungsverläufe und der Begründung der gewählten Interventionen nehmen Aussagen über die Beratungsverständnisse einen zentralen Stellenwert ein. Hierbei lassen sich Reflexionen über die Ziele der Beratungen und über notwendige Beratungskompetenzen unterscheiden. Übergreifend wird als Zielsetzung benannt, dass die KlientInnen in den Beratungen selbst Lösungen entwickeln sollten und dass Bildungsberatung mehr sei als die Weitergabe von Informationen. Hierfür sei die Vereinbarung von Zielen notwendig, die vor dem Hintergrund der gegebenen Rahmenbedingungen auch erreichbar sind. In einer Reflexion wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, an dem/der KlientIn orientierte Ziele finden zu wollen: „Das ist mir wichtig: [...] Ziele vereinbaren, die einerseits eine Herausforderung sind, andererseits nicht überfordern“ (Fallreflexion 10, Z. 155-160).

In zwei Fällen werden „klare Begrenzungen“ (Fallreflexion 1, Z. 478) gefordert, um deutlich zu machen, „was eine Weiterbildungsberatung leisten kann“ (Fallreflexion 1, Z. 479) und bei welchen Fragen die Ratsuchenden an andere Stellen zu verweisen sind (vgl. Fallreflexion 9, Z. 139-141). Hinsichtlich der notwendigen Beratungskompetenzen wird von einigen BildungsberaterInnen herausgestellt, dass man einen „gut gefüllten Werkzeugkoffer“ an Beratungstheorien und -methoden benötige, um fallangemessen handeln zu können (vgl. Fallreflexion 6, Z. 72-75). In mehreren Reflexionen wird dabei explizit darauf hingewiesen, dass es nicht den einen zielführenden Beratungsansatz gebe, sondern man den jeweiligen Ansatz je nach Situation klug auswählen müsse. Empathie und Akzeptanz, Impulse geben sowie eine symmetrische und transparente Gesprächsführung sind weitere zentrale Selbstverständnisse, die in den Reflexionen explizit benannt werden.

Insgesamt zeigt sich, dass die BeraterInnen bestrebt sind, keine ExpertInnen-, sondern Prozessberatungen durchzuführen, wobei sie die Verantwortung für die erfolgreiche Bearbeitung nicht mit den KlientInnen teilen wollen, sondern diese Verantwortung als Kern ihrer professionellen Aufgabe betrachten.

Beratungserfolg bemisst sich am subjektiven Empfinden der BeraterInnen

Ein weiterer zentraler Bestandteil der Reflexionen sind abschließende Bewertungen der Beratungen. Im Anschluss an das Nutzenmodell von Beratung (siehe Käßlinger 2010) werden den Gesprächen informative, berufsbiografische oder situative Nutzendimensionen zugeschrieben. Auffällig ist dabei, dass die BeraterInnen ihre Beratungen in der Regel als gelungen oder als erfolgreich bewerten. Indikatoren hierfür sind nicht Vergleiche mit anderen, weniger gelungenen Beratungsfällen oder positive Rückmeldungen seitens der KlientInnen, sondern Indikator ist vielmehr das subjektive Empfinden der BeraterInnen, den Ratsuchenden weitergeholfen zu haben. So wird beschrieben, dass man den KlientInnen hilfreiche Informationen gegeben habe, diffuse Anliegen präzisiert werden konnten, tragfähige Lösungsvorschläge unterbreitet oder neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet worden sind. Sind Bildungs- bzw. Weiterbildungsentscheidungen

bekannt, die die KlientInnen im Anschluss an die Beratungsgespräche gefällt haben, werden diese monokausal auf die eigenen Beratungsinterventionen zurückgeführt. Dies wird in einigen Fällen durchaus selbstkritisch bewertet: *„Beim Ende der einzelnen Beratungsgespräche muss ich verstärkt darauf achten, den Prozess besser gemeinsam mit dem/der Ratsuchenden zu reflektieren. [...] Darüber hinaus scheint mir das wichtig zu sein, um ein Feedback für meine Beratungsarbeit einzuholen“* (Fallreflexion 6, Z. 232-237).

Misslingende Interventionen als reflexive Lernanlässe

Während die Beratungsergebnisse in den Reflexionen insgesamt positiv dargestellt werden, werden einzelne, weniger gelungene Aspekte der Gespräche in den Reflexionen explizit zu Lernanlässen. Dabei zeigt sich in mehreren Fällen, dass die zur Verfügung stehende Zeit für die Beratungsprozesse häufig als zu knapp empfunden wird. So müsse man den KlientInnen gerade in der Klärungsphase genügend Zeit zugestehen, in anderen Phasen jedoch die Gespräche stärker strukturieren. Der Zeitmangel führe außerdem dazu, dass man aufwendigere Beratungsmethoden nicht einsetzen könne.

Neben zeitlichen Aspekten stoßen die BeraterInnen auch an professionelle Grenzen. Es wird u.a. die Konsequenz gezogen, weitere Fortbildungen zu besuchen, um z.B. mit psychisch belasteten KlientInnen besser umgehen zu können oder sich notwendige Informationen anzueignen. Darüber hinaus werden auch die Vorsätze gefasst, mehr nachzufragen, intensiver mitzuschreiben sowie Probleme nicht stellvertretend für die KlientInnen zu lösen: *„Als Erkenntnisse sind festzuhalten: [...] Ein großer Zeitdruck zur Erreichung des Ziels ist gefährlich – es besteht die Gefahr, dass der Berater zu viel selbst löst“* (Fallreflexion 7, Z. 176-181).

Der Befund, dass weniger gelungene Aspekte der reflektierten Beratungen zum Anlass genommen werden, das eigene Beratungshandeln künftig zu verändern, deckt sich mit den bereits genannten Konzepten von Selbstreflexion. Dort werden zum einen Irritationen, Misserfolge oder Herausforderungen im beruflichen Alltag als Auslöser für Selbstreflexion genannt (vgl. Greif 2008, S. 86f.;

Siebert 2011, S. 16). Zum anderen wird postuliert, dass Selbstreflexion dazu diene, Aspekte des eigenen Handelns, die sich nicht (mehr) als zielführend und situationsadäquat erweisen, zu verändern (vgl. Tisdale 1998, S. 12). Das Verfassen von Fallreflexionen scheint also durchaus geeignet zu sein, Lernen anzuregen und damit die Professionalität von BildungsberaterInnen weiterzuentwickeln.

Organisationale Rahmenbedingungen schränken ein

Die anbieterinstitutionellen Kontexte der Beratungen spielen in den Reflexionen eine untergeordnete Rolle. In einer Reflexion wird der dargelegte Zeitmangel auf institutionelle Vorgaben zurückgeführt. Daneben werden in zwei weiteren Dokumentationen organisationale Rahmenbedingungen erwähnt. So führt das Prinzip der KundInnenfreundlichkeit der Organisation in einer Beratung dazu, dass der Berater spontan die reflektierte Beratung ohne vorherige Terminvereinbarung durchführt und sich daher wenig vorbereitet fühlt. In einem zweiten Fall wird die fehlende organisationale Unterstützung in Form von kollegialen Beratungen oder Supervisionen angesprochen. In keinem der Fälle führt dies jedoch dazu, dass die BeraterInnen angeben, organisationale Veränderungsprozesse anregen zu wollen. Auf zeitliche Beschränkungen etwa wird stattdessen mit Hilfe der Auswahl von lösungsorientierten Beratungsansätzen reagiert: *„Dort wo institutionell bedingt wenig Zeit für Beratung ist, wird man eher den kurzzeitberaterischen Ansatz der Lösungs- und Ressourcenorientierung wählen“* (Fallreflexion 6, Z. 62-64).

Im oben erwähnten Fall will der Berater auch weiterhin spontan Beratungen durchführen, um kundInnenfreundlich zu agieren, und jene Beraterin, die die fehlende organisationale Unterstützung in Form von kollegialen Beratungen oder Supervisionen erwähnte, will sich eigeninitiativ um einen kollegialen Austausch bemühen.

Diese Befunde bestätigen, dass organisationale Rahmenbedingungen der Beratungsanbieter die Beratungsprozesse beeinflussen und diese Einflüsse von den Professionellen auch wahrgenommen werden (siehe Stanik 2015).

Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung der Fallreflexionen zeigt, dass unter den BildungsberaterInnen ein Beratungsverständnis vorherrscht, welches Beratung als zielorientiertes Gespräch konzeptualisiert, das mit Hilfe situationsangemessen auszuwählender Beratungsansätze zu bewältigen ist. Auffällig ist, dass die BeraterInnen ihre Beratungen in den Reflexionen insgesamt als erfolgreich einschätzen. Einzelne, weniger gelungene Aspekte der Beratungen werden aber auch zum Anlass genommen, dazu zu lernen, um das eigene professionelle Handeln weiterzuentwickeln. Organisationale Rahmenbedingungen werden vor allem dort reflektiert, wo sie als einschränkend empfunden werden.

Insgesamt wird deutlich, dass die Fallreflexionen als Beobachtungen II. Ordnung für eine selbstreflexive Auseinandersetzung genutzt werden und Lernanlässe enthalten. Aufgrund der persönlichen Involviertheit der BeraterInnen können damit eigene „blinde Flecken“ jedoch nur relativ schwer identifiziert werden (vgl. Goeze 2010, S. 137). Ziel führend wäre es u.E., Beratungen z.B. auf Tonband

aufzuzeichnen, um sie in Fortbildungen als Lerngegenstände zu verwenden. Solche „diskursanalytischen Trainings“ werden bereits eingesetzt, um sowohl kommunikative, organisationsbezogene als auch selbstreflexive Kompetenzen in unterschiedlichen professionellen Handlungsfeldern zu fördern (siehe Becker-Mrotzek/Brünner 2002). Dabei können die anderen FortbildungsteilnehmerInnen ähnlich wie in Interpretationswerkstätten eingebunden werden (siehe Nittel 1998), um die BeraterInnen mit ggf. abweichenden Sichtweisen zu konfrontieren. Darüber hinaus können die anderen TeilnehmerInnen selbst aus diesen fremden, für sie möglicherweise ungewöhnlich bearbeiteten Fällen lernen.

Für weitere empirische Beobachtungen III. Ordnung wäre es sinnvoll, schriftliche Beratungsreflexionen von BeraterInnen aus unterschiedlichen Feldern (z.B. Sozialpädagogik, Jurisprudenz, Medizin) miteinander zu vergleichen oder Reflexionen von erfahrenen BeraterInnen mit denen von NovizInnen zu kontrastieren. Diese Analysen würden u.E. dazu beitragen, die zentrale beraterische Kompetenz zur Selbstreflexion weiter ausdifferenzieren und modellieren zu können.

Literatur

Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (2002): Diskursanalytische Fortbildungskonzepte. In: Dies. (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 36-49.

Enoch, Clinton (2011): Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Goeze, Annika (2010): Kriterien für die Entwicklung und Auswahl von Fällen für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung. In: Schrader, Josef/Schneider, Reinhard/Hartz, Stefanie (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 125-145.

Greif, Siegfried (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Göttingen [u.a.]: Hogrefe-Verlag.

Haas, Monica/Schiersmann, Christiane (2012): Einführung in das Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: Nationales Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung und Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hrsg.): Kompetenzprofil für Beratende. Ergebnis aus dem Verbundprojekt: Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. Heidelberg, S. 7-12. Online im Internet: <http://www.elgpn.eu/elgpn-db/files/server/files/51> [Stand: 2016-09-21].

Käpplinger, Bernd (2010): Nutzen von Bildungsberatung. In: DIE Zeitschrift, 18 (2), S. 32-35.

Käpplinger, Bernd/Maier-Gutheil, Cornelia (2015): Ansätze und Ergebnisse zur Beratung(sforschung) in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Eine Systematisierung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2, 2015, S. 163-181. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/zfw/22015/bildungsberatung-01.pdf> [Stand: 2016-09-21].

- Kuckartz, Udo (2012):** Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Maier-Gutheil, Cornelia (2009):** Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nittel, Dieter (1998):** Das Projekt der „Interpretationswerkstätten“. Zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand, S. 1-16.
- Pachner, Anita (2013):** Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 20, S. 06-1- 06-9. Online im Internet:http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/06_pachner.pdf [Stand: 2016-09-21].
- Pätzold, Henning (2008):** Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rat der Europäischen Union (2004):** Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Brüssel.
- Schiersmann, Christiane (2009):** Beratung im Kontext des lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 747-767.
- Schiersmann, Christiane/Remmele, Heidi (2004):** Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schiersmann, Christiane/Weber, Peter (2009):** Professionalität als Herausforderung. Ein Kompetenzprofil für das Beratungspersonal im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: BIBB, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4, 2009, S. 9-13.
- Siebert, Horst (2011):** Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9-18.
- Stanik, Tim (2015):** Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Interaktion. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tisdale, Tim (1998):** Selbstreflexion, Bewusstsein und Handlungsregulation. Weinheim: Beltz.
- Varela, Francisco J./Thompson, Evan/Rosch, Eleanor (1992):** Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Bern: Scherz.



Foto: www.tw-klein.com

Dr.ⁱⁿ Anita Pachner

anita.pachner@uni-tuebingen.de
<http://www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de>
 +49 (0)7071 29-74875

Anita Pachner studierte in Eichstätt und Köln Diplom-Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und promovierte an der Ludwig-Maximilians-Universität München bei Rudolf Tippelt. Ihre Arbeits- und Forschungsgebiete sind lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen, Blended Learning, empirische Bildungsforschung, interkulturelle Erwachsenenpädagogik und gegenwärtig v.a. Kompetenzentwicklung im Kontext der Professionalisierung von erwerbspädagogisch Tätigen. Von 2008 bis 2014 war sie wissenschaftliche Assistentin am Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern. Im Wintersemester 2014/15 vertrat sie die W2-Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen. Seit 2015 ist Anita Pachner dort als Nachwuchsgruppenleiterin tätig und forscht zur Modellierung der Schlüsselkompetenz „Selbstreflexion“ bei PraktikerInnen der Erwachsenenbildung.



Foto: Petra Coddington

Dr. Tim Stanik

tim.stanik@uni-tuebingen.de
<http://www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de>
+49 (0)7071 29-76754

Tim Stanik ist wissenschaftlicher Assistent am Institut für Erziehungswissenschaften in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen. Seine Schwerpunkte in der Forschung liegen im Bereich der Professionalisierung von ErwachsenenbildnerInnen und in der Bildungsberatung. Nach Abschluss seiner Ausbildung zum Industriekaufmann studierte er Erziehungswissenschaften mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Soziologie an der Universität Dortmund. In seiner Dissertation untersuchte er gesprächsanalytisch Beratungen in der Weiterbildung als institutionelles Interaktionsformat. Gegenwärtig forscht Tim Stanik zum mikrodidaktischen Planungshandeln von Lehrenden in der Weiterbildung.

(Self-)Reflection of Lifelong Guidance Counsellors

Abstract

Self-reflection competences are central to lifelong guidance counsellors so they can constantly observe and continue to develop their own professional practice. But what does self-reflection actually mean? What do lifelong guidance counsellors reflect on? And to what extent do reflections reveal areas in which the learning process can be improved? The article takes an explorative, empirical approach to answering these questions. It evaluates twelve cases of documentation and reflection by lifelong guidance counsellors that were written as part of a continuing education programme offered in Germany. It appears that the counsellors viewed their counselling as successful, whereby the success of counselling is proportionate to subjective opinion. An unsuccessful intervention is perceived as an area in which the learning process can be improved and organizational conditions in particular are experienced as restrictive. (Ed.)

Impressum/Offenlegung

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783741289620

Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 29, 2016

Mag. Wolfgang Bliem (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Rudolf Götz (ÖSB Consulting GmbH)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung und Frauen)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachredaktion

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Frauen aus allen Ländern)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Hackl (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter www.erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als eBook.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at