

Nierobisch, Kira

Aktuelle gesellschaftliche Tendenzen im Bildungssystem und die Auswirkungen auf die Bildungsberatung

Jitschin, Adrian [Hrsg.]; Brechtel, Alexander [Hrsg.]; Dötzer, Katharina [Hrsg.]: *Perspektiven der Bildungsberatung*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2014, S. 63-88
urn:nbn:de:01111-pedocs-110842 - DOI: 10.25656/01:11084



Quellenangabe/ Reference:

Nierobisch, Kira: Aktuelle gesellschaftliche Tendenzen im Bildungssystem und die Auswirkungen auf die Bildungsberatung - In: Jitschin, Adrian [Hrsg.]; Brechtel, Alexander [Hrsg.]; Dötzer, Katharina [Hrsg.]: *Perspektiven der Bildungsberatung*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2014, S. 63-88 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-110842 - DOI: 10.25656/01:11084

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-110842>

<https://doi.org/10.25656/01:11084>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Vandenhoeck & Ruprecht

V&R

<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Aktuelle gesellschaftliche Tendenzen im Bildungssystem und die Auswirkungen auf die Bildungsberatung

Gesellschaftliche Transformationen – eine Skizze

Rasante gesellschaftliche Transformationsprozesse prägen aktuelle Lebens- und Arbeitsbedingungen und resultieren in neuen Anforderungsprämissen, deren Auswirkungen für den Einzelnen kaum abschätzbar sind. Dazu gehören Entwicklungen, die sich in Schlagwörtern wie Globalisierung, Pluralisierung und Individualisierung wiederfinden. Mit dem Übergang von der Industrie- und Produktionsgesellschaft zur Wissensgesellschaft (vgl. exemplarisch Stehr, 1994, 2001; Engelhardt u. Kajatzke, 2010) sind unweigerlich Fragen des Wissenszuganges, der -aneignung und des Wissensmanagements verbunden. Unter ökonomischen Aspekten und einer verstärkten Output-Orientierung gewinnen Bildung und Lernen zunehmend an Bedeutung. Dabei wird Bildung jedoch zur bildungspolitischen Strategie des lebenslangen Lernens verkürzt, die »alles Lernen während des gesamten Lebens [umfasst], das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt« (Bechtel, Lattke u. Nuissl, zit. nach Pongratz, 2007, S. 5). Dies betrifft das formale, nonformale und informelle Lernen (S. 3).

Mit dem Postulat des lebenslangen Lernens gehen auch Fragen neuer Lehr- und Lernkulturen einher (vgl. Schüßler u. Thurnes, 2005). Dazu gehören zum Beispiel Lernszenarien des selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernens, die unter den Voraussetzungen zunehmender Technisierung, Medialisierung und Virtualisierung ein individuelles und flexibles Lernen ermöglichen sollen. So bedingen Formate wie E-Learning oder Blended Learning nicht nur seitens der Lehrenden und Lernenden die Notwendigkeit neuer technischer

Kompetenzen, sondern auch Metakompetenzen des »how to learn« (vgl. S. 74).

Gerade mit Blick auf die Arbeits- und Erwerbssituationen zeigen sich zunehmend Entwicklungen, die die traditionell normale Arbeitsbiografie der Moderne durch prekäre Bedingungen der Flexibilisierung und Unstetigkeit ablösen. Dabei dominiert in vielen Branchen das Modell der Projektarbeit, die nur befristet eine Erwerbstätigkeit bietet. Insbesondere in den Arbeitssektoren gering qualifizierter Tätigkeiten sind die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer aus finanziellen Gründen zunehmend gezwungen, verschiedene (Teilzeit-)Stellen miteinander zu kombinieren. So stieg die Zunahme der Teilzeitbeschäftigten, befristet Beschäftigten, geringfügig Beschäftigten sowie Zeitarbeitnehmerinnen und -arbeitnehmer von 2004 bis 2010 von 1,7 Millionen auf 7,8 Millionen, was 22 % aller Erwerbstätigen ausmacht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 22). Besonders alarmierend wirken diese Zahlen im Zusammenhang mit dem Grad der Qualifizierung: Während 38 % der Beschäftigten mit niedriger Qualifikation in den sogenannten atypischen Beschäftigungsverhältnissen stehen, sind es bei den Hochqualifizierten nur 15 % (vgl. S. 23). Hinzu kommt eine zunehmende Akademisierung klassischer Ausbildungsberufe, so dass sich die Frage nach der Balance eines gut qualifizierten Fachkräftemarktes versus eines hohen Anteils gering qualifizierter Erwerbstätiger stellt.

Neue Arbeitszeitmodelle, die neben individuell gestaltbaren Arbeitszeiten häufig auch die Möglichkeit des Home-Office bieten, erlauben zwar eine passgenauere Ausrichtung auf die persönlichen oder familiären Lebensumstände, bergen aber auch die Gefahr permanenter Verknüpfung von Arbeit und Freizeit. Unterstützt durch die Neuen Medien und der daraus resultierenden allzeitigen Erreichbarkeit und Gleichzeitigkeit, obliegt es dem und der Einzelnen, für eine austarierte Work-Life-Balance zu sorgen. Dies erweist sich jedoch unter den wirtschaftlichen Vorgaben steigender Konkurrenz und der Sorge um den Arbeitsplatz als schwierig.

Hinsichtlich des viel diskutierten demografischen Wandels stellt sich gesellschaftlich nicht nur die Frage der Finanzierbarkeit von Renten und öffentlichen Ausgaben im Gesundheitssektor, sondern auch, wie sich das Zusammenleben einer zunehmend älteren

Gesellschaft gestalten wird. Dazu zählen neben neuen Konzepten im Gesundheits- und Sozialwesen auch Fragen innovativer Dienstleistungen und veränderter Arbeitszeitmodelle. So wird sich, laut aktuellem Bildungsbericht, das Verhältnis von Menschen in der Vorerwerbsphase (unter 19 Jahren) zu den Personen in der Nacherwerbsphase (61 Jahre und älter) gravierend ändern: Gehörten 2010 noch 17,1 % der Bevölkerung in Deutschland zur Phase des Vorerwerbs, werden es 2035 voraussichtlich noch 15,5 % sein. Für die Nacherwerbsphase zeigt sich das Verhältnis mit 25,3 zu 36,4 % (das bedeutet ein absolutes Plus von 7 Millionen) eindeutiger (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 18). Für den Bildungsbereich bedeutet dies unter anderem, Weiterbildungsangebote für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zu entwickeln, nachhaltige Konzepte des Wissensmanagements aufzubauen und vor allem eine Bildungsbeteiligung aller Menschen langfristig zu fördern. Dazu zählen zwar als Anschubfinanzierung auch Konjunkturprogramme von Bund, Ländern und Gemeinden wie sie zum Beispiel im Rahmen des Zukunftsinvestitionsgesetzes bestehen und im Zeitraum von 2009 bis 2011 zusätzlich 8,7 Milliarden Euro für den Bildungsbereich einstellten; dazu müssen aber auch langfristige personelle und monetäre Maßnahmen gehören.

Mit dem Konzept pluralistischer Lebensentwürfe unweigerlich verbunden ist auch ein Wandel gängiger Rollen- und Identitätsvorstellungen. Sich wandelnde Geschlechterrollen, die Auflösung traditioneller Lebensformen wie Familie und Ehe und veränderte Normen und Werte führen zu Selbstkonzepten, die der Sozialpsychologe Heiner Keupp (1997) mit dem Terminus der Patchwork-Identitäten zusammenfasst. Diese beinhalten eine alltägliche Passungsarbeit zwischen inneren, das heißt individuellen, und äußeren – im Sinne von gesellschaftlichen – Bedingungen in einer »permanenten Verschränkung sozialer und personaler Prozesse« (S. 183). Die Identitätsentwicklung des Subjektes unterliegt dabei keinem Abschluss der Entwicklung, sondern zeigt sich als permanenter, offener Prozess, der auch die parallele Existenz verschiedener Teilidentitäten erlaubt. Keupp et al. (2008) modellieren ausdrücklich eine Identitätsvorstellung, die Identität als Zusammenspiel verschiedener Teilidentitäten versteht, welche sich wiederum aus den zunehmend differenzierten

Anforderungen an das Individuum ergeben. Die mitunter widersprüchlichen oder kaum miteinander zu vereinbarenden Identitätsanforderungen ergeben somit ein Patchwork an Identitäten, das häufig eher einem »Crazy Quilt« (S. 18) gleicht und auch Identitätsrisse und -brüche versucht nahtlos in das eigene Selbstkonzept zu integrieren. Damit wird die Vorstellung einer Normalbiografie obsolet und weicht einer individuell zu verantwortenden Wahl- oder Bastelbiografie (vgl. Hitzler u. Honer, 1994).

Um die tiefgreifenden Entwicklungen zu skizzieren, die das deutsche Bildungssystem aktuell durchläuft, werden im Folgenden exemplarisch vier Themenkomplexe vorgestellt und die damit verbundenen, tatsächlichen oder auch vermuteten Auswirkungen auf die Bildungsberatungen modelliert:

1. PISA und die Folgen für die Lernberatungen an Schulen,
2. Tendenzen in der beruflichen (Aus-)Bildung,
3. der Bologna Prozess und seine Folgen als Beispiel für den Hochschulsektor,
4. das bildungspolitische Programm des lebenslangen Lernens mit seinen Konsequenzen für die Weiterbildungsberatungen.

Eine kurze Einführung in die heterogene Landschaft der Lern- und Bildungsberatungen und eine definitorische Klärung des diesem Artikel zugrunde liegenden Beratungsbegriffes dienen als Fundament der weiteren Ausführungen.

Bildungsberatung – Verortung in einer heterogenen Landschaft

Nur wenige pädagogische Handlungsfelder erfahren zurzeit eine solch große öffentliche Aufmerksamkeit, wie sie aktuell der Beratung zukommt. Bereits 2001 rief das Forum Beratung in der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie (DGVT) im Rahmen der ersten Frankfurter Erklärung zu einem neuen Diskurs über Beratung auf. Aus interdisziplinärer Perspektive, die psychologisches, pädagogisches und soziologisches Wissen unter einer kulturellen und zeitreflexiven Sichtweise vereint, forderte das Forum, den Beratungsbegriff nicht nur auszudifferenzieren, sondern ihn im Kontext

gesellschaftlicher Veränderungsprozesse zu reflektieren und weiterentwickeln: »Unsere Lebens- und Arbeitswelten verändern sich gegenwärtig in dramatischer Form. Bisher tragfähige Normalitäten und Identitäten verlieren im globalisierten Kapitalismus ihre Passform und wir alle sehen uns mit der Erwartung konfrontiert, uns flexibel und offen auf veränderte Bedingungen einzulassen. Unsere Alltage werden riskanter und unvorhersehbarer, Gemeinsamkeiten scheinen weniger selbstverständlich. Identitäten und Zukunftsentwürfe werden brüchig, müssen immer wieder erarbeitet und neu ausgerichtet werden. Persönliche Lebenspläne, Vorstellungen von sich selbst und der eigenen Lebenswelt verlangen kontinuierliche Reflexion und Überprüfung. Soziale Zugehörigkeit und Anerkennung erfordern immer neue Anstrengungen der Ausbalancierung von Integration, Bezogenheit und Autonomie. Planungen finden in zunehmend unsicheren Planungsumfeldern statt. Entscheidungen müssen trotz fehlender Entscheidungsgrundlagen getroffen werden. Orientierung muss auch in zunehmender Unübersichtlichkeit stattfinden« (o. S.).

Zu den verschiedenen Formen psychosozialer Beratung zählen hier auch die Formate der Bildungsberatung, die das Informieren, Anleiten und Beraten im Kontext von Bildungs-, Berufs-, Erwerbs- und Karriereentwicklung betreffen. Im Zentrum stehen dabei Themen, »die sich auf Fragen zu Lern- und Bildungsprozessen, [zur] Kompetenzentwicklung, [zur] Bewältigung von Arbeitsanforderungen und [zu] beruflichen Qualifikationen sowie auf gesellschaftliche Herausforderungen des lebenslangen Lernens beziehen« (Schlüter, 2010, S. 9). Sie gelten sowohl für die personen- als auch die organisationsbezogenen Beratungsformate.

Mit Blick auf die jeweiligen Bedürfnisse der Beratenen und die jeweilige Zielgruppe der Beratung (z. B. ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Arbeitslose, Berufseinsteigerinnen, Berufsrückkehrer, sogenannte bildungsbenachteiligte Menschen etc.) soll Lernen angeregt und begleitet sowie Hilfestellung in Entscheidungssituationen zur Verfügung gestellt werden. Dies betrifft – in theoretischer Abgrenzung zur psychosozialen Beratung – insbesondere Fragestellungen im beruflichen Kontext und in Entscheidungslagen, die den biografischen Bildungs- und Lernweg betreffen. Institutionell oder

organisatorisch verankert finden sich die Formate als Lernberatung, Kompetenzentwicklungsberatung, Weiterbildungsberatung mit der klassischen Kursberatung und Karriereberatung. Als besondere Formate präsentieren sich innerhalb der Lern- und Bildungsberatung das Mentoring, Coaching, die Supervision oder kollegiale Beratung (vgl. Schlüter, 2010, S. 14).

Schule – nach PISA ist vor PISA?

Mit PISA erreichte im Jahr 2000 das nationale Bildungssystem im Bereich der Schule einen Schock, der nachhaltig wirkt und den auch nachfolgende Studien und Untersuchungen nur gering abfedern. Dabei misst PISA die Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, bezogen auf die Lesekompetenzen, mathematischen Modulierungsfähigkeiten und die naturwissenschaftliche Grundbildung. Die erreichten, nur mittelmäßigen Ergebnisse haben nicht nur deutsche Schulpädagoginnen und -pädagogen verunsichert, sondern auch die Eltern der Kinder und Jugendlichen vor neue Fragen gestellt. Was muss und soll Schule lehren, welches Wissen und Können sollen die Schülerinnen und Schüler wie erwerben und vor allem: Welchen Wert hat Bildung im nationalen Kontext? Diese Fragen gilt es zu beantworten und eine Fülle von Reformen und länderspeziellen Modellversuchen versucht dementsprechend neue Wege auszuprobieren. Da reicht das Spektrum von besonderen Fördermaßnahmen für Hochbegabte und Kinder mit besonderem Förderbedarf bis hin zu Konzepten inklusiver Bildung und dem partiellen Wegfall von »Sonderschulen«. Hauptschulen verschwinden zunehmend und weichen Realschulen mit differenzierten Abschlussmöglichkeiten oder integrierten Gesamtschulen; der Weg zum Abitur kann auf acht Jahre reduziert werden (»G8«) und die Übergänge zwischen den einzelnen Schulformen sollen sukzessiv – so der Plan der Kultusminister – durchlässiger werden.

Gerade für die Eltern ist die Frage nach dem individuell richtigen Schulverlauf für ihr Kind von großer Relevanz. Denn eines hat PISA auf jeden Fall bewiesen: den engen Zusammenhang von sozialen Lebensbedingungen und Bildungsbeteiligung. Dazu zählen unter anderem das familiäre Bildungsniveau, der sozialökono-

mische Status und die Erwerbsbeteiligung. Bezogen auf diese drei Rahmenbedingungen werden im Bildungsbericht drei Gruppen extrahiert, die besonderer Aufmerksamkeit und Unterstützung bedürfen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 26 ff.): Zur *ersten Gruppe* gehören Kinder aus einem sogenannten bildungsfernen Elternhaus, das heißt aus einem Haushalt, in dem kein Elternteil einen Bildungsabschluss des Sekundarbereiches II oder einen entsprechenden beruflichen Abschluss nachweisen kann. Die *zweite Gruppe* umfasst Familien mit einer sozialen Risikolage. Dies trifft dann zu, wenn kein Elternteil erwerbstätig ist und somit der Zugang zu Ressourcen des gesellschaftlichen Lebens in der Regel fehlt. Die finanzielle Notlage, die ein Einkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze von 60 % des Durchschnittsäquivalenzeinkommens berücksichtigt, umschreibt die *dritte Gruppe*. 2010 betrug der Anteil der Kinder, die der dritten Gruppe zuzuordnen sind, 18 %, wobei vor allem Kinder von Alleinerziehenden mit 38 % sehr häufig dieser Gruppe zuzuzählen und somit von einer finanziellen Notlage betroffen sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012).

Auch wenn die offiziellen Statistiken eine rückläufige Zahl von Kindern und Jugendlichen in bildungsfernen Elternhäusern sowie finanziellen und sozialen Notlagen verzeichnet, so gehören doch 29 % aller Kinder und Jugendliche zumindest zu einer der drei Risikogruppen, 3 % sogar zu allen dreien (vgl. S. 8). Diese Resultate verweisen auf die hohe Relevanz individueller Förderung und materieller sowie ideeller Unterstützung für den weiteren Bildungsweg und -erfolg der Kinder und Jugendlichen. Individuell wird die Empfehlung für die weiterführende Schulform nach der Grundschule, spätestens nach der sechsten Klasse, zu einer neuralgischen Hürde im Lebenslauf und die Wahl der bestmöglichen Schule zu einer zentralen Fragestellung.

Eine zunehmende Privatisierung der Schulen und ein hoher Konkurrenzkampf zollen dieser Entwicklung ihren Tribut. So verwundert es nicht, dass die Zahl der Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft im Vergleich zu 1998 um 25 % zugenommen hat (vgl. S. 6). Eklatant zeigt es sich bei den Grundschulen in freier Trägerschaft, die von absolut 314 auf 791 gestiegen sind (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht, 2012).

Progressiv wird der Entscheidungsprozess, welche Schule die geeignete ist, in die Beratungen im schulischen Kontext hineingetragen. Dazu kommen – neben psychosozialen – verstärkt auch Lernproblematiken oder allgemein erzieherische Probleme. Unterstützt wird das klassische Lernberatungsformat mittlerweile von psychotherapeutischen Angeboten, Mediationsformaten (z. B. Streitschlichtern) oder verschiedenen Formen des Coachings. Dabei nutzen sowohl Lehrerinnen und Lehrer wie Schülerinnen und Schüler, aber auch Eltern die Beratungsmöglichkeiten intensiv und mit steigender Nachfrage.

Alarmierend lesen sich die Zahlen, die den Anteil der Schülerinnen und Schüler betreffen, die direkt in eine Förderschule eingeschult werden. Hier zeigt sich ein Anstieg von 3 % im Jahr 2000, auf 3,7 % für 2009; 2010 findet sich erstmals ein leichter Rückgang auf 3,4 % (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 7). Frappierend gestiegen ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf trotz einer Verdoppelung der Integrationsquote. Zwischen den Jahren 2000 und 2010 hat sich in dem Bereich der Schüleranteil von 14 % auf 29 % verdoppelt, während sich eine zeitgleiche Verringerung des Förderschulbesuchs nur in wenigen Bundesländern abzeichnet. Mit der Perspektive der Lernberatung und pädagogischen Begleitung aller Beteiligten eröffnet sich dort ein weiteres, expandierendes Tätigkeitsfeld, das in seiner Komplexität viele Segmente klassischer Beratung und gleichzeitig sozialer Arbeit und sonderpädagogischer Begleitung vereint.

Der Ausbau der Ganztagschulen, der sich in allen Schulformen findet, bietet – meist als offenes, das heißt freiwilliges Modell – den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit einer ganztägigen Betreuung, die neben dem Unterricht und der Hausaufgabenbetreuung auch verschiedene Freizeitangebote umfasst – von Sport-AGs, musischer und kultureller Bildung bis hin zu sozialen Angeboten der Jugendarbeit. Neben den vielen positiven Aspekten wie schulischer Förderung, Betreuung und der Möglichkeit verschiedener Freizeitangebote für alle Schülerinnen und Schüler stellt die Ganztagschule häufig für die Väter und Mütter eine wichtige Voraussetzung dar, um (voll-)erwerbstätig zu sein. Doch die ersten Erfahrungen zeigen auch einen zunehmenden Freizeitverlust, gepaart mit einem hohen

Leistungsdruck für die Jungen und Mädchen. Klassische Formate der außerschulischen Jugendarbeit wie Sport oder ehrenamtliche Tätigkeiten (beispielsweise in Jugendverbänden) entfallen aufgrund des Zeitmangels. Damit wird es den Kindern und Jugendlichen zunehmend erschwert, Lernerfahrungen außerhalb der Schule zu machen, sich selbstständig neue Erfahrungsräume zu erschließen, die außerhalb von Benotung und Leistung existieren, und ein erfahrungsbasiertes Lernen zu erleben, das auch Momente des Scheiterns beinhalten darf.

Untermalt wird diese Entwicklung von Bestrebungen aus Politik und Wirtschaft, Kompetenzen, die im Rahmen von Ehrenamt oder Hobby informell erworben wurden, anhand von Zertifikaten abzubilden und für den weiteren beruflichen Werdegang zu nutzen. Selbst unter der Prämisse, damit auch jenen bildungsbenachteiligten Jugendlichen, die in formalen Bildungssettings nur wenig oder keine Qualifikationen erworben haben, eine Chance zu geben, erkennt diese Strategie die Lernerfahrungen ob ihrer selbst willen. Stattdessen wird eine Output-Orientierung favorisiert, die es mit (fragwürdigen) Messinstrumenten abzubilden und zu quittieren bzw. zu zertifizieren gilt. So wird das informelle Lernen nicht nur den Kriterien formaler Lernprozesse unterworfen, sondern die Jugendlichen werden nahtlos auch im außerschulischen Kontext in ein System permanenter Verwertungslogik eingegliedert, das sich in den Systemen der beruflichen Ausbildung fortsetzt.

Berufliche (Aus-)Bildung – zwischen Übergangssystemen und Akademisierung

Die Ausbildungslage in Deutschland verzeichnet eine zunehmend höhere Zahl von Studierenden. Parallel dazu werden einstige duale Ausbildungsberufe zunehmend in akademische Kontexte eingebettet, während zum Beispiel klassische Handwerksberufe regional über fehlenden qualifizierten Nachwuchs klagen. Der Datenreport des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB) von 2010 untersucht unter anderem die Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen des Übergangssystems, die von circa 300.000 jungen Menschen in Anspruch genommen werden müssen und der Vorbereitung auf eine

vollqualifizierende Ausbildung dienen (vgl. S. 1). Dabei weist bereits die BIBB-Übergangsstudie (Rohrbach-Schmidt, 2010) mit 7.200 Jugendlichen von 2006 nach, dass 32 % der nicht studienberechtigten Schulabsolventinnen und -absolventen mindestens an einer Übergangsmaßnahme (z. B. teilqualifizierende Berufsfachschule, betriebliches Praktikum/betriebliche Einstiegsqualifizierung oder berufsvorbereitende Maßnahme/Berufsvorbereitung oder Berufsgrundschuljahr) teilnahmen. Neben der Suche nach einem Ausbildungsplatz stand das Erreichen eines Schulabschlusses (Hauptschulabschluss oder Realschulabschluss) im Vordergrund. Auch wenn alle Maßnahmen hohe Abbruchquoten aufweisen (zwischen 12 und 22 %; vgl. S. 3), so zeigen sich bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die die Maßnahmen erfolgreich abgeschlossen haben, sehr positive Ergebnisse hinsichtlich der Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung (zwischen 50 und 63 %, drei Jahre später im Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung von 2009 sogar zwischen 61 und 83 % – je nach Maßnahme und individueller Bildungsvoraussetzung). Diese erfolgsversprechenden Ergebnisse lassen einen Ausbau des Übergangsprogramms seitens der Bundesregierung erwarten und eröffnen im Bereich der beruflichen Bildungsberatung weitere Handlungsfelder.

Auch wenn die Jugendarbeitslosenquote in Deutschland deutlich niedriger als das OECD-Mittel ausfällt, darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass einzelne Gruppen von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen große Probleme haben, eine ausbildungsadäquate Arbeit zu finden. Insbesondere in Ostdeutschland werden drei Jahre nach Ausbildungsabschluss gut die Hälfte der Absolventen nicht ausbildungsadäquat beschäftigt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 10).

Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) werden im SGB III als aktive Arbeitsförderung, im SGB II als Eingliederungsmaßnahme geführt. Sie betrafen 2011 knapp 73.000 Personen in der beruflichen Weiterbildung nach SGB II und 88.627 Menschen nach SGB III (vgl. Reichart, 2014, S. 122). Neben den klassischen Maßnahmen, die zu einem anerkannten Ausbildungsberuf führen, zählen auch Maßnahmen der Weiterqualifizierung dazu. Bundesweite Programme wie die

Bildungsprämie oder der Bildungsgutschein oder länderspezifische Programme wie zum Beispiel der Quali-Scheck (Rheinland-Pfalz) oder der Bildungsscheck (NRW) bilden hier erste Unterstützungen, die jedoch von den Antragstellerinnen und Antragstellern eine fundierte Recherche nach der richtigen Qualifikationsmaßnahme voraussetzen. Nur wenn diese verschiedenen Maßnahmen breitenwirksam lanciert werden und der Prozess der Antragsstellung niederschwellig begleitet wird, können besonders die Menschen von den Förderprogrammen profitieren, deren Bildungswege diskontinuierlich verliefen oder erschwert waren und der öffentlichen Unterstützung bedürfen.

Hochschulbildung – mehr als nur Bologna?

Wohl kaum ein Bildungssektor hat in den letzten zehn Jahren so viele Neuerungen über sich ergehen lassen müssen wie das deutsche Hochschulsystem. Bemängelt an den Hochschulen wurden die »ungleiche Bildungsbeteiligung, ihre zu hohe Zahl von Abbrechern, ihre zu strikte Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung, ihre überholte curriculare Orientierung usw.« (Pongratz, 2007, S. 11). Unter der Marge von »Bologna« entstanden aus diesem Grund inhaltliche Reformen und strukturelle Veränderungen an den deutschen Universitäten und Hochschulen, deren Folgen nicht nur bis dato andauern, sondern deren Auswirkungen zudem allenfalls erahnbar, nicht aber in ihrer Vieldimensionalität langfristig präzise vorhersehbar sind.

Zugunsten von Bachelor (BA) und Master (MA) wurden die alten Diplom- und Magisterstudiengänge abgelöst, Modularisierungen und Akkreditierungen eingeführt. Das heißt, dass das einstige Vollstudium von fünf oder sechs Jahren durch ein »sechssemestriges Kurzstudium zum Bachelor« (Krautz, 2007, S. 144 f.) ersetzt wurde, dem ein Aufbaustudium, nämlich der Master, folgt, das jedoch aufgrund der geringeren Studienplatzkapazitäten nicht allen BA-Studierenden offensteht. Unter den Prämissen von Exzellenz- und Eliteuniversitäten wurden außerdem eine zunehmende Konkurrenz und internationale Vergleichbarkeit unter privatwirtschaftlichen Konditionen zwischen den Hochschulen geschaffen. Für die Studierenden

bedeutet dies nicht nur ein outputorientiertes Studium unter inhaltlich und zeitlich starren Vorgaben, sondern häufig auch eine Lernkultur, die sich durch Leistungsdruck, hohen bürokratischen Aufwand, permanente Prüfungen und dichte inhaltliche Vorgaben auszeichnet. Unter diesen Voraussetzungen wird das Studium für viele der Studierenden zu einer Art »verlängerter Schule«, weil es an die dortigen Erfahrungen mit einem vollen Stundenplan, Pflichtkursen und einem auf die Prüfungen bezogenen, schnelllebigem Lernen nahtlos anknüpft. Dass das Studium auch eine Zeit persönlicher Bildung und Reife, ein Erfahrungs- und Lernraum sowohl zum eigenständigen Herausbilden von Fragen, Interessen, forschender Neugierde als auch zur Persönlichkeitsentwicklung ist, wird in diesen Prozessen negiert und den jungen Menschen vorenthalten. Umso mehr finden Fragen der Arbeitsmarktgängigkeit, der Praxisorientierung und des zeitnahen Studienabschlusses Gehör.

Mit der zunehmenden Ausdifferenzierung der Studiengänge, die mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge einhergeht, wird inzwischen zudem nicht nur eine internationale Vergleichbarkeit erschwert, sondern bereits innerhalb Deutschlands lassen sich formal gleiche oder ähnliche Studiengänge inhaltlich nicht vergleichen, was beispielsweise einen universitären Wechsel oder einen konsekutiven Master an einer anderen Hochschule erschwert (vgl. Krautz, 2007).

Für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Forschung, Lehre und Verwaltung bedeuten die neuen Studienstrukturen nicht nur sehr große Kohorten von Studierenden, sondern vor allem zunehmende administrative Aufgaben, innerhalb derer Tätigkeiten der Prüfungskorrekturen, Studienakkreditierung, des Monitorings und der (Selbst-)Evaluation gefordert sind. Mit dem wachsenden Verwaltungsaufwand sinkt umgekehrt proportional die zur Verfügung stehende Zeit für qualitativ tiefgehende, inhaltliche Aufgaben in Forschung und Lehre. Ergänzt werden die inneruniversitären Entwicklungen durch eine zunehmende Verzahnung von Politik, Wirtschaft und Bildung. Beispiele wie Stiftungsprofessuren, das Deutschlandstipendium oder die wachsende Drittmittelakquise zeugen von diesen Entwicklungen, die die Universitäten in die Gefahr bringen, ihre akademische Freiheit in Forschung und Lehre zu verlieren und

zu privatwirtschaftlichen Unternehmen zu mutieren (vgl. dazu exemplarisch Hering, 2006; Borst, 2007; zur Lippe, 2006).

Mit dem Schlagwort der »Offenen Universität« soll, so der bildungspolitische Wille, die deutsche Hochschule zukünftig vermehrt »nichttraditionell Studierenden« offenstehen. Darunter fallen Studierende, die erst nach anderen biografischen Phasen (z. B. Berufstätigkeit, Familienphase etc.) das Studium aufgenommen haben oder über alternative Zugangswege an die Hochschule kamen (z. B. eine Kombination von beruflichen Qualifikationen) sowie Menschen, die nicht in Vollzeit studieren, sondern in Teilzeit oder über ein Fernstudium mit Präsenz- und Blended-Learning-Settings.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung wird den deutschen Hochschulen als Anbieterinnen von Weiterbildung und Institutionen des lebenslangen Lernens eine im internationalen Vergleich untergeordnete Rolle zugesprochen (vgl. Reichart, 2014, S. 127). Mit dem seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Programm »Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen« soll dagegen Abhilfe geschaffen werden. Neue Zielgruppen für die Hochschulen sollen erschlossen werden. So soll der Hochschulzugang zunehmend auch Bewerberinnen und Bewerbern ohne Abitur eröffnet werden. Ein Beispiel hierfür ist die Initiative »Studieren ohne Abitur«, die es Erwerbstätigen nicht nur mit Meister- oder Fachwirtsabschluss, sondern auch mit einer qualifizierten Berufsausbildung und entsprechender Berufserfahrung ermöglichen soll, ein Hochschulstudium zumindest fachverwandt zu absolvieren. Während es bis zum Wintersemester 2007/2008 weniger als 1 % waren, die über den sogenannten »dritten Bildungsweg« an die Hochschulen kamen, ist die Zahl in den letzten Jahren rasant gestiegen. Mittlerweile studieren 25.706 Studierende ohne Abitur an deutschen Hochschulen, während es 1997 nur 8.447 waren; 2.856 Studierende haben 2010 ihr Studium erfolgreich beendet und 9.241 ihr Studium begonnen (vgl. Nickel u. Duong, 2012, S. 29). Ausgehend vom demografischen Wandel und dem befürchteten Fachkräftemangel sollen im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung neben den atypisch Studierenden auch ältere Studierende angesprochen werden, um beispielsweise im Rahmen eines Seniorenstudiums die Hörsäle zu füllen.

Für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Rahmen der Hochschulberatung – sei es in den Studienfachberatungen, den Studienberatungen oder weiteren Beratungseinrichtungen wie zum Beispiel dem Career Service – eröffnet sich ein zunehmend heterogenes und anspruchsvolles Handlungsfeld. Mit der Gruppe der Studierenden begegnen ihnen in der Regel Menschen, die mit Verkürzung der Sekundarstufe II auf acht Jahre (»G8«) und dem Wegfall der Wehrpflicht sehr jung sind und nach Orientierung und Sicherheit in einem für sie neuen System suchen. Häufig werden die Studieninteressierten oder Studienanfänger von den Eltern oder der Familie begleitet, die in die Informationsangebote der Hochschule integriert werden müssen. Zunehmend begegnen den Beraterinnen und Beratern junge Erwachsene, die aufgrund ihrer bisherigen Lebens- und Lernerfahrungen wenig selbstständig und ungeübt sind, die eigenen Belange strukturiert und verantwortungsbereit in die Hand zu nehmen und auch mit Niederlagen oder Rückschlägen konstruktiv umzugehen. Für die Professionellen im Kontext der Hochschulberatung bedeutet das neben der Notwendigkeit, eine fundierte Kenntnis der hochschulinternen Angebote sowie der überregionalen fachlichen Programme zu besitzen und präzise Informationen vermitteln zu können, auch, als Bildungsberater immer wieder aufs Neue den kompletten Studienverlauf zu begleiten. Dies beginnt bereits mit den zeitaufwändigen, komplexen Auswahlverfahren zum Hochschulzugang und den einzelnen Fächern und endet beim Übergang in den Beruf. Will man angesichts dieser Situation die Aufgaben von Beratung umreißen, »so besteht sie vor allem darin, Anleitung zur gezielten Informationssuche zu geben, Hilfestellung bei der Erarbeitung der individuell relevanten Entscheidungskriterien zu leisten und die Studien- und Zugangsmöglichkeiten der eigenen Universität transparent darzustellen« (Großmaß u. Püschel, 2010, S. 266).

Insbesondere an den Punkten des Überganges zeigt sich, dass die Beratungsaufgaben eine Situation betreffen, die im Sinne einer Statuspassage aufzufassen ist. Hier werden bildungspolitisch neue Kooperationen zwischen Hochschule und Schule oder zwischen Hochschule und Unternehmen eingefordert, die den jeweiligen Übergang erleichtern sollen. Mit der Erweiterung der Studierenden

auf ältere Studierende, Studierende mit Berufserfahrungen, ohne Abitur oder nach Phasen der Familienarbeit werden sich die Beratungsanforderungen weiter ausdifferenzieren und individuell gestaltet werden müssen. Die Nachfrage nach passgenauen Studienfächern, die die wissenschaftlichen Theorien mit der Arbeitspraxis sinnvoll verknüpfen, und das gleichzeitige Einfordern klassischer Angebote wie zum Beispiel der Lernberatung werden zentrale Aufgaben sein. Mit dem Fokus der Internationalisierung steigt nicht nur der Bedarf der persönlichen Begleitung ausländischer Studierender, sondern auch die Varianz der Leistungsvoraussetzungen innerhalb der eigenen Studienangebote aufgrund von Anerkennungen ausländischer Abschlüsse oder Studienleistungen.

Intern gilt für die Beschäftigten in der Hochschulberatung, ein eigenes Profil zu entwickeln. Zur Schaffung eines profunden Profils zählen beispielsweise Vernetzungen mit anderen Fachstellen inner- und außerhalb der Einrichtung, die Mitarbeit in Fachverbänden, Foren und Berufsnetzwerken sowie Kenntnisse über die regionale und bundesweite hochschulpolitische Lage und Entwicklung. Im Rahmen der fachlichen Professionalisierung muss es darum gehen, das multidimensionale Berufsfeld der Hochschulberatung auch wissenschaftlich zu begleiten, um eine langfristige Implementierung an den Hochschulen nicht nur projektgebunden zu etablieren, sondern auch finanziell und personell abzusichern. Im Rahmen der Qualitätsentwicklung und beruflichen Professionalisierung gilt es daher, prospektiv auch eine akademische Weiterentwicklung des Berufsbildes zu diskutieren.

Der tertiäre Sektor – Weiterbildung im Aufwind?

Mit der Rekordquote von 49 % bejubelte der Adult Education Survey (AES) 2012 das Weiterbildungsverhalten in Deutschland, das den Einbruch 2009 (42 %) und die Werte von 2007 (44 %) deutlich in den Schatten stellte (siehe Europäische Kommission, 2013; Bilger, Gnahs, Hartmann u. Kuper, 2013). Dieser Anstieg ist – so Leven, Bilger, Strauß und Hartmann (2013) – besonders der betrieblichen Weiterbildung zu verdanken, die 2012 mit 35 % erstmals mehr als ein Drittel der im AES Befragten erreicht hat (vgl. Leven et al., 2013,

S. 93). In der Analyse der verschiedenen Weiterbildungsaktivitäten¹ dominieren mit 25 % die Themenfelder Natur, Technik und Computer sowie mit 33 % Wirtschaft, Arbeit und Recht. Der Bereich Gesundheit und Sport rangiert mit 19 % auf Platz 3, gefolgt von Sprachen, Kultur, Politik (13 %) und Pädagogik und Sozialkompetenz (8 %) (vgl. Seidel, Bilger u. Gensicke, 2013, S. 137). Letzterer Bereich erfreut sich – differenziert man die Themenfelder nach dem Status der Erwerbstätigkeit bzw. der Ausbildung – indes bei Arbeitslosen (20 %), die sich über den Erwerb sozialer Metakompetenzen bessere Arbeitsmarktchancen erhoffen (vgl. Seidel et al., 2013), größerer Beliebtheit.

Mit dem progressiven Anspruch, dass die Individuen für die Gestaltung ihrer Bildungsbiografien selbst verantwortlich sind, und zunehmender Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt geht auch eine Fokussierung auf die Weiterbildungssegmente einher, die beruflich verwertet werden können. Dazu zählen neben technischen Kompetenzen auch das Erlernen oder Verbessern von Fremdsprachenkenntnissen oder betriebswirtschaftliches Wissen. Unter der Prämisse einer zunehmenden Zeitverknappung der Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer und aufgrund finanzieller Einsparungen seitens der öffentlichen und privaten Weiterbildungsträger lässt sich eine Tendenz zur Verkürzung des durchschnittlichen Unterrichtsstundenvolumens ausmachen (vgl. Huntemann u. Ambos, 2014, S. 101).

Auch wenn die Zahlen des Adult Education Survey 2012 (Bilger et al., 2013) auf einen positiven Trend im Weiterbildungsverhalten verweisen, so bestätigen sie doch gleichzeitig einmal mehr die enge Korrelation zwischen formalem Bildungsniveau und Weiterbildungsteilnahme: »Der *Bildungshintergrund* erweist sich als sehr robuster Prädiktor für die Beteiligung an Weiterbildung. Egal ob der Schulabschluss, der berufliche Ausbildungsabschluss oder der

1 In der deutschen Berichterstattung zur Weiterbildung wird die Teilnahmequote an nonformaler Bildung als zentraler Indikator beschrieben (vgl. Reichart, 2014, S. 105); demzufolge wird der Begriff der Weiterbildung, den internationalen Vorgaben folgend, mit nonformaler Bildung gleichgesetzt.

ISCED²-Level betrachtet werden, es ergibt sich jeweils immer das gleiche Bild: Je höher die Bildung oder Ausbildung der Befragten ist, desto höher sind sowohl die Weiterbildungsquote als auch das Weiterbildungsvolumen³« (Leven et al., 2013, S. 93).

Ergänzend lässt sich bezogen auf die einzelnen, inhaltlichen Segmente der Weiterbildung eine weitere Differenzierung festhalten: Während der Schulabschluss in den drei Dimensionen betriebliche Weiterbildung, individuell berufsbezogene Weiterbildung und nicht berufsbezogene Weiterbildung die Muster, das heißt das Ausmaß der Weiterbildungsteilnahme, strukturiert, ist der berufliche Ausbildungsabschluss vor allem bedeutsam für die Teilnahme an der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Reichart, 2014, S. 108). So lag 2012 die Teilnahmequote an Weiterbildungen insgesamt in der Gruppe mit den höchsten Schulabschlüssen doppelt so hoch wie in der Gruppe mit den niedrigsten Schulabschlüssen (64 % zu 32 %) (vgl. Reichart, 2014). Komplettiert werden die nonformalen Bildungsbestrebungen durch Formate des informellen Lernens im Arbeitskontext. Dazu zählen – so Kaufmann (2012) – drei Hauptformate: arbeitsbegleitendes Lernen, lernförderliche Arbeitsorganisation und Fachkommunikation, die jedoch statistisch schwer zu erheben und auszuwerten seien. Indes jedoch weist Kaufmann nach, dass sich auch hier wieder zeigt, dass gerade solche Erwerbstätige informelle Lernformen bewusst nutzen, die auch schon an formalisierten Lernformen beteiligt sind (vgl. Reichart, 2014, S. 116).

Bezogen auf die Altersklassen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer muss eine weitere Differenzierung vorgenommen werden. So nehmen im Vergleich zu den mittleren Altersstufen sowohl die 55- bis 64-Jährigen am seltensten an Maßnahmen der betrieblichen und der allgemeinen Weiterbildung teil als auch die 18- bis 24-Jährigen am seltensten an der beruflichen Weiterbildung. Während gerade die Jüngeren noch an ihr frisch erworbenes Ausbildungswis-

2 Mit der ISCED (International Standard Classification of Education) erfolgt die individuelle Angabe des Bildungsniveaus (der höchsten abgeschlossenen Bildungsebene) im internationalen Vergleich. Dabei wird zwischen sechs Levels unterschieden (1-6).

3 Unter dem Weiterbildungsvolumen wird die Anzahl der Stunden verstanden, die die Weiterbildungsmaßnahme/-n beinhaltet bzw. beinhalten.

sen anknüpfen und deshalb eine Weiterbildung seltener besuchen, zeigt sich in der Gruppe der älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer eine gewisse »Berufsmüdigkeit« und aufgrund des baldigen Ruhestandes eine geringere Motivation, sich beruflich fortzubilden. Hinsichtlich der nicht berufsbezogenen Weiterbildung gilt eine entsprechende Umkehrung. Sie wird signifikant häufiger in jüngeren (19 bis 24 Jahre) und älteren (55 bis 64 Jahre) Jahren wahrgenommen und weniger in Altersstufen, in denen gewöhnlich die berufliche Etablierung und Familiengründung liegen (vgl. Reichart, 2014, S. 112).

Da im AES (Adult Education Survey) 2012 nur Personen bis zum 64. Lebensjahr befragt wurden, gibt die Studie leider keine Auskünfte über das Weiterbildungsverhalten älterer und alter Menschen (vgl. Bilger et al., 2013). Das Team um Rudolf Tippelt widmete sich 2009 mit dem Projekt EdAge diesem Desiderat und befragte Menschen vom 65. bis zum 80. Lebensjahr zu ihrem Weiterbildungsverhalten. Immerhin 12 % der Befragten, bei erwerbstätigen Personen sogar 25 %, nahmen an Weiterbildungsveranstaltungen teil, wobei der Anteil nichtberuflich orientierter Weiterbildungen mit zunehmendem Lebensalter logischerweise kontinuierlich zunimmt (vgl. Schmidt, Schnurr, Sinner, Theisen u. Tippelt, 2009). Dennoch wird auch hier offensichtlich – so die Untersuchungen von Wienberg und Czepek –, »dass Bildungsungleichheiten über den Lebenslauf kumulieren, sodass für eine Erhöhung der Bildungsbeteiligung im Alter und Nutzung deren positive Wirkung möglichst schon in jungen Jahren angesetzt werden muss. Als positive Wirkung werden die ›Schutzfunktion‹ von Bildung für gesundes Altern, die positive Wirkung der Bildungsaktivität auf die Lebenszufriedenheit an sich und die Stärkung der lebenslaufbezogenen Kompetenzen gesehen« (zit. nach Reichart, 2014, S. 113).

In der Differenzierung nach Migrationshintergrund fällt auf, dass Menschen mit Migrationshintergrund zwar eine geringere Beteiligung an Weiterbildungen aufweisen, diese jedoch durch die zum Teil zeitlich umfangreichen Maßnahmen vor allem im Bereich der nicht berufsbezogenen Weiterbildung (z. B. Sprachkurse) hinsichtlich des Weiterbildungsvolumens kompensiert werden (vgl. Leven et al., 2013, S. 93). Gleichzeitig vermuten Leven et al. eine Selektion der Gruppe mit Migrationshintergrund im Adult Education Survey

von 2012, »da die Befragung aus forschungsökonomischen Gründen ausschließlich in deutscher Sprache und ohne Übersetzungshilfen durchgeführt wird. Die Befragungspersonen stellen daher hinsichtlich ihrer Deutschkenntnisse einen positiven Ausschnitt aus der in Deutschland lebenden Population mit Migrationshintergrund dar. Die hier berichteten Teilnahmequoten [an den verschiedenen Weiterbildungsmaßnahmen] dürften daher eher überschätzt sein« (2013, S. 92).

Anknüpfend an die Erfahrungen, die PISA 2000 bundesweit ausgelöst hat, zeigt sich nun in vergleichbarer Weise die Bedeutung international vergleichender Bildungsforschung für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland. Auch wenn die Ergebnisse der ersten »PISA Studie für Erwachsene« (PIAAC) 2013 (OECD, 2013) bei weitem weniger Anlass zur Sorge geben als einstmals PISA, so verweisen sie doch wiederum auf den »in Deutschland besonders stark ausgeprägten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzen« (Schmidt-Hertha, 2014, S. 26). Die PIAAC-Studie (OECD, 2013), die ähnlich den international vergleichenden Studien zu grundlegenden Kompetenzen im Erwachsenenalter »ALL« (Adult Literacy and Lifeskills Survey) und »IALS« (International Adult Literacy Survey) Lesekompetenzen, alltagsmathematische Kompetenzen und technologiebasiertes Problemlösen von national 5.400 erwerbstätigen Personen im Alter zwischen 16 und 65 Jahren erhob, bestätigt Deutschland im internationalen Vergleich der 23 beteiligten Länder zwar einen guten Mittelrang, verweist aber deutlich darauf, »dass gerade die Zielgruppen mit dem größten Bildungsbedarf am wenigsten von den Angeboten beruflicher und außerberuflicher Weiterbildung erreicht werden« (Schmidt-Hertha, 2014, S. 27). Neben der Notwendigkeit, die in den letzten Jahren initiierten Programme zur Grundbildung nicht nur weiterzuführen, sondern auch auszubauen, betont PIAC die Relevanz kontinuierlicher Lernaktivitäten und Weiterbildung jenseits der formalen Erstausbildung.

Die eierlegende Wollmilchsau? Kompetenzprofile für Beraterinnen und Berater im Bildungssektor

Kommunikationsfähigkeit, Reflexionsvermögen, fachliches Know-how – die Liste der Kompetenzen, die Beraterinnen und Berater im Bildungssektor mitbringen sollen, sind vielfältig und so ausdifferenziert wie die Beratungskontexte selbst. Das bundesweite Forschungsprojekt »Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung« unter der Leitung von Schiersmann hat – in enger Kooperation mit den Einrichtungen der Praxis und dem Nationalen Forum für Bildung, Beratung und Beschäftigung (nfb) – ein erstes, ausdifferenziertes Kompetenzprofil für die Professionellen in der Bildungsberatung entwickelt (vgl. Schiersmann, Bachmann, Dauner u. Weber, 2008). Ausgehend von einem systemischen Kontextmodell von Beratung (S. 16) wird nicht nur das mikrosoziale Beratungssystem berücksichtigt, sondern auch der institutionelle und makrosoziale, sprich gesellschaftliche Kontext integriert. Dazu zählen auf der Ebene des Beratungsprozesses die Gestaltung der Beratungsbeziehung, die präzise Klärung des Beratungsanliegens und -vorgehens und das Festlegen, wie die identifizierten Fragestellungen antizipativ bewältigt werden können (S. 97 ff.). Bezogen auf die Person oder die Personengruppe der Beratenen betonen Schiersmann et al. die Notwendigkeit von Kenntnissen über die Lebensverläufe, -situationen, beruflichen Entwicklungsprozesse und Lebensphasen, bezogen auf die biografische Situation der Beratenen, und die damit verbundenen Konsequenzen für den Beratungsprozess.

Das professionelle Handeln im Bezug zur eigenen Person impliziert die Relevanz selbstreflexiver Kompetenzen, die neben einer Orientierung an ethischen Standards oder einer »Beratungsmoral« (Schlüter, 2010, S. 14) auch das Integrieren organisatorischer Standards und wissenschaftlicher Diskurse berücksichtigt, zusätzlich zu der Notwendigkeit individueller und organisationsinterner Fort- und Weiterbildungen. Neben den organisationsbezogenen Kompetenzen wie beispielsweise Netzwerkarbeit, Bedarfsanalyse und Angebotsentwicklung orientieren sich die gesellschaftsbezogenen Kompetenzen an Fragestellungen der »methodischen und inhaltlichen Ausgestaltung der Beratungsprozesse als auch der Gestaltung des organisato-

rischen Umfeldes« (Schiersmann et al., 2008, S. 103). Dies schließt mit ein, die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen zu berücksichtigen, wie zum Beispiel Veränderungen der Arbeitswelt, Berufsbilder, Anforderungskompetenzen, sich wandelnde Lernkulturen oder rechtliche und finanzielle Aspekte (z. B. Förderprogramme) in der Weiterbildung. Als Querschnittsaufgaben filtern Schiersmann et al. die Wahrnehmung der Ratsuchenden als kompetente und resourcevolle Individuen, eine konstante Transparenz des Beratungsgeschehens, das Entwickeln ethischer Leitlinien und die Teilnahme an Prozessen der Qualitätsentwicklung heraus (S. 103 f.).

Mit zunehmender Ausdifferenzierung der heterogenen, nationalen Weiterbildungslandschaft stellt sich für den und die Einzelnen zunehmend die Frage, welche Weiter- und Fortbildungen sich besonders im beruflichen Kontext anbieten, um unter den permanenten Wettbewerbsbedingungen konkurrenzfähig zu bleiben. Dies setzt – neben der eigenen Recherche – auch die persönliche Beratung voraus (vgl. Kuwan u. Seidel, 2013, S. 247). Gerade für Menschen mit geringen Zugangsmöglichkeiten im virtuellen Angebotsfeld oder mit besonderem Unterstützungsbedarf stellt die persönliche Beratung häufig die einzige Zugangsmöglichkeit in das Feld der Bildung und Weiterbildung dar. Hier gilt es seitens der Beraterinnen und Berater nicht nur dezidiert und präzise zu informieren, sondern die und den Ratsuchende/-n auf ihrem und seinem Weg persönlich zu begleiten und unter Umständen auch anzuleiten (vgl. Knoll, 2008, S. 109).

Hinsichtlich zunehmender Professionalisierungsbestrebungen muss neben der individuellen Ebene der Beraterinnen und Berater aber auch die strukturelle und somit öffentliche Ebene benannt werden. Diese umfasst unter anderem die Aufgabe, über die verschiedenen Angebote und Formate von Beratung breitenwirksam zu informieren und hierzu auch neue Techniken und Medien zu nutzen. So verweist die Studie von Haydn und Götz (2013) auf die Relevanz sozialer Netzwerke wie Facebook, XING oder ähnlicher Formate für die Öffentlichkeitsarbeit von nonformalen Bildungseinrichtungen. Jütte (2011) betont sowohl für virtuelle als auch personelle Vernetzung den »allgemeinen Bedeutungszuwachs von netzwerkförmigen Arrangements und das Erkennen von Systemzusammenhängen (>Systemkompetenz<)« (S. 3).

Unter Berücksichtigung all der zuvor ausgeführten Kompetenzerwartungen gilt es vordergründig, Beratung als pädagogisches Handlungsfeld institutionell und akademisch zu verankern, öffentliche Finanzierungen zu sichern sowie langfristig personelle Ressourcen zu schaffen.

Bildungsberatung als gesellschaftspolitisches Steuerungsinstrument? Ein kritischer Impuls

In Zeiten gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, zunehmender Individualisierungsbestrebungen und ökonomisch motivierter Marktdiktate werden Bildungs- und Berufsbiografien zur existenzsichernden Lebensgrundlage. Umso schwieriger und gleichzeitig weitreichender gestalten sich die zu treffenden Entscheidungen im Kontext von Bildung und Weiterbildung und umso relevanter wird demzufolge die Bildungsberatung. Kaum mehr ein Bildungssektor kann und will es sich leisten, auf entsprechende Angebote zu verzichten. Beratungsanlässe werden produziert und lanciert und bieten den Beratenen Hilfe für scheinbar individuelle Problemlagen. Dabei gerät allzu schnell in Vergessenheit, dass sich – wie die vorherigen Ausführungen zeigen sollten – hinter aktuellen Entwicklungen und immer noch existenten Undurchlässigkeiten im Bildungssystem systemische Entwicklungen verbergen, die ihre Wurzeln nicht allein in individuellen Lebenszusammenhängen haben, sondern aus gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen resultieren. Ribolits (2007) betont, »dass die ›gesunde Normalpersönlichkeit‹ immer nur in Relation zu den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen definiert werden kann« (S. 21) und somit den herrschenden Machtstrukturen unterworfen ist. Rekurrierend auf die kritischen Analysen von Foucault und Deleuze hinterfragt er den derzeitigen »Beratungsboom« als ein politisches Phänomen, denn »in ihm zeigt sich überdeutlich die ›Pädagogisierung der Gesellschaft‹, jenes Prozesses, der Menschen dazu bringt, die ökonomische Lage derart zu verinnerlichen, dass sie die Zwänge des Kapitalismus nicht mehr von Menschen auferlegt, sondern als naturgegeben begreifen« (S. 4). So fungiert auch das Konzept des lebenslangen Lernens dazu, vor allem die marktgängigen Ziele eines wirtschaftlich führenden Europas umzusetzen

und die allgemeine und vor allem berufliche Bildung über die Entwicklung des Humankapitals und der Arbeitskräfte in das System zu subsumieren: »lebenslanges Lernen erweist sich als Technik der Selbstführung mit dem Telos eines umfassenden Wandlungs- und Anpassungsvermögens« (Tuschling, zit. nach Pongratz, 2007, S. 14).

Wollen die Bildungsberater und -beraterinnen die Beratungsprozesse im Sinne eines humanistisch verstandenen Bildungsverständnisses zusammen mit den Beratenen gestalten, müssen sie sich fragen, inwieweit Beratung im Dienste gesellschaftlicher Steuerung steht. Sie müssen demnach darüber nachdenken, wie sich ihre eigene Rolle und ihr Beratungshandeln systemkohärent oder auch systemkontingent auswirken bzw. auswirken sollen. Dies beinhaltet auch – so Ribolits (2007) –, »wieder eine Gegenautorität zu den gängigen gesellschaftlichen Erwartungen abzugeben oder zu deren Hinterfragen anzuregen« (S. 7). Denn sonst liefen die Berater und Beraterinnen Gefahr, als Geburtshelferinnen und -helfer »für die in der postindustriellen Gesellschaft geforderte permanente Selbstmodernisierung der Individuen« zu fungieren und »als postmoderne Agenten der Normalisierung, die ihren Kunden/Kundinnen auf sanfte – nondirektive – Art das Gift der Entmündigung einträufeln« (S. 8) dienstbar zu sein.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bauman, Z. (2003). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bauman, Z. (2007). *Leben in der Flüchtigen Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bilger, F., Gnahn, D., Hartmann, J., Kuper, H. (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Borst, E. (2007). Ideologien und andere Scheintote. McKinsey bildet. In L. A. Pongratz, M. Wimmer, R. Reichenbach (Hrsg.), *Bildung-Wissen-Kompetenz. Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft* (S. 82–98). Bielefeld: Janus.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2009). *Datenreport 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Zugriff am 06.07.2014 unter <http://datenreport.bibb.de/html/dr2009.html>
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2010). *Datenreport zum Berufs-*

- bildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Zugriff am 06.07.2014 unter <http://datenreport.bibb.de/html/dr2010.html>
- Christof, E., Ribolits, E., Zuber, J. (2007). Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co. Die postmodernen Instrumente der Gouvernamentalität. Schulheft, 32 (127).
- Engelhardt, A., Kajetzke, L. (Hrsg.) (2010). Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld: transcript.
- Europäische Kommission (2013). Erhebung über Erwachsenenbildung (AES). Zugriff am 06.07.2014 unter http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/adult_education_survey
- Forum Beratung in der DGVt (2001). Frankfurter Erklärung zur Beratung. Aufruf zu einem neuen Diskurs. Zugriff am 04.07.2014 unter <http://www.forum-beratung-dgvt.de/frankfurt/frankfur.htm>
- Großmaß, R., Püschel, E. (2010). Beratung in der Praxis. Konzepte und Fallbeispiele aus der Hochschulberatung. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Haydn, F., Götz, R. (2013). Social Media in der Bildungsberatung. Möglichkeiten, Chancen und Risiken des Einsatzes Sozialer Medien (insbesondere von Facebook) in der Bildungsberatung. Wien: ösb Consulting.
- Hering, T. (2006). Universitäten als Unternehmen. Akademische Zerrbilder und ideologische Illusionen einer Anti-Elite. In U. Frost (Hrsg.), Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform (S. 159–182). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hitzler, R., Honer, A. (1994). Bastelexistenz: über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In U. Beck, E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), Riskante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften (S. 307–315). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Huntemann, H., Ambos, I. (2014). Angebots- und Themenstrukturen in der Weiterbildung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014 (S. 81–102). Bielefeld: Bertelsmann.
- Jütte, W. (2011). Kooperative Vernetzungen in der Bildungs- und Beratungslandschaft. Bildungsberatung im Fokus, 1, 2–3.
- Kaufmann, K. (2012). Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings. Wiesbaden: VS.
- Keupp, H. (1997). Diskursarena Identität. Lernprozesse in der Identitätsforschung. In H. Keupp, R. Höfer (Hrsg.), Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung (S. 11–39). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W., Straus, F. (2008). Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Knoll, J. (2008). Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

- Krautz, J. (2007). *Ware Bildung*. Diederichs: München.
- Kuwan, H., Seidel, S. (2013). Weiterbildungstransparenz und Weiterbildungsberatung. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann, H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 232–249). Bielefeld: Bertelsmann.
- Leven, I., Bilger, F., Strauß, A., Hartmann, J. (2013). Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann, H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 60–94). Bielefeld: Bertelsmann.
- Nickel, S., Duong, S. (2012). *AP. Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklung in Bund, Ländern und Hochschulen*. Arbeitspapier Nr. 157. Gütersloh: CHE-Centrum für Hochschulentwicklung.
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013*. First results from the survey of adult skills. Berlin: OECD.
- PISA (2000). *Programme for International Student Assessment (PISA 2000)*. Diese Seite enthält Informationen zur ersten PISA-Welle 2000 und wird nicht mehr aktualisiert. Zugriff am 06.07.2014 unter <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/index.html>
- Pongratz, L. (2007). Sammeln Sie Punkte? Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, 5–18.
- Quenberg, J., Czeppek, J. A. (2011). »Aktives Altern« unter Vorbehalt. Ungleiche Teilhabechancen von der Wiege zur Bahre. *Magazin erwachsenenbildung*, at, 19, 18.
- Reichart, E. (2014). Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen. In *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Trends der Weiterbildung. DIE Trendanalyse 2014* (S. 103–134). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ribolits, E. (2007). Lifelong guidance. Die sanfte Art, Menschen zum Funktionieren zu bringen. In E. Christof, E. Ribolits, J. Zuber, *Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co – die postmodernen Instrumente der Gouvernamentalität*. In *Schulheft 32* (127), 18–30.
- Rohrbach-Schmidt, D. (2010). *BIBB-Übergangsstudie2006. Version 1.0. BIBB FDZ. Daten- und Methodenberichte, 1*. Zugriff am 06.07.2014 unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Uebergangsstudie_2006_Datenhandbuch_1.0_neu.pdf
- Schiersmann, C., Bachmann, M., Dauner, A., Weber, P. (2008). *Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schlüter, A. (Hrsg.) (2010). *Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende*. Opladen u. Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S., Theisen, C., Tippelt, R. (2009): *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld: wbv.
- Schmidt-Hertha, B. (2014). Herausforderungen für Gesellschaft und Bildungssystem. Zur Relevanz der PIAAC-Studie für Erwachsenenbildung und Bildungsforschung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 21 (1), 26–28.

- Schüßler, I., Thurnes C. M. (2005). Lernkulturen in der Weiterbildung. Studientexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Seidel, S., Bilger, F., Gensicke, T. (2013). Themen der Weiterbildung. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann, H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 126–138). Bielefeld: wbv.
- Stehr, N. (1994). *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stehr, N. (2001). *Moderne Wissensgesellschaften*. Aus *Politik und Zeitgeschichte*, 36, 7–14.
- zur Lippe, R. (2006). *Ökonomie als Modell für Bildung?* In U. Frost (Hrsg.), *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform* (S. 25–30). Paderborn: Ferdinand Schöningh.