

Personzentrierte Laufbahnberatung

Entwicklung eines Beratungsangebots für
Lehramtsstudierende an der CAU Kiel

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von
Denise Alwardt

Kiel 2021

Erstgutachterin: Prof.'in Dr. Birgit Brouër

Zweitgutachterin: Prof.'in Dr. Christiane Micus-Loos

Tag der mündlichen Prüfung: 01. März 2022

Durch den 2. Prodekan für Studium und Lehre,
Prof. Dr. Michael Elmentaler, zum Druck genehmigt: 22. April 2022



Dieses Werk ist lizenziert unter einer
Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

DANKSAGUNG

Mein herzlicher Dank gilt allen Studierenden, die mich in der Laufbahnberatung an ihren Lebenswelten und Entscheidungsprozessen teilnehmen ließen.

Ausdrücklich danken möchte ich Frau Prof.'in Dr. Birgit Brouër und Frau Prof.'in Dr. Christiane Micus-Loos für ihr Vertrauen und ihre Bereitschaft, mich in meinem Prozess zu begleiten und mir bei Fragen jederzeit zur Seite zu stehen.

Danken möchte ich außerdem Gabriele Isele, die mir die Personzentrierte Beratung näherbrachte und mich in der Entwicklung meiner Beratungskompetenz begleitete.

Verbundenen Dank an Christina und Lina für den bereichernden und freundschaftlichen Austausch im Peercoaching sowie an Lydia, Svenja und Ulf für ihre tatkräftige Unterstützung.

Ein besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mich mit ihrer Herzenswärme und pädagogischen Haltung immer begleiten, sowie Christian für die liebevolle Unterstützung während der gesamten Promotionszeit.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	V
Abkürzungsverzeichnis	VI
1 Einleitung	7
1.1 Problemlage.....	9
1.2 Einblick in den aktuellen Forschungsstand.....	12
1.3 Forschungsvorhaben.....	15
1.4 Aufbau der Arbeit.....	18
2 Laufbahnberatung in beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen	20
2.1 Berufliche Orientierung im Kontext gesellschaftlichen Wandels.....	20
2.1.1 Entscheidungen als krisenhafte Herausforderungen.....	25
2.1.2 Übergänge im Lebenslauf.....	30
2.1.3 Identität als aktiver Konstruktionsprozess.....	35
2.2 Beratung in beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen.....	43
2.2.1 Begriffsbestimmung von Beratung.....	44
2.2.1.1 Definition von Beratung.....	44
2.2.1.2 Abgrenzung von Therapie.....	46
2.2.2 Beratung als pädagogische Handlungsform.....	49
2.2.2.1 Entwicklungslinien pädagogischer Beratung.....	50
2.2.2.2 Das Pädagogische in Beratungsprozessen.....	53
2.2.2.3 Interdisziplinäre Perspektive.....	55
2.2.3 Laufbahnberatung als berufsbezogenes Beratungsformat.....	58
2.2.4 Laufbahnberatung aus der Perspektive verschiedener Berufswahltheorien.....	62
2.2.4.1 Berufswahl als Zuordnungsprozess.....	64
2.2.4.2 Berufswahl als Entwicklungsprozess.....	67
2.2.4.3 Berufswahl als Lernprozess.....	69
2.2.4.4 Berufswahl als Entscheidungsprozess.....	73
2.2.4.5 Berufswahl als Konstruktionsprozess.....	77
2.2.4.6 Paradigmenwechsel.....	79
2.3 Diskussion zu Qualität und Wirksamkeit von Laufbahnberatung.....	83
2.3.1 Qualität und Qualitätsentwicklung von Laufbahnberatung.....	83
2.3.2 Wirkungsforschung in der Laufbahnberatung.....	89
2.4 Zusammenfassung.....	94
3 Personzentrierte Laufbahnberatung	97
3.1 Personzentrierter Beratungsansatz.....	100
3.1.1 Wertvorstellungen und Grundannahmen.....	102

II Inhaltsverzeichnis

3.1.2	Entwicklungstheorie	106
3.1.2.1	Aktualisierungstendenz	107
3.1.2.2	Selbstkonzept	109
3.1.2.3	Inkongruenz	112
3.1.2.4	Selbstexploration	116
3.1.3	Beziehungsangebot	121
3.1.3.1	Empathie	123
3.1.3.2	Bedingungsfreie positive Beachtung	127
3.1.3.3	Kongruenz	128
3.2	Prinzipien einer Personzentrierten Laufbahnberatung	131
3.2.1	Narrative Selbstexploration	133
3.2.2	Verbindung von beruflichen und privaten Themen	137
3.2.3	Verbindung von Information und Reflexion	139
3.2.4	Selbstklärung im Spannungsfeld von Kognition, Emotion und Motivation	142
3.2.5	Integratives Methodenverständnis zwischen Struktur und Prozess	146
3.2.6	Personzentrierte Einbindung von Diagnostik	150
3.3	Kritische Überlegungen zur Personzentrierten Laufbahnberatung	152
3.4	Zusammenfassung	162
4	Personzentrierte Laufbahnberatung in der universitären Lehrer*innenbildung	165
4.1	Lehrer*innenbildung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess	165
4.2	Aktuelle Diskurse in der universitären Lehrer*innenbildung	169
4.2.1	Kompetenzentwicklung	170
4.2.2	Eignung	174
4.2.3	Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf	178
4.3	Laufbahnberatung im Lehramtsstudium	183
4.3.1	Chancen und Grenzen – Eine kurze Skizze	183
4.3.2	Überblick über bestehende Beratungsangebote	186
4.3.3	Spezifisches an der CAU	189
4.3.3.1	Angebote und Vernetzung	189
4.3.3.2	Beratungsbedarf	192
4.4	Personzentrierte Laufbahnberatung als Ansatz für die universitäre Lehrer*innenbildung	197
4.5	Zusammenfassung	201
5	Konzept für die Personzentrierte Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende	204
5.1	Grundlagen der Konzeptentwicklung	204
5.1.1	Definition und Sinn eines Konzepts	204
5.1.2	Elemente eines Konzepts	206
5.2	Konzept	207
5.2.1	Grundhaltung	208
5.2.2	Theorien	209
5.2.3	Beratungsgestaltung	211

5.2.3.1	Institutionelle Anbindung	211
5.2.3.2	Ziele und Inhalte	212
5.2.3.3	Handlungsprinzipien.....	212
5.2.3.4	Architektur des Beratungsangebots	214
5.2.4	Handlungsmodell	216
5.2.4.1	Phasenmodell der Laufbahnberatung.....	217
5.2.4.2	Standardsequenzen	220
5.3	Qualitätsentwicklung	231
6	Implementierung und Diskussion des Konzepts	233
6.1	Phasen der Implementierung	233
6.2	Überblick über Klient*innen	237
6.3	Exemplarischer Fallbericht	242
6.4	Kritische Überlegungen	248
6.5	Ansatzpunkte für die Qualitätsentwicklung	261
7	Schlussbemerkungen	265
7.1	Zusammenfassung und Ausblick	265
7.2	Forschungsprozess aus persönlicher Sicht.....	271
8	Literaturverzeichnis	273
Anhang	295

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Wertewandel der Identität (Keupp 2014, S. 478)	37
Abb. 2:	Identität als Patchworking (Keupp 2014, S. 481)	38
Abb. 3:	Klassifikationskriterien Laufbahnberatung (Jordan und Kauffeld 2019, S. 89)	62
Abb. 4:	Modell der Berufswahl (Lent et al. 1994, zit. n. Hirschi 2008b)	70
Abb. 5:	Pyramide der Informationsverarbeitung (Hirschi 2008b, S. 20)	71
Abb. 6:	CASVE-Prozess (Hirschi 2019a, S. 745)	72
Abb. 7:	Systemisches Kontextmodell für Qualitätskriterien (Katsarov et al. 2014, S. 10)	85
Abb. 8:	BeQu-Standards (Katsarov et al. 2014, S. 13)	87
Abb. 9:	Kompetenzprofil für Berater*innen in Bildung, Beruf und Beschäftigung (Schiersmann et al. 2013, S. 287)	88
Abb. 10:	Selbstaktualisierungstendenz (Weinberger 2013, S. 25)	110
Abb. 11:	Inkongruenz von organismischen Erfahrungen und Selbstbild (Behr et al. 2017, S. 12)	112
Abb. 12:	Selbstexplorationsskala (Behr et al. 2017, S. 22)	118
Abb. 13:	Personzentriertes Beziehungsangebot	123
Abb. 14:	Blick darauf, wie Klient*innen auf ihr Problem schauen	124
Abb. 15:	Begriffliche Differenzierung von Echtsein (Behr et al. 2017, S. 56)	129
Abb. 16:	Beratungstypologie (Sander und Ziebertz 2010, S. 43)	148
Abb. 17:	Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz (Kunter et al. 2011b, S. 59)	173
Abb. 18:	Maßnahmen der Professionalisierung in den Bildungswissenschaften an der CAU (Köller et al. 2018, S. 249)	191
Abb. 19:	Struktur und Ebenen eines Beratungskonzepts (Kuhn 2014, S. 157)	207
Abb. 20:	Säulenmodell zur Personzentrierten Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende ...	208
Abb. 21:	Phasen der Personzentrierten Laufbahnberatung	217
Abb. 22:	Phasenmodell der Personzentrierten Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende	220
Abb. 23:	BeQu-Konzept (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb), Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg 2014, S. 3)	231
Abb. 24:	Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) (Weber und Pohl 2013, S. 279)	232
Abb. 25:	Häufigkeitsverteilung zum Motiv ‚Weiterentwicklung der eigenen Person‘	355
Abb. 26:	Häufigkeitsverteilung zum Motiv ‚Informationen zum Lehrberuf‘	355
Abb. 27:	Häufigkeitsverteilung zum Motiv ‚Informationen zum Karriereweg‘	356
Abb. 28:	Häufigkeitsverteilung zum Motiv ‚Umorientierung‘	356
Abb. 29:	Häufigkeitsverteilung zur Studienzufriedenheit	357
Abb. 30:	Häufigkeitsverteilung zur Abbruchsintentionen	357

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Expert*innenmodell vs. Befähigungsmodell (Krötzl 2014, S. 137)	80
Tabelle 2: Korrelationen nach Pearson	195
Tabelle 3: Einordnung der Personzentrierten Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende	215
Tabelle 4: Entwicklung des Handlungsmodells	216
Tabelle 5: Konkretisierung der Phasen des Beratungsprozesses	218
Tabelle 6: Verortung der Standardsequenzen im Prozessmodell	222
Tabelle 7: Implementierungsphasen.....	233
Tabelle 8: Übersicht über Klient*innen	238
Tabelle 9: Semesteranzahl nach 1. Studienfach	352
Tabelle 10: Übersicht zu Studienfächern (inkl. Drittfach)	352
Tabelle 11: Skalenbildung über Mittelwert	354
Tabelle 12: Korrelationen.....	358
Tabelle 13: t-Test.....	358
Tabelle 14: Darstellung der Kategorien.....	359

Abkürzungsverzeichnis

- PZA: Personenzentrierter Ansatz
PZL: Personenzentrierte Laufbahnberatung
ZfL: Zentrum für Lehrer*innenbildung

1 Einleitung

„Träume nicht dein Leben, sondern lebe deinen Traum!“

– Dale Carnegie

Dieser Ausspruch ist eine Einladung, das eigene Leben aktiv zu gestalten, Wünsche wahr werden zu lassen und das individuelle Potential wirklich zu entfalten. Lasse dein Leben nicht wie einen Schleier an dir vorbeiziehen, sondern lebe es nach allen Regeln der Kunst! Darin steckt eine große Freiheit und Chance der heutigen Zeit, aber auch eine Herausforderung und Zumutung, was sich in verschiedenen Facetten unseres Lebens zeigt. Eine davon ist die berufliche Orientierung. So wird von uns erwartet, einen beruflichen Weg auszuwählen, diesen möglichst konsequent zu verfolgen oder anderenfalls einen gut durchdachten Alternativplan zu haben. Dies kann bereits im Studium einen erheblichen Druck für die Studierenden bedeuten: Wenn sie spüren, dass etwas nicht passt, sie überfordert sind und den eingeschlagenen Weg am liebsten aufgeben möchten, dann ist es in erster Linie ihre eigene Verantwortung, sich damit auseinanderzusetzen und eine stimmige Lösung zu finden. Viele Studierende haben ausreichende Ressourcen und ein unterstützendes soziales Umfeld, um diese Herausforderung zu meistern und eigenverantwortlich ihre Laufbahn zu gestalten – doch nicht alle. Einige durchleben krisenhafte Erfahrungen und stehen vor Schwierigkeiten, die sie nicht ohne Begleitung und Unterstützung gestalten können. Für diejenigen braucht es entsprechende Angebote, damit sie ihre Unsicherheiten und Studienzweifel nicht nur ertragen oder verdrängen, sondern als Gestaltungsaufgabe annehmen. So geht es bei dem Ausspruch „Lebe deinen Traum!“ auch um die Erlaubnis, sich immer wieder der getroffenen Wahl zu vergewissern, die eigenen Bedürfnisse und Wünsche in vollem Maße zu berücksichtigen und neue Ressourcen und Kompetenzen zu entwickeln. Denn eines ist klar: Der eigene Weg entfaltet sich nicht immer automatisch, gradlinig und scheinbar perfekt, sondern als Ergebnis einer stetigen Innenschau, vieler kleiner Wendepunkte und ungewisser Entscheidungen. Rosenberg bringt dies schön auf den Punkt, indem sie schreibt: "Der Weg des Werdens bedeutet Gratwanderungen und Umwege, Hindernisse und scheinbare Verluste, denn man folgt ihm nicht, sondern man schafft ihn" (Rosenberg 1977, S. 25).

Der eigene Lebens- und Berufsweg ist somit eine höchst individuelle Entwicklung, die sich zwischen inneren Prozessen und äußeren Anforderungen abspielt. So ist auch das Lehrer*in-Werden

kein zu erreichendes Ergebnis, sondern ein lebenslanger Prozess der Weiterentwicklung. Die Anforderungen des Lehrberufs sind dabei gewissermaßen die Leitplanken, innerhalb derer die individuelle Ausgestaltung der eigenen Lehrtätigkeit geschieht. Bereits die Lehramtsstudierenden¹ sind herausgefordert, ihr Selbst- und Rollenverständnis zu explorieren und sich in das neue Lernfeld der beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung zu begeben. Dabei stellen sich u.a. Fragen wie: Was ist mein ganz persönlicher Weg des Lehrer*in-Werdens? Bin ich für diesen Beruf geeignet und ist dieser Beruf für mich geeignet? Was sind meine individuellen Herausforderungen und Entwicklungspotentiale? Welche beruflichen Alternativen kann ich ggf. entwickeln, die meinen Zielen und Kompetenzen besser entsprechen?

Um die Studierenden in der Klärung dieser Fragen zu unterstützen, wird hier eine lehramtspezifische Laufbahnberatung entwickelt. Im Rahmen dessen können verschiedene Facetten des Lehrer*in-Werdens thematisiert werden, wie folgende Fallbeispiele² verdeutlichen.

Fallbeispiel 1: Max hat gerade sein Lehramtsstudium begonnen. Eigentlich war es immer sein Traum, Lehrer zu werden, aber das Fach Physik überfordert ihn sehr. Jede Woche lösen die neuen Übungsaufgaben einen riesigen Druck in ihm aus und er hat große Zweifel, dass er die Klausuren bestehen kann. Seine Überforderung wirkt sich auf das gesamte Studium, seine Sicht auf seinen Traumberuf des Lehrers und auch auf sein privates Leben aus. Er fühlt sich in Kiel sehr einsam und verloren, hat Schwierigkeiten neue Kontakte zu knüpfen, sich von seinem Elternhaus zu lösen und in seinem neuen Lebensabschnitt anzukommen. In ihm herrscht ein großes Durcheinander.

Fallbeispiel 2: Marie ist Lehramtsstudentin im dritten Bachelorsemester und steht kurz vor ihrem Pflichtpraktikum in der Gemeinschaftsschule. Sie hat große Angst, vor der Schulklasse zu stehen und fühlt sich in ihrer Rolle als angehende Lehrerin sehr unwohl und inkompetent. Marie hat schon viel mit ihren Eltern und ihrem Freund über ihre Situation gesprochen, die ihr einige Vorschläge gemacht und Ratschläge gegeben haben. Immer wieder sagen sie: „Zu dir passt der Lehrberuf super und du wirst eine gute Lehrerin werden. Hör einfach auf zu zweifeln und mach weiter, dann wird sich schon alles ergeben.“ Marie fühlt sich nicht verstanden und kommt in diesen Gesprächen nicht weiter. Immer wieder fragt sie sich, ob das Lehramt der richtige Berufsweg ist, wenn sie sich so unwohl mit dem Gedanken an ihre Berufstätigkeit fühlt. Marie ist überfordert und weiß nicht, wie sie an die Situation herangehen soll.

¹ Mit ‚Lehramtsstudierenden‘ sind hier sämtliche Personen gemeint, die an einer Hochschule auf Lehramt studieren, unabhängig von Religion und Weltanschauung, ethischer Herkunft und Nationalität, sozialer Herkunft, körperlichen und geistigen Fähigkeiten, Geschlecht, sexueller Orientierung oder Alter. Diese Diversität zu betonen, ist für diese Arbeit insofern von Bedeutung, als damit auch eine Diversität an Problemlagen einhergehen kann, die es entsprechend in der Beratung zu berücksichtigen gilt.

² Die Fallbeispiele beruhen auf einer Vielfalt an realen Beratungssituationen, die im Sinne einer Collage zu drei fiktiven Klient*innen zusammengestellt wurden. Dies soll einerseits die Anonymität der Klient*innen wahren und andererseits verschiedene relevante Beratungsanlässe zu übersichtlichen Beispielen verdichten.

Fallbeispiel 3: Nina möchte ihr Lehramtsstudium nach dem Bachelor beenden und äußert sich dazu im ersten Beratungsgespräch ganz klar: „Ich höre jetzt auf, auch wenn ich nicht weiß, was dann kommt.“ Zwar hat sie es immer wieder mit Ambivalenz zu tun, wenn sie mit Freund*innen spricht oder sich über berufliche Alternativen informiert, doch möchte sie den Weg der beruflichen Umorientierung weitergehen. Sie hat einfach keine Lust auf Schule und möchte lieber ihren Traum verwirklichen, ihren Beruf als Tischlerin wiederaufzunehmen und diesen mit der pädagogischen Arbeit zu verbinden. Dafür braucht sie jedoch grundlegende Informationen: Inwiefern kann man mit einem Lehramtsbachelor im pädagogischen Bereich arbeiten? Welche Zusatzausbildungen braucht man für die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen? etc. Neben diesem Informationsbedarf wünscht sie sich auch eine gemeinsame Reflexion ihrer Stärken, Ressourcen und Fähigkeiten, um den Arbeitsbereich zu finden, der wirklich zu ihr passt.

Die drei Studierenden haben es mit ganz unterschiedlichen Herausforderungen, Fragen und Reflexionsanlässen zu tun, in denen sie sich Unterstützung in der Laufbahnberatung suchen. Es geht um die Gestaltung von Übergängen, um Studienzweifel und innere Zerrissenheit, um eigene Kompetenzen und Ressourcen, um Visionen und Ideale, um Informationen und Neuorientierung, um Erwartungen von außen und um ganz individuelle Entwicklungswege. All dies sind wichtige Anlässe für berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse, die es pädagogisch zu begleiten und stärker in der universitären Lehrer*innenbildung zu thematisieren gilt. Diese Notwendigkeit wird nun in der Problemlage (Kapitel 1.1) und dem Einblick in den aktuellen Forschungsstand (Kapitel 1.2) näher begründet.

1.1 Problemlage

Die berufliche Orientierung ist in der postmodernen Gesellschaft eine komplexe Entwicklungs- und Bildungsaufgabe, die größtenteils in der Verantwortung der Subjekte³ liegt. Dies spiegelt sich auch in der Hochschulbildung⁴ wider, in der die Studierenden weitgehend selbst für die Nutzung der Studienangebote und für ihre individuelle Entwicklung verantwortlich sind, was oftmals zu Überforderung, Krisen und Stagnation in Lernprozessen führt. Ausgehend von dieser übergeord-

³ Der Subjektbegriff wird hier unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenslagen sowie der lebenslangen Weiterentwicklung verwendet, sodass nicht von einem verallgemeinerten und statischen Konzept, sondern von einem „Subjekt als (offenem) Prozess“ (Truschkat und Stauber 2013, S. 227) ausgegangen wird. Dies schließt an Keddi (2011) an und spiegelt ein Verständnis von Identität wider, welches Diskontinuität, Fragmentierung und Prozesshaftigkeit betont. In ebendiesem Sinne werden auch die Begriffe ‚Individuen‘, ‚Personen‘ oder ‚Einzelne‘ verwendet.

⁴ In dieser Arbeit wird übergeordnet von ‚Hochschulen‘ gesprochen, womit alle Universitäten und pädagogischen Hochschulen gemeint sind, die über einen Zweig der Lehrer*innenbildung verfügen und damit für das hier zu untersuchende Thema relevant sind.

neten Problemlage ist es eine besondere Herausforderung, den Weg des Lehrer*in-Werdens einzuschlagen und sich mit den Anforderungen des Lehrberufs konfrontiert zu sehen. So ist die Professionalisierung ein höchst individueller Entwicklungsprozess,

„(...) der auch die Weiterentwicklung von Persönlichkeit im Hinblick auf berufsrelevante Haltungen, Einstellungen, Kompetenzen und Ressourcen umfasst und der von der Person selbst in Gang gesetzt und gesteuert werden muss“ (Döring-Seipel 2012, S. 190f.).

Die Lehrer*innenbildung muss also dem Umstand gerecht werden, dass sie immer auch Persönlichkeitsbildung ist⁵ und die Studierenden somit vor eine komplexe Entwicklungs- und Bildungsaufgabe stellt, die bislang nur in unzureichendem Maße begleitet wird. Um jedoch wirklich zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden beizutragen, ist die Begleitung von Aneignungsprozessen in institutionalisierten Reflexionsräumen unbedingt erforderlich (Bauer et al. 2020). Daran schließt auch die Kultusministerkonferenz (KMK) an und fordert eine systematische Implementierung von Eignungsabklärungsverfahren, die zu (Selbst-)Reflexionsprozessen und zur Kompetenzentwicklung beitragen (KMK 2013). Ein dahingehender Handlungsbedarf zeigt sich zudem in den Studien zur psychischen Belastung von Lehrer*innen, in denen problematische Bewältigungsmuster deutlich werden, die sich bereits im Studium herauskristallisieren (Rothland 2011; Schaarschmidt und Kieschke 2013). Es besteht weitgehend Einigkeit, dass die Professionalisierung – als lebenslanger und komplexer Entwicklungs- und Bildungsprozess – bereits im Studium Lernräume erfordert, die nicht bei der Informationsvermittlung stehen bleiben, sondern die ganze Person in ihrer berufsbezogenen Entwicklung ansprechen (Weyand 2012b, S. 115). Nur so können sich Lehrer*innen herausbilden, die selbstbewusst ihre Kompetenzen und auch Entwicklungsfelder erkennen, sich im Studien- und Berufsalltag kritisch reflektieren und diese Fähigkeiten gleichermaßen bei ihren Schüler*innen fördern. Solche Reflexionsräume⁶ fehlen jedoch oftmals oder

⁵ Persönlichkeitsbildung wird nicht nur im Lehramtsstudium, sondern generell als relevante Bildungsdimension im Studium konstatiert: „Ziel eines Studiums ist die intellektuelle Bildung durch Wissenschaft, die wissenschaftlich basierte Beschäftigungsfähigkeit und die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden und Absolvent[*inn]en“ (Wissenschaftsrat 2000, S. 21). Übereinstimmend ist dem Hochschulrahmengesetz (HRG) zu entnehmen, dass ein Studium über die Aneignung von Wissen hinausgeht und die Studierenden zu professionellem Handeln im jeweiligen Berufsfeld sowie zu „verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat“ (Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz 2019, S. 4) befähigen soll.

⁶ Selbstreflexion wird hier nicht als Reflexion der Handlungspraxis, sondern in erster Linie als Auseinandersetzung mit der eigenen Person verstanden, die das Selbstkonzept und die Handlungssteuerung ins Zentrum stellt. Im Laufe der Arbeit wird der Begriff ‚Selbstreflexion‘ genauer betrachtet: Zum einen wird er in Verbindung mit dem Begriff ‚Selbstexploration‘ gebracht, der für eine personenzentrierte Beratungsarbeit grundlegend ist (s. Kapitel 3.1.2.4), zum anderen wird er im Kontext der universitären Lehrer*innenbildung als Metakompetenz für die Professionalisierung beschrieben (s. Kapitel 4.1).

sind nicht adäquat eingerichtet, um die Studierenden in einer ganzheitlichen und bewertungsfreien Atmosphäre zu begleiten, wie es die individuelle Professionalisierung erfordert.

Aus der allgemeinen Beratungsforschung geht hervor, dass Beratung auf Problemlagen dieser Art zu reagieren vermag. Daher ist anzunehmen, dass dies auch für die universitäre Lehrer*innenbildung gilt und Laufbahnberatung ein geeignetes Format ist, das Studierende dabei unterstützt, selbstreflexiv ihre Laufbahnentscheidung und -gestaltung zu hinterfragen, berufliche Entscheidungen zu treffen und die eigene Handlungsfähigkeit zu erweitern. Zwar kann dies zu einem gewissen Maße auch in Lehrveranstaltungen geschehen, doch bieten Beratungsformate den großen Vorteil, dass sie außerhalb von curricularen Anforderungs- und Bewertungskontexten stehen und damit einen geschützten Rahmen für (selbst-)reflexive Entwicklungs- und Bildungsprozesse bieten. So wird Laufbahnberatung hier als eine spezifische Form der Studienberatung in einem subjektbezogenen Format⁷ diskutiert, die sich auf berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse bezieht und einen auf Vertrauen basierenden Reflexionsraum schafft. Insofern verspricht sie ein Angebot zu sein, in dem Studierende ihr Selbst- und Rollenverständnis explorieren, ihre Kompetenzen und Ressourcen weiterentwickeln und sich ihrer Studien- und Berufswahl vergewissern können. Vor diesem Hintergrund wird also davon ausgegangen, dass eine individuell ausgerichtete Laufbahnberatung die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden unterstützt.

Folgt man dieser Argumentation, hat dies Konsequenzen für die Gestaltung von Laufbahnberatung: Dann braucht es eine subjektbezogene und reflexionsorientierte Laufbahnberatung, in der sich die Studierenden mit ihren individuellen Orientierungsfragen und Entwicklungsanliegen beschäftigen können. Ohne Frage ist es oftmals hilfreich, die fehlenden Informationen zum Lehrberuf, zu alternativen Berufsfeldern oder zu anstehenden Professionalisierungsphasen zu vermitteln, da Informationsdefizite einen entscheidenden Einfluss auf die Berufswahlsicherheit und Laufbahnbereitschaft haben. Doch gibt es viele Lehramtsstudierende, die darüber hinaus eine individuelle Begleitung in ihrer Eignungsreflexion, Kompetenzentwicklung oder beruflichen Neuorientierung benötigen. Wichtig zu sein scheint, dass dabei nicht nur die lehramtsspezifische Professionalisierung, sondern der weite Horizont der individuellen Entwicklungs- und Bildungsgeschichte einbezogen wird. So sollten auch solche Beratungsangebote geschaffen werden, die auf

⁷ Im Unterschied dazu ist von *organisationsbezogener* Beratung die Rede, wenn es um die Beratung von Organisationen, Institutionen oder Betrieben geht, was typischerweise den Bereichen Personalentwicklung oder Unternehmensberatung zugeordnet wird (Schiersmann 2008, S. 11ff.).

ein Verstehen und eine individuelle Begleitung der Studierenden abzielen, was bisher nicht systematisch erarbeitet und untersucht wurde. Mit Blick auf das Verständnis von Laufbahnberatung im Lehramt wird deutlich, dass eine solche Perspektive nicht selbstverständlich ist, sondern vielfach auf Informationsberatung, Persönlichkeitstest oder gezielte Kompetenzentwicklung gesetzt wird. Ohne Zweifel haben diese Ansätze z.T. einen wichtigen Stellenwert in der universitären Lehrer*innenbildung, doch berücksichtigen sie den höchst individuellen Entwicklungsweg der angehenden Lehrer*innen nur bedingt. Diese Tendenz wird begleitet von einer „gewissen Technikzentrierung in Theorie und Forschung, hinter der die Person(en) und somit auch die kommunikative Begegnung zwischen BeraterIn und Ratsuchenden verschwinden“ (Schrödter 2014, S. 822). Daher besteht die Notwendigkeit, den sozialen Prozess und das Beziehungsgeschehen in der Laufbahnberatung stärker zu untersuchen, was trotz der Bedeutsamkeit bisher nur am Rande getan wurde. Die Problemlage setzt sich also aus mehreren Aspekten zusammen, die sich wie folgt skizzieren lassen: (1) Ausgehend von der Annahme, dass die Professionalisierung eine komplexe Entwicklungs- und Bildungsaufgabe darstellt, sind individuelle Reflexionsräume erforderlich, die bisher in unzureichendem Maße vorliegen. (2) Ferner orientiert sich das aktuelle Verständnis von Laufbahnberatung zu stark an Information, Testverfahren und strukturierten Reflexionsangeboten, was in Anbetracht des gesellschaftlichen Wandels und des Prozesses des Lehrer*in-Werdens nicht mehr zeitgemäß und passend ist. (3) Die aktuellen Befunde zu einer subjektbezogenen Beratung im Lehramt sind allerdings nicht hinreichend, sodass zunächst weitere Grundlagenarbeit geleistet und sich an übergeordneten Diskursen bedient werden muss. Zum einen braucht es eine Verortung im pädagogischen Diskurs, um Laufbahnberatung stärker aus der Perspektive von Verstehen, Begegnung und Reflexion zu untersuchen. Zum anderen ist der Diskurs zu Laufbahnberatung außerhalb des Lehramts in den Blick zu nehmen, um neue und zeitgemäße Ansätze stärker ins Lehramt einzubringen. Dies wird nun aus dem aktuellen Forschungsstand heraus begründet (Kapitel 1.2) und im Forschungsvorhaben als Zielsetzung dieser Arbeit ausgeführt (Kapitel 1.3).

1.2 Einblick in den aktuellen Forschungsstand

Wenn man sich das große Forschungsfeld der Lehrer*innenbildung anschaut, so liegen wenige Befunde zur Beratung von Lehramtsstudierenden vor, die sich auf ein individuelles Format stüt-

zen. Grundlegend fällt auf, dass sich die Literatur und Forschung zum Thema ‚Beratung im Lehramt‘ zu einem großen Teil mit der Förderung von Beratungskompetenz von Lehrer*innen oder mit der konkreten Beratungstätigkeit der Lehrer*innen im Schulalltag befasst, sich jedoch vergleichsweise wenig auf die Beratung von Lehramtsstudierenden selbst bezieht und ein Unterstützungsangebot in beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen meint. Obwohl vielfach die Forderung nach einer solchen Beratung formuliert wird (Mayr und Nieskens 2011, S. 6; Nolle 2012, S. 39; Weyand 2012b, S. 108), gibt es bislang nur wenige Forschungsarbeiten zu einer individuellen Beratung für Studienzweifler*innen. Im Rahmen der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), die auf die Weiterentwicklung der universitären Lehrer*innenbildung abzielt, beschäftigt sich ein Forschungsstrang explizit mit Beratung im Lehramt. Zwar thematisieren einige Projekte und Studien explizit die Laufbahnberatung von Lehramtsstudierenden⁸, doch werden darunter ganz unterschiedliche Herangehensweisen subsummiert, u.a. Self-Assessments, Gruppenworkshops, Kompetenztrainings oder Eignungsberatung. Vergleichsweise wenig werden Beratungsangebote im individuellen Setting diskutiert, obwohl dies aus der Laufbahnforschung als wirksamstes Format hervorgeht (Whiston et al. 1998; Whiston et al. 2003). Abgesehen davon, dass die Vergleichbarkeit der verschiedenen Formate eingeschränkt ist, sind nur wenige theoretisch fundierte Konzepte veröffentlicht, die am aktuellen Forschungsstand in der (Laufbahn-)Beratungsforschung anknüpfen. Dieses Forschungsdesiderat bestätigt sich ebenfalls aus internationaler Sicht, da lediglich zu verwandten Beratungsformaten und -feldern einige Studien vorliegen, u.a. Mentoring im Vorbereitungsdienst (Ambrosetti et al. 2014), Fortbildungen und Zertifikatskurse im Vorbereitungsdienst (Higginbotham 2019) oder Gruppenberatung für Lehrer*innen im Schuldienst (Nugent et al. 2014).⁹ Zum jetzigen Zeitpunkt ist die Laufbahnberatung im Lehramt somit erst unzureichend untersucht – vor allem hinsichtlich individueller Beratungssettings –, sodass explorative und konzeptionelle Forschungen notwendig sind. Diese Schlussfolgerung ziehen ebenso Mayr und Nieskens (2011, S. 6), die sowohl

⁸ Oftmals stehen diese Projekte und Konzepte unter vergleichbaren Überschriften wie ‚Eignungsberatung‘, ‚Coaching‘ oder ‚Studienberatung‘, womit vergleichbare Zielsetzungen und Vorgehensweisen verbunden sind, sodass sie hier unter ‚Laufbahnberatung‘ subsummiert werden.

⁹ Um sich einen Überblick über den internationalen Forschungsstand zu verschaffen, wurde auf dem Portal „ERIC“ vom Institute of Education Science nach den Schlagwörtern *coaching*, *consultation*, *consultation services*, *vocational guidance* und *vocational counselling* in Verbindung mit *teacher preparation program*, *pre-service teachers*, *teachers education* und *teachers training* gesucht.

in der Konzeptentwicklung als auch in der praktischen Erprobung und Evaluation weitere Forschungsbemühungen fordern. Aufgrund dessen ist zunächst eine dezidierte Grundlagenarbeit notwendig, die einen explorativen und konzeptionellen Charakter hat, bevor empirisch gesicherte Aussagen zur Wirksamkeit von Laufbahnberatung getätigt werden können.

Für eine solche Grundlagenarbeit, die die Laufbahnberatung im Lehramt neu in den Blick nimmt, wäre es zu kurz gegriffen, die größeren Diskurse zu Beratung, Laufbahnberatung und beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen auszuklammern. Diesbezüglich liegen bereits wertvolle Befunde vor, die bislang nur punktuell in die Auseinandersetzung mit Beratung im Lehramt eingeflossen sind. So ist auffallend, dass die Diskussion um Laufbahnberatung im Lehramt weiterhin vom Zuordnungsansatz nach Holland (1966, 1997) dominiert wird, der vielfach kritisiert wird und inzwischen als veraltet gilt (Rübner und Höft 2019). Anstelle dessen hat sich eine Vielzahl neuer Ansätze herausgebildet, die bislang jedoch wenig in der Lehrer*innenbildung diskutiert werden. Der Grund dafür scheint zum einen darin zu liegen, dass die neuen und viel diskutierten Berufswahl- und Laufbahntheorien aus dem englischsprachigen Raum erst allmählich in den deutschsprachigen Laufbahnberatungsdiskurs einziehen, sodass die weiterhin bestehende Überbetonung zuordnungstheoretischer Ansätze nicht verwunderlich ist. Zum anderen lässt sich vermuten, dass die geringe Rezipierung auf die generelle Kluft zwischen Laufbahntheorie und Beratungspraxis zurückzuführen ist (Nohl 2010, S. 136f.), was eine grundsätzliche Schwierigkeit in den Handlungswissenschaften darstellt. Folglich sind neuere und zeitgemäßere Ansätze der Laufbahnberatung bislang nur unzureichend betrachtet, in konkrete Beratungskonzepte überführt und in der Beratungspraxis erprobt worden. Unter ‚zeitgemäßen‘ Ansätzen werden hier solche verstanden, die entwicklungsorientiert, subjektorientiert und konstruktivistisch angelegt sind. Diese Denkrichtung ist gerade für die Lehrer*innenbildung und ihre Annahme einer lebenslangen Professionalisierung bedeutsam. Aufgrund dessen wird sich hier explizit an entwicklungsorientierten und humanistischen Laufbahn- und Beratungstheorien orientiert, die die Selbstverwirklichung, Selbstexploration und Selbstkonstruktion der Klient*innen in den Mittelpunkt stellen (Sultana 2017, S. 18).

Im Hinblick darauf finden sich bereits in den 60er-Jahren Überlegungen zu einer Personenzentrierten Laufbahnberatung (Patterson 1964), die allerdings lange im Schatten anderer Ansätze stand (u.a. zuordnungstheoretischer Ansätze) und insgesamt wenig rezipiert wurde. Zwar hat es zur

Personzentrierten Laufbahnberatung seit den 60er-Jahren einzelne Überlegungen gegeben (Bozarth und Fischer 1990; Crites 1981; Miller 1988, 1996), doch wurde sie bisher nicht in den deutschsprachigen Diskurs eingeführt oder für ein spezifisches Beratungsfeld konkretisiert. Dies ist besonders verwunderlich, weil sich vielfach auf die Bedeutung einer förderlichen Beratungsbeziehung gestützt wird, ohne dies theoretisch und empirisch zu begründen. Nachdem sich nun jedoch ein Paradigmenwechsel in der Laufbahnberatung abzeichnet, der sich gerade durch eine stärkere Beachtung von subjektbezogenen und konstruktivistisch orientierten Ansätzen auszeichnet, finden sich immer mehr Verweise auf narrative und personzentrierte Konzepte (Savickas 2001, 2012, 2020). Vor diesem Hintergrund gewinnt der personzentrierte Beratungsansatz wieder an Bedeutung, da er sich ebenfalls durch eine konstruktivistische und subjektorientierte Grundposition auszeichnet. Aus heutiger Sicht scheint der personzentrierte Beratungsansatz, der ursprünglich von Carl Rogers entwickelt wurde, somit für eine zeitgemäße Laufbahnberatung aussichtsreich zu sein, was unbedingt zu untersuchen ist. Die Frage ist also: Inwiefern eignet sich der Personzentrierte Beratungsansatz für eine zeitgemäße – d.h. konstruktivistische, entwicklungsorientierte und subjektorientierte – Laufbahnberatung?

Zusammenfassend lässt sich von einem dreifachen Forschungsbedarf sprechen: (1) Forschung zu Laufbahnberatung in der universitären Lehrer*innenbildung, (2) Forschung zu zeitgemäßen Ansätzen der Laufbahnberatung, die auf konstruktivistischen und subjektorientierten Überlegungen basieren und (3) Forschung zu Personzentrierter Laufbahnberatung als Vorschlag für eine solche zeitgemäße Laufbahnberatung. In der hier vorliegenden Arbeit wird sich diesem Forschungsbedarf angenommen, was nun als Forschungsvorhaben im Detail erläutert wird.

1.3 Forschungsvorhaben

Das Hauptanliegen dieser Arbeit ist es, die Herausforderungen beruflicher Orientierungs- und Entscheidungsprozesse zu erkunden, Laufbahnberatung als Unterstützungsangebot zu diskutieren und diese in einem Konzept für die Lehrer*innenbildung zu spezifizieren. So haben die bisherigen Ausführungen gezeigt, dass Beratung in der universitären Lehrer*innenbildung ein Forschungsdesiderat darstellt, das sich sowohl auf das Forschungsfeld des Lehramts als auch auf das Forschungsfeld der Laufbahnberatung bezieht. Diesem Forschungsbedarf widmet sich das Projekt

„Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende“¹⁰, das im Rahmen des Graduiertenprogramms „Lehramt in Bewegung (LiB)“ an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel durchgeführt wird. Zum einen wird der große Diskurs rund um Laufbahnberatung in den Blick genommen und der Frage nachgegangen, wie berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse mit einer zeitgemäßen Laufbahnberatung begleitet werden können, wofür der Personzentrierte Beratungsansatz betrachtet wird. Anknüpfend an konstruktivistische Laufbahnthorien wird damit ein neuer Weg vorgeschlagen, der sich von Testdiagnostik und strukturierten Verfahren abwendet und sich Reflexion, Begegnung und narrativer Beratungsarbeit zuwendet. Zum anderen werden diese Erkenntnisse auf das Feld der Lehrer*innenbildung übertragen, um Laufbahnberatung im Kontext der individuellen Professionalisierung angehender Lehrer*innen näher zu untersuchen. Demzufolge lässt sich das Projekt dem Handlungsfeld der Studien- und Berufsorientierung zuordnen und zielt auf die Entwicklung eines passgenauen Beratungsangebots ab, mit dem Lehramtsstudierende in ihren beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen unterstützt werden können. Da an der CAU Kiel bisher keine Anlaufstelle mit dieser Zielsetzung implementiert worden ist, dient das Projekt der Weiterentwicklung der dortigen Lehrer*innenbildung.

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht also die *Konzeptentwicklung* für eine Personzentrierte Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende, die aus dem Zusammenspiel von wissenschaftlicher Theoriearbeit und praktischer Beratungsarbeit hervorgeht. So liegt der Schwerpunkt auf einer konzeptionellen Grundlagenarbeit, die beispielhaft mit Erfahrungen aus der praktischen Beratungsarbeit mit Lehramtsstudierenden der CAU unterfüttert wird. Das Ziel ist die Entwicklung eines Konzepts, das sowohl die Strukturierung und theoretische Fundierung von Beratung als auch die Prozesshaftigkeit und fallspezifische Arbeitsweise berücksichtigt. Zentral ist dabei die Integration verschiedener Theorien zu einem stimmigen Konzept, welches sich für die Beratung von Lehramtsstudierenden eignet und im weiteren Projektverlauf empirisch untersucht werden kann. Erkenntnisleitend ist dafür die Forschungsfrage, (1) inwiefern eine Laufbahnberatung die beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozesse von Lehramtsstudierenden unterstützen kann. Diese umfassende Fragestellung wird auf den Ansatz der Personzentrierten Laufbahnberatung

¹⁰ Das Projekt beschäftigt sich mit der Entwicklung, Implementierung und Evaluation einer Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende. Neben der hier vorliegenden Konzeptentwicklung umfasst das Projekt ebenfalls die Implementierung dieses Beratungsangebots, was in dieser Arbeit ebenfalls punktuell beschrieben wird (s. Kapitel 6), sowie eine erste Evaluation des Konzepts, um einen umfassenden Beitrag zur Exploration dieses Forschungsfeldes zu leisten.

fokussiert, wobei zu untersuchen ist, (2) inwiefern eine Personzentrierte Laufbahnberatung einer zeitgemäßen Laufbahnberatung entspricht und sich für die Begleitung von Lehramtsstudierenden eignet. Diese theoretischen Überlegungen sollen letztlich in der Entwicklung eines Konzepts münden, womit der Frage nachgegangen wird, (3) wie ein am aktuellen Forschungsstand orientiertes Konzept für eine Personzentrierte Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende aussehen kann. In der hier vorliegenden Arbeit wird sich mit diesen drei Forschungsfragen beschäftigt und ein neues Beratungskonzept für die universitäre Lehrer*innenbildung vorgelegt, welches zudem wertvolle Erkenntnisse für den übergeordneten Diskurs der Laufbahnberatung liefern kann.

Das methodische Vorgehen orientiert sich an der *hermeneutischen Arbeitsweise*, die sich auf das Verstehen und Interpretieren wissenschaftlicher Texte bezieht. Die Hermeneutik ist eine Methode interpretierender Wissenschaft, die in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik dazu dient, „die Erziehungswirklichkeit in ihrer Bedeutung für Handelnde zu erfassen und zu verstehen“ (Seel und Hanke 2015, S. 93). Zwar wird sich hier nicht strikt an Regeln der Textauslegung orientiert, doch wird eine verstehende und interpretierende Perspektive eingenommen, die für die Konzeptentwicklung angemessen erscheint. So ist der Ausgangspunkt einer Konzeptentwicklung, die Erziehungs- bzw. Bildungswirklichkeit zu verstehen, d.h. die Lebenswelt der Studierenden im gesellschaftlichen Kontext zu erfassen und die besonderen Anforderungen der Lehrer*innenbildung zu ergründen. Erst auf Basis dessen kann die Frage beantwortet werden, inwiefern Laufbahnberatung ein geeignetes Unterstützungsangebot ist und wie sie konzeptionell gestaltet sein sollte. Zu diesem Zweck werden ausgewählte Diskurse miteinander verbunden und neue Argumentationslinien entwickelt. Um zu verdeutlichen, dass die im Forschungsprozess getroffenen Entscheidungen subjektiv beeinflusst sind, wird sich punktuell eines personalisierten Schreibstils bedient. So verortet sich hermeneutisches Verstehen im Spannungsfeld von Vorverständnis und Textverständnis und damit zugleich im Spannungsfeld von Objektivität und Subjektivität.¹¹

¹¹ Diese Spannungsfelder werden besonders in den zwei Rollen der Forscherin und der Beraterin deutlich, was gleichermaßen als Chance und Gefahr zu verstehen ist: Einerseits ermöglicht es eine Art der Innenperspektive, wie sie für Praxisforschung vorteilhaft ist; andererseits birgt sie die Gefahr, dass sich die Rollen zu sehr vermischen und die wissenschaftliche Distanz verloren geht. In dieser Gradwanderung findet die Konzeptentwicklung statt, was abschließend kritisch reflektiert wird (s. Kapitel 6.4).

1.4 Aufbau der Arbeit

Abschließend wird nun ein Ausblick auf das ‚Was‘ – den *Inhalt* dieser Arbeit – und das ‚Wie‘ – die *Lesart* dieser Arbeit – gegeben.

Zunächst zum *Inhalt*: An diese Einleitung schließen fünf Kapitel an, die den Kern der Arbeit darstellen, bevor ein Resümee gezogen und ein Ausblick gegeben wird. Die drei folgenden Kapitel beschäftigen sich schwerpunktmäßig mit jeweils einem der beschriebenen Diskurse: Zunächst geht es um Laufbahnberatung in beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen (Kapitel 2), dann um den Personzentrierten Beratungsansatz, der auf Laufbahnberatung bezogen wird (Kapitel 3) und abschließend um die Personzentrierte Laufbahnberatung in der universitären Lehrer*innenbildung (Kapitel 4). Alle drei Stränge bauen aufeinander auf und werden schlussendlich im Konzept der ‚Personzentrierten Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende‘ zusammengeführt (Kapitel 5). Anschließend wird das vorgelegte Konzept umfassend diskutiert (Kapitel 6), bevor dann die gesamte Arbeit in ‚Zusammenfassung und Ausblick‘ gebündelt wird (Kapitel 7).

Nun im Detail: Im zweiten Kapitel wird die berufliche Orientierung im Kontext des gesellschaftlichen Wandels angeschaut und Beratung als Unterstützungsangebot diskutiert. Dafür gilt es zunächst, Beratung begrifflich zu bestimmen und als pädagogische Handlungsform einzuordnen. Anschließend wird Laufbahnberatung als berufsbezogenes Beratungsformat konkretisiert und aus der Perspektive verschiedener Berufswahltheorien diskutiert, wobei besonderes Augenmerk auf den Paradigmenwechsel hin zu einer flexiblen und lebenslangen Berufswahl gelegt wird. Abschließend wird ein Einblick in die aktuellen Befunde zu Qualität und Wirksamkeit von Laufbahnberatung gegeben, welche wichtige Stellschrauben für die Konzeptentwicklung liefern. Auf Basis dessen wird sich im dritten Kapitel mit der Personzentrierten Laufbahnberatung beschäftigt, wobei der Personzentrierte Beratungsansatz eingeführt und im Hinblick auf Laufbahnberatung diskutiert wird. Dabei werden Schwerpunkte auf die Wertvorstellungen und Grundannahmen, die Entwicklungstheorie sowie das Beziehungsangebot dieses Beratungsansatzes gelegt. Aus diesen Ausführungen werden in der Verbindung mit den zuvor erarbeiteten Grundlagen die Prinzipien einer Personzentrierten Laufbahnberatung formuliert. Letztlich werden beratungsspezifische Kritik- und Diskussionslinien aufgeführt und ihre Berücksichtigung in der PZL diskutiert. Im vierten Kapitel wird dieser Ansatz dann auf die Lehrer*innenbildung übertragen, wofür die aktuellen Diskurse der Lehrer*innenbildung dargestellt, die spezifische Situation an der CAU Kiel in den Blick

genommen sowie eine Verknüpfung von universitärer Lehrer*innenbildung und Personenzentrierter Laufbahnberatung vorgenommen wird. Diese erarbeiteten Inhalte münden im fünften Kapitel in ein Konzept der ‚Personenzentrierten Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende‘, welches eine Zusammenfassung und Konkretisierung der Theoriearbeit für den Lehramtskontext darstellt. Dieses Konzept wird im sechsten Kapitel kritisch diskutiert, wobei zunächst Einblicke in die Implementierung des Angebots an der CAU Kiel gegeben werden, um dann kritische Überlegungen anzustellen und Ansatzpunkte für die Qualitätsentwicklung darzulegen. Zu Beginn jedes Kapitels wird ein näherer Überblick zu den jeweiligen Inhalten und zentralen Fragen des Abschnitts gegeben, um eine Orientierung zu schaffen und eine Einordnung in den Gesamtzusammenhang der Arbeit zu ermöglichen.

Nun zur *Lesart*: Diese Forschungsarbeit ist nicht nur als Anhäufung von Wissen zu verstehen, sondern als fortwährendes Nachdenken über die Entwicklung der Laufbahnberatung, an der die Leser*innen dadurch teilhaben. Um eine möglichst hohe Transparenz in der Konzeptentwicklung zu ermöglichen, bemühe ich mich um eine klare und verständliche Schreibweise. Dafür bediene ich mich am Verständlichkeitsmodell von Langer, Schulz von Thun und Tausch (2015), die in einer Vielzahl wissenschaftlicher Studien einige Merkmale der Verständlichkeit von Texten herausgefunden haben.¹² Diese Art des verständlichen Schreibens fördert sowohl die Klarheit des Denkens beim Schreiben und Lesen als auch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit wissenschaftlicher Arbeiten. Von Zeit zu Zeit werde ich mir daher auch erlauben, einen persönlichen Schreibstil zu wählen. Auf diese Weise bleibt die personenzentrierte Haltung nicht nur auf den Inhalt beschränkt, sondern fließt auch in das Schreiben und Lesen dieser Arbeit ein. So spielen innere Haltungen und Bewertungen wissenschaftlicher Texte eine wichtige Rolle, was hier im Sinne einer reflexiven Wissenschaft berücksichtigt wird.

¹² Die vier Verständlichkeitsmerkmale lauten Einfachheit, Gliederung/Ordnung, Kürze/Prägnanz sowie anregende Zusätze und wurden anhand von über 200 Texten zu mehr als 30 Themen an ca. 4500 Leser*innen mit verschiedenen Studien überprüft (Langer et al. 2015).

2 Laufbahnberatung in beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen

Wenn sich Studierende mit ihrer Studien- und Berufswahl unsicher sind, an ihren Fähigkeiten zweifeln oder Schwierigkeiten mit ihren aktuellen Studienherausforderungen haben, scheint es zunächst ein individuelles Problem der Person zu sein. Doch diese Herausforderungen und Schwierigkeiten spielen sich stets im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft ab, was für berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse konstitutiv ist.¹³ Um diese Komplexität zu erfassen und entsprechende Unterstützungsangebote anzubieten, braucht es daher einen ganzheitlichen und kontextsensiblen Blick auf die vielfältigen Herausforderungen der beruflichen Orientierung. So geht es um die Frage: Wie können berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse in der heutigen Gesellschaft pädagogisch begleitet werden? Dafür wird sich zunächst der beruflichen Orientierung im Kontext des gesellschaftlichen Wandels gewidmet (Kapitel 2.1). Im Anschluss daran wird die Frage in den Fokus gerückt, was Laufbahnberatung aus pädagogischer Sicht zur Unterstützung und Begleitung dieser Prozesse beitragen kann, wofür eine umfassende Begriffsbestimmung von Beratung und Laufbahnberatung, eine Verortung im pädagogischen Diskurs sowie eine Diskussion verschiedener Berufswahltheorien stattfindet (Kapitel 2.2). Abschließend wird Laufbahnberatung unter den Aspekten von Qualität und Wirksamkeit diskutiert (Kapitel 2.3).

2.1 Berufliche Orientierung im Kontext gesellschaftlichen Wandels

Berufliche Orientierung geschieht stets im Kontext gesellschaftlicher Strukturen und Veränderungsprozesse, die es unbedingt mitzudenken gilt, wenn man individuelle Problemlagen verstehen und bearbeiten möchte. Für ein angemessenes Beratungsverständnis braucht es entsprechend Perspektiven, die den gesellschaftlichen Wandel der letzten Jahrzehnte und die besonderen Herausforderungen für Individuen berücksichtigen. Daher hat das ‚Forum Beratung‘ in seiner

¹³ Die berufliche Tätigkeit verortet sich grundlegend zwischen der Sicherung gesellschaftlicher Teilhabe und der individuellen Identitätsentwicklung (Mahl et al. 2014, S. 1; s. Kapitel 2.1.3). Diese doppelte Funktion spiegelt sich ebenso in der Definition von *Beruf* wider, der zu verstehen ist als "eine freie, möglichst kontinuierlich ausgeübte, vorwiegend auf Neigungen und Eignung gegründete, erlernte und spezialisierte sowie entgeltliche Dienstleistung, die als Funktion einer arbeitsteiligen Gesellschaft der Befriedigung materieller und geistiger Bedürfnisse dient" (Scharmann 1977, S. 34).

ersten Frankfurter Erklärung zu einem neuen Diskurs über Beratung aufgerufen, der diesen gesellschaftlichen Veränderungen gerecht wird (Brückner et al. 2001). Dies wird wie folgt erklärt:

„Eine Welt im Wandel braucht Beratung, aber eine Beratung, die diesem Wandel Rechnung trägt! 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“ (ebd., S. 147).

Demzufolge wirken sich die gesellschaftlichen Veränderungsdynamiken auf die Individuen und deren Lebenswelten aus. Zentrale Dynamiken sind dabei u.a. die Globalisierung, die Technisierung und Digitalisierung, die Dekonstruktion von Geschlechterrollen sowie die zunehmende räumliche und soziale Mobilität (Barz et al. 2001). Insgesamt zeigt sich eine Pluralisierung von Lebensformen und eine komplexer werdende Welt, die sich durch immer weniger klare Strukturen auszeichnet. Bedenkt man zudem die Tendenzen der Individualisierung und Subjektivierung, durch die der Umgang mit diesen Veränderungen und Unsicherheiten in die Verantwortung der Individuen gelegt wird, ist eine strukturelle Überforderung naheliegend (Erbringhoff 2011). Zwar führt die Herauslösung aus traditionellen Sozialformen und Bindungen zu individualisierten Existenzformen und erweiterten Handlungsspielräumen, bringt jedoch gleichsam einen Verlust an Sicherheiten und Leitbildern mit sich (Beck 2016). Die Vielfalt an Lebensentwürfen und Normalitätsvorstellungen bietet damit nicht nur Freiheit und Selbstentfaltung, sondern zugleich Entscheidungszwang und ein beträchtliches Maß an Selbstverantwortung (Keupp 2014). Das Versprechen der Postmoderne¹⁴, dass sich jede Person im Schaufenster der Möglichkeiten ihren passenden Lebensentwurf auswählen kann, hat somit durchaus seine Schattenseiten. Es ist eine Herausforderung und Zumutung, sich für einen beruflichen Weg zu entscheiden, denn „jede Gewissheit und Entscheidung ist von Alternativen umstellt und von Unsicherheiten bedroht, alles könnte immer auch anders möglich sein“ (Duttweiler 2007, S. 59). Dieses Orientierungsdilemma beschreibt

¹⁴ Unter Postmoderne wird ein Modernisierungsschub seit Mitte des 20. Jahrhunderts verstanden, der auch mit ‚zweite Moderne‘ oder ‚reflexive Moderne‘ betitelt wird (Beck 2016).

Oehme (2013, S. 637) treffend mit dem Bild einer Theaterbühne, auf der sich der Mensch orientieren muss, obwohl sich die Kulissen stetig verändern. Und nicht nur das: Der Mensch muss auch sein eigenes Drehbuch schreiben – auf einer Bühne, die sich stetig wandelt. So merken viele Studierende im Laufe ihres Studiums, dass ihre ursprüngliche Wahl nicht ihren Erwartungen, Fähigkeiten oder Wünschen entspricht, Übergangssituationen schwer zu bewältigen sind oder sie Unterstützung in ihrer Kompetenzentwicklung benötigen. Sie müssen sich neu auf der gesellschaftlichen Bühne orientieren und ihr individuelles Drehbuch überarbeiten. Duttweiler (2007, S. 59) spricht diesbezüglich von einer doppelten Orientierungslosigkeit, mit der die Einzelnen konfrontiert sind: (1) *normative Orientierungslosigkeit* (Was soll ich tun?) und (2) *praktische Orientierungslosigkeit* (Wie kann ich es tun?). Diese Orientierungslosigkeit führt in Kombination mit der Zumutung, für die eigene Lebensgestaltung selbst verantwortlich zu sein und alle Entscheidungen legitimieren zu müssen, potentiell zu persönlichen und beruflichen Krisen. Nicht mehr das Schicksal oder vorgegebene Berufslaufbahnen, sondern die eigene Entscheidung ist nun für Erfolg oder Scheitern sowie Glück oder Unglück ausschlaggebend, was einen enormen Druck bewirken kann. Damit wird unser eigenes Leben zu einem Projekt, welches wir in allen Facetten selbst managen und verantworten müssen (Duttweiler 2007, 2016). Auch unsere Identität wird zur Unternehmung, in die wir investieren und die wir stetig optimieren. Selbstoptimierung ist somit keine einmalige Veränderung, sondern eine „ewige Baustelle“ und ein lebenslanger Prozess, in dem immer neue Ziele gesetzt und neue Anpassungen vorgenommen werden (Duttweiler 2016). Darin zeigt sich die neoliberalistische Grundlogik, die sich mit dem Versprechen eines besseren, glücklicheren oder gesünderen Lebens auf die alltägliche Lebensgestaltung ausweitet (ebd.). Dies ist besonders bedenklich, wenn man die soziale Ungleichheit und strukturelle Diskriminierung berücksichtigt, die zweifelsohne weiterhin bestehen und zu unterschiedlichen Voraussetzungen in der Berufs- und Lebensgestaltung führen.¹⁵

Beratung ist zwar lebensweltorientiert, ergebnisoffen und personenzentriert angelegt, doch kann die Diversität von Problemen und Lebenslagen oftmals nicht in der Weise berücksichtigt werden,

¹⁵ Die Annahme von Berufswahlfreiheit und Chancengleichheit ist kritisch zu sehen, was bereits durch einen Blick auf die globale Situation oder sozial benachteiligte Gruppen deutlich wird. So zeigt sich aus diversitätstheoretischer Sicht, dass Beratung vor ganz unterschiedlichen Herausforderungen steht: Ein Einblick in die Facetten internationaler Beratungsarbeit findet sich bei Haas (2014), der die je unterschiedliche Weisen aufzeigt, wie das Spannungsfeld zwischen individueller Entfaltung und gesellschaftlichen Anforderungen in berufsbezogener Beratung bearbeitet wird; eine Betrachtung von Berufswahl und Laufbahnberatung aus Genderperspektive kann u.a. bei Abele 2002, Gerstenmaier und Günther 2014, Gieseke und Stimm 2016, Micus-Loos und Plößler 2015, Micus-Loos et al. 2016 sowie Sickendiek 2013 nachgelesen werden.

wie es für eine ausdifferenzierte Gesellschaft notwendig wäre (Bamler et al. 2012). Demnach sind neue Konzepte für eine zeitgemäße Laufbahnberatung erforderlich, welche die gesellschaftlichen Veränderungen berücksichtigen und Beratung unter den Perspektiven von Diversität und lebenslangem Lernen weiterdenken. Gefragt sind Ansätze, die einen positiven Umgang mit Ungewissheit, Selbstverantwortung und Entscheidungszwang unter ambivalenten und widersprüchlichen Bedingungen fördern (ebd.). Darin spiegelt sich ein Paradigmenwechsel wider, der sich in den letzten Jahrzehnten in der Beratungslandschaft abzeichnete (s. Kapitel 2.2.4.6). Demgemäß ist es für berufliche Orientierung nicht mehr ausreichend, sich einmalig einen Überblick über berufliche Möglichkeiten zu verschaffen. Genauso wenig kann die berufliche (Neu-)Orientierung aufgeschoben oder verdrängt werden – was angesichts der Herausforderungen solch destabilisierender Prozesse nur allzu verständlich wäre –, da dies lediglich zu Stagnation und Unzufriedenheit, aber nicht zur wirklichen Lösung und Weiterentwicklung führen würde. Anstatt dessen ist es erforderlich, die berufliche Orientierungs- und Entscheidungssituation als Gestaltungsaufgabe anzunehmen, für die individuelle und gesellschaftliche Antworten gefunden werden müssen. Denn auch wenn die berufliche Orientierung als subjektive Krisen erlebt wird, steht sie immer auch für eine sozial typische Problemsituation. Bezüglich dieser gesellschaftlichen Bedingtheit konstatiert Keupp (2014), dass Krisen heutzutage kein vorübergehender Zustand des sozialen Wandels mehr sind, sondern inzwischen eine permanente Krisenhaftigkeit besteht. Damit knüpft er an die Diagnose einer „fluiden Gesellschaft“ an, in der Stabiles und Dauerhaftes zunehmend schwinden und es zu einer Verflüssigung gesellschaftlicher Strukturen kommt (Barz et al. 2001; Bauman 2012). In ähnlicher Weise wird der gesellschaftliche Wandel bei anderen Autor*innen diagnostiziert, wenn auch jeweils unterschiedlich bezeichnet – Spätkapitalismus bei Adorno, Wissensgesellschaft bei Bell, leichte Moderne bei Baumann, reflexive Moderne bei Beck oder Postmoderne (Erler 2014, S. 125). All diese Gesellschaftsdiagnosen arbeiten die Herausforderungen und Zumutungen des gesellschaftlichen Wandels mit je eigenem Fokus heraus und verweisen dabei auf die Herausforderungen für die individuelle Lebensgestaltung.

Um die Berufstätigkeit nun ins eigene Leben zu integrieren und mit den aufkommenden Widersprüchen, Schwierigkeiten und Entwicklungsprozessen umzugehen, braucht es entsprechende Unterstützungsangebote, welche die gesellschaftliche Komplexität bearbeitbar machen. Diese Aufgabe darf nicht nur den Individuen zugeschrieben werden, sondern muss institutionell beglei-

tet und als Anlass für Entwicklungs- und Bildungsprozesse genommen werden. So regt eine ganzheitliche Berufsorientierung Bildungsprozesse an, durch die die Einzelnen lernen, sich in der stetig sich verändernden Arbeits- und Lebenswelt immer wieder neu zu orientieren (Oehme 2013, S. 634f.). Nur dann sind die Einzelnen fähig, zukünftige Orientierungs- und Entscheidungskrisen selbst zu gestalten und sie immer wieder als Chance zur Weiterentwicklung zu verstehen. Berufliche Orientierung ist damit das Resultat eines komplexen Bildungsprozesses, der verstanden werden kann als

„(...) ein anhaltender und kumulativer Prozess des Erwerbs der Fähigkeit zur Selbstregulierung und als subjektive Aneignung von Welt. (...) Es geht hierbei als Zieldimension von Bildung um das Erlernen der Fähigkeit, sein Leben und dessen Gestaltung selbst in die Hand zu nehmen“ (BMFSFJ 2005, S. 85).

Bei beruflicher Orientierung geht es also um die reflexive Verortung des Individuums in der Welt, die einerseits auf den Bezug zu sich selbst (Selbstreferenz) und andererseits auf Bezüge zur Welt (Weltreferenz) abzielt (Marotzki 2006, S. 61). In seiner Theorie transformativer Bildung beschreibt Kokemohr (2007), dass Bildung nicht nur das Entfalten des Inneren, sondern einen wechselseitigen Prozess beschreibt, in dem das Subjekt auf die Anforderungen der Welt reagiert. So wird der Mensch mit fremden und krisenhaften Erfahrungen konfrontiert, die sein Welt-Selbst-Verhältnis herausfordern und zu weitreichenden Transformationsprozessen führen (ebd., S. 71; Koller et al. 2007, S. 7). In dem Verständnis ‚Bildung als Transformation‘ sind Fremdheits- oder Krisenerfahrungen somit Anlässe von Bildung, welche die Subjekte dazu veranlassen, sich neu zur Welt und zum Selbst zu verorten, was durch Erzählungen und Narrationen geschieht (Kokemohr 2007, S. 74). Meyer-Drawe (2007, S. 86) schließt sich diesen Überlegungen an, erweitert sie jedoch insofern, als nicht nur die Fremdheit im Außen, sondern auch die Fremdheit im Inneren einen Bildungsanlass darstellen kann, z.B. veränderte Interessen und Bedürfnisse oder auftretende Sinnfragen. Das Fremde ist damit das „Lebenselixier von Bildung“ (ebd., S. 92).

Folglich braucht es eine Reflexion mit doppelter Blickrichtung: eine Selbstvergewisserung der Individuen sowie eine Orientierung im gesellschaftlichen Kontext (Marotzki 2006, S. 61). Dafür bedarf es eines hohen Maßes an Reflexivität und letztlich „Orte, an denen diese Reflexivität entwickelt werden kann“ (Brückner et al. 2001, S. 148). An dieser Stelle sei vorweggenommen: Beratung ist ein solcher Ort, der sich als Reaktion auf die gesellschaftlichen Entwicklungen und die

zunehmenden Orientierungs- und Entscheidungskrisen der Individuen ausweitet und differenziert (Dewe und Schwarz 2013, S. 59). So stellt Beratung anknüpfend an Mollenhauer (1965) einen Ermöglichungsraum für (selbst-)reflexive Lern- und Bildungsprozesse in sich wandelnden Lebenswelten dar (Benedetti et al. 2020). Es geht darum, die Subjekte zu stärken und

"(...) individuelle Reflexionsprozesse zu initiieren, den Übergang in ungewisse Zeiten zu unterstützen, den Umgang mit Ungewissheit und Offenheit zu erlernen, den Abschied vom Alten zu begleiten und Ermutigung für Neues zu ermöglichen" (Erbringhoff 2011, S. 45f.).

Demgemäß kann Beratung eine Orientierungsbegleitung und Reflexionsförderung in einer Welt voller Komplexität, Ambivalenz und Ungewissheit sein. In einer solchen Welt braucht es keine schnellen Ratschläge, sondern eine Unterstützung bei der Verarbeitung von Informationen und der Entwicklung individuell stimmiger Lösungen. Berufliche Orientierung ist somit ein lebenslanger Entwicklungsprozess zwischen individuellen Vorstellungen und gesellschaftlichen Anforderungen, der "sowohl in formellen und organisierten Lernumgebungen als auch informell im alltäglichen Lebensumfeld stattfindet" (Butz 2008, S. 50). So bringt die Kombination aus Entgrenzung und Pluralisierung von Lebensformen einerseits sowie tiefgreifender Individualisierung andererseits vielfältige Herausforderungen mit sich, die die Einzelnen oftmals kaum alleine gestalten können (Benedetti et al. 2020, S. 2).

Diese Herausforderungen, vor denen die Individuen angesichts des gesellschaftlichen Wandels stehen, werden nun im Hinblick auf *Entscheidungen als krisenhafte Herausforderungen* (Kapitel 2.1.1), *Übergänge im Lebenslauf* (Kapitel 2.1.2) *Identität als aktiver Konstruktionsprozess* (Kapitel 2.1.3) vertieft.

2.1.1 Entscheidungen als krisenhafte Herausforderungen

„An den Scheidewegen des Lebens stehen keine Wegweiser.“

– Charlie Chaplin

Entscheidungen begegnen uns im Alltag auf ganz unterschiedliche Weise: Einige treffen wir ganz spontan und unbewusst ohne großes Nachdenken, andere erfordern ein intensives Abwägen der Handlungsalternativen, wie es auch für berufliche Entscheidungssituationen typisch ist. So wird hier nicht von Entscheidungen gesprochen, die mithilfe von Routinen, Traditionen oder sponta-

nen Gefühlslagen getroffen werden, sondern von solchen, die ein reflektierendes Handeln erfordern. Entscheidungen sind dann ein „mehr oder weniger bewusstes, abwägendes und zielorientiertes Handeln“ (Pfister et al. 2017, S. 2), in dem eine Person mindestens zwei Optionen hinsichtlich ihrer Präferenz einschätzt. So dient das Entscheiden der Auswahl einer von mehreren Handlungsalternativen, was mit einer Beurteilung und Wahl einhergeht (ebd., S. 7). Das klingt zunächst recht überschaubar – doch was macht das Entscheiden nun so komplex und potentiell krisenhaft?

Die Komplexität von Entscheidungen lässt sich aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen heraus begründen¹⁶, wobei hier psychologische und soziologische Perspektiven herangezogen werden, um berufliche Entscheidungen im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft herauszuarbeiten. Denken wir an unser Fallbeispiel mit der Lehramtsstudentin Marie, dann wird deutlich, dass sich Entscheidungen oftmals genau in diesem Spannungsfeld vollziehen. So geht es bei ihr darum, die zukünftigen Anforderungen des Arbeitsmarkts, des Lehrberufs und ihres sozialen Umfelds zu antizipieren und gleichzeitig ihre eigenen Motive, Ideale und Bedürfnisse im Blick zu behalten. Konkret steht sie vor der Herausforderung, inmitten dieser Komplexität eine berufliche Entscheidung zu treffen, die sie vor sich selbst und ihren Eltern vertreten kann.

Entscheidungen bedeuten also eine doppelte Zumutung: Wir werden mit der steigenden Komplexität konfrontiert, die der gesellschaftliche Wandel mit sich bringt, und zudem wird von uns ein gewisses Maß an Rationalität und Begründbarkeit erwartet (Schimank 2005). Wie bereits beschrieben, stehen die Einzelnen damit vor der Herausforderung, eine Entscheidung zu treffen und zu verantworten, obwohl sie allenfalls rückblickend als richtig oder falsch beurteilt werden kann. Nicht ohne Grund sprechen wir alltagssprachlich von der „Qual der Wahl“. Oder besser von den *Qualen*: Denn zuerst sind wir mit der Unsicherheit konfrontiert, wie wir uns in der jeweiligen Situation entscheiden sollen, und dann mit der Ungewissheit über die Folgen unserer Entscheidung (Schimank 2005, S. 51). Dabei erleben wir oftmals eine Ambivalenz, die sich nur schwer auflösen lässt: Wie auf einer Wippe stehen wir zwischen den Alternativen, kippen mal zur einen Seite und dann wieder zur anderen, ohne dass sich jedoch eine Entscheidung einstellt. Der Grund dafür liegt in der Komplexität von Entscheidungen, die sich anhand von drei Dimensionen beschreiben

¹⁶ Die Entscheidungsforschung ist interdisziplinär angelegt, wobei die wichtigsten Beiträge wohl aus der Ökonomie und Psychologie stammen. Dabei lassen sich im Kern drei Perspektiven ausmachen: normativ (Wie sollten Entscheidungen ablaufen?), deskriptiv (Wie laufen Entscheidungen ab?) und präskriptiv (Wie können Entscheidungen besser ablaufen?) (Pfister et al. 2017, S. 6). Darüber hinaus nehmen soziologische Beiträge eine gesellschaftliche Perspektive ein, indem sie die Zumutung von Entscheidungen in postmodernen Gesellschaften herausarbeiten, u.a. bei Gross (2016) unter der Überschrift „Multioptionengesellschaft“ und Schimank (2005) unter „Entscheidungsgesellschaft“.

lässt (Schimank 2005, S. 121ff.): (1) In der *Sachdimension* liegt die Schwierigkeit in der Fülle an Informationen und entsprechend ihrer Verarbeitung, Verknüpfung und Bewertung; (2) in der *Sozialdimension* geht es um das Zusammenwirken des eigenen Entscheidungshandelns mit anderen Personen, was Konflikte und Rechtfertigungszwänge bedeuten kann; (3) in der *Zeitdimension* geht es um die begrenzten Zeitkapazitäten für Entscheidungen bei gleichzeitiger kognitiver Herausforderung.

Im Angesicht dieser Komplexität stehen junge Menschen¹⁷ vor der Herausforderung, mögliche Varianten der Zukunft zu antizipieren und eine begründete Studien- und Berufswahl zu treffen. Dabei muss sich auf eine gewünschte Zukunft bezogen werden, die jedoch zum Zeitpunkt der Entscheidung noch nicht existiert und daher keine Orientierung dafür geben kann, etwas zu tun oder sein zu lassen (Arlt und Schulz 2019, S. 3). So liegt das Krisenhafte darin, dass Entscheidungen unter Zukunftsoffenheit und mit einer Vielzahl an Handlungsalternativen getroffen werden müssen, was die Einzelnen aus ihrem Gleichgewicht heraus in einen Zustand der Instabilität bringt (Oevermann 2016).¹⁸ Die Vielfalt an Optionen bedeutet letztlich ein Entscheidungsdilemma: „Wenn ich mich für einen Weg entscheide, verzichte ich zwangsläufig auf eine Vielzahl von Alternativen, die möglicherweise die richtige Antwort gewesen wären“ (Erler 2014, S. 127). Diese Komplexität und Ungewissheit führt potentiell zur Krise, die zu verstehen ist als

„ein belastender, temporärer, in seinem Verlauf und in seinen Folgen offener Veränderungsprozess der Person, der gekennzeichnet ist durch eine Unterbrechung der Kontinuität des Erlebens und Handelns, durch eine partielle Desintegration der Handlungsorganisation und eine Destabilisierung im emotionalen Bereich“ (Ulich 1987, S. 155).

Krisen sind zugleich Gefahr und Chance¹⁹: Zum einen deuten sie auf eine Bedrohung, Belastung oder Überforderung hin, welche beispielsweise die bestehende Studienwahl und das berufliche

¹⁷ Berufliche Entscheidungen sind in den institutionalisierten Lebensabschnitten von Schule, Ausbildung und Studium besonders zentral, spielen aber selbstverständlich lebenslang als Abstimmungs- und Neuorientierungsprozess eine wichtige Rolle (Rübner und Höft 2019, S. 40).

¹⁸ Oevermann unterscheidet drei Krisentypen und beschreibt sie in ihrer jeweiligen Bedeutung für die Lebenspraxis: (1) Traumatisierungskrise als plötzliches und unvorhersehbares Ereignis, das von außen über die Person hereinbricht, (2) Entscheidungskrise als selbsterzeugtes Moment des Lebens, das durch die Zukunftsoffenheit und die Vielfalt an Handlungsalternativen hervorgerufen wird sowie (3) Krise durch Muße, die aus der handlungsentlasteten Beschäftigung mit einer Sache resultieren kann (Oevermann 2016; Garz und Raven 2015).

¹⁹ Die Bedeutung der Krise als Chance und Gefahr leitet sich aus der etymologischen Wortbedeutung des lateinischen Wortes ‚crisis‘ ab, das auf die kritische Phase eines Krankheitsverlaufs zurückgeht. So werden Krisen verstanden als „Erschütterung eines Gleichgewichts bzw. Wendepunkte, also eine dramatische Zuspitzung eines Geschehens, in denen sich die weitere Entwicklung zum Guten oder Schlechten hin ergibt“ (Ulich 1987, S. 1).

Selbstkonzept ins Wanken bringt; zum anderen können Krisen ebenso Denk- und Handlungsmuster irritieren und zu ihrer Veränderung beitragen. So oder so bringt eine Entscheidungskrise die Notwendigkeit zur Neuorientierung und Neuorganisation mit sich, die von den Subjekten eigenverantwortlich gestaltet werden muss.

Die Besonderheit von beruflichen Entscheidungen liegt nun darin, dass sie meist mit (1) einer hohen Anzahl an Alternativen, (2) einer Vielzahl an Informationen je Alternative, (3) einer Abwägung unter vielen relevanten Aspekten sowie (4) mit Unsicherheit über die eigenen Entscheidungskriterien und zukünftige Berufschancen einhergehen (Gati et al. 1996, S. 511). Besonders herausfordernd wird es dann, wenn eine Entscheidung zwischen dem Status quo und einer noch unbekanntem Alternative getroffen werden muss (Pfister et al. 2017, S. 17). So kommen viele Studierende mit einem Veränderungswunsch bzw. dem Gedanken an einen Studienabbruch in die Beratung, wobei die Alternativen noch „inhaltsleer“ sind. Manchmal ist den Studierenden selbst noch gar nicht klar, welche Ziele sie verfolgen und an welchen Kriterien sie entsprechend ihre Alternativen messen wollen. Es besteht nur ein vages Gefühl der Unstimmigkeit. In diesem Fall ist der kognitive Aufwand besonders groß, da sowohl die Informationssuche als auch die Reflexion über eigene Ziele und Wünsche erforderlich ist (ebd., S. 29).²⁰ Berufliche Entscheidungen beschreiben somit nicht nur den Moment des Entscheidens, sondern zum großen Anteil auch die *Entscheidungsvorbereitung*, in der es folglich um die Informationssuche zu Studien- und Berufsalternativen sowie auch um die Reflexion der eigenen Ziele und Werte geht. Zudem nimmt auch die *Entscheidungsnachbereitung* einen großen Raum ein. So ist eine Entscheidung stets mit einem Abschied verbunden, da eine Entscheidung *für* etwas immer zugleich eine Entscheidung *gegen* etwas ist. Das bedeutet, dass die Entscheidung mit dem Entschluss noch nicht erledigt ist, sondern sich ein Integrations-, Abschieds- und Übergangsprozess anschließt. Da berufliche Entscheidungen bedeutende Auswirkungen auf die gesamte Lebensgestaltung haben, geht diese Nachentscheidungsphase potentiell mit Dissonanzen einher: Je wichtiger eine Entscheidung ist und je irreversibler sie ist, desto höher ist die kognitive Dissonanz nach der Entscheidung (Nieskens

²⁰ In Anlehnung an Svenson (1990, 1996) unterscheiden Pfister et al. (2017, S. 26ff.) vier Entscheidungstypen nach ihrem kognitiven Aufwand: *routinisierte* Entscheidungen, *stereotype* Entscheidungen, *reflektierte* Entscheidungen und *konstruktive* Entscheidungen. Bei Studien- und Berufsentscheidungen handelt es sich um reflektierte oder konstruktive Entscheidungen, die sich lediglich darin unterscheiden, ob bereits Handlungsalternativen vorliegen oder diese noch erarbeitet werden müssen. Beide Typen erfordern einen vergleichsweise hohen kognitiven Aufwand, was die Komplexität dieser Entscheidungen begründet.

2009, S. 56).²¹ Demnach muss die Entscheidung innerlich abgesichert und integriert werden, genauso wie sie im Außen gegenüber dem sozialen Umfeld vertreten werden muss, was eine große Herausforderung darstellen kann (Nolle 2012, S. 30f.). Insbesondere bei Studierenden, die in finanzieller, wohnraumbedingter oder emotionaler Abhängigkeit zu ihren Familien stehen, bedarf es hierauf eine gesonderte Aufmerksamkeit. Insgesamt ist eine Entscheidungssituation somit stets mit Übergängen im Innen und Außen verbunden, die es als solche individuell zu gestalten gilt (s. Kapitel 2.1.2).

Im Angesicht der Komplexität von Entscheidungen ist es nicht verwunderlich, dass der Ruf nach Rationalität umso größer ist. Rationalität verspricht Klarheit und eine Norm, die gesellschaftlich anerkannt ist und den Subjekten einen Maßstab für ihr Entscheidungshandeln geben kann. Eine ideale Entscheidung würde sich entsprechend dadurch auszeichnen, dass alle Informationen erfasst, verarbeitet und einbezogen werden (Sachdimension), dass die Kriterien und Interessen aller Beteiligten berücksichtigt und zu einem Konsens mit Erwartungssicherheit gebracht werden (Sozialdimension) und dass hinreichend Zeit für die Informationsverarbeitung und Abstimmung besteht (Zeitdimension) (Schimank 2005, S. 193f.). Um diesen Idealfall näher zu beschreiben, werden vielfach Phasenmodelle formuliert, in denen schematisch nachgezeichnet wird, wie eine Entscheidung optimalerweise abläuft.²² Diese dürfen allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass Rationalität in Entscheidungen stets begrenzt ist und es sich dabei allenfalls um einen idealtypischen Entscheidungsverlauf handeln kann. So schlussfolgert Schimank (2005, S. 232), der sich ausgiebig mit der Komplexität und Rationalität von Entscheidungen beschäftigt, dass sich Entscheidungen stets auf einem Kontinuum zwischen den zwei Extremen der ‚perfekten Rationalität‘ und der ‚Nicht-Rationalität‘ verorten. Demzufolge sollte vermieden werden, eine Entscheidung komplett ohne rationale Überlegungen zu treffen und genauso auf dem unerreichbaren Ideal von absoluter Rationalität zu beharren (ebd.). Vielmehr muss in der jeweiligen Situation geprüft werden, wie die Entscheidung bestmöglich unter Beachtung der Komplexität zu treffen

²¹ Unter ‚kognitiver Dissonanz‘ wird ein innerer Spannungszustand verstanden, der in Entscheidungen darauf zurückzuführen ist, dass die gewählte Alternative immer auch mit Nachteilen einhergeht und die abgewählte Alternative auch Vorteile bedeutet hätte. Um diese Dissonanz zu lösen, gibt es verschiedene psychologische Mechanismen: Man kann die eigene Entscheidung ändern, sich für die Entscheidung rechtfertigen, Gründe für die Alternativen verdrängen, die Wahlfreiheit verringern oder die eigene Wahrnehmung verändern, z.B. durch nachträgliche Aufwertung der gewählten Alternative (Spreading-apart-Effekt) (Schmithüsen und Steffgen 2015).

²² Schimank (2005, S. 174ff.) beschreibt den idealen Entscheidungsvorgang anhand von sechs Phasen: Problemdiagnose, Kriterienformulierung, Alternativsuche, Alternativenbewertung und -auswahl, Implementation und Evaluation. In ähnlicher Weise beschreiben es andere Autor*innen, wie im Kontext der Berufswahltheorien (s. Kapitel 2.2.4) noch beschrieben werden wird.

ist, wobei auch Intuition und Emotionen eine wichtige Rolle spielen, was im Kontext der ‚Berufswahl als Entscheidungsprozess‘ vertieft wird (s. Kapitel 2.2.4.4).

An dieser Stelle sei jedoch festgehalten, dass Entscheidungen stets im Spannungsfeld zwischen Komplexität und Rationalität bzw. Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung zu treffen sind. Angesichts dieser großen Zumutung und Verantwortung ist es durchaus verstehbar, wenn es zur *Verweigerung* kommt, die Entscheidungssituation also nicht angenommen und keine Handlung initiiert wird, oder zum *Aufschieben*, wenn darauf gewartet wird, dass sich die Lösung von alleine ergibt (Pfister et al. 2017, S. 28). Psychologisch gesehen ist jede Entscheidung – auch eine Nicht-Entscheidung – zunächst einmal sinnvoll, da Wahrnehmung und Denken höchst unzulänglich sind und sich der Mensch nur anhand seiner aktuellen Erfahrungen, Interessen, Gefühle und sozialen Kontexte entscheiden kann (Braun 2010, S. 30). Insbesondere bei wichtigen Lebensentscheidungen, wie etwa der Berufswahl, ist es daher umso wichtiger einen Raum wie bspw. Beratung zu schaffen, in dem Menschen in diesen krisenhaften Herausforderungen begleitet und unterstützt werden. Dafür ist es bedeutsam, dass sich die Berater*innen zunächst mit den gesellschaftlichen Anforderungen auseinandersetzen, um berufliche Orientierung sowohl gesellschaftlich als auch subjektspezifisch zu verstehen. Dabei sind Übergänge im Lebenslauf von großer Bedeutung, da sie genau diese Verbindung von individuellen Herausforderungen und gesellschaftlichen Anforderungen beschreiben.

2.1.2 Übergänge im Lebenslauf

Übergänge zeichnen sich durch ein gleichzeitiges „Nicht mehr“ und „Noch nicht“ aus: Sie sind eine *Zwischenphase* zwischen dem Alten, Gewohnten und Vergangenen sowie dem Neuen, Unbekannten und Unsicheren (Nestmann 2013, S. 834; Nohl 2011, S. 23f.). Zwischen diesen beiden Blickrichtungen tut sich der Übergang als ein schwebender und spannungsreicher Zustand auf, in dem die Diskrepanz zwischen dem vertrauten Alten und noch unbekanntem Neuen nur allzu deutlich spürbar wird. Viel zu oft wird das bewusste Gestalten dieses Übergangs missachtet und davon ausgegangen, mit dem äußeren Wandel sei eine Veränderung bereits abgeschlossen. Übergänge haben jedoch immer zwei Facetten: In der *Außensicht* beschreiben sie die veränderten Handlungsanforderungen und in der *Innensicht* die subjektive Gestaltung dieser Veränderung. So gilt: Auch wenn der Übergang im Außen durch beispielsweise einen Studiengangwechsel bereits abgeschlossen ist, braucht es noch eine innere Integration und Gestaltung dieses Übergangs. Der

Mensch im Übergang befindet sich in einer Situation von Unsicherheit und Instabilität, die noch dadurch verstärkt wird, dass sich Übergänge meist nicht nur auf einen Lebensbereich beschränken, sondern sich vom beruflichen auch auf den privaten Bereich ausweiten (oder andersherum). Beispielsweise bringt der Beginn des Studiums einen Wohnortwechsel, ein verändertes soziales Umfeld oder eine andere finanzielle Situation mit sich. Berufliche Übergänge lassen sich somit nicht von privaten Übergangsprozessen trennen, was die große Instabilität in diesen Phasen begründet und eine Laufbahnberatung nahelegt, die diese Verzahnung von Übergängen berücksichtigt.²³ Demnach gehört das „Dazwischen“ des Übergangs unbedingt zu einer Entscheidungs- und Veränderungssituation dazu und bietet wichtige Bildungs- und Entwicklungschancen, die es institutionell zu begleiten und in eigenem Übergangsrhythmus zu gestalten gilt (Nohl 2011, S. 23).

Die subjektorientierte Übergangsforschung beschäftigt sich nun konkret damit, welche gesellschaftlichen Anforderungen an Subjekte in Übergängen gestellt werden und welche Kompetenzen und Ressourcen zu ihrer Gestaltung erforderlich sind (Truschkat und Stauber 2013; Walther 2013). Ein zentraler Ausgangspunkt ist dabei, dass Übergänge nicht nur ein Phänomen der individuellen Lebensgestaltung, sondern maßgeblich gesellschaftlich bedingt sind. So haben alle Arten von Übergängen gemeinsam, dass sie im Wechselspiel zwischen sich verändernden Handlungsanforderungen im Außen und sich wandelnden Identitätskonstruktionen im Innen ablaufen (Walther und Stauber 2013, S. 29). Unabhängig davon, ob es sich um (1) normierte Übergänge im Lebenslauf, (2) Brüche im Lebenslauf oder (3) selbst gewählte Übergänge im Lebenslauf handelt (Nohl 2011, S. 12f.)²⁴, sind es stets neue äußere Situationen und Anforderungen, welche in der eigenen Biografie individuell gestaltet werden müssen.

"Übergänge sind Angebote oder Zumutungen zur Übernahme neuer Rollen, die meistens institutionell angestoßen, immer aber institutionell gerahmt sind, die die Subjekte sich aneignen und

²³ Eine strikte Trennung in psychosoziale Beratung und berufliche Beratung, wie sie sich in der Beratungspraxis weiterhin abzeichnet, ist daher kritisch zu sehen. Berufliche und private Fragestellungen lassen sich nicht trennscharf abgrenzen, weshalb hier von einem ganzheitlichen Beratungsansatz ausgegangen wird, der zwar einen Schwerpunkt auf die berufliche Entwicklung setzt, aber offen für alle Fragestellungen der Lebensgestaltung ist (s. Kapitel 3.2.2).

²⁴ Zur Unterscheidung der Übergangsarten: (1) Normierte Übergänge werden meist durch formalisierte Altersgrenzen hervorgerufen, wie z.B. Einschulung, Schulabschluss, Ausbildung oder Studium, Berufstätigkeit oder Rente. Dagegen sind (2) Brüche im Lebenslauf unvorhergesehene Ereignisse im beruflichen und privaten Bereich, die ungewollt zu Veränderungen führen und von den Subjekten hingenommen werden müssen, z.B. Schicksalsschläge oder organisationale Umstrukturierung. Die (3) selbst gewählten Übergänge sind letztlich diejenigen, die meist mit dem Wunsch der Selbstverwirklichung einhergehen, d.h. dass sich bewusst für eine berufliche Umorientierung entschieden wird, z.B. Wechsel des Studienfachs, Ausstieg aus dem Schuldienst.

zu einem Teil ihrer subjektiven Biografie machen, oder zu denen sie sich mindestens verhalten müssen.“ (Walther 2013, S. 22)

Folglich sind Übergänge in Lebensläufe und Biografien eingewoben: Während der *Lebenslauf* die institutionalisierte Abfolge von beruflichen Positionen und Übergängen darstellt, umfasst die *Biografie* die subjektive Bedeutung der Lebensgeschichte (Dausien 2011, S. 28). So ist die Biografie stets mit einem Konstruktionsprozess der Person verbunden, in dem die Abfolge von Positionen und Rollen mit Leben gefüllt und der Sinn der Lebensgeschichte immer wieder rekonstruiert wird (ebd.). Folglich sind Lebensläufe eine mehr oder weniger standardisierte Abfolge von Übergängen, die sich die Einzelnen subjektiv aneignen und als Biografie narrativ konstruieren. Dabei ist zu bedenken, dass sich die Art und Weise, wie Übergänge durch Gesellschaft koordiniert, ritualisiert und institutionalisiert werden, stets verändert (Walther und Stauber 2013, S. 29). Walther und Stauber (2013) sprechen sogar davon, dass Übergänge die „Kristallisationspunkte gesellschaftlicher Reproduktion [sind], weil sich hier Kontinuität und/oder Wandel gesellschaftlicher Strukturen, Praktiken und Normen in der Generationenabfolge entscheiden“ (S. 29). In diesem Sinne sind Übergänge stets eingewoben in gesellschaftliche Transformationsprozesse, die einen Einfluss darauf haben, wie Übergänge thematisiert und reguliert werden (Schröder et al. 2013). Nachdem lange von einem *Normallebenslauf* ausgegangen wurde, der sich durch standardisierte Phasen wie Einschulung, Schulabschluss, Ausbildung oder Studium, Berufstätigkeit und Rente auszeichnet (Walther 2013), verändern sich diese Normalitätstsvorstellungen mit dem gesellschaftlichen Wandel zunehmend. Die Subjekte werden aus ihren tradierten Lebens- und Arbeitsformen herauslöst, sodass Übergänge immer weniger gesellschaftlich vorbestimmt sind und mehr den Individuen zugeschrieben und zugemutet werden.²⁵

Nach Böhnisch (2012a) sind Übergänge als Bewältigungstatsachen zu verstehen, die zugleich auf persönliche Betroffenheit sowie sozialstrukturelle Bedingungen verweisen. Ferner stellt er Übergänge in den Kontext von *Lebensbewältigung*, womit er das „Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in Lebenssituationen [meint], in denen das psychosoziale Gleichgewicht – im Zusammenspiel von Selbstwert, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeit – gefährdet ist“ (Böhnisch

²⁵ In Anlehnung an Walther (2011) sprechen Truschkat und Stauber (2013, S. 222) diesbezüglich von einer Veränderung des „Übergangsregimes“. Im *erwerbszentrierten* Übergangsregime wurden Übergänge noch stark institutionell reguliert, d.h. dass der Normallebenslauf als Optimum galt und sich die Subjekte diesem Modell anpassten. Dahingegen zeichnet sich ein *liberalistisches* Übergangsregime dadurch aus, dass die Subjekte die Institutionen flexibler und weniger vorgegeben durchlaufen und selbst verantwortlich für biografische Anschlüsse sind (ebd.).

2012b, S. 47). Dieses sozialpädagogische Bewältigungskonzept geht somit nicht nur von psychologischen Faktoren aus, sondern bezieht psychosoziale und sozialstrukturelle Faktoren ebenfalls ein, die Übergänge zu einer sozialtypischen Herausforderung machen. Diese müssen die Subjekte aktiv gestalten, indem sie ihr individuelles Handeln und die gesellschaftlichen Anforderungen selbst in Übereinstimmung bringen, um ein neues Gleichgewicht zu finden und die veränderte Lebenslage biografisch anschlussfähig zu machen (Walther und Stauber 2013, S. 31).²⁶ Dies ist dann kritisch zu sehen, wenn die Subjekte nicht über entsprechende Ressourcen verfügen und Übergänge krisenhaft und existenziell werden (Böhnisch 2012a, S. 223; Schröder et al. 2013, S. 13). Darin liegt ein wichtiger Ausgangspunkt für Laufbahnberatung, die insofern weniger die Informationsvermittlung und mehr die Kompetenz- und Ressourcenförderung der Klient*innen adressieren sollte.

Unter der Annahme, dass sich die gesellschaftlichen Anforderungen kontinuierlich verändern und neue Übergangsherausforderungen bringen, wird das wechselseitige Verhältnis von Bewältigung und Bildung deutlich. Aus Sicht eines institutionell-funktionellen Bildungsbegriffs, wonach die Aneignung neuer Rollen und die Anpassung an neue Anforderungen durch Qualifikation und Kompetenzentwicklung zentral ist, ist Bildung die Voraussetzung für die Bewältigung von Übergängen. Aus Sicht eines biografischen Bildungsbegriffs, der „die reflexive Veränderung des Selbst-Welt-Verhältnisses“ (Walther 2013, S. 23) fokussiert, ergibt sich Bildung dahingegen erst aus der Bewältigung von Übergängen. Böhnisch schlägt einen sozialpädagogischen Bildungsbegriff vor, der diese beiden Perspektiven verbindet (Böhnisch 2012a), sodass Übergänge sowohl in institutionell-funktionelle als auch individuell-reflexive Bildungsprozesse eingewoben sind. Ein solcher Bildungsbegriff dürfte auch für die Hochschulbildung von Vorteil sein, in der verschiedene Bildungsdimensionen vorgesehen sind: „Ziel eines Studiums ist die intellektuelle Bildung durch Wissenschaft, die wissenschaftlich basierte Beschäftigungsfähigkeit und die Persönlichkeitsentwicklung

²⁶ Der Begriff der ‚Lebensbewältigung‘ betont vorrangig die Momente von Zumutung, Anstrengung, Kampf und potentiell dem Scheitern, was sicherlich eine Facette von Übergängen ausmacht. Doch haben Übergänge auch eine zweite Facette, die sich durch Momente von selbstbestimmter Gestaltung, flexiblem Neuentwerfen oder gar spielerischem Ausbalancieren verschiedener Anforderungen und Bedürfnisse auszeichnet. In Übergängen geht es also nicht nur um Bewältigung, sondern auch um Gestaltung – beides verbindet sich im subjektiven Erleben der Personen und beides sollte in der Beratung gleichermaßen angesprochen und gefördert werden. Dann steht nicht mehr nur die Anpassung des Subjekts an die gesellschaftlichen Anforderungen, sondern die ganze Person mit all den Facetten ihres Erlebens im Mittelpunkt der Betrachtung. Diese Perspektive lässt sich gut mit neueren, konstruktivistischen Ansätzen von Laufbahnberatung verbinden, in denen es um die aktive Gestaltung und Konstruktion der eigenen Laufbahn geht („Life-Designing“) (s. Kapitel 2.2.4.5).

der Studierenden und Absolventen“ (Wissenschaftsrat 2000, S. 21). Im Studium geht es also sowohl um die Aneignung von Wissen und Kompetenzen, um zukünftige Handlungsanforderungen bewältigen zu können (institutionell-funktionell), als auch um Persönlichkeitsentwicklung, die durch entsprechende Lerngelegenheiten hervorgerufen wird (biografisch). Folglich hängen Bildung und Bewältigung unmittelbar zusammen, was sich in Übergängen zeigt.

Schaut man sich dabei die Standardisierung von Übergängen und die Begleitung von Menschen in Übergängen an, so nehmen sogenannte ‚Gate-Keeper‘ in Organisationen²⁷ eine wichtige Funktion ein (Walther 2013). Seien es Dozent*innen, Berater*innen oder Verwaltungsmitarbeiter*innen, die an Universitäten dafür verantwortlich sind: Sie alle haben die Aufgabe, die Studierenden durch die Übergänge zu geleiten. Es werden Informationen zu Zugangs- oder Anschlussmöglichkeiten gegeben oder Angebote zur Gestaltung von Übergangssituationen gemacht. So sind Übergänge stets in organisationale Strukturen eingewoben, die das Durchlaufen verschiedener Stationen und Bildungsabschlüsse regulieren (Krawietz et al. 2013, S. 652ff.). Typischerweise lassen sich in Hochschulen drei Übergänge benennen: (1) die Studieneingangsphase (Übergang von Schule bzw. außerschulischer Tätigkeit zur Hochschule), (2) die Übergänge während des Studiums (Qualifikationsstufen, Praktika, Auslandssemester, Hochschulwechsel etc.) sowie (3) den Studienabschluss (Übergang in Berufsstart, Arbeitssuche, Familiengründung etc.) (ebd.).

Im Hinblick auf die Lehrer*innenbildung sind Übergänge nicht nur im Studium, sondern auch durch das anschließende Referendariat vorstrukturiert. Bei Keller-Schneider und Hericks (2011) findet sich eine berufsbiografische Beschreibung des Lehrer*in-Daseins, wobei verschiedene Phasen der Berufstätigkeit und deren Übergänge beschrieben werden (s. Kapitel 4.1). Grundsätzlich sind Übergänge besonders sensible Phasen für lehramtsspezifische Berufswahl- und Eignungsreflexion sowie Kompetenzentwicklung (Weyand 2012a, S. 96). Sie bieten insbesondere dann große Lernchancen, wenn sie in einen Kontext eingebunden sind, in dem die Komplexität bearbeitet werden kann (Nohl 2009, S. 31). Da ein Übergang nicht automatisch zur Kompetenzentwicklung

²⁷ Hochschulen werden hier als Organisationen verstanden, womit die Gesamtheit an Akteur*innen gemeint ist, „die ihre Tätigkeiten arbeitsteilig im Rahmen geplanter Strukturen (formale Organisation) sowie offiziell nicht geregelter Umgangsformen (informale Organisation) im Hinblick auf das Erreichen bestimmter Ziele relativ dauerhaft durchführen“ (Graeff und Böhnisch 2012, S. 464). In Abgrenzung davon werden Institutionen verstanden als „sozial verankerte Deutungs- und Handlungsmuster“ (Maurer 2012, S. 86), die handlungsleitend sind und als „Vermittlungsinstanz zwischen Gesellschaft und Individuum“ (ebd.) fungieren. Auch wenn beide Begriffe vielfach synonym verwendet werden, findet hier eine Differenzierung statt: Während Institutionen „ein ubiquitäres Phänomen menschlicher Vergesellschaftung darstellen, sind Organisationen typische Einrichtungen moderner Gesellschaften“ (Kuper und Thiel 2018, S. 595).

führt, braucht es in professionellen Settings zunächst ein genaues Verstehen der jeweiligen Übergangssituation und dann eine entsprechende Begleitung (Schröder 2013, S. 76). Konkret bedeutet dies, dass die Subjekte eine Verbindung von Vergangenenem und Zukünftigem schaffen, das Neue in ihre Identität integrieren sowie Kompetenzen und Ressourcen für den Übergang aktivieren. Bei Nohl (2009), die Übergänge im Kontext von Laufbahnberatung untersucht, nimmt die Förderung von Übergangskompetenz eine zentrale Rolle ein. Übergangskompetenz versteht sie dabei folgendermaßen:

"Übergangskompetenz umfasst die Fähigkeiten und Bereitschaften einer Person, die erhöhten psychischen Anforderungen im Übergangsprozess mit Hilfe von Kompetenzen zur Stressbewältigung, durch ein gestärktes Ressourcenbewusstsein und eine adäquate Anpassungsbereitschaft an die Herausforderungen der Situation zu bewältigen. Die Anforderungen aus dem Übergangsprozess werden auf der Basis von biografischen Reflexionsprozessen und aktueller Identitätsarbeit in maximaler Ausschöpfung der individuellen Gestaltungs- und Realisierungsmöglichkeiten bearbeitet. Die berufliche Neuorientierung wird in persönlich bedeutsamen und gesellschaftlich verantwortlichen Entscheidungs- und Selbstmanagementprozessen so vorbereitet, dass das Individuum über eine ressourcen- und kompetenzorientierte Haltung wieder handlungsfähig wird" (Nohl 2009, S. 236).

Demzufolge sind Übergänge mit vielen Anforderungen und Ungewissheiten verbunden, die von den Subjekten gestaltet und institutionell begleitet werden müssen. Für diese biografische Reflexion ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität von zentraler Bedeutung, was wir uns nun näher anschauen.

2.1.3 Identität als aktiver Konstruktionsprozess

Grundlegend geht es bei Identität um das Spannungsfeld von Einheit und Einzigartigkeit eines Menschen und konkret um die Frage „*Wer bin ich?*“. Eng damit verbunden ist die zweite Frage „*Wie entwickelt sich dieses Ich?*“. Um uns diesen Fragen anzunähern, werden nun die Identitätstheorien von Keupp (2001, 2002, 2014) und Mead (1973) herangezogen und im Hinblick auf berufliche Orientierung und Beratung konkretisiert. Abschließend wird eine Brücke zur psychologischen Selbstkonzeptforschung gespannt, die für die späteren Ausführungen der Beratungstheorie bedeutsam ist.

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Vorstellung der Identitätsentwicklung als stufenförmiger Entwicklungsverlauf (Erikson 1991) hin zur Identitätsarbeit als Patchworking (Keupp 2014) verändert. Da Erikson den Identitätsbegriff in die Sozialwissenschaften einführte und den Diskurs lange Zeit prägte, ist sein Modell ein wichtiger Ausgangspunkt für die heutige Identitätsforschung. In seiner Theorie geht er davon aus, dass Identitätsentwicklung maßgeblich in der Adoleszenz stattfindet und die Grundlage für die weitere Biografie bildet (Erikson 1991). Damit wird von einer linearen Entwicklung von Identität im Lebenslauf ausgegangen, die eine gesellschaftliche Kontinuität unterstellt, wie sie heute nicht mehr vorzufinden ist (Keupp 2013b). Angesichts des gesellschaftlichen Wandels wurde das klassische Verständnis von Identität zunehmend verändert und der Fokus mehr auf Diskontinuität, Fragmentierung, Reflexivität und Übergänge gelegt. Die Vorstellung von Identität ist somit heutzutage keine mehr, die von etwas Stabilem und Unveränderlichem ausgeht, das sich in der Adoleszenz herausbildet. Vielmehr wird Identität als alltägliche und lebenslange Passungsarbeit zwischen dem subjektiv Inneren und dem gesellschaftlich Äußeren verstanden (ebd., S. 54). Identität ist also mit einem Konstruktionsprozess verbunden, in dem äußere und innere Bedingungen zusammengebracht werden, was in einer fragmentierten und widersprüchlichen Welt zunehmend herausfordernd ist (Keupp 2002, S. 51). So findet die Identitätskonstruktion heutzutage nicht mehr auf Grundlage von „vorgefertigten ‚Identitätsbausätzen‘“ (Keupp 2014, S. 482), sondern als ergebnisoffene und eigenverantwortliche Entwicklungsleistung statt. Demnach wirkt sich der gesellschaftliche Wandel der letzten Jahrzehnte auch auf die Identitätsentwicklung aus, was Keupp in Anlehnung an Barz et al. (2001) herausarbeitet und in einem Dreischritt darstellt (s. Abb. 1).

Dreischritt im Wertewandel: Identität					
50er	60er	70er	80er	90er	2000er
Außenorientierung <i>Das Selbst passt sich an.</i>		Innenorientierung <i>Das Selbst emanzipiert sich.</i>		Innen/Außen-Orientierung <i>Neue Vermittlung zwischen Selbst und Umwelt</i>	
Maxime: Selbst-Kontrolle		Maxime: Selbst-Verwirklichung		Maxime: Selbst-Management	
Identität als Gehäuse		Identität als Selbstbehauptung		Identität als Prozess	
<ul style="list-style-type: none"> • Äußerliche Kriterien bestimmend: Geschlecht, Beruf, Rollen, Schicht • Identität ist relativ eindeutig und statisch • Stabiles Weltbild • Kriterien für Anerkennung sind klar definiert • Handlungsorientierung: „Man tut es so.“ 		<ul style="list-style-type: none"> • Individuell und nonkonform sein • Identitätskrisen und Suche nach dem „wahren Kern“ • Konkurrierende Weltbilder • Kriterien für Anerkennung werden vielfältiger • Authentizität als Echtheit • Handlungsorientierung: „Ich will es so.“ 		<ul style="list-style-type: none"> • Stilisierung: Identität ist Erzählung und Performance • Identität wird zum Projekt, ist relativ vieldeutig und offen • Weltbild-Patchwork • Anerkennung wird mehr ausgehandelt • Authentizität als Stimmigkeit • Handlungsorientierung: „Es entspricht mir.“ 	

Abb. 1: Wertewandel der Identität (Keupp 2014, S. 478)

Anders als noch vor einigen Jahrzehnten steht Identität heute im Lichte des Selbstmanagements, was vielfältige Ressourcen erfordert, ohne die die Identitätsarbeit zu einer schwer zu bewältigenden Aufgabe wird (Keupp 2002, S. 61). Identität erfordert eine aktive Gestaltung, die auf der Vermittlung zwischen Selbst und Umwelt sowie den Erzählungen des Subjekts basiert, die stetig verändert werden. Auf diese Weise konstruiert sich das Subjekt eine Lebenskohärenz, die als wichtige Ressource der Lebensbewältigung gilt. Keupp (2014) schreibt dazu Folgendes:

"Ein zentrales Kriterium für Lebensbewältigung bildet die Chance, für sich eine innere Lebenskohärenz zu schaffen. In früheren gesellschaftlichen Epochen war die Bereitschaft zur Übernahme vorgefertigter Identitätspakete das zentrale Kriterium für Lebensbewältigung. Heute kommt es auf die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit an, also auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation, zum ‚Selbsttätigwerden‘ oder zur ‚Selbsteinbettung‘. Das Gelingen dieser Identitätsarbeit bemisst sich für das Subjekt von innen an dem Kriterium der Authentizität und von außen am Kriterium der Anerkennung" (S. 478f.).

Damit verweist Identität auf zwei Dimensionen: (1) Eine innere Synthesearbeit, bei der es um Kohärenz, Authentizität und Sinnhaftigkeit geht; (2) eine äußere Passungsarbeit, bei der Handlungsfähigkeit, soziale Zugehörigkeit und Anerkennung zentral sind (Keupp 2013b, S. 52). Eine gelungene Identitätsarbeit bedeutet, dass beide Dimensionen zusammengebracht werden, was durchaus mit Widersprüchen, Spannungen und Ambivalenzen einhergehen kann (z.B. Authentizität vs. Anerkennung) (Keupp 2002, S. 67). Keupp beschreibt diesen Verknüpfungsprozess mit der Metapher des ‚Patchworkings‘, womit er die aktive und kreative Gestaltung der Identität betont: „In ihren Identitätsmustern fertigen Menschen aus den Erfahrungsmaterialien ihres Alltags patchworkartige Gebilde und diese sind Resultat der schöpferischen Möglichkeiten der Subjekte“ (Keupp 2005). Wie sich dieser Prozess im Einzelnen gestaltet, ist dem dazugehörigen Modell zu entnehmen (s. Abb. 2):

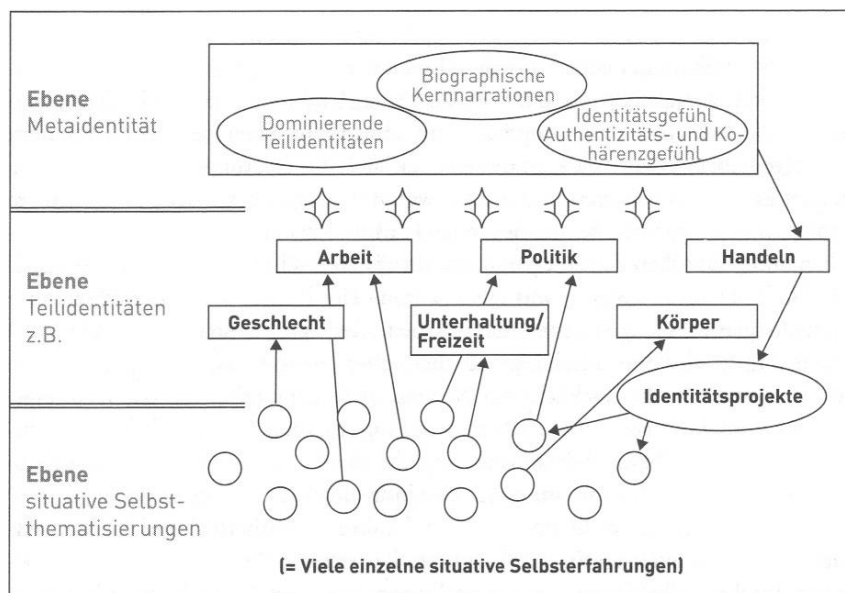


Abb. 2: Identität als Patchworking (Keupp 2014, S. 481)

Aus den vielen situativen Selbsterfahrungen bilden die Subjekte Teilidentitäten, die sich auf ihre verschiedenen Lebensbereiche beziehen. Um die gemachten Erfahrungen in sinnhafte Zusammenhänge zu bringen, findet eine Verknüpfung aus drei Perspektiven statt: (1) zeitliche Verknüpfung von Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigen, (2) lebensweltliche Verknüpfung von verschiedenen Lebensbereichen, (3) inhaltliche Verknüpfung von Erfahrungen hinsichtlich ihrer Unterschiedlichkeit bzw. Ähnlichkeit (Keupp 2014, S. 479). Auf diese Weise entwickelt das Subjekt Teilidentitäten, wovon einige dominieren und zu biografischen Kernnarrationen werden, die das Identitätsgefühl in besonderer Weise ausmachen.

Berufliche Identität ist eine dieser Teilidentitäten, die sich auf den Bereich von Arbeit und Beruf bezieht.²⁸ Aufgrund der Destandardisierung von Erwerbsbiografien kann nicht mehr von einer festen Berufsidentität ausgegangen werden, sodass sie immer weniger an die Zugehörigkeit zu einem Beruf und mehr an eigene Kompetenzen sowie an subjektiven Sinn gebunden ist (Keupp 2005, S. 10f.). Dies geht auch aus Meijers' Definition von Laufbahnidentität hervor:

"Die Laufbahnidentität ist ein dynamisches Konstrukt, das der Vergangenheit und der Gegenwart Sinn gibt, die Entwicklung von Zielen ermöglicht und damit dem zukünftigen Weg eine Richtung gibt. Sie ist nicht die Summe der im Berufsleben gemachten Erfahrungen, sondern deren Eingliederung in subjektiv sinnhafte Strukturen" (Meijers 1998, zit. nach Lang-von Wins und Triebel 2012, S. 23).

Identitätsentwicklung findet somit keinesfalls im Modus von Beliebigkeit oder reaktiver Anpassung, sondern vielmehr als „aktive Leistung“ und „kreativer Schöpfungsprozess“ (Keupp 2002, S. 52) der Einzelnen statt, was entsprechende Ressourcen erfordert. Zwei Ressourcen klangen bereits an und sollen hier nun vertieft werden, da sie für Beratungsprozesse eine besondere Bedeutung haben: (1) Lebenskohärenz und (2) Anerkennung. Lebenskohärenz ist eine wichtige Basis der Lebensführung, die jedoch immer weniger vorgezeichnet ist und daher vom Subjekt durch Selbstreflexion herausgebildet werden muss (Keupp 2007, S. 16). An diesem Punkt setzt Beratung an, indem sie die Individuen dabei unterstützt, die eigenen Lebenserfahrungen als sinnhaft und zusammenhängend wahrzunehmen (Sickendiek 2008, S. 201). Der subjektive Sinn von Erfahrungen wird wesentlich anhand von Selbstnarrationen konstruiert (Keupp 2002, S. 63). Zum Teil stammen diese Erzählungen von den Subjekten selbst, zum Teil sind es kulturell übermittelte Lebensskripte, welche in den eigenen Erzählungen untergebracht werden (ebd.). In diesem Sinne ist Selbstnarration der „erzählerische Prozess, in dem Subjekte sich selbst verstehen, anderen mitteilen und so ihren narrativen Faden in das Gesamtgewebe einer Kultur, die auch eine Erzählung ist, einweben“ (Keupp 2014, S. 480). Dabei ist das Zuhören und Gehörtwerden – oder auch Weghören – von zentraler Bedeutung für die Konstruktion von Identität, da es den Grad der Anerkennung ausdrückt.

²⁸ Als Teilidentitäten benennt Keupp hier Arbeit, Geschlecht, Unterhaltung/Freizeit, Politik und Körper (Keupp 2014, S. 481). In Beratungskontexten wird oft auch von den ‚Fünf Säulen der Identität‘ gesprochen: Leiblichkeit, soziale Beziehungen, Arbeit und Leistung, materielle Sicherheit und Wertorientierungen (Beushausen 2016, S. 105ff.; Fischer-Epe 2015, S. 137). Es soll hier davon abgesehen werden, die Teilidentitäten auf eine begrenzte Anzahl zu reduzieren, sodass von einer Vielfalt an möglichen Identitätskonstruktionen ausgegangen wird.

„Hören und Gehörtwerden sind elementare Formen der gewährten und erfahrenen Anerkennung, auf denen nicht nur das kommunikative Handeln aufbaut, sondern die auch die Voraussetzung für unsere Identitätskonstruktionen bilden. Denn Identität ist kein ‚innerer Besitz‘, keine ‚ewige Wahrheit‘, die wir in unserer Seele aufbewahren, kein Monolog, sondern Identität wird in einem dialogischen Prozess konstruiert. Wir erzählen anderen, wer wir sind und jede Erzählung braucht jemanden, der sie wahrnimmt. Wir brauchen die Sicht der anderen. Identität ist ohne Alterität nicht denkbar. Hier ist für mich der systematische sozialpsychologische Ort von Hören, Zuhören oder auch Weghören. Wer meine Identitätserzählungen [sic!] nicht hören will oder sie missachtet, verweigert mir die notwendige Anerkennung.“ (Keupp 2007, S. 1)

Demzufolge ist Identität nicht nur ein individueller Prozess, in dem Lebenskohärenz hergestellt wird, sondern maßgeblich ein sozialer Prozess, der sich durch Bezogenheit und Anerkennung auszeichnet. Ob eine Person jedoch Anerkennung erhält, hängt davon ab, ob die „Konstruktionsregeln und Plausibilitätsvorstellungen für die Selbstpräsentation“ (Keupp 2001, S. 101) des jeweiligen sozialen Umfelds gewahrt werden. Im Hinblick auf die Studien- und Berufswahl ist somit entscheidend, ob eine entsprechende Begründung vorgelegt werden kann, die vom sozialen Umfeld anerkannt wird. Demnach ist berufliche Identität keine unveränderliche Konstruktion, sondern durch Interaktion und Diskurse veränderbar (Micus-Loos et al. 2016, S. 227). Dies ist für narrative Beratungsansätze zentral, die darauf abzielen, dass sich die Subjekte mit den in Diskursen enthaltenen Erzählungen, Bildern und Bedeutungen auseinandersetzen (ebd., S. 229f.). Dementsprechend ist es eine Voraussetzung für die Identitätsbildung, dass sich die Individuen von sich selbst distanzieren, über sich reflektieren und neue Narrationen entwickeln können (Hannover und Pöhlmann 2012, S. 175). Doch wie lernen die Subjekte nun, die Distanz zu sich selbst einzunehmen und ihre Identität im Spannungsfeld zwischen Kohärenz und Anerkennung herauszubilden? Um diese Frage zu beantworten, lässt sich die Identitätstheorie von Mead (1973) heranziehen²⁹, die sich im Detail mit der Frage beschäftigt, wie sich Identität im Kontext gesellschaftlicher Pro-

²⁹ Mead nimmt in seiner Identitätstheorie eine soziologische Perspektive ein und vertritt das Paradigma des Symbolischen Interaktionismus. Die Bezeichnung ‚Symbolischer Interaktionismus‘ entstand allerdings erst später durch die Arbeiten von Blumer, der als Meads Schüler dessen Theorie verbreitete und sie als neues Paradigma in die soziologische Forschung einführte (Abels 2010, S. 14f.). Mead selbst hatte seine Theorie als Sozialbehaviorismus bezeichnet, womit er sich an den Behaviorismus anlehnte und gleichzeitig von ihm abgrenzte (ebd.). So lehnte er die Perspektive entschieden ab, den menschlichen Geist als „black-box“ zu verstehen, und untersuchte Geist und Denken aus Sicht einer pragmatistischen Sozialpsychologie (Münch 2008, S. 273).

zesse entwickelt. In einem Satz zusammengefasst könnte man sagen: Die Identität bildet sich heraus, indem wir uns selbst aus Sicht anderer wahrzunehmen lernen und diese Haltungen anderer immer wieder in Einklang mit unseren spontanen Impulsen bringen.

Schauen wir uns dies im Detail an. Laut Mead sind die Subjekte so lange keine Identität, als sie nicht fähig sind, auf sich selbst zu reagieren und sich selbst gegenüber zum Objekt zu werden (Mead 1973, S. 184). Diese Rollenübernahme wird im kindlichen Spielen gelernt: Zunächst erfahren wir uns aus Sicht anderer Mitglieder derselben gesellschaftlichen Gruppe und dann aus verallgemeinerter Sicht der gesellschaftlichen Gruppe als Ganzes (ebd., S. 180ff.).³⁰ Der „Umweg“ über Andere ist somit die Voraussetzung für die Entwicklung einer Identität, d.h. „das Individuum wird sich seiner Identität erst bewusst, wenn es sich mit den Augen der Anderen sieht“ (Abels 2010, S. 25).

Dafür sind Sprache und Interaktion wesentliche Voraussetzung, da wir uns im Sprechen nicht nur an andere, sondern immer auch an uns selbst richten.³¹ Identität und Interaktion spielen also ineinander: „Erst durch den Bezug auf Andere vermag ich eine Vorstellung von mir selbst, ein Selbstbewusstsein („self-consciousness“) zu gewinnen“ (ebd., S. 26). Reflexion zeichnet sich insofern durch das Erkennen und Auftreten der eigenen Identität als Objekt aus, d.h. durch eine „nach innen verlegte Übermittlung von Gesten“. Es ist ein Prozess, der nur dem Individuum selbst zugänglich ist:

„Es schaut sich selbst zu. Es ist gleichzeitig Subjekt des Handelns als auch sein eigenes Objekt. Es beobachtet sich aus der Sicht der Anderen und in Reaktion auf diese Sicht der Anderen. Es steht gewissermaßen im Mittelpunkt wie außerhalb dieses Kreises“ (Abels 2010, S. 26f.).

Identität entwickelt sich somit in einem reflexiven Prozess, der gesellschaftliche Einbindung voraussetzt und doch nicht durch sie vorbestimmt ist. So beschreibt Mead, dass sich die Identität durch die Vermittlung von zwei Instanzen auszeichnet: „I“ und „me“ (Mead 1973, S. 216ff.). Das

³⁰ Im nachahmenden Spiel lernt das Kind die Rollen und Perspektiven anderer einzunehmen und sich selbst gegenüber jemand anders zu sein, d.h. es nutzt seine eigene Reaktion auf die Reize, um seine Identität zu entwickeln („play“) (Mead 1973, S. 192f.). Während die Perspektiven hier noch im zeitlichen Nacheinander eingenommen werden, zeichnet sich die zweite Phase des Spielens dadurch aus, dass mehrere Perspektiven zeitgleich eingenommen werden. Dadurch lernt das Kind im organisierten Spiel, sich in Beziehung zu einer organisierten Gruppe zu setzen, wodurch es die generalisierten Anderen verinnerlicht und seine Identität herausbildet („game“) (ebd., S. 193f.).

³¹ Mead (1973, S. 191f.) beschreibt, dass Kommunikation mithilfe von signifikanten Symbolen abläuft, die bei allen Beteiligten die gleichen Reaktionen hervorrufen, sodass gegenseitiges Verstehen und die Organisation von Handlungen möglich sind. Entscheidend für die Identitätsentwicklung ist, dass sich die Kommunikation mit signifikanten Symbolen immer auch an uns selbst richtet und wir damit zum Objekt gegenüber uns selbst werden können. In Verbindung mit Narration bedeutet es: Wir erzählen unsere Geschichte nicht nur anderen, sondern auch uns selbst.

„me“ ist der Erfahrungsinhalt der eigenen Identität, welcher die Haltungen anderer beinhaltet. Das „me“ ist also von Konventionen und Gewohnheiten gelenkt, über die die Gemeinschaft verfügt, und ermöglicht der Identität somit ein Teil dieser Gemeinschaft zu sein. Das „I“ ist hingegen die eigene Reaktion auf die Haltungen anderer. Es ist eine neuartige Reaktion auf eine gesellschaftliche Situation und damit immer unbestimmt, sodass die abgelaufene Handlung erst im Nachhinein nachvollzogen werden kann, wodurch neue Entwicklungen möglich werden. Beide Momente sind für den vollen Ausdruck der Identität notwendig: Einerseits müssen die Einzelnen die Haltungen anderer einnehmen, um ein Teil der Gesellschaft zu sein; andererseits reagieren sie ständig auf die gesellschaftlichen Haltungen und ändern diese in einem kooperativen Prozess. Identität ist also immer in einen gesellschaftlichen Prozess eingebunden und ohne ihn nicht denkbar, aber nie vollständig durch ihn festgelegt. So hat jede Identität durchaus ihre Individualität und spiegelt die gesellschaftlichen Muster jeweils auf eigene Weise wider. Die Einzelnen nehmen eine Beziehung zu den Haltungen anderer ein und reflektieren sie in der Struktur ihrer eigenen Identität. Es herrscht also eine wechselseitige Beziehung zwischen der einzelnen Identität und der Gemeinschaft: Die Einzelnen passen sich an, verändern sich und beeinflussen damit die Gemeinschaft, in der sie leben.

Abels konkretisiert diese zwei Momente von Identität, indem er vom reflektierten Ich („me“) und impulsiven Ich („I“) spricht (Abels 2010, S. 34). Aus der Diskrepanz zwischen reflektiertem Ich („me“) und impulsivem Ich („I“) ergeben sich stetig Entwicklungsanlässe und die Notwendigkeit, zwischen diesen beiden Momenten von Identität zu vermitteln (ebd.). Die Identität entwickelt sich somit durch einen stetigen Dialog zwischen diesen beiden Instanzen, die „in einer gleichgewichtigen Spannung zueinander stehen“ (Abels 2010, S. 35f.). Diese Aushandlung zwischen den verschiedenen Instanzen des Ichs ist ein zentraler Anknüpfungspunkt von Beratung, da dieser innere Dialog durchaus komplex, konflikthaft und herausfordernd ist. Oftmals bedarf es dann der Interaktion mit einem Gegenüber, um sich selbst neu zu erfahren und dadurch neue Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten zu erkennen. Die Klient*innen werden dabei unterstützt, in einen Reflexionsprozess zu gehen und sich selbst als Objekt zu sehen. Auf diese Weise wird in der Beratung ein Rahmen für Selbstexploration und narrative Identitätsarbeit geschaffen, sodass Klient*innen Lebenskohärenz entwickeln und Anerkennung erfahren.

Abschließend wird nun eine Brücke zur psychologischen Selbstkonzeptforschung geschlagen, was für die späteren Ausführungen zu Berufswahl- und Beratungstheorien relevant ist. Das Verhältnis

der zwei Begriffe ‚Identität‘ und ‚Selbstkonzept‘ ist keinesfalls eindeutig. Schott (2012, S. 103) nimmt eine disziplinbezogene Unterscheidung vor, wonach in der Soziologie von Identität und in Psychologie von Selbstkonzept gesprochen werde, sodass beide Begriffe austauschbar seien. Anders versteht es Haußer (1995) in seinem Strukturmodell persönlicher Identität, das die Identität in die drei Dimensionen Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung gliedert.³² Folglich ist das Selbstkonzept eine Unterkategorie von Identität, was mit Blick auf die bisherigen Ausführungen zur Identität schlüssiger erscheint. So geht es bei *Identität* um den Prozess der "Verknüpfung und Balancierung von inneren Subjektansprüchen und der jeweiligen Gegenwarts-welt" (Keupp 2014, S. 480), womit ein Konstruktionsprozess beschrieben wird, der sich auf eine innere und eine äußere Dimension bezieht. Dahingegen ist das *Selbstkonzept* enger zu verstehen als „die Gesamtheit des Wissens, der Theorien oder Annahmen, die das Individuum über die eigene Person hat“ (Hannover und Pöhlmann 2012, S. 182). Damit bezieht sich das Selbstkonzept schwerpunktmäßig auf die kognitiven Überzeugungen einer Person von sich selbst, die sich ebenfalls im Spannungsfeld von innerer Kohärenz und äußerer Anerkennung herausbilden und sich dahingehend reflektieren lassen. Dies wird an späterer Stelle vertieft und als Bezugspunkt für die personenzentrierte Laufbahnberatung konkretisiert (s. Kapitel 3.1.2.2).

2.2 Beratung in beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen

Nachdem die Herausforderungen von beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft herausgearbeitet wurden, geht es nun um die Frage, wie diese Prozesse pädagogisch begleitet und unterstützt werden können. Wie bereits angedeutet wurde, ist Beratung als pädagogische Handlungsform dafür vielversprechend, was nun genauer untersucht wird. Dafür findet zunächst eine kurze Begriffsbestimmung von Beratung statt (Kapitel 2.2.1), um darauf aufbauend Beratung als pädagogische Handlungsform zu konkretisieren (Kapitel 2.2.2). Während sich diese Ausführungen zunächst auf ein allgemeines Verständnis von Beratung beziehen, geht es anschließend um Laufbahnberatung als berufsbezogenes Beratungsformat (Kapitel 2.2.3) und ihre Konkretisierung aus der Perspektive verschiedener Berufswahltheorien (Kapitel 2.2.4).

³² Zur Bestimmung dieser Komponenten: „Selbstkonzept ist definiert als generalisierte Selbstwahrnehmung, Selbstwertgefühl als generalisierte Selbstbewertung und Kontrollüberzeugung als generalisierte personale Kontrolle“ (Haußer 1995, S. 26).

2.2.1 Begriffsbestimmung von Beratung

Die Bestimmung von Beratung orientiert sich an zwei Fragen: Was ist Beratung? Und was ist Beratung *nicht*? Beide Fragen werden nun in Grundzügen beantwortet, indem Beratung zunächst definiert und anschließend von Therapie abgegrenzt wird.

2.2.1.1 Definition von Beratung

Ganz grundlegend lässt sich feststellen, dass Beratung sowohl eine alltägliche Form sozialer Interaktion mit Freund*innen oder Familienangehörigen als auch eine eigenständige Handlungsform in Arbeitszusammenhängen ist (Lotz 2007, S. 13). Wenn Freund*innen oder Familienmitglieder beraten werden, geschieht dies auf Grundlage eines Alltagsverständnisses von Beratung, was sich oftmals deutlich von dem fachwissenschaftlichen Verständnis unterscheidet. Alltagssprachlich wird Beratung meist auf „Rat-geben“ und Informationsvermittlung reduziert, wodurch jedoch die Komplexität dieser Handlungsform ausgeblendet wird. Zwar entspricht es durchaus einem Grundtypus von Beratung, dass eine Person ihren Wissens- und Erfahrungsvorsprung an eine andere Person weitergibt, doch geht die pädagogische Beratung weit darüber hinaus. Sie ist eine helfende Interaktion, in der Klient*innen in Bezug auf eine Frage- oder Problemstellung mehr Orientierung, Klarheit oder Wissen gewinnen und ihre Bearbeitungs- und Bewältigungskompetenz erweitern (Nestmann und Sickendiek 2001, S. 140). Die Definition von Dietrich (1983), die in der Literatur eine zentrale Bedeutung hat, gibt einige Hinweise, wie diese Interaktion gestaltet ist:

"Beratung ist in ihrem Kern jene Form einer interventiven und präventiven helfenden Beziehung, in der ein Berater [bzw. eine Beraterin] mittels sprachlicher Kommunikation und auf der Grundlage anregender und stützender Methoden innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraums versucht, bei einem desorientierten, inadäquat belasteten oder entlasteten Klienten [bzw. einer Klientin] einen auf kognitive-emotionale Einsicht fundierten aktiven Lernprozeß in Gang zu bringen, in dessen Verlauf seine Selbsthilfebereitschaft, seine Steuerungsfähigkeit und seine Handlungskompetenz verbessert werden" (S. 2).

Demzufolge zielt die beratende Interaktion darauf ab, bei den Klient*innen einen Lernprozess anzuregen und ihre Handlungskompetenzen zu fördern. Während die Gestaltung der Beratungs-

beziehung bei Dietrich noch recht allgemein ist, charakterisiert Schiersmann sie als „eine freiwillige, zeitlich umrissene, prozesshafte, interessensensible und ergebnisoffene Interaktion“ (Schiersmann 2011, S. 429). Damit benennt sie wichtige Kriterien, die vorwiegend die äußeren Rahmenbedingungen der Interaktion beschreiben, jedoch wenig über die innere Gestaltung der Beziehung aussagen. Diesbezüglich gibt Rogers mit seinem Personzentrierten Ansatz deutlich mehr Anhaltspunkte, der im Kontext der Personzentrierten Laufbahnberatung ausführlich einbezogen wird (s. Kapitel 3).

An dieser Stelle ist zunächst festzuhalten, dass sich Beratung an Menschen in allen Lebensphasen und -situationen richtet und sie dabei begleitet, ihre Interessen, Fähigkeiten und Ressourcen zu entdecken und weiterzuentwickeln, neue Lösungen zu finden und selbstverantwortlich Entscheidungen zu treffen. Entscheidend für das Gelingen von Beratung ist, dass die Klient*innen über einen gewissen „Problemdruck“ verfügen und ein Minimum an Eigeninitiative mitbringen (Nußbeck 2014, S. 19).

„Bei Beratung handelt es sich um eine soziale Dienstleistung, die ohne die Mitwirkung der betroffenen Personen nicht gelingen kann. (...) Beratung sollte sich als ein Prozess auf gleicher Augenhöhe und mit wechselseitiger Anerkennung verstehen, bei dem alle Beteiligten kompetent sind, wenngleich in unterschiedlicher Weise. Es wird erst dann von Beratung gesprochen, wenn die Interaktion der Beteiligten über Informationsvermittlung hinaus geht und eine subjektiv relevante Reflexion von Sachverhalten einschließt (...). Gleichwohl ist Beratung durch das Wechselspiel von Information und Reflexion charakterisiert.“ (Schiersmann 2011, S. 429)

Dieses Spannungsfeld von Information und Reflexion ist charakteristisch für Beratung und wird als zentrales Prinzip einer Personzentrierten Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende wieder aufgegriffen (s. Kapitel 3.2.3, 4.3.3.2). Wichtig ist jedoch festzuhalten, dass Berater*innen nicht nur „ein Mehr“ an Informationen zur jeweiligen Frage- bzw. Problemstellung brauchen, sondern ebenso professionelle Kompetenzen der Prozessbegleitung (Engel und Sickendiek 2006, S. 36). Engel et al. (2014) sprechen dahingehend von einer Doppelerortung der Beratung, d.h. dass Berater*innen sowohl handlungsfeldspezifisches Wissen als auch Beratungs- und Interaktionswissen benötigen. Erst unter Berücksichtigung beider Diskurse kann eine professionelle Beratung stattfinden, die sich in der Praxis dann in zwei Varianten zeigt: Zum einen zieht sich Beratung als Grundform des Handelns querschnittsartig durch alle Bereiche sozialer Beziehungsarbeit; zum anderen zeigt sie sich als eigenständiges Angebot in institutionalisierter Form (Lotz und Wagner

2007, S. 13). Beratung ist somit „nicht an spezifische individuelle Arrangements oder exakte situative Settings gebunden“ (Dewe 2010, S. 135), sondern zeichnet sich durch vielfältige Handlungskonstellationen aus. Im Hochschulkontext ist zu beobachten, dass Beratung oftmals in Lehrveranstaltungen eingewoben ist und Dozent*innen im Rahmen ihres Lehrauftrags beratend tätig sind, was der querschnittsartigen Form entspricht. Zusätzlich gibt es vielfach institutionalisierte Beratungsangebote, denen ein Konzept zugrunde liegt und die als eigenständiges Angebot nach außen beworben werden (u.a. Studienberatung, psychosoziale Beratung, Coaching). Die Denkrichtung der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf die institutionalisierte Form von Beratung, d.h. dass die Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende ein lehrunabhängiges Unterstützungsangebot darstellt, dem ein eigenes Konzept zugrunde liegt und das als eigenständiges Angebot erkennbar ist. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Beratung als professionelle Handlungsform durchaus auf verschiedene theoretische Bezüge, methodische Konzepte, Settings, Institutionen und Felder bezieht, jedoch im Kern anhand folgender Definitionsmerkmale zu bestimmen ist (Nußbeck 2014, S. 21):

- Beratung ist eine helfende Beziehung, die sich als zwischenmenschliche Interaktion in sprachlicher Form zeigt.
- Beratung basiert auf der Freiwilligkeit der Klient*innen, die veränderungsbereit und aktiv am Prozess beteiligt sind.
- Beratung zielt auf die Vermittlung von Informationen und die Anregung von Reflexionsprozessen ab, um Orientierungs- und Entscheidungshilfe zu leisten und zur Erweiterung von Selbstregulations- und Problemlösefähigkeiten beizutragen.
- Beratung geht von der Entscheidungsfähigkeit der Klient*innen aus und intendiert ihre Handlungssicherheit.

2.2.1.2 Abgrenzung von Therapie

Mit der Frage „Was ist Beratung?“ geht eine zweite Frage einher: Und zwar „Was ist Beratung *nicht*?“. Oftmals wird Beratung als „kleine Therapie“ missverstanden, die den psychologischen Konzepten folgt und alles etwas weniger macht – kürzere Zeitdauer, weniger schwerwiegende Probleme und weniger umfangreiche Ausbildung der Berater*innen (Engel et al. 2014, S. 33). Um

diesem Irrglauben entgegenzuwirken, wird nun eine formale Abgrenzung vorgenommen und zudem auf die Möglichkeiten einer interdisziplinären Zusammenarbeit hingewiesen.

Grundsätzlich ist Beratung eine eigenständige Handlungsform mit spezifischer Logik und Struktur, die lediglich psychologisch und psychotherapeutisch geprägt ist (Dewe und Schwarz 2013). Auf Handlungsebene haben Beratung und Therapie jedoch eine große Nähe zueinander, was eine trennscharfe Abgrenzung auf dieser Ebene schwierig macht (Engel et al. 2014).³³ So handelt es sich in beiden Fällen um Gespräche zwischen einer hilfeschuchenden und einer helfenden Person, die gemeinsam persönliche Fragen, Probleme oder Konflikte besprechen (Behr et al. 2017, S. 211). Bei der Unterscheidung von Therapie und Beratung kommt es daher weniger auf die Art der Gesprächsführung, sondern mehr auf die unterschiedlichen *Grundlogiken* an:

"Beratung stellt eine Hilfeleistung, ein Unterstützungsangebot bei Problemen, Entscheidungen, verschiedenen Anliegen dar. Therapie intendiert die Heilung einer Krankheit und erfordert damit sowohl eine entschieden längere Zeitstruktur als auch andere Kommunikationsformen" (Gieseke und Stimm 2016, S. 2).

Als ein Unterscheidungsmerkmal wird hier das Kriterium „krank vs. nicht-krank“ angeführt. Dem entsprechend werden in der Beratung gesunde Personen bei der Bewältigung ihrer Probleme unterstützt, wohingegen sich die Therapie auf Menschen mit Störungsbildern konzentriert (Behr et al. 2017; Trost 2007). Die Legitimation der Therapie über den Heilungsdiskurs zeigt sich konkret in der Regulierung durch das Psychotherapeutengesetz, der Finanzierung über das Gesundheitssystem sowie dem Handlungsrahmen aus Diagnostik, Indikationsstellung und Heilkunde (Engel et al. 2014; Großmaß 2014b, S. 90). Im Gegensatz dazu lässt sich Beratung als eine offen zugängliche und lebensweltorientierte „Orientierungs-, Planungs-, Entscheidungs- und Bewältigungshilfe“ (Engel et al. 2014, S. 37) beschreiben, die sich an verschiedene Handlungsfelder und Klientele richtet sowie über andere Finanzierungsarten abgerechnet wird. Eine solche Unterscheidung in *Heilen* und *Helfen* ist nicht immer so eindeutig zu tätigen, gibt jedoch einen guten Hinweis auf die unterschiedlichen Schwerpunkte der Handlungsformen: In der Therapie stehen die psychische

³³ Generell kann eine Abgrenzung zwischen verschiedenen Handlungskonzepten nur theoretisch-analytisch erfolgen, da in der Praxis derart klare Grenzen schwer zu ziehen sind. Trotz gewisser Unterschiede bestehen immer wieder Überschneidungen zwischen verschiedenen pädagogisch-psychologischen Handlungsformen, was sich in dem Menschenbild, den Handlungsprinzipien oder den Gesprächsmethoden zeigt. Die enge Verzahnung von Therapie und Beratung arbeitet Großmaß (2014b) im Detail heraus, indem sie die historische Entwicklung beider Handlungsform nachzeichnet sowie deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede darlegt.

Störung und deren Behandlung im Mittelpunkt, während in der Beratung Alltagsfragen, Entscheidungsprozesse und psychosoziale Situationen zentral sind (Behr et al. 2017, S. 212).

Daran schließt sich ein weiteres Unterscheidungsmerkmal an: So ist in der Literatur vielfach die Rede davon, dass im Gegensatz zur Therapie in der Beratung keine *Regressionsarbeit* stattfindet. Das heißt, dass keine Behandlung von tiefgehenden Störungen intendiert wird, die in der Vergangenheit entstanden sind und potentiell auf traumatische Schlüsselsituationen des Lebens verweisen (Behr et al. 2017; Heiland und Stracke 2009). Damit geht sowohl eine andere zeitliche Verortung der behandelten Themen als auch eine unterschiedliche *Tiefe* der Bearbeitung einher. So wird in der Beratung weniger der Frage nachgegangen „Wann ist dieses Thema entstanden und auf welches biografische Ereignisses ist es zurückzuführen?“, sondern vielmehr „Wie äußert sich die Problematik im Hier-und-Jetzt und wie steht sie in Zusammenhang mit anderen Umweltfaktoren?“.

Letztlich ist auch die *Dauer und Verbindlichkeit des Kontakts* unterschiedlich. Üblicherweise ist die Therapie eine langfristig angelegte Art der Behandlung, die eine tiefere Selbstexploration und Selbstauseinandersetzung intendiert. Dies wird in den meisten Beratungsangeboten in der Form nicht beabsichtigt, da Beratung immer im Bewusstsein ihrer Kurzfristigkeit stattfindet (Heiland und Stracke 2009, S. 245f.). Auch hier ist von einem fließenden Übergang von Therapie zu Beratung auszugehen, sodass die Dauer des Kontakts kein verlässliches und hinreichendes Kriterium ist. Weitere Aspekte können sein: die Intensität der Beziehungsarbeit, die Methodenwahl im Gesprächskontext sowie die jeweilige Qualifikation (Trost 2007, S. 42f.).

All die genannten Unterscheidungsmerkmale liefern uns gute Anhaltspunkte für die Einordnung eines Angebots, auch wenn deutlich geworden sein sollte, dass es sich mehr um ein Kontinuum als um zwei eindeutig abgrenzbare Handlungsformen handelt. Es bestehen gewisse Unterschiede und gleichzeitig gibt es besonders auf Handlungsebene viele Gemeinsamkeiten. Aufgrund dessen rückt Engel (2014) die Frage ins Zentrum, inwiefern sich Beratung und Therapie gegenseitig flankieren, unterstützen und bereichern können. Nach seiner Ansicht könne ein kooperatives Verständnis zu einer neuen Qualität von Begleitung beitragen: Auf gesellschaftlicher Ebene könnten unterschiedliche Sektoren mit je eigenen Zugängen bedient werden; auf individueller Ebene könnte eine vielfältigere und lückenlose Begleitung ermöglicht werden, z.B. eine Beratung als Vor- bzw. Nachbereitung einer Therapie oder die Beratung als systemische Form der Begleitung von

Angehörigen (Engel 2014). Eine solche interdisziplinäre Zusammenarbeit ist jedoch erst dann gewinnbringend, wenn die Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Handlungsform ausgelotet sind und ihnen jeweils theoretische und praktische Selbstständigkeit zugesprochen wird. Für die Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende bedeutet dies, dass ihr Zuständigkeitsbereich klar definiert und Leitlinien zum Weiterverweisen von Studierenden formuliert werden müssen. Auf diese Weise kann fallspezifisch geschaut werden, inwieweit das jeweilige Anliegen in der Laufbahnberatung bearbeitet werden kann oder die Studierenden an andere Stellen weitergeleitet werden müssen – sei es an eine Berufsberatung bei der Arbeitsagentur, einen Weiterbildungskurs oder eben eine Therapie.

2.2.2 Beratung als pädagogische Handlungsform

Nachdem Beratung nun definiert und abgegrenzt wurde, schließt sich die Frage an, inwiefern Beratung als pädagogische Handlungsform zu verstehen ist bzw. sich im pädagogischen Diskurs verorten lässt. Dies wird nun im Detail diskutiert, womit die Grundhaltung der hier konzipierten Laufbahnberatung dargelegt wird.

Dafür lassen sich drei Argumentationslinien anführen: die feldbezogene, die phänomenologische und die strukturtheoretisch-interaktionistische (Maier-Gutheil 2016). Bei der *feldbezogenen* Argumentation wird pädagogische Beratung dadurch bestimmt, dass eine eindeutige Abgrenzung zu anderen Formen von Beratung vorgenommen wird, z.B. einer psychologischen Beratung. Diese Herangehensweise findet sich bei Krause et al., die pädagogische Beratung anhand von vier Aspekten charakterisieren: pädagogisches Handlungsfeld, Lernprozesse, Ressourcenaktivierung und systemische Perspektive (Krause et al. 2003, S. 22f.). Eine Beratung wird dementsprechend zur pädagogischen Beratung, wenn diese Kriterien erfüllt sind, was durchaus kritisch zu sehen ist. So treffen diese Aspekte zum einen auch auf Beratungsformate aus dem psychologisch-therapeutischen Feld zu (z.B. der systemische Ansatz); zum anderen ist das Beratungsfeld interdisziplinär gestaltet, sodass es meist kein rein pädagogisches Handlungsfeld gibt. Aus diesen Gründen wird diese Perspektive hier nicht weiter vertieft. Die *phänomenologische* Argumentation gründet auf der wissenschaftshistorischen Rekonstruktion der Theorien einer pädagogischen Beratung. Diese Perspektive geht im Wesentlichen auf die Arbeiten Grönings zurück, die die Entwicklungslinien einer pädagogischen Beratung seit Beginn des 20. Jahrhunderts rekonstruiert (Bauer et al. 2012;

Gröning 2011, 2016). Bei der *strukturtheoretisch-interaktionistischen* Perspektive wird nicht mehr die Frage ins Zentrum gestellt, was pädagogische Beratung generell ausmacht, sondern was das Pädagogische in Beratung ist (Maier-Gutheil 2016, S. 35). So wird das spezifisch Pädagogische herausgearbeitet, wofür strukturtheoretische und interaktionistische Überlegungen herangezogen werden (Dewe 2010; Oevermann 1996). Im Folgenden werden die phänomenologische und die strukturtheoretisch-interaktionistische Perspektive vertieft. Anschließend wird ein interdisziplinärer Blick eingenommen, in dem die pädagogische Perspektive mit einer psychologischen Perspektive verbunden wird.

2.2.2.1 *Entwicklungslinien pädagogischer Beratung*

Aus phänomenologischer Sicht lässt sich der Diskurs um pädagogische Beratung anhand einzelner Personen nachzeichnen. Diese Wegbereiter*innen haben jeweils verschiedene Ideen zur Konzeption einer pädagogischen Beratung vorgelegt, die bis heute weitgehend unverbunden nebeneinanderstehen (Gröning 2011, S. 32). Auf Basis dessen lassen sich jedoch zentrale Momente eines pädagogischen Beratungsverständnisses benennen, was hier umrisshaft getan wird und bei Gröning (2011, 2016) im Detail nachgelesen werden kann.

Die Ursprünge des Beratungsbegriffs in der Pädagogik gehen auf *Mollenhauer* zurück, der Beratung in den 1970er-Jahren erstmals als pädagogisches Phänomen beschrieb und den bildenden Aspekt der Beratungsinteraktion hervorhob (Engel 2014). Gemäß Mollenhauer ist Beratung ein pädagogischer Vorgang und die institutionalisierte Beratungstätigkeit ein „Sonderfall eines allgemeineren pädagogischen Phänomens“ (Mollenhauer 1965, S. 27). Im Sinne der kritischen Aufklärung beschreibt er die Funktion der Beratung damit, dass sie eine Distanz zum Erleben schafft, die „es ermöglicht, das Besprochene objektivierend zu betrachten, (...) ein rationales Verhalten zu sich selbst und zu den Bedingungen der eigenen Existenz“ (ebd., S. 32) einzunehmen. So liegt der Sinn von Beratung darin, die Selbsttätigkeit der Klient*innen anzuregen und sie zu einer selbstverantwortlichen Problemlösung zu befähigen. Dies bedarf auch seitens der Berater*innen einer entsprechenden Haltung: „Eine Beratung, die das Nein des Ratsuchenden nicht duldet oder ihm diese Möglichkeit nicht beständig ernsthaft zugesteht, verfehlt damit ihren Bildungssinn“ (ebd., S. 31). Das Beratungsverständnis Mollenhauers wendet sich damit gegen lenkende und undemokratische Vorstellungen der Pädagogik, indem die Selbstverantwortung sowie das gleichberechtigte Beziehungsangebot betont werden (Gröning 2011, S. 35). So ist pädagogische Beratung

bei Mollenhauer vor allem Ausdruck einer ethischen und professionellen Haltung, die sich gut mit dem Personzentrierten Beratungsansatz von Rogers und seinen Erkenntnissen zur konkreten Beratungskommunikation verbinden lässt (Gröning 2011, S. 17). Noch heute ist das Verhältnis von Bildung und hermeneutischem Verstehen ein zentraler Aspekt in der Diskussion um pädagogische Beratung.

Mit *Sprey* lässt sich das hermeneutische Gespräch damit konkretisieren, dass es als reflexionsorientierte Ordnungshilfe und als Entscheidungsförderung in Entwicklungskrisen dient (Gröning 2011, S. 37). Pädagogische Beratung setzt demnach an der Ratlosigkeit der Klient*innen an und verhilft ihnen, Klarheit zu gewinnen und eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen. Beratung ist somit zu beschreiben als „eine besondere Art des reflexiven Lernens, die sich nicht durch nomologisches Wissen, sondern durch einen Zuwachs an innerer Freiheit auszeichnet“ (Bauer et al. 2012, S. 10).

Neben Mollenhauer und *Sprey* ist auch *Hornstein* ein wichtiger Wegbereiter, der sich dezidiert mit Beratung in der Pädagogik beschäftigte. Hornstein versteht Beratung als ein Mittel zur Förderung pädagogischer Zielsetzungen wie Aufklärung, Mündigkeit, Autonomie und Selbstständigkeit (Hornstein 1977). Im Vergleich zu Mollenhauer wird Beratung bei Hornstein mehr in Bezug zur professionellen Rolle gesetzt, in der neben Beraten auch andere Handlungsformen wie Unterrichten oder Prüfen auszuführen seien (Gröning 2011, S. 49). Dies findet sich in ähnlicher Weise bei *Giesecke* (2015), der Beratung ebenfalls als eine Grundform pädagogischen Handelns (neben Unterrichten, Informieren, Arrangieren, Animieren) beschreibt. Nach Giesecke liegt das genuin Pädagogische von Beratung jedoch im Ziel der Lernhilfe.

Während die genannten Theoretiker*innen in der Allgemeinen Pädagogik zu verorten sind, wird Beratung seit Mitte der 1970er Jahre auch in der Sozialpädagogik bzw. Sozialen Arbeit thematisiert, was vor allem mit dem Namen *Thiersch* verbunden ist. Bei ihm beginnt die kritische Auseinandersetzung mit der Therapeutisierung der Beratung³⁴, woraus sich eine Kritiktradition in den Erziehungswissenschaften entwickelte (Thiersch 1979). Darüber hinaus führte Thiersch das Konzept der Lebensweltorientierung in den Beratungsdiskurs ein und betonte damit die Notwendig-

³⁴ Die ‚Therapeutisierung von Beratung‘ verweist auf den Umstand, dass der pädagogische Beratungsdiskurs zunehmend von psychotherapeutischen Schulen geprägt wurde und dadurch seinen eigenen Charakter verlor (Engel und Nestmann 1997, S. 180). Dies trug dazu bei, dass Beratung zunehmend ein Gegenstand der Psychologie wurde und die kritisch-erziehungswissenschaftlichen Perspektiven in den Hintergrund traten (Gröning 2011).

keit einer alltagsorientierten sozialpädagogischen Beratung. Angelehnt an die tradierten Konzepte der Sozialen Arbeit betont er, dass sich Beratung am sozialen Kontext und an der Realität der Klient*innen ausrichten müsse, um tatsächlich Hilfe zur Selbsthilfe sein zu können (Thiersch 2014). Auch *Nestmann* liefert mit seinen Arbeiten einen wichtigen Beitrag für die Theoriebildung der sozialpädagogischen Beratung. So widmet er sich in seinen frühen Ansätzen der 1970er/80er Jahre einer alltagsorientierten sozialpädagogischen Beratung, wobei er eine kritische Position zur Versorgung psychiatrischer Patient*innen einnahm und sich dabei auf die Gesellschafts- und Institutionskritik bezog (Gröning 2011, S. 62). In den frühen 1990er-Jahren lag sein Schwerpunkt dann auf der Bedeutung von Netzwerken in Beratungskontexten und Ende der 1990er-Jahre auf einer modernisierungstheoretischen Sicht auf Beratung (ebd.). Seither fokussiert er die gesellschaftlichen Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse, welche Beratung als Unterstützung der Lebensführung und Lebensbewältigung notwendig machen (Nestmann 2014c, S. 725). Laut Nestmann sind Ressourcenförderung, gezielte Ressourcennutzung oder auch der Ressourcenverlust wichtige Anknüpfungspunkte für Beratung (ebd.).

Diese Entwicklungslinien pädagogischer Beratung verdeutlichen unterschiedliche Perspektiven in der Diskussion um Beratung als pädagogische Handlungsform (Gröning 2011). Einige Wegbereiter*innen argumentieren über Bildung und Hermeneutik (Mollenhauer, Sprey), womit sie sich deutlich von psychologischen und psychotherapeutischen Ansätzen unterscheiden. Demzufolge schafft eine pädagogisch verstandene Beratung einen emanzipatorischen Raum, in dem die Selbstreflexion angeregt und die Entwicklung neuer Denk- und Handlungsperspektiven ermöglicht wird (Benedetti et al. 2020, S. 3). Diese Argumentationslinie lässt sich gut mit den vorherigen Ausführungen verbinden, wonach berufliche Orientierung das Resultat eines komplexen Bildungsprozesses ist, der durch die Fremdheit im Außen oder Innen ausgelöst und als ein Transformationsprozess beschrieben werden kann.³⁵ Ein Kernmoment dieses Prozesses ist das Verstehen der Ratsuchenden, was im Kontext des Personzentrierten Ansatzes vertieft wird (s. Kapitel 3). Andere Wegbegleiter*innen bestimmen Beratung als eine Form des pädagogischen Handelns (Hornstein, Giesecke), wobei als Zielsetzungen weitere Aspekte wie u.a. Aufklärung, Mündigkeit,

³⁵ Der emanzipatorische Diskurs ist auch für Laufbahnberatung wichtig, da er die sozialen Mechanismen und Ungleichheiten stärker in den Blick nimmt. Diese Perspektive klingt in dieser Arbeit als Nebenargumentationslinie und blinder Fleck der klassischen Laufbahnberatungstheorie punktuell an, wird jedoch nicht zentral diskutiert.

Autonomie, Lernen und Selbstverwirklichung genannt werden. Wieder andere beschreiben Beratung über das spezifisch sozialpädagogische Handlungsfeld (Thiersch, Nestmann) und beziehen stärker die soziale Lebenswelt und die gesellschaftlichen Bedingungen ein. Demzufolge fokussiert pädagogische Beratung nicht nur das Individuum mit seinen personalen Voraussetzungen, sondern stets auch dessen soziale und gesellschaftliche Einbindung, was wiederum für berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse anschlussfähig ist.

2.2.2.2 *Das Pädagogische in Beratungsprozessen*

Bei der strukturtheoretisch-interaktionistischen Perspektive wird das spezifisch ‚Pädagogische‘ von Beratung bestimmt, wofür ihre Struktur und Handlungslogik rekonstruiert werden. Es wird dementsprechend nicht generell von ‚pädagogischer Beratung‘, sondern von dem spezifisch pädagogischen Moment in Beratung gesprochen (Dewe und Schwarz 2013, S. 157).

Die strukturtheoretischen Überlegungen Oevermanns (1996) bilden dafür die Grundlage, indem sie die Struktur professionellen pädagogischen Handelns erläutern. Zentral ist dabei der Begriff der ‚Lebenspraxis‘, worunter die „widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (ebd., S. 159f.) verstanden wird. Folglich ist das Einschätzen von richtig und falsch in einer offenen Entscheidungssituation unmöglich und dennoch müssen die Handelnden eine Entscheidung treffen, was krisenhafte Situationen bewirken kann (s. Kapitel 2.1.1).³⁶ An diesen Punkt knüpft Beratung an, indem sie im Rahmen eines professionellen Arbeitsbündnisses eine Unterstützung in der Lebenspraxis bietet. Laut Oevermann ist es eine gesellschaftliche Notwendigkeit, die „Beschädigungen der leiblichen und psychosozialen Integrität einer konkreten Lebenspraxis wiederherzustellen“ (ebd., S. 91). Die konkrete Gestaltung des Arbeitsbündnisses orientiert sich an zweierlei: Einerseits wird theoretisches Wissen angewendet, andererseits ist aber auch hermeneutisches Fallverstehen bedeutsam (ebd., S. 124). Das spezifisch Pädagogische von Beratung liegt somit darin, dass sie eine Unterstützung in der Lebenspraxis der Klient*innen darstellt, welche durch ein Arbeitsbündnis legitimiert ist und sich durch eine doppelte Professionalisierung auszeichnen (wissenschaftlicher Diskurs und konkrete Handlungspraxis).

³⁶ Laut Oevermann (2016, S. 163ff.) besteht eine Krise darin, dass etablierte Handlungsrouninen nicht mehr greifen und Deutungsmuster oder Überzeugungen hinterfragt werden (Oevermann 2016, S. 163ff.). Eine autonome Lebenspraxis zeichnet sich genau dadurch aus, dass solche Krisen selbstständig erzeugt, aber auch bewältigt werden (Oevermann 1991, S. 314ff.).

Ergänzend lassen sich interaktionistische Überlegungen heranziehen, die an die genannten Aspekte anknüpfen und das spezifisch Pädagogische von Beratung noch deutlicher herausarbeiten (Dewe 2010; Dewe und Schwarz 2013; Dewe und Winterling 2005). Laut Dewe und Schwarz wäre Beratung dann unpädagogisch, „wenn sie als Übernahme von Entscheidungs- und Begründungskompetenz missverstanden wäre“ (Dewe und Schwarz 2013, S. 146), d.h. dass die Autonomie der Lebenspraxis nicht gewahrt wäre und ein bevormundendes sowie defizitzuschreibendes Beratungshandeln stattfände. So liegt der Kern einer pädagogisch verstandenen Beratung darin, dass sie auf die Begründung lebenspraktischer Entscheidungen bezogen ist, ohne jedoch eine Defizithypothese anzunehmen. Darin liegt ein wesentlicher Unterschied zu Therapie, die auf biografisch diffuse Problemlagen, die Veränderung von Identität sowie die Heilung von psychischen Krankheiten spezialisiert ist (Dewe und Schwarz 2013, S. 129). Im Unterschied dazu geht es bei Beratung um eine individuelle Beschäftigung mit sozial typischen Problemlagen:

"Sie [pädagogische Beratung] zielt auf die personenbezogene pädagogische Unterstützung bei der Entwicklung einer jeweils subjektiv erträglichen und sozial angemessenen Form der individuellen Auseinandersetzung mit sozial typischen Problemsituationen" (Dewe 2010, S. 135).

Im Zentrum pädagogischer Beratung steht somit die Problem- bzw. Krisenbewältigung in der individuellen Bildungsgeschichte, die jedoch stets auf ein gesellschaftlich gerahmtes und sozial typisches Phänomen dieser Lebenswelt verweist.³⁷ So nimmt Beratung stets die strukturelle und soziale Dimension der individuellen Herausforderung in den Blick, zeichnet sich zugleich aber durch eine „strikte problem- und fallbezogene Arbeitsweise“ (ebd., S. 131f.) aus. Das spezifisch Pädagogische liegt somit in ihrer doppelten Ausrichtung:

"Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Beratung als institutionalisierte Form hilfreicher Kommunikation in modernen Gesellschaften ein Entwicklungselement sozialen Wandels sowie der individuellen Biografie- und Identitätsgestaltung zugleich darstellt" (Dewe und Winterling 2005, S. 130).

In diesem Sinne wird stets auch die soziale Bedingtheit der individuellen Problemlage der Klient*innen reflektiert und einbezogen. Das Ziel liegt in der Erweiterung von Deutungsmöglichkeiten, die es den Klient*innen erlaubt, Alternativen zu ihrem habitualisierten Problemumgang zu

³⁷ Aus einer biografie- und bildungstheoretischen Sicht geht es stets um „Subjekt-Kontext-Relationen“ (Dausien 2011, S. 33), die sich in den Erfahrungen der Klient*innen zeigen. Aufgrund dessen sollte in Beratung sowohl auf das Subjekt als auch die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen geschaut werden.

finden (Dewe 2001; Dewe 2010, S. 138). Ganz ohne Inanspruchnahme einer Defizithypothese werden die Klient*innen dann bei der Veränderung der Problemsicht, der Entwicklung von Lösungen und der aktiven Problembewältigung unterstützt (Dewe 2010, S. 137). Das pädagogische Moment von Beratung liegt gemäß der strukturtheoretisch-interaktionistischen Perspektive somit darin, dass Klient*innen im Rahmen des professionellen Arbeitsbündnisses dabei unterstützt werden, mit dem Widerspruch aus Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung ihrer Lebenspraxis umzugehen. Damit findet eine individuelle Bearbeitung sozial typischer Problemlagen statt, wobei Berater*innen sowohl die theoretisch-wissenschaftliche Anbindung als auch eine flexible und offene Prozessgestaltung gewährleisten.

Insgesamt zeigte sich, dass pädagogische Beratung nicht strikt von anderen Beratungsformen abgegrenzt werden und trotzdem das spezifisch Pädagogische von Beratung beschrieben werden kann. In Bezug auf die Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende ist folglich die Frage zu beantworten, inwiefern sie als gesellschaftliches Entwicklungselement und als individuelle Unterstützung zur Biografie- und Identitätsgestaltung fungiert, um sie als pädagogisch ausgerichtete Beratung zu kontextualisieren. Dies wird im Kontext der Personzentrierten Laufbahnberatung getan (s. Kapitel 3).

2.2.2.3 *Interdisziplinäre Perspektive*

Für einen zeitgemäßen Beratungsdiskurs ist es wichtig, die Diskussionen verschiedener Disziplinen miteinander zu vernetzen und Beratung interdisziplinär weiterzuentwickeln (Brückner et al. 2001, S. 149). Da sich Beratung maßgeblich im Spannungsfeld zwischen Pädagogik/Sozialer Arbeit und Psychologie/Psychotherapie entwickelt hat, soll ergänzend ein Blick auf die Psychologie als weitere wichtige Bezugsdisziplin geworfen werden.³⁸

In der Psychologie sind vor allem zwei Themenbereiche zentral, welche die theoretische und methodische Entwicklung der Beratung fundieren: die psychotherapeutischen Verfahren sowie die psychologische Messung und Diagnostik (Schröder 2014, S. 50). Diese Schwerpunkte legen den

³⁸ Die Darstellung der psychologischen Einflüsse auf Beratung findet nicht in derselben Ausführlichkeit wie zuvor die Diskussion um Beratung als pädagogische Handlungsform statt, da sich diese Arbeit primär in der Pädagogik verortet. Zudem werden hier Bezüge zu anderen Disziplinen ausgeklammert, wie u.a. Soziologie, Philosophie, Betriebswirtschaft, Jura.

Grundstein für die psychologische Beratungstätigkeit und die psychologische Beratungsfor- schung, welche sich mit der Anwendung von psychologischen Theorien und Konzepten auf Bera- tung beschäftigen (Nestmann 2014b, S. 61). Im deutschsprachigen Raum ist der einzig verbreitete Entwurf einer Beratungspsychologie der von Dietrich (1983, 1987). Indem er Beratung sowohl von psychotherapeutischem Handeln als auch von Erziehung abgrenzt, verortet er Beratung zwi- schen den zwei Polen ‚therapeutisch‘ und ‚erzieherisch edukativ‘ (Nestmann 2014b). Der jewei- lige Fall kann so je nach Aufgabe, Zielen und Vorgehen auf diesem Kontinuum entweder mehr dem psychologisch-therapeutischen oder mehr dem pädagogischen Bereich zugeordnet werden (ebd.). Darin zeigt sich, dass sich die deutschsprachige Beratungspsychologie einerseits der Klini- schen Psychologie und andererseits der Pädagogischen Psychologie bedient, jedoch auf keinen eigenen Forschungsbereich zurückgreift.

Aufgrund dessen hat in den letzten Jahren zunehmend eine Öffnung für die Anregungen aus dem angloamerikanischen Raum stattgefunden, wo die *Counselling Psychology* als eigenständige Teil- disziplin anerkannt ist. Ihre Wurzeln liegen in der Karriere-, Berufs- und Bildungsberatung, deren zentrale Themen die Berufsorientierung, Entscheidungsfindung und Laufbahnplanung sind (Nest- mann 2014b). So stammen auch die Theorien und Konzepte der Laufbahnberatung vorwiegend aus der *Counselling Psychology*, die auf Klientele spezialisiert ist, die weder Erziehung noch The- rapie benötigen (ebd., S. 63). Im angloamerikanischen Raum ist die Beratungspsychologie damit eine eigenständige Teildisziplin der Psychologie, die zwar Überschneidungen zu anderen Teildis- ziplinen aufweist, aber zugleich über ein wissenschaftliches und professionelles Selbstverständnis verfügt (ebd., S. 64). Im Kern zeichnet sich die Beratungspsychologie durch die Integration von drei Rollen aus, die je nach Beratungsangebot in unterschiedlicher Gewichtung oder phasenwei- ser Präsenz auftreten: (1) präventive Rolle, d.h. Beratung soll Problemen und ihren Ursachen vor- beugen, indem Individuen dabei unterstützt werden, Veränderungen in ihrer persönlichen und sozialen Umwelt zu tätigen; (2) entwickelnde/wachstumsfördernde Rolle, d.h. in Beratung sollen Personen angeregt werden, eigene Ressourcen zu erkennen, weiterzuentwickeln und zu erhalten; (3) kurative/heilende Rolle: Beratung soll Individuen dabei unterstützen, ihre Probleme zu bewäl- tigen, Störungen zu beseitigen und Defizite zu kompensieren (größte Nähe zu Therapie) (Nest- mann 2014b, S. 64). So lässt sich für die hier zu konzipierende Laufbahnberatung für Lehramts- studierende annehmen, dass sie schwerpunktmäßig eine präventive sowie eine entwi- ckelnde/wachstumsfördernde Rolle einnimmt.

In diesem klaren Selbstverständnis der Beratungspsychologie liegt ein bedeutender Unterschied zum pädagogischen Beratungsdiskurs, dessen Selbstverständnis weniger klar herausgearbeitet ist, was z.T. zu einem schwierigen Verhältnis der beiden Disziplinen beiträgt (Bauer et al. 2012, S. 75). So kritisiert Gröning (2011, S. 30) aus pädagogischer Sicht, dass im Erziehungs- oder Bildungssystem – also einem genuin pädagogischen Handlungsfeld – überwiegend psychologische Beratungsangebote existieren. Nach ihrer Ansicht hat dies zur Folge, dass die kritisch-ethischen Überlegungen aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs und damit wichtige Grundlagen für eine an Verstehen orientierte Beratung fehlen. Engel (2014, S. 105f.) kritisiert dies ebenfalls und konkretisiert die jeweiligen Schwerpunkte wie folgt: Während die Psychologie die Handlungspragmatik und empirische Überprüfbarkeit ins Zentrum stellt, was im Extremfall zu verkürzten und standardisierten Anleitungen führt, neigt die Pädagogik zu tiefgehenden ethischen Reflexionen, die potentiell schwer zugänglich und nur bedingt mit dem Beratungshandeln zusammenzubringen sind. Unabhängig davon, inwieweit sich diese Schwerpunkte tatsächlich so eindeutig der jeweiligen Disziplin zuordnen lassen, erscheint eine Verbindung dieser beiden Perspektiven für die Entwicklung der Personzentrierten Laufbahnberatung aussichtsreich. Auf diese Weise können sowohl die professionellen Grundhaltungen reflektiert als auch ein gewisses Maß an Handlungspragmatik und empirischer Überprüfbarkeit berücksichtigt werden. Letztlich ist eine interdisziplinäre Sicht auch deshalb folgerichtig, weil es hier um die Konzeption einer Personzentrierten Laufbahnberatung geht, die im Ursprung auf die Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie von Rogers zurückgeht (s. Kapitel 3). Psychotherapeutische Ansätze erweisen sich durchaus als fruchtbar für Laufbahnberatung, wenn sie für berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse konkretisiert und mit einer pädagogischen Grundhaltung versehen werden. So ist Beratung ein interdisziplinäres Feld, in dem pädagogische Grundkonzepte und -haltungen angenommen und zugleich verwandte Disziplinen einbezogen werden (Engel und Sickendiek 2006, S. 38).³⁹

³⁹ Diesbezüglich lassen sich die Überlegungen von Engel (2014, S. 109f.) zur Integrationsfähigkeit der Pädagogik heranziehen, wonach sich die Pädagogik seit jeher durch die enge Verknüpfung mit ihren Nachbardisziplinen auszeichnet. Pädagogisches Denken verbindet stets verschiedene Theorien, Konzepte und Modelle (ebd.), was ebenso für den Beratungsdiskurs als aussichtreich angenommen wird.

2.2.3 Laufbahnberatung als berufsbezogenes Beratungsformat

Nachdem Beratung als Handlungsform definiert und im pädagogischen Diskurs verortet worden ist, wird nun der Fokus auf Laufbahnberatung und damit auf die Begleitung beruflicher Orientierungs- und Entscheidungsprozesse gelegt. Dafür wird Laufbahnberatung als berufsbezogenes Beratungsformat zunächst näher bestimmt, um sie anschließend aus der Perspektive verschiedener Berufswahltheorien zu diskutieren.

Wichtiger Ausgangspunkt ist, dass es sich bei beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen um sozial typische Problemsituationen handelt, die auf komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge verweisen und die Einzelnen vor krisenhafte Herausforderungen stellen. So haben Arbeit und Beruf eine wichtige Rolle im Leben eines Menschen, indem sie sowohl die gesellschaftliche Teilhabe sicherstellen als auch eine identitätsstiftende Funktion einnehmen (Mahl et al. 2014, S. 1).⁴⁰ Um diesen Herausforderungen zu begegnen, hat sich die berufliche Beratung herausgebildet, die in Deutschland lange der staatlichen Arbeitsverwaltung zugerechnet wurde und sich als Berufsberatung größtenteils an jugendliche Erstberufswähler*innen richtete. Erst in den letzten Jahrzehnten hat sich die allgemeinere Oberbezeichnung ‚Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung‘ etabliert, zu der inzwischen Beratungsangebote verschiedener Institutionen bzw. Organisationen und freier Berater*innen zählen (Thiel 2014). Im Zuge dessen haben sich auch neue Konzepte wie u.a. Coaching, Supervision und Laufbahnberatung herausgebildet, sodass dieses Beratungsfeld inzwischen vielfältig und breit aufgestellt ist. Die Gemeinsamkeit aller Formate berufsbezogener Beratung liegt darin, dass sie sich auf die Schnittstelle von individueller Lebensgestaltung und den Anforderungen des Gemeinwesens beziehen (Haas 2014, S. 929). Während es in Coaching und Supervision jedoch primär um die Verbindung von Person (individuelle Bedarfe) und beruflicher Rolle (organisationale Interessen) geht, steht in der Laufbahnberatung die Person mit ihren beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen im Fokus.⁴¹ Schauen wir uns Laufbahnberatung nun im Detail an.

⁴⁰ In Anlehnung an Seifert (1986) stellt Bergmann (2004, S. 346) die grundlegenden Funktionen der Berufstätigkeit dar: Sie dient „(1) als Grundlage der wirtschaftlichen und sozialen Existenz (wirtschaftlich-existenzielle Funktion), (2) als Möglichkeit, einer beruflich-sozialen Gruppe außerhalb der Familie anzugehören (kontakt- und sozial-integrative Funktion), (3) zur Erlangung sozialen Ansehens und eines sozialen Status (soziale Prestigefunktion), (4) als Möglichkeit zur Persönlichkeitsentfaltung (Selbstverwirklichungsfunktion) sowie (5) als Medium zur intrapsychischen und Umweltstabilisierung (psychologische Realitätsfunktion)“.

⁴¹ Die Formate berufsbezogener Beratung lassen sich nicht eindeutig voneinander abgrenzen, da es sich zwar um unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, doch letztlich um einen fließenden Übergang handelt. *Coaching* hat seinen

Ursprünglich stammt der Diskurs rund um Laufbahnberatung aus dem angloamerikanischen Raum, wo er unter *Career Counselling* oder *Career Guidance* diskutiert wird (Nohl 2018, S. 17). Während der Begriff ‚Karriere‘ im Englischen neutral verwendet wird, bezieht er sich im Deutschen zumeist auf eine Berufslaufbahn mit einer vertikalen Entwicklung – also einer Aufwärtsbewegung (ebd.). Aufgrund dieser Konnotation ist die Bezeichnung ‚Karriereberatung‘ in vielen Bereichen beruflicher Beratung nicht angemessen, sodass in den letzten Jahren zunehmend der Begriff der *Laufbahnberatung* in den Fokus rückt.

Wenn man in Deutschland nun von Laufbahnberatung spricht, so gehen damit meist Fragen einher wie „Bist du Trainerin im Sportbereich?“ oder „Ach, hat das etwas mit Beamt*innen zu tun?“ (Nohl 2018, S. 17). So ist Laufbahnberatung in Deutschland – anders als in der Schweiz oder in Österreich⁴² – bisher kein gängiger Begriff und wird lediglich in Fachkreisen entsprechend verstanden. Gerade deswegen erinnert er meist nur an die Metapher der „Beamt*innenlaufbahn“, womit häufig ein vorgezeichneter und eingleisiger Weg assoziiert wird (Sickendiek 2008, S. 193). Hier im Kontext der Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende mag diese Assoziation passen, doch gerade deshalb ist Vorsicht geboten. Die Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende intendiert nicht, die Studierenden auf die optimale Beamt*innenlaufbahn vorzubereiten, sondern ihnen eine Unterstützung bei ihrer beruflichen Orientierung und Entscheidungsfindung zu bieten, die genauso offen für andere Berufswege ist.

Nachdem in Berufswahl- und Laufbahntheorien lange die Prämisse galt, dass einer Person zum Berufseinstieg einmalig der passende Beruf zugeordnet werden kann, wird inzwischen von einer lebenslangen Weiterentwicklung und Neuausrichtung ausgegangen (s. Kapitel 2.2.4.6). In diesem Sinne ist der Laufbahnbegriff zwar nicht hinfällig, muss aber als ein dynamischer Prozess von mittlerer Reichweite gedacht werden (Bußhoff 1989, zit. n. Nohl 2009, S. 44). So bezieht sich Laufbahnberatung auf das ganze Beratungsfeld zu Bildung und Beruf vom Schul- bis zum Rentenalter, ohne dabei von einer einmaligen Berufs- und Laufbahnentscheidung auszugehen (Sickendiek

Ursprung in der professionellen Beratung von Führungskräften und setzt die berufliche Aufgabe und Rolle sowohl in Bezug zur Persönlichkeit des Coachee als auch zu den organisationalen Anforderungen (Fischer-Epe 2015, S. 17; Gieseke und Stimm 2016, S. 4; Pallasch et al. 2005, S. 14f.). *Supervision* fokussiert die (Selbst-)Reflexion des beruflichen Handelns im Zusammenspiel von Subjekt, Beziehungen und Organisation und letztlich den Lösungstransfer in die berufliche Praxis (Kühl und Schäfer 2019, S. 17).

⁴² In der Schweiz und in Österreich ist die Professionalisierung von Laufbahnberatung deutlich weiter fortgeschritten, was sich in den vielfältigen Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten sowie dem flächendeckenden Angebot an Laufbahnberater*innen zeigt. Laufbahnberatung ist damit im öffentlichen Diskurs präsenter und gesellschaftlich verankert als in Deutschland. Da das Monopol der Berufsberatung in Deutschland lange bei der Bundesagentur für Arbeit lag, steckt Laufbahnberatung hierzulande noch in den Kinderschuhen.

2008, S. 193). Es geht somit nicht um die *Beratung zu einer Laufbahn*, sondern vielmehr um die *Beratung während und hinsichtlich der eigenen Laufbahn*.

Berufliche Laufbahnen werden somit als flexibel und gestaltbar verstanden, womit das Individuum in seiner Entscheidungsfreiheit und Eigenverantwortung mehr in den Fokus rückt. Der Begriff verweist damit auf zweierlei: (1) die *objektive Laufbahn* als „Sequenz der von einer Person im Laufe ihres Berufslebens eingenommenen Positionen“ und (2) die *subjektive Laufbahn* als „subjektiv erfahrene und gestaltete Sequenz von beruflichen Tätigkeiten und Positionen, die eine Person im Laufe ihres gesamten Berufslebens durchläuft“ (Seifert 1989, zit. n. Bergmann und Eder 2018, S. 43). Berufliche Laufbahnen beschreiben somit nicht nur eine Aneinanderreihung von beruflichen Tätigkeiten, die in einem Lebenslauf chronologisch aufgelistet werden können, sondern immer auch das subjektive Erleben von Personen. Dies verweist auf den Unterschied von Lebenslauf und Biografie, der bereits im Kontext von Übergängen im Lebenslauf eingeführt wurde (s. Kapitel 2.1.2).

Angesichts dieser doppelten Perspektive ist Laufbahnberatung nicht mehr nur eine Unterstützung zur (ersten) Berufsfindung, sondern eine lebenslange Begleitung für den individuellen Umgang mit beruflichen Fragestellungen und Herausforderungen. Laufbahnberatung ist dabei nicht nur eine Intervention in Krisen, Übergängen und akuten Entscheidungssituationen, sondern gleichsam ein präventives Angebot, indem die berufliche Reflexion und Weiterentwicklung begleitet wird (Katsarov et al. 2014, S. 7). Ausgehend von ihren Anliegen und Zielen werden die Klient*innen in ihren beruflichen Orientierungs-, Entscheidungs- und Weiterentwicklungsprozessen professionell begleitet. Gasteiger definiert Laufbahnberatung wie folgt:

*"Unter beruflicher Laufbahnberatung wird allgemein ein zeitlich befristeter, zielorientierter Prozess verstanden, in welchem Expert[*inn]en durch die Anwendung anerkannter Methoden Personen jeden Alters professionell bei laufbahnbezogenen Orientierungs-, Entscheidungs-, Planungs- und Handlungsprozessen sowie in beruflichen Veränderungssituationen beraten und begleiten. Übergeordnetes Ziel ist es, die Problemlösefähigkeit der Ratsuchenden im beruflichen Bereich zu erhöhen und damit allgemein zu einer subjektiven Verbesserung ihrer Lebensqualität beizutragen" (Gasteiger 2014, S. 7).*

Darin finden sich viele Momente wieder, die auch in der allgemeinen Begriffsbestimmung von Beratung aufgeführt wurden. So ist auch Laufbahnberatung ein zeitlich begrenzter Prozess, der

darauf abzielt, die Klient*innen in ihrer Problemlösefähigkeit zu unterstützen und zur Verbesserung ihrer aktuellen Situation beizutragen. Der thematische Schwerpunkt liegt in der Laufbahnberatung jedoch auf berufsbezogenen Frage- und Problemstellungen, zu deren Bearbeitung gängige Beratungsmethoden herangezogen werden. Aus meiner Sicht fehlt in dieser Definition allerdings die Interaktion zwischen Klient*in und Berater*in als wesentlicher Unterstützungsfaktor zur Selbstklärung. Die Beratungsbeziehung wird im Kontext pädagogischer Beratung übereinstimmend als zentrales Moment beschrieben, sodass sie auch hier als Definitionsmerkmal ergänzt wird, um sie dann im Kapitel 3.1.3 als personenzentriertes Beziehungsangebot zu vertiefen.

Zusammenfassend lässt sich Laufbahnberatung damit anhand folgender Merkmale bestimmen:

- helfende Beziehung und zwischenmenschliche Interaktion in sprachlicher Form
- zeitlich befristet und zielorientiert
- Anwendung anerkannter (Beratungs-)Methoden
- Unterstützung in laufbahnbezogenen Orientierungs-, Entscheidungs-, Planungs-, Handlungs- und Veränderungssituationen
- Verbesserung der Problemlösefähigkeit und der subjektiven Lebensqualität der Ratsuchenden als übergeordnetes Ziele

In diesem Definitionsrahmen bewegt sich Laufbahnberatung als berufsbezogenes Beratungsformat, das jeweils unterschiedlich konzeptualisiert und umgesetzt wird. Um die Vielfalt von Laufbahnberatungsangeboten zu strukturieren, schlagen Jordan und Kauffeld (2019) acht Klassifikationskriterien vor: theoretische Grundlegung, methodische Ansätze, Formen, Zielgruppen, Setting, Anbieter/Träger, Finanzierung und Nutzenebene (s. Abb. 3).

Klassifikationskriterien	Ausprägungen
Theoretische Fundierung	- Person-Environment-Fit-Theorien - Entwicklungstheorien - Sozial-kognitive Theorien - Konstruktivistische/Life Designing Theorien
Methodische Ansätze	- Behavioristisch - Informationsstrukturell - Klientenzentriert - Lösungsorientiert
Formen	- Klassische Beratung - Training - Coaching - Mentoring/Tutoring - Selbstgesteuerte Interventionen
Besondere Zielgruppen	- SchülerInnen und Studierende mit Behinderungen - Weibliche Schülerinnen und Studierende - SchülerInnen und Studierende mit Migrationshintergrund - SchülerInnen und Studierende der First Generation
Setting	- Einzelsetting - Gruppensetting
Anbieter/Träger	- Öffentliche Anbieter - Private Anbieter - Gemeinnützige Anbieter - Sonstige Verbände/Organisationen
Finanzierung	- Kunden - Träger - Öffentliche Mittel - Spenden
Nutzenebene	- Individuell - Organisational - Gesellschaftlich

Abb. 3: Klassifikationskriterien Laufbahnberatung (Jordan und Kauffeld 2019, S. 89)

Diese Klassifikationskriterien dienen sowohl zur Einordnung eines bestehenden Angebots als auch zur Entwicklung eines neuen Angebots, wie beispielsweise der Personzentrierten Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende in dieser Arbeit (s. Kapitel 5). Dafür ist eine differenzierte Theoriearbeit – insbesondere im Hinblick auf die Kriterien *theoretische Fundierung*, *methodische Ansätze* und *Formen* – erforderlich. Während die Form der pädagogischen Beratung bereits umfassend erläutert wurde, wird es nun um die theoretische Fundierung gehen, was die Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem methodischen Ansatz darstellt (s. Kapitel 3).

2.2.4 Laufbahnberatung aus der Perspektive verschiedener Berufswahltheorien

In diesem Kapitel knüpfen wir an die einführenden Überlegungen zur beruflichen Orientierung an und konkretisieren Laufbahnberatung aus der Perspektive verschiedener Berufswahltheorien. Zunächst jedoch eine kurze Begriffsklärung von Berufswahl:

"Berufswahl kann definiert werden als eine in eine lebenslange berufliche Entwicklung eingebundene, unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen und Einflüssen stehende sowie in

der Regel wiederholt sich einstellende, interaktive Lern- und Entscheidungsphase, deren jeweiliges Ergebnis dazu beiträgt, dass Menschen unterschiedliche berufliche Tätigkeiten ausüben" (Bußhoff 1989, S. 58f.).⁴³

Diese Definition eröffnet einen differenzierten Blick auf Berufswahl, indem sowohl die individuelle als auch gesellschaftliche Dimension berücksichtigt wird. Ferner wird von einem lebenslangen Prozess gesprochen, was bereits den neueren Berufswahltheorien entspricht, die sich im Zuge des gesellschaftlichen Wandels entwickelt haben. Trotz der veränderten Arbeits- und Lebenswelten und der Entwicklung zeitgemäßer Theorien sind traditionelle Berufswahltheorien weiterhin eine wichtige Grundlage für Laufbahnforschung und -beratung (Hammerer et al. 2011), sodass diese hier ebenfalls diskutiert werden. So sind die Berufswahltheorien je eigene Akzentuierungen eines allgemeinen Phänomens und eröffnen unterschiedliche Perspektiven für die Gestaltung von Laufbahnberatung. Grundsätzlich unterscheidet Nieskens (2009, S. 25) *Berufswahltheorien*, in denen Berufswahlprozesse theoretisch erklärt werden, von *Berufsberatungstheorien*, die den Berater*innen einen konkreten Rahmen für ihr beraterisches Handeln geben. Diese Unterscheidung ist zunächst einleuchtend und doch zeigt sich, dass viele Berufswahltheorien bereits Interventionsaspekte beinhalten und somit nicht eindeutig von beratungsspezifischen Theorien zu trennen sind (Nohl 2009, S. 45). Zwangsläufig wirkt sich der theoretische Hintergrund auf das Beratungshandeln aus, da er wie ein Scheinwerferlicht den Aufmerksamkeitsfokus von Berater*innen beeinflusst und zu entsprechenden Erklärungs- und Interventionsansätzen führt (Kuhn 2014, S. 161).⁴⁴ Diese verschiedenen Perspektiven spiegeln sich in der Benennung der folgenden Unterkapitel wider: *Berufswahl als Zuordnungsprozess* (Kapitel 2.2.4.1), *Berufswahl als Entwicklungsprozess* (Kapitel 2.2.4.2), *Berufswahl als Lernprozess* (Kapitel 2.2.4.3), *Berufswahl als Entscheidungsprozess* (Kapitel 2.2.4.4) und *Berufswahl als Konstruktionsprozess* (Kapitel 2.2.4.4).⁴⁵ All diese Perspektiven werden nun unmittelbar mit ihren jeweiligen Implikationen für

⁴³ In dieser Arbeit wird überwiegend von ‚beruflicher Orientierung‘ gesprochen, womit der Prozess beschrieben wird, der auf das Ziel der Berufswahl ausgerichtet ist, d.h. auf die „Eingliederung des Subjekts in das System erwerbswirtschaftlicher Arbeit in einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft hin ausgerichtet ist“ (Schober 1997, S. 104). Berufswahl wird hier somit als Zustand verstanden und berufliche Orientierung als dazugehöriger Prozess, was als Fokus für Beratungsprozesse aussichtsreich scheint.

⁴⁴ Die theoretischen Annahmen haben somit eine große Auswirkung auf das Beratungshandeln, weswegen stetig Reflexion und Supervision erforderlich sind, um sich der eigenen subjektiven Theorien bewusst zu werden und ein professionelles Beratungshandeln sicherzustellen.

⁴⁵ In der Berufswahl- und Laufbahntheorie sind über die hier dargestellten Ansätze hinaus noch weitere Zugänge beschrieben, u.a. ressourcenorientierter und bindungstheoretischer Ansatz. Weiterhin wurden auch Entwürfe für

die Beratungspraxis vorgestellt, wobei auf das Fallbeispiel mit der Lehramtsstudentin Marie zurückgegriffen wird. Es geht darum, diese Berufswahltheorien im Hinblick auf die Anforderungen einer zeitgemäßen Laufbahnberatung kritisch zu untersuchen, was abschließend unter *Paradigmenwechsel* zusammengefasst wird (Kapitel 2.2.4.6).

Fallbeispiel:

Marie ist Lehramtsstudentin im dritten Bachelorsemester und steht kurz vor ihrem Pflichtpraktikum in der Gemeinschaftsschule. Sie hat große Angst, vor der Schulklasse zu stehen und fühlt sich in ihrer Rolle als angehende Lehrerin sehr unwohl und inkompetent. Marie hat schon viel mit ihren Eltern und ihrem Freund über ihre Situation gesprochen, die ihr einige Vorschläge gemacht und Ratschläge gegeben haben. Immer wieder sagen sie: „Zu dir passt der Lehrberuf super und du wirst eine gute Lehrerin werden. Hör einfach auf zu zweifeln und mach weiter, dann wird sich schon alles ergeben.“ Marie fühlt sich nicht verstanden und kommt in diesen Gesprächen nicht weiter. Immer wieder fragt sie sich, ob das Lehramt der richtige Berufsweg ist, wenn sie sich so unwohl mit dem Gedanken an ihre Berufstätigkeit fühlt. Marie ist überfordert und weiß nicht, wie sie an die Situation herangehen soll.

2.2.4.1 Berufswahl als Zuordnungsprozess

Die zuordnungstheoretischen Ansätze gehen auf Parsons zurück, der 1908 erstmals den Gedanken der optimalen Passung von Person und Beruf äußerte. So ging Parsons von drei Aspekten aus, die in der Berufswahl zu berücksichtigen seien: (1) Voraussetzungen der Person, (2) Anforderungen und Möglichkeiten verschiedener Berufe und (3) Zusammenbringen von Person und Beruf im Sinne einer optimalen Passung (Parsons 1909, zit. n. Brown und Brooks 1994, S. 7).

An diesem Kerngedanken schließt auch Holland mit seiner Kongruenztheorie an und geht davon aus, dass Personen nach einem Beruf suchen, in dem sie ihre Fähigkeiten, Einstellungen und Interessen bestmöglich verwirklichen können (Holland 1966, 1997). Er beschreibt sechs grundlegende Orientierungen der Persönlichkeit und der Interessen: praktisch-technisch (R=realistic), intellektuell-forschend (I=investigative), künstlerisch-sprachlich (A=artistic), sozial (S=social), unternehmerisch (E=enterprising), konventionell (C=conventional) (Holland 1997). Auf Basis dieser Typologie werden Persönlichkeits- und Berufsprofile erstellt, die dann gemäß einer Verfahrensvorschrift miteinander verglichen werden, um den Grad der Passung zu ermitteln. So erhält eine Person beispielsweise den Code AEC, wenn bei ihr die Interessendimensionen künstlerisch-sprachlich, unternehmerisch und konventionell am stärksten ausgeprägt sind. Gleichermaßen

eine personenzentrierte Laufbahnberatung formuliert, die im folgenden Kapitel beschrieben und weiterentwickelt werden (s. Kapitel 3).

wird auch den Arbeitsumgebungen jeweils ein Code zugewiesen, der anschließend mit den Interessen der Person verglichen wird (Bergmann und Eder 2018, S. 45). Das beraterische Grundschema zeichnet sich also dadurch aus, dass man mithilfe psychologischer Verfahren zu einer testwissenschaftlich fundierten Empfehlung für die Berufswahl gelangt (Sickendiek 2008, S. 195).⁴⁶ Die wichtigste Hypothese des Zuordnungsansatzes lautet: „Je kongruenter das Subjekt und der gewählte Beruf, umso wahrscheinlicher werden sich beruflicher Erfolg, Zufriedenheit und berufliche Stabilität einstellen“ (Nohl 2009, S. 46). Obwohl diese Hypothese unter Beachtung von Sekundäranalysen nicht mehr haltbar ist (Bußhoff 1989, S. 39f.), gehen viele Laufbahnberatungsangebote weiterhin auf dieses Grundschema zurück.

Im Lehramt ist die Holland-Theorie die einzig wirklich rezipierte Berufswahltheorie, was in Anbetracht der Vielfalt an neueren Berufswahl- und Laufbahntheorien überraschend ist. Nieskens (2009, S. 33ff.) bezeichnet sie sogar als das „Rahmenmodell“ der deutschsprachigen Berufswahlforschung im Lehramt und verweist dabei insbesondere auf die Interessenforschung von Mayr (1994) sowie Bergmann und Eder (1994; 2015a). Insgesamt gilt die Passung von persönlichen Interessen und beruflichen Anforderungen für die erfolgreiche Lehrtätigkeit als zentral (Nieskens 2009, S. 262). Auf Basis dieser Annahme wurde auch das webbasierte Selbsterkundungsverfahren ‚Career Counselling for teachers‘ (CCT) entwickelt, welches das gängigste Modell einer Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende darstellt (Renger et al. 2019; s. Kapitel 4.2.2). Das Verfahren basiert auf dem Person-Umwelt-Modell von Holland und bietet Lehramtsinteressent*innen vor Studienbeginn die Möglichkeit, Prognosen zu ihrem Studien- und Berufserfolg zu erhalten (Nieskens 2009, S. 262). Dieses passungsorientierte Vorgehen ist im Lehramt nachvollziehbar, da die beruflichen Anforderungen klar definiert wurden und als vergleichsweise stabil anzunehmen sind. Die beruflichen Interessen einer Person können somit ein wichtiges Indiz für die Eignungsreflexion darstellen. Nichtsdestotrotz ist ein beraterisches Vorgehen ausschließlich anhand von Testen und Empfehlen kritisch zu hinterfragen, wobei vor allem vier Aspekte anzuführen sind.⁴⁷ *Erstens* lässt sich ganz grundsätzlich die Annahme der beruflichen Stabilität kritisieren, die in der

⁴⁶ Auf Basis dieses Grundschemas haben sich im deutschsprachigen Bereich in der ersten Rezeptionsphase der Person-Umwelt-Struktur-Test und der Allgemeine Interessen-Struktur-Test entwickelt, in der zweiten Rezeptionsphase ist der Explorix von Jörin et al. (2013) entstanden (Eder und Bergmann 2015b, S. 20).

⁴⁷ Selbsterkundungsverfahren werden z.T. auch nur als Reflexionsanregung in Lehrveranstaltungen und Beratungen eingesetzt, die gesondert danach untersucht werden müssten, inwiefern dies noch dem Prinzip der Eignungsdiagnostik entspricht, wozu Köller et al. (2012, 2013) bereits einige Überlegungen vorlegen. Dies ist jedoch nicht Gegenstand dieser Arbeit, die sich gegen eine klassisch testdiagnostische Vorgehensweise ausspricht, was im Zusammenhang mit der Personzentrierten Laufbahnberatung genauer ausgeführt wird (s. Kapitel 3.2.6).

heutigen Zeit nicht mehr in der Weise gilt, dass eine einmalige Berufszuordnung vorgenommen werden kann (Lang-von Wins und Triebel 2006, S. 2ff.). *Zweitens* werden in diesen Testverfahren Personenmerkmale herangezogen, deren zeitliche Stabilität nur in Teilen gegeben ist. So sind zwar Zusammenhänge nachgewiesen worden, die jedoch als gering einzustufen und für eine beruflich langfristige Prognose nicht ausreichend sind (Rübner und Höft 2019). *Drittens* ist die Verfestigung von Rollenstereotypen durch zuordnungstheoretische Ansätze kritisch anzusehen, da in der Interessendiagnostik stark die eigenen Vorurteile einfließen und potentiell Selbst- und Fremdschreibungen reproduziert werden. *Viertens* ist das Rollenverständnis aus Sicht einer subjektorientierten und personzentrierten Beratung problematisch, da die Berater*innen auf Basis von Testverfahren Empfehlungen für die Berufswahl aussprechen und damit einen direktiven Einfluss auf die Entscheidungsfindung der Klient*innen nehmen (ebd.).

Insgesamt ist es verwunderlich, dass die Zuordnungsansätze der 80er-Jahre weiterhin überaus präsent sind, obwohl vielfach Mängel und Kritik aufgezeigt wurden, was auch Vondracek und Porfeli (2002, S. 387) anmerken, die sich stattdessen für einen entwicklungsorientierten Ansatz aussprechen. Aufgrund dessen sind mindestens andere Angebote zu ergänzen, in denen das Fördern von Selbstreflexion und das Anregen selbstgesteuerter Kompetenzentwicklung im Zentrum stehen, wie es auch die lehramtspezifischen Diskurse nahelegen (s. Kapitel 4.2). Gerade wenn es nicht um die erste Berufsfindung geht, in der sich ein Überblick über die Vielzahl an beruflichen Möglichkeiten verschafft werden muss, sondern um ganz individuelle Frage- und Problemstellungen im Studium, ist eine pauschal testdiagnostische Vorgehensweise wenig gewinnbringend. Vielmehr braucht es einen Ansatz, der die Person mit ihren individuellen Anliegen in den Mittelpunkt stellt und eine Reflexionsbegleitung anbietet. Insgesamt dürfte die Grundidee der Passung – von Anforderungen eines Berufs und Interessen, Fähigkeiten und Wünschen einer Person – eine wichtige Rolle spielen, doch wird sich von einem rein testdiagnostischen Vorgehen für die Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende distanziert. Ein solches testdiagnostisches Vorgehen würde in der Beratungspraxis wie folgt aussehen:

Fallbeispiel: Zuordnungsorientiertes Vorgehen in der Beratung

In der Beratung wird mit Marie ein Testverfahren durchgeführt, das Aufschluss über ihre Interessen geben soll. Dabei werden sowohl ihre Interessen für bestimmte berufliche Tätigkeiten als auch ihre Selbsteinschätzung zu ihren Fähigkeiten abgefragt. Die beratende Person teilt ihr anschließend die Ergebnisse des Tests mit und spricht mit ihr darüber, inwiefern ihre Interessen und Kompetenzen zum Berufsfeld ‚Lehramt‘ passen. Ausgehend davon werden Empfehlungen für die Studien- und Berufswahl sowie die weitere Kompetenzentwicklung ausgesprochen

und weitere Schritte geplant, wie sich Marie auf das Praktikum vorbereiten bzw. welches alternative Berufsfeld sie in den Blick nehmen kann.

2.2.4.2 Berufswahl als Entwicklungsprozess

Vor dem Hintergrund der Entwicklungspsychologie entstanden die Arbeiten von Super, in denen er sich unter neuem Blickwinkel mit spezifischen Aspekten der Berufsentwicklung beschäftigte und das Verständnis von beruflicher Entscheidungsfindung bedeutend veränderte (Super 1994, S. 214f.). Im Wesentlichen zeigt sich dies in drei Aspekten, um die er die bisherige Berufswahltheorie erweiterte:

- (1) *„Verzeitlichung: Berufswahl ist Teil des lebenslangen beruflichen Anpassungsprozesses und kein singuläres Ereignis.*
- (2) *Identitätsbildung: Im Prozess der Berufswahl und Laufbahnentwicklung drückt sich die Herausbildung und Umsetzung eines beruflichen Selbstkonzepts aus.*
- (3) *Kontextualisierung: Die Bedeutung und Ausgestaltung der Berufswahl ist davon abhängig, in welchem Lebensstadium und in welcher spezifischen Rollenkonstellation sie stattfindet“ (Rübner und Höft 2019, S. 47).*

Der Aspekt der Verzeitlichung macht die theoretische Weiterentwicklung besonders deutlich: Während die Holland-Theorie *statisch* angelegt ist und davon ausgeht, dass die hergestellte Passung von Person und Beruf unverändert bestehen bleibt, ist Supers Theorie *entwicklungsorientiert* zu verstehen (Super 1994, S. 239). Unter der Annahme, dass sich das Selbst und die Umwelt stetig verändern, beschreibt er die Laufbahnentwicklung als einen lebenslangen Abstimmungsprozess (ebd., S. 226). Dieser vollzieht sich seinem Lebenszeitmodell gemäß als eine Abfolge von fünf Lebens- bzw. Laufbahnstufen: Wachstum, Exploration, Etablierung, Erhaltung und Abbau (ebd., S. 222). Diese Phasen bauen aufeinander auf, d.h. dass die Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Phase erst dann bearbeitet werden können, wenn die der vorherigen bewältigt wurden (Gerstenmaier und Günther 2014, S. 934f.). Diese lebenszeitliche Perspektive ergänzt Super um ein Lebensraum-Konzept, in welchem er sechs Lebensrollen benennt, die das Individuum einnimmt und in denen es bestimmte Selbstkonzepte entwickelt (Kind, Schüler*in/Student*in, Freizeitgestalter*in, Bürger*in, Arbeitnehmer*in und Hausfrau/-mann) (Super 1994, S. 229). Es wird

somit nicht nur die Lebenszeit, in der sich Klient*innen befinden, sondern auch ihre Rollenkonstellation berücksichtigt. Übertragen auf die Laufbahnberatung für Studierende kann der Lebensraum durch die Rolle ‚Student*in‘⁴⁸ und die Lebenszeit durch die Phase der Exploration konkretisiert werden, da sich die Studierenden in der beruflichen Orientierung und Erprobung befinden. Die Explorationsphase wird wiederum in Kristallisation, Spezifizierung und Implementation gliedert:

„Kristallisation meint die Herausbildung eines beruflichen Selbstkonzepts im Hinblick auf Berufspräferenzen und berufliche Aspirationen; Spezifizierung heißt, dass für mögliche berufliche Optionen vertiefte Informationen exploriert werden und sich die berufliche Identität weiter ausformt; bei der Umsetzung geht es um Aktivitäten, die auf die erfolgreiche Realisierung der Berufsentscheidung zielen“ (Rübner und Höft 2019, S. 47).

Demzufolge stehen Studierende vor der Herausforderung, sich ihrer beruflichen Interessen bewusst zu werden, ihr berufliches Selbstkonzept zu entwickeln sowie ihr berufliches Handeln zu erproben (Jordan und Kauffeld 2019, S. 88f.).

Inwiefern sich die Studierenden mit diesen Entwicklungsaufgaben der Explorationsphase auseinandersetzen, beschreibt das Konzept der Berufswahlreife. Die *Berufswahlreife* beschreibt die Fähigkeit und Bereitschaft einer Person, die Anforderungen der jeweiligen Entwicklungsstufe zu bewältigen, was eine Kombination aus physischen, psychischen und sozialen Faktoren beschreibt (Super 1994, S. 223). In der Beratungspraxis ermöglicht das Konzept der Berufswahlreife, den Entwicklungsstand der Klient*innen zu erfassen, Problembereiche zu identifizieren und entsprechende Interventionen zu planen. Zur Messung der Berufswahlreife dienen der ‚Career Development Inventory‘ (CDI) von Super et al. (1981) oder die deutschsprachigen Anpassungen von Seifert und Stangl (1986) und Seifert und Eder (1985). Laut Hirschi (2008a) sind diese Testverfahren, die auf dem ursprünglichen Berufswahlreife-Konzept von Super basieren, jedoch veraltet und bedürfen einer Weiterentwicklung. Künzli und Toggweiler (2014) machen mit dem Veränderungsinventar für Laufbahnberatung einen neuen Vorschlag zur Messung von Laufbahnbereitschaft, welches sowohl für Diagnostik als auch die Evaluation eines Angebots dienlich ist. Das Veränderungsinventar für Laufbahnberatungen (VIL) wurde am Psychologischen Institut der ZHAW Zürich ent-

⁴⁸ Am Beispiel von Marie wird deutlich, dass sie die Laufbahnberatung in ihrer Rolle als Studentin aufsucht, doch auch ihre Rollen als Tochter und Freundin eine Relevanz für ihre berufliche Orientierung haben.

wickelt und misst die Laufbahnbereitschaft von Klient*innen anhand der Merkmale *Wohlbefinden, Informiertheit, Vertrauen in Entwicklungsperspektiven, Zielklarheit* und *Sicherheit*. Weitere Details zur Entwicklung der Skalen, zu deren theoretischen Fundierung sowie zu bisherigen Forschungsergebnissen sind in den dazugehörigen Publikationen zu finden (Künzli und Toggweiler 2014; Künzli und Zihlmann 2008; Strässle und Toggweiler 2020).

Zu Supers Theorie wird die Kritik geäußert, dass sich seine Beschreibung von Laufbahnentwicklung lediglich idealtypisch auf männliche Mittelschichts-Berufslaufbahnen im 20. Jahrhundert bezieht und Laufbahnen von Frauen mit mehrjährigen Unterbrechungen oder fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten nicht berücksichtigt (Sickendiek 2008, S. 197). So ist die Standardisierung von Berufslaufbahnen im Hinblick auf den gesellschaftlichen Wandel theoretisch und empirisch infrage zu stellen (Gerstenmaier und Günther 2014, S. 934f.). Nichtsdestotrotz zeigen sich in der Laufbahnentwicklungstheorie zwei wichtige Momente, da die lebenslange Berufsorientierung und die Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts ins Zentrum gestellt werden, womit Super u.a. an die Theorien von Rogers anknüpft (Super 1994, S. 214). Insofern bietet die Theorie des (beruflichen) Selbstkonzepts eine Schnittstelle der theoretischen Grundlagen von Laufbahnentwicklung sowie des personenzentrierten Beratungsverständnisses, was noch vertieft dargestellt wird (s. Kapitel 3.1.2.2). Anhand des Fallbeispiels lässt sich exemplarisch zeigen, wie der Beratungsprozess im Sinne des entwicklungsorientierten Ansatzes aussehen könnte:

Fallbeispiel: Entwicklungsorientiertes Vorgehen in der Beratung

Marie befindet sich gemäß der Laufbahntheorie von Super in der Explorationsphase (Lebenszeit) und in der Rolle der Studentin (Lebensraum). Ihre Entwicklungsaufgabe liegt darin, ihr berufliches Selbstkonzept herauszubilden und eine stimmige berufliche Laufbahn zu entwerfen und umzusetzen. Die Beratungsperson unterstützt Marie dabei, sich mit dieser Entwicklungsaufgabe auseinanderzusetzen, indem die selbstkonzeptrelevanten Themen „Bewältigung beruflicher Anforderungen“ und „Einfluss von sozialen Beziehungen auf die Berufsentscheidung“ thematisiert werden.

2.2.4.3 Berufswahl als Lernprozess

Die sozialkognitiven Theorien erklären die Berufswahl einer Person mit deren subjektiven Erfahrungen, Einstellungen und Bewertungsprozessen. In den letzten Jahren haben vor allem zwei sozialkognitive Theorien an Bedeutung gewonnen: die sozial-kognitive Laufbahntheorie (SCCT; Lent et al. 1994, 2002) und der kognitiv-informationsverarbeitende Ansatz (CIP Approach; Peterson et al. 2002; Sampson et al. 1999).

Die sozialkognitive Laufbahntheorie nach Lent, Brown und Hackett (1994) basiert auf der Lerntheorie von Bandura und stellt die Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartung ins Zentrum der Berufswahl. Die Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt die Erwartung einer Person an ihre Fähigkeiten, in einer spezifischen Situation eine Handlung erfolgreich auszuführen. Sie beeinflusst zusammen mit der Ergebniserwartung – den Überzeugungen über die Konsequenzen einer Handlung – die Entwicklung kongruenter Laufbahninteressen (Gerstenmaier und Günther 2014, S. 936). Mithilfe dieser zwei Konzepte erklärt die sozialkognitive Laufbahntheorie, wie sich berufliche Interessen entwickeln, wie diese sich im Zusammenspiel mit anderen Variablen auf die Entscheidungsfindung auswirken und wie sie berufliche Leistung und Zufriedenheit beeinflussen (Hirschi 2008b; Lent et al. 2002). Besondere Beachtung finden soziale Herkunft, kulturelle Unterschiede und Geschlechtsstereotype, welche mittels biografischer Erfahrungen die Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen prägen und damit die Berufsinteressen sowie das Berufswahlverhalten maßgeblich beeinflussen (Hirschi 2020, S. 29). Neben diesen sozialisationsbedingten gibt es auch unmittelbare Umwelteinflüsse (z.B. finanzielle Bedingungen oder den Stellenmarkt), die sich auf die Zielfindung und Berufswahl auswirken und in der Beratung zu berücksichtigen sind. Im Gegensatz zur Theorie von Holland ergibt sich die Berufswahl somit nicht nur aus den Interessen einer Person, sondern aus einem weitaus komplexeren Bedingungsgefüge (s. Abb. 4).

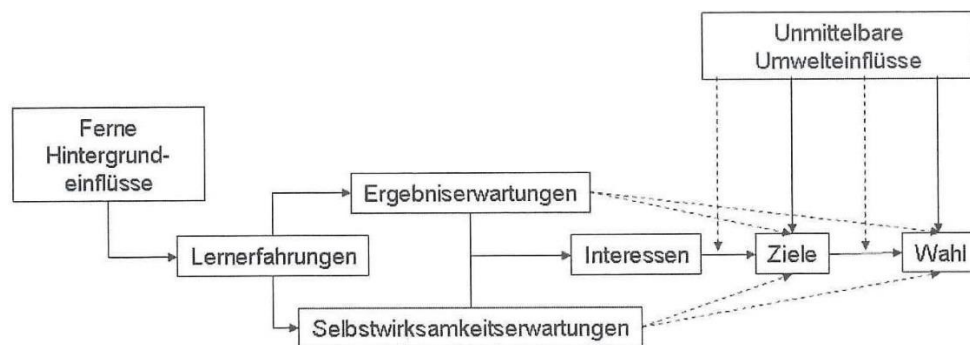


Abb. 4: Modell der Berufswahl (Lent et al. 1994, zit. n. Hirschi 2008b)

Basierend auf der sozialkognitiven Laufbahntheorie zielen Laufbahninterventionen bei Studierenden somit auf die Verbesserung der Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen ab, womit Berufswahl und Entscheidungsfindung unterstützt werden (Jordan und Kauffeld 2019, S. 89). In der Beratungspraxis gibt es dafür verschiedene Ansatzpunkte: (1) Unterstützung neuer Erfahrungen bzw. Rekonstruktion alter Erfahrungen, (2) Veränderung von Wahrnehmungsbarrieren, welche

die Ergebniserwartungen minimieren, (3) Exploration von Berufsinteressen und beruflichen Alternativen und (4) Interventionen hinsichtlich persönlicher Ziele (Gerstenmaier und Günther 2014, S. 940f.).

Der Ansatz des *Cognitive Information Processing (CIP)* beschreibt die Berufswahl als einen Entscheidungs- und Problemlöseprozess, in dem die Klient*innen befähigt werden, eigenverantwortlich ihre berufliche Entscheidung zu treffen (Hirschi 2008b, S. 19). Der CIP-Ansatz umfasst mehrere Modelle, welche die Lösung von Laufbahnproblemen beschreiben und konkrete Implikationen für die Beratungspraxis beinhalten. Die Pyramide der Informationsverarbeitung (s. Abb. 5) beschreibt drei Ebenen der Informationsverarbeitung, die in der Beratung zu berücksichtigen sind: (1) Kenntnisse über sich selbst sowie über berufliche Möglichkeiten, (2) Kenntnis zum eigenen Entscheidungs- und Problemlöseverhalten und (3) Metakognition zum eigenen Entscheidungsverhalten.



Abb. 5: Pyramide der Informationsverarbeitung (Hirschi 2008b, S. 20)

Während damit Aussagen über die Themen und Inhalte der Laufbahnberatung getätigt werden, strukturiert ein zweites Modell den zeitlichen Ablauf der Problemlösung und Entscheidungsfindung. So beschreibt der CASVE-Kreislauf nach Sampson et al. (1992) fünf Aspekte, welche im Entscheidungsprozess in aufeinanderfolgenden Phasen zu bearbeiten sind (s. Abb. 6):



Abb. 6: CASVE-Prozess (Hirschi 2019a, S. 745)

In Anlehnung an Peterson et al. (2002) beschreibt Hirschi (2008b, S. 22ff.) diese Phasen wie folgt: In der (1) *Kommunikations-Phase* wird die Diskrepanz zwischen bestehendem Zustand und erwünschtem Zustand wahrgenommen und kommuniziert. In der Laufbahnberatung geht es dementsprechend zunächst um eine Art Standortbestimmung, in der Klient*innen sich die Fragen stellen „Was denke und fühle ich in Bezug auf meine Berufswahl?“ und „Was möchte ich im Rahmen der Laufbahnberatung erreichen?“. In der (2) *Analyse-Phase* geht es darum, dass Klient*innen ihr Verständnis von sich selbst und ihren Möglichkeiten erweitern. Dafür kann die Auseinandersetzung mit biografischen Aspekten der Entscheidungssituation, mit beeinflussenden Umweltfaktoren oder mit ihrem zugrundeliegenden Entscheidungsstil grundlegend sein. In dieser Phase ist folgende Frage leitend: „Was sind die Gründe für die Kluft zwischen bestehendem und gewünschtem Zustand?“. In der (3) *Synthese-Phase* steht die Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten und somit die Frage „Welches sind die möglichen Handlungspläne, die zur Reduktion oder Aufhebung der Kluft dienen?“ im Zentrum. In dieser Phase sind zwei Prozesse bedeutsam: Zunächst wird in der Elaboration ein möglichst großes Spektrum an Handlungsalternativen generiert, die dann in der Kristallisation von den Klient*innen auf eine handhabbare Anzahl von Möglichkeiten gekürzt werden. In der (4) *Bewertungs-Phase* werden diese Möglichkeiten dann einer detaillierten Beurteilung unterzogen. Es wird die Frage „Welche Alternative ist der beste Handlungsplan für mich?“ beantwortet. In der (5) *Umsetzungs-Phase* findet die Realisierung der Entscheidung statt, d.h. es werden Strategien zur Verwirklichung der Wahl erarbeitet. Die Klient*innen beantworten in dieser Phase die Frage „Wie kann ich meine erste Wahl in einen Handlungsplan überführen und diesen umsetzen?“.

Das Modell ist als Kreislauf konzipiert, sodass es im Anschluss an die Umsetzungs-Phase wieder in die Kommunikations-Phase übergeht und die Klient*innen für sich klären, inwieweit die Kluft zwischen bestehendem und gewünschtem Zustand geschlossen ist. Wenn die Beratung abgeschlossen wird, finden in dieser Phase zudem die Reflexion des gesamten Entscheidungsprozesses und ggf. der Transfer auf spätere Entscheidungssituationen statt. Im Falle einer noch bestehenden Diskrepanz zwischen aktuellem und erwünschtem Zustand kann der Kreislauf in der Beratung auch nochmals durchlaufen werden.

Beide Modelle des CIP-Ansatzes lassen sich in die Laufbahnberatung insofern integrieren, als sie dem Beratungsprozess eine Struktur geben und auch den Klient*innen ein leicht verständliches Hintergrundwissen zu beruflichen Entscheidungssituationen an die Hand geben. Das Ziel des CIP-Ansatzes ist es, die Entscheidungskompetenz zu fördern, wobei sowohl das Entscheidungsverhalten der Klient*innen als auch – und das ist ein neuer Aspekt – das Handeln der Berater*innen in den Blick genommen wird (Hirschi 2008b).

Zusammenfassend lässt sich anmerken, dass beide Ansätze die Wahrnehmungs-, Lern- und Informationsverarbeitungsprozesse ins Zentrum stellen und ihrerseits aus der Integration bestehender Laufbahntheorien bzw. Theorien der psychologischen Grundlagenforschung hervorgehen (Hirschi 2008b, S. 28ff.). Während die SCCT eher deskriptiv die Berufswahl der Person darstellt, liefert der CIP-Ansatz präskriptiv eine Antwort auf die Frage, wie Laufbahnberatung gestaltet sein sollte (ebd.). Am Beispiel von Marie könnte dies folgendermaßen ablaufen:

Fallbeispiel: Sozialkognitives Vorgehen in der Beratung

Es wird mit Marie eine persönliche Standortbestimmung durchgeführt, in der sie sich differenziert mit ihren beruflichen Interessen auseinandersetzen und reflektieren kann, welche Erfahrungen und Erwartungen sie zur Studienwahl ‚Lehramt‘ veranlasst haben. Dadurch können die Ergebnis- und Selbstwirksamkeitserwartung korrigiert und gefördert werden. Mit dem CIP-Ansatz wird die Entscheidungsfindung genauer in den Blick genommen und einzelne Klärungsschritte formuliert (z.B. Vorbereitung auf das Praktikum, Gespräch mit ihren Eltern, Suche von Berufsalternativen). Marie wird Schritt für Schritt durch ihren Prozess der Entscheidungsfindung begleitet.

2.2.4.4 Berufswahl als Entscheidungsprozess

Bei der Berufswahl geht es im Kern um eine Entscheidung zwischen verschiedenen beruflichen Alternativen, was bereits als krisenhafte und überaus komplexe Herausforderung beschrieben wurde (s. Kapitel 2.1.1). Um diese Komplexität handhabbar zu machen, werden in entscheidungs-

theoretischen Ansätzen extra Verfahren entwickelt, mit denen das Entscheidungsverhalten optimiert und der größte prognostizierbare Nutzen erreicht werden kann (Rübner und Höft 2019, S. 51). Im Kontext von Laufbahnberatung findet sich dieses Prinzip im *subjektiven Nutzenmaximierungsmodell* („subjectively expected utility“, SEU), das darauf abzielt, die Option mit dem größten prognostizierbaren Nutzen herauszufiltern (Brown 1994, S. 442ff.; Rübner und Höft 2019, S. 51). Es handelt sich um ein normatives Vorgehen, in dem mit wissenschaftlichen Methoden jedwede Verzerrung ausgeschlossen und der Nutzen für das Subjekt maximiert werden soll. Lange Zeit wurde von rein rationalen Entscheidungen ausgegangen, die optimal getroffen werden können, wenn die jeweiligen Optionen hinsichtlich ihres Werts und ihrer Konsequenzen beurteilt wurden (Pfister et al. 2017, S. 3).⁴⁹

Inzwischen wird die *Rationalität von Entscheidungen* jedoch infrage gestellt. So vermittelt die Rationalitätsnorm zwar eine gewisse Berechenbarkeit im Entscheidungsverhalten einer Person, was sozial positiv und vertrauenswürdig bewertet wird (Arlt und Schulz 2019, S. 7). Doch ist sie als alleiniges Entscheidungsprinzip nicht mehr haltbar, was auch neurowissenschaftliche Befunde zeigen (Roth 2007). Die Gründe dafür sind folgende: (1) Die rationale Verarbeitungskapazität ist begrenzt, (2) Heuristiken⁵⁰ beeinflussen die Entscheidungsprozesse, (3) neben dem rationalen gibt es zudem einen intuitiven Verarbeitungsmodus und (4) die Überlegenheit von Rationalität gegenüber Intuition ist nicht haltbar (Krieschok et al. 2009, zit. n. Rübner und Höft 2019, S. 52). In der Kritik an der Rationalität von Entscheidungen werden immer wieder Intuition und Emotion ins Spiel gebracht, die neben der Kognition eine bedeutende Rolle spielen. So beschreibt Kahneman (2011), dass Entscheidungen stets in einer dualen Architektur von zwei Systemen ablaufen:

- Im *System 1* finden permanent automatische, unbewusste und schnelle kognitive Prozesse statt. Es ist durchgehend aktiv und daher die Basis von Intuition.

⁴⁹ An dieser Stelle wird davon abgesehen, weitere entscheidungstheoretische Modelle vorzustellen, die auf einer rationalen Nutzenmaximierung und Entscheidungsfindung basieren, da es zunehmend Forschungserkenntnisse gibt, die diese Rationalitätsnorm infrage stellen, worauf nun der Fokus gelegt wird.

⁵⁰ Eine Heuristik ist ein Verfahren, um „adäquate, wenn auch unvollkommene Antworten auf eine schwierige Frage zu finden“ (Kahneman 2011, S. 127). Sie dienen insbesondere bei komplexen Problemen dazu, spontan und intuitive Urteile zu fällen und Entscheidungen zu treffen (Pfister et al. 2017, S. 132f.). Zwar können Heuristiken zu annähernd richtigen Urteilen führen, bewirken oftmals jedoch auch systematische Fehlrteile (ebd.).

- Im *System 2* laufen hingegen alle kontrollierten, bewussten und langsamen Prozesse ab, was kognitive Anstrengung erfordert. Es ist die Grundlage für analytisches und rationales Denken.

Während das System 2 also potentiell dem rationalen Entscheidungsverhalten dient, jedoch langsam und kognitiv aufwändig ist, greift das System 1 automatisch auf unbewusste und intuitive Prozesse zurück. Demzufolge wird jede bewusst getroffene Entscheidung stets durch ein intuitives Moment flankiert, worunter „Urteile und Bewertungen, die schnell, unwillkürlich und mit hoher Überzeugungskraft ins Bewusstsein treten“ (Pfister et al. 2017, S. 350) zu verstehen sind.⁵¹ Da Intuition potentiell fehleranfällig ist – vor allem wenn kein Expert*innenwissen zu einer spezifischen Situation vorliegt – ist es empfehlenswert, beide Systeme in die Entscheidungsfindung einzubeziehen.

Diese Annahme, dass in einer Entscheidung mehrere Aspekte miteinander zu verbinden sind, wird gleichsam von anderen Seiten geäußert. So ist es nach Roth (2007, S. 179) erforderlich, eine Entscheidung im Einklang mit dem emotionalen Erfahrungsgedächtnis zu treffen, um langfristig mit ihr leben zu können. Kurzum:

"Die Kunst der klugen Entscheidungen beherrscht, wer seine beiden Entscheidungssysteme – den Verstand und das emotionale Erfahrungsgedächtnis – souverän handhaben kann, wer ihre Stärken und Schwächen kennt und sie darum situationsgerecht einzusetzen versteht" (Storch 2017, S. 26).

Kuhl (2010) spricht in diesem Zusammenhang vom Selbstregulationsmodus, der sich im Vergleich zum Selbstkontrollmodus dadurch auszeichnet, dass Körpersignale und Emotionen in Entscheidungen berücksichtigt werden (Storch 2017, S. 56). Emotionen liefern uns demnach die Grundlage für die Bewertung der Handlungsoptionen, indem wir sie als angenehm oder unangenehm, erstrebenswert oder zu vermeiden erachten (Pfister et al. 2017, S. 8). Aufgrund dessen ist es sinnvoll, dass Bild einer durchrationalisierten Berufsentscheidung durch eine explorative Haltung zu ersetzen, die eine offene und flexible Gestaltung des eigenen Lebens fokussiert (Rübner und Höft 2019, S. 52). Dieser Grundgedanke findet sich in Ansätzen bei Gati und Tal (2008, S. 168ff.), die in

⁵¹ Die Güte von intuitiven Entscheidungen ist derzeit noch stark umstritten (Braun und Benz 2015, S. 24), da nicht klar ist, worauf das System 1 im jeweiligen Entscheidungsfall zurückgreift. Grundsätzlich kann es auf zwei Arten zu einer Intuition kommen: Die (1) *Intuition auf Basis von professionellem Fach- und Erfahrungswissen* ist bei Expert*innen vorzufinden und vergleichsweise zuverlässig, wohingegen die (2) *Intuition als heuristische Bewertung* sehr fehleranfällig ist (Kahneman 2011).

ihrem PIC-Modell drei Phasen der rationalen Entscheidungsfindung beschreiben: (1) Auswahl einiger Berufsalternativen mithilfe individueller Präferenzen (Prescreening), (2) Exploration einiger dieser Alternativen (In-depth Exploration) und (3) Auswahl der geeignetsten Alternative (Choice). Darin ist das Moment von Exploration zumindest einbezogen, auch wenn unklar ist, wie diese Exploration im Detail abläuft und in der Laufbahnberatung begleitet werden kann.

Weitaus mehr wird sich in den Ansätzen des ‚Planned Happenstance‘ (Krumboltz und Levin 2004; Krumboltz 2009) oder der ‚Positiven Nichtsicherheit‘ (Gelatt 1989) von einer rein rationalen Entscheidung abgewendet. Im ‚Planned Happenstance‘-Ansatz wird die Idee verfolgt, dass berufliche Entwicklung stark durch unvorhersehbare und ungeplante Ereignisse beeinflusst wird, sodass in der Laufbahnberatung gute Voraussetzungen zum Umgang damit geschaffen werden sollten – Offenheit und Neugier sowie Flexibilität und innere Stabilität (Krumboltz 2009). Verbunden damit ist der Ansatz der ‚Positiven Nichtsicherheit‘, womit im Kern die Entwicklung einer neuen Haltung gemeint ist – sich unsicher in Anbetracht der Zukunft zu fühlen und diese Ungewissheit positiv anzunehmen (Gelatt 1989). Auch wenn dies paradox klingt, so ist es genau die Einstellung, die es in einer sich stetig wandelnden Welt braucht, um bejahend mit Ungewissheit umzugehen und die eigene Handlungsfähigkeit zu erhalten. Damit wird die rationale Entscheidungstheorie, die sich auf äußere Aspekte von Entscheidungsalternativen bezieht, um eine innere Dimension des Subjekts ergänzt, die zu einer aktiven und flexiblen Laufbahngestaltung passt (ebd.). Diese Ansätze gehen bereits in eine konstruktivistische Berufswahltheorie über (Bamler et al. 2012), die im folgenden Abschnitt beschrieben wird (s. Kapitel 2.2.4.5).

Zusammenfassend stehen die entscheidungstheoretischen Ansätze in der Tradition von Nutzenmaximierung und Rationalität, was nicht mehr in der Weise angenommen werden kann, da Bedürfnisse, Emotionen und Intuition einen nachgewiesenen Einfluss auf Entscheidungen haben. Dementsprechend ist es in der Berufswahl unbedingt erforderlich, eine ganzheitliche Exploration von beruflichen Alternativen vorzunehmen. Neuere Ansätze berücksichtigen diesen Umstand und erkennen die Ungewissheit und Unvorhersehbarkeit von Entscheidungen an. Diese Weiterentwicklung lässt sich unter Hinzunahme des Fallbeispiels verdeutlichen:

Fallbeispiel: Entscheidungstheoretisches Vorgehen in der Beratung

Nachdem mit Marie über ihre Schwierigkeiten im Lehramtsstudium gesprochen wurde und berufliche Alternativen ermittelt wurden, könnten die Nutzeneffekte dieser Alternativen im Sinne des SEU-Modells rechnerisch ermittelt und ihr zur Verfügung gestellt werden. Damit hätte sie eine rationale Einschätzung ihrer Berufsalternativen, auf Basis derer sie sich für oder gegen das Lehramt entscheiden kann.

Wenn in der Laufbahnberatung mit dem PIC-Modell gearbeitet wird, sähe es wie folgt aus: Marie wird zunächst dabei begleitet, ihre individuellen Berufswahlkriterien zu benennen, auf Basis derer dann eine handhabbare Menge beruflicher Alternativen ausgewählt wird (Prescreening). Da sie auf jeden Fall ihren Bachelor in Französisch und Englisch zu Ende machen möchte, wird sich dabei auf Alternativen im sprachlichen Bereich fokussiert. Diese beruflichen Alternativen werden anschließend tiefergehend angeschaut (In-Depth Exploration), um dann im Laufe der Beratung zu einer endgültigen Wahl zu kommen.

2.2.4.5 Berufswahl als Konstruktionsprozess

Die konstruktivistischen Ansätze knüpfen an der Laufbahnentwicklungstheorie von Super an und zielen darauf ab, ein zeitgemäßes Paradigma für Laufbahnberatung vorzulegen, welches der post-modernen Gesellschaft gerecht wird. Damit verändert sich zugleich der Forschungsfokus: Nicht mehr „Wie lassen sich Personen und Berufe zusammenbringen?“ (Holland) oder „Wie lässt sich die lebenslange berufliche Entwicklung beschreiben?“ (Super), sondern: „Wie können die Subjekte ihr eigenes Leben bestmöglich in der heutigen Gesellschaft gestalten?“ und „Was sind die Faktoren und Prozesse von Selbstkonstruktion einer Person?“ (Savickas et al. 2009, S. 241). Ausgehend vom gesellschaftlichen Wandel geht es also um die Entwicklung eines dynamischen Beratungsansatzes, der die aktive und flexible Gestaltung der eigenen Biografie ins Zentrum stellt.

Der Ansatz des ‚*Life Designing*‘ (Savickas 1997, 2012, 2020; Savickas et al. 2009) widmet sich diesen Fragen und beschreibt die berufliche Entwicklung in der heutigen Gesellschaft als einen lebenslangen, ganzheitlichen, kontextsensiblen und präventiven Prozess (Savickas et al. 2009, S. 244). Statt einmalig eine Zuordnung von Person zu Beruf vorzunehmen, werden die Klient*innen dabei unterstützt, ihre berufliche Laufbahn selbst zu gestalten und flexibel mit beruflichen Veränderungen umzugehen. So wird davon ausgegangen, dass die individuelle Laufbahn eine je eigene Konstruktion darstellt, die lebenslang immer wieder Veränderungen unterworfen ist und sich sowohl auf berufliche als auch private Kontexte bezieht (Savickas et al. 2009, S. 241). Diese Perspektive lässt sich gut mit den einführenden Überlegungen zu ‚Identität als aktiver Konstruktionsprozess‘ (s. Kapitel 2.1.3) verbinden, in denen die Identität als alltägliche, lebenslange und dynamische Passungsarbeit zwischen Subjekt und Gesellschaft beschrieben wurde.

Zentrale Aspekte des Ansatzes sind laut Hirschi (2020, S. 35) *berufliche Persönlichkeit*, *Lebensthemen* und *Laufbahnadaptabilität*. Das Konzept der *beruflichen Persönlichkeit* bildet die Grundlage der Theorie und beschreibt sowohl die objektiv bestimmbaren Persönlichkeitseigenschaften und

Interessen als auch das subjektive Konzept, das eine Person von sich hat. Das Konzept der *Lebens-themen* bezieht sich auf die Annahme, dass das Individuum bestrebt ist, sein Selbstkonzept im Beruf auszudrücken und der Arbeit einen tieferen Sinn zu verleihen. Auf Basis von Erfahrungen und Wünschen konstruiert sich der Mensch sein Lebensthema und überprüft immer wieder die Passung zwischen Person und Beruf. Nur so können die Klient*innen ihre persönliche „Geschichte“ und ihren individuell sinnvollen Lebensweg konstruieren. Im Zentrum dieses Konstruktionsprozesses stehen die Bewusstheit über subjektive Präferenzen, die Eigeninitiative der Klient*innen sowie deren Gestaltungs- und Entscheidungsmuster (Gasteiger 2014, S. 47). Es geht somit darum, die Klient*innen

„(...) bei der Konstruktion einer subjektiv bedeutungsvollen Identität zu unterstützen, ihre Selbst-reflexion zu steigern und ihnen zu helfen, eine ihrer persönlichen Identität und Lebensgeschichte entsprechende Laufbahn zu gestalten“ (Hirschi 2019a, S. 740).

Dementsprechend definieren die Klient*innen selbst, was für sie eine sinnvolle Entwicklung ist, und konstruieren auf Basis dessen ihren Werdegang (Lang-von Wins und Triebel 2006, S. 15). In diesem Prozess fungieren die Berater*innen als ‚Change Agents‘, die ihre Klient*innen bei der Konstruktion ihrer Laufbahn unterstützen. Dies erfordert keine standardisierten Maßnahmen, sondern ein individuell auf die Anliegen der Klient*innen abgestimmtes Vorgehen. Dies geschieht weniger über Informationsvermittlung als über die Förderung von *Laufbahnadaptabilität* (Jordan und Kauffeld 2019, S. 90). Diese beschreibt spezifische Einstellungen und Fähigkeiten wie: „(a) eine zukunftsgerichtete Laufbahnplanung, (b) eine aktive Entscheidungsfindung, (c) eine neugierige Exploration der beruflichen Möglichkeiten und (d) eine zuversichtliche Herangehensweise zum Umgang mit Herausforderungen in der Laufbahnentwicklung“ (Hirschi 2020, S. 35). Im Fokus steht somit ein aktives Explorationsverhalten, das vom Individuum ausgeht und von den Berater*innen begleitet wird. Kurzum: Die Klient*innen werden „als ‚selbstwirksame‘ Konstrukteure ihrer Welt dabei unterstützt, persönliche Identitäten in sozialer Gemeinschaft zu entwickeln und zu (Mit-)Gestaltern und selbstbewussten Akteuren ihrer Lebensgeschichte und Zukunft zu werden“ (Bamler et al. 2012, o.S.). Dabei haben personenzentrierte und narrative Ansätze eine große Bedeutung, da sie das aktuelle Erleben der Klient*innen sowie deren Erzählungen als Ansatzpunkt der Intervention verstehen (Nestmann 2011). Die Erzählung – als Ergebnis und als Pro-

zess – steht also im Zentrum der Laufbahnberatung, wie im Kontext der Personzentrierten Laufbahnberatung noch vertieft wird (s. Kapitel 3.2.1). An dieser Stelle lässt sich das konstruktivistische Vorgehen am Fallbeispiel wie folgt konkretisieren:

Fallbeispiel: Konstruktivistisches Vorgehen in der Beratung

Marie wird zunächst zum Erzählen angeregt, um in Kontakt mit ihren Bedürfnissen, Erwartungen, Wünschen und Ressourcen zu kommen. Ganz schematisch bedeutet das, dass Marie mehrere Geschichten zu ihrem Lehramtsstudium, ihrer beruflichen Entscheidung und der konkreten Praxissituation erzählt, die dann rekonstruiert werden, sodass Marie zu neuen Identitätsnarrationen und einem neuen Lebensportrait gelangen kann. In einem nächsten Beratungsgespräch wird dann daran gearbeitet, diese neuen Erzählungen bei ihren Eltern und ihrem Freund ins Gespräch zu bringen. Auf diese Weise wird Marie dabei unterstützt, eine bedeutungsvolle Identität und Laufbahn zu konstruieren und damit eine neue Sicherheit für das Praktikum zu entwickeln.

2.2.4.6 Paradigmenwechsel

Die beschriebenen Theorien liefern alle einen wichtigen Beitrag, indem sie die Entwicklung beruflicher Laufbahnen beschreiben und damit die Laufbahnberatung theoretisch fundieren. Es stellt sich allerdings die Frage, in welchem Verhältnis diese Ansätze nun zueinander stehen?

Während Rübner und Höft (2019, S. 58) von einem Ergänzungsverhältnis der Ansätze ausgehen und weiterhin allen Theorien eine Gültigkeit zusprechen⁵², gehen andere Theoretiker*innen von einer Weiterentwicklung und Ablösung der alten durch neue Theorien aus (Hirschi 2020, S. 30; Nestmann 2011, S. 71). Letzteres bedeutet: Keinem der Ansätze wird sein Beitrag für die Theoriebildung abgesprochen und doch gelten traditionelle Ansätze⁵³ in der veränderten Lebens- und Arbeitswelt inzwischen als weniger bedeutsam. Dahingehend spricht Lovén (2003) von einem *Paradigmenwechsel*, womit er die zunehmende Herausbildung einer postmodernen Perspektive beschreibt – weg von der Stabilitätsannahme und Passung hin zu einer aktiven und flexiblen Konstruktion der beruflichen Laufbahn. Mit Rückblick auf den gesellschaftlichen Wandel der letzten Jahrzehnte ist die einmalige Berufswahl und Entwicklung eines kongruenten Selbst nicht mehr

⁵² Das Ergänzungsverhältnis konkretisieren Rübner und Höft (2019, S. 58) wie folgt: Die Zuordnungsansätze nehmen eine inhaltsbezogene Beschreibung der Berufswahl hinsichtlich der Interessen der Berufswähler*innen vor, die entwicklungsorientierten Ansätze beschreiben die lebenslange Laufbahnentwicklung anhand von Lebensphasen und Lebensrollen, die sozialkognitiven Ansätze erklären die Personenmerkmale, die für die Berufswahl wichtig sind und sich infolge von Lernerfahrungen herausbilden, und die konstruktivistischen Ansätze nehmen die subjektive Konstruktion der Berufsbiografie in den Blick.

⁵³ Als traditionelle Ansätze werden in der Literatur zumeist die Zuordnungsansätze, wie die Kongruenztheorie von Holland, sowie die Laufbahnentwicklungstheorie von Super benannt. Als moderne oder zeitgemäße Ansätze werden hingegen konstruktivistische Ansätze verstanden, welche die Potentialentfaltung und die aktive Berufs- und Lebensgestaltung in den Fokus stellen (Lang-von Wins und Triebel 2006, S. 43).

ausreichend, da die heutige Lebens- und Arbeitswelt mit verändernden Bedingungen und dem Erfordernis von Flexibilität einhergeht. Darauf gründet sich der zunehmende Bedarf an Beratung – vor allem einer solchen Beratung, die die Personen befähigt, sich immer wieder neu zu orientieren und ihr Selbstkonzept flexibel anzupassen. Während also lange Zeit normative und positivistische Theorien vorherrschten, haben sich mit dem gesellschaftlichen Wandel zunehmend konstruktivistische Theorien herausgebildet. Aufgrund dieser ganz unterschiedlichen Paradigmen sind traditionelle und postmoderne Theorien entsprechend schwer kombinierbar (Brown 2002). Da sie jeweils unterschiedliche Grundsätze und Vorgehensweisen nahelegen, geht die Integration verschiedener Theorien und Modelle in der Laufbahnberatung mit Schwierigkeiten einher. Daher wird hier die Idee verfolgt, dass zwar Begriffe, Gedanken und Konstrukte als Anknüpfungspunkte aus den bestehenden Theorien herangezogen werden, sich im Kern jedoch an dem Paradigma der konstruktivistischen Laufbahntheorie orientiert und daran anknüpfend die Konzeption einer Personzentrierten Laufbahnberatung entwickelt wird.

Im konstruktivistischen Paradigma wird die lebenslange Veränderungsbereitschaft sowie die aktive und flexible Laufbahngestaltung der Klient*innen hervorgehoben, womit dem Beratungshandeln eine neue Perspektive gegeben wird (Bergmann und Eder 2018). Anstatt sich mit objektivierenden Instrumenten ein Bild von den Klient*innen zu machen, werden sie dazu angeregt, selbst ein stimmiges Bild ihrer Entwicklung zu entwerfen (Lang-von Wins und Triebel 2006, S. 15). Nachdem Berater*innen also lange Zeit als Expert*innen galten, die mithilfe von Testverfahren eine Empfehlung aussprachen und Lösungen anboten, sind sie inzwischen als Prozessbegleiter*innen zu verstehen (Bütler 2017, S. 181). So lässt sich ein Wandel vom Expert*innenmodell zum Befähigungsmodell ausmachen (s. Tabelle 1):

Tabelle 1: Expert*innenmodell vs. Befähigungsmodell (Krötzel 2014, S. 137)

Expert*innenmodell	Befähigungsmodell
<ul style="list-style-type: none"> - Entscheidungsfrage im Mittelpunkt - Klient*innen erwarten konkrete Empfehlung bzw. Lösung, d.h. umfangreiches Wissen und Können der Berater*innen. - Punktuelle Beratung - Format und Methoden vorwiegend normiert - Konzept des „Matchings“: Passung von Interessen der Person und Anforderungen des Berufs 	<ul style="list-style-type: none"> - Befähigung zur Entscheidungsfindung im Mittelpunkt - Ziel: nachhaltige Unterstützung - Individuelle Prozessbegleitung - Vielfalt an Formaten und Methoden - Koordination und Vernetzung verschiedener Unterstützungsangebote, d.h. Berater*innen mit jeweils unterschiedlicher Expertise

Wenn wir den gesellschaftlichen Wandel beachten und konsequent als Grundlage der Beratungstheorie anerkennen, ist ein expert*innen-orientierter Ansatz nicht mehr zeitgemäß. Menschen, die in einer dynamisch sich wandelnden Gesellschaft leben, müssen die Fähigkeit erwerben, sich unter den Bedingungen von Diskontinuität und Flexibilität stetig neu zu orientieren und den eigenen Weg zu finden. Eine Beratung, die auf Empfehlungen von Expert*innen beruht, mag die Herausforderungen im einzelnen Moment gut handhabbar machen und kognitiv weniger anstrengend sein, doch langfristig dürften wieder ähnliche Schwierigkeiten auftreten. Daher ist in den letzten Jahrzehnten zu beobachten, dass Laufbahnberatung zunehmend auf die flexible Konstruktion von Berufsbiografien, selbstgesteuerte Veränderungen und eigenverantwortliche Entscheidung setzt. In zeitgemäßen Ansätzen geht es folglich darum, die Bewältigung verschiedener beruflicher Herausforderungen zu begleiten und eine selbstverantwortliche Gestaltung des eigenen Lebenslaufs zu ermöglichen (Gasteiger 2014, S. 41). Die Aufgabe von Laufbahnberatung liegt dann darin, Orientierungsbegleitung und Reflexionsförderung anzubieten, um den Klient*innen eigene Bildungs- und Berufsentscheidungen zu ermöglichen (Preißler 2014, S. 141). Berater*innen begleiten die aktive Gestaltung des Lebens, fördern die Selbstverantwortung und unterstützen dabei die Weiterentwicklung beruflicher und persönlicher Kompetenzen (Bütler 2017, S. 181; Lovén 2003). Im Sinne einer ganzheitlichen Laufbahnberatung wird die Berufswahl somit in den größeren Kontext von Persönlichkeitsentwicklung eingebunden, was ein anderes Verständnis der Passungsthese bedeutet: Anstatt „fitting individuals into jobs“ geht es um „fitting work into individuals' lives“ (Savickas 2001, S. 50). Dieser Perspektivwechsel hat bedeutende Auswirkungen auf die Beratungsgestaltung, was wir uns im Kontext der Prinzipien einer Personzentrierten Laufbahnberatung anschauen (s. Kapitel 3.2).

Während der Paradigmenwechsel im Kontext von Berufswahl- und Laufbahntheorien sowie Laufbahnberatung umfassend diskutiert wird und zur Weiterentwicklung der Theorielandschaft beiträgt, wird im Lehramt noch überwiegend vom Zuordnungstheoretischen Ansatz ausgegangen. Dies verwundert umso mehr, wenn man bedenkt, dass inzwischen größtenteils von Eignungsreflexion und Kompetenzentwicklung ausgegangen wird (s. Kapitel 4.2), was eine selbstverantwortliche und flexiblere Laufbahngestaltung nahelegen würde. Auf der einen Seite wird also angenommen, dass berufliche Orientierung ein Lern- und Entwicklungsprozess ist; auf der anderen Seite basiert Laufbahnberatung im Lehramt weiterhin auf Verfahren, die ein positivistisches Paradigma vertreten und von Testen und Zuordnung ausgehen. Die Vermutung liegt nahe, dass sich

beispielsweise die webbasierte Laufbahnberatung (CCT) nicht streng diesem Prinzip verpflichtet hat, sondern eher eine weichere Form intendiert, in der es um Anregungen zur Selbstreflexion geht. Nichtsdestotrotz wird hier ein neuer Weg eingeschlagen: Anstatt die Laufbahnberatung im Lehramt weiterhin auf traditionelle Berufswahlansätze zu gründen und sich damit einer positivistischen und normativen Denkrichtung anzuschließen, wird die lehramtsspezifische Laufbahnberatung um eine konstruktivistische und personenzentrierte Perspektive erweitert. Eine Perspektive, in der die Selbstreflexionsprozesse und die Entscheidungsfindung der Individuen im Zentrum stehen und Beratung aus einer ganzheitlichen Sicht stattfindet. Mit dieser Zielsetzung wird die Personenzentrierte Laufbahnberatung neu in den Diskurs eingebracht. Dabei geht es weniger darum, eine komplett neue und eigenständige Theorie zu liefern, sondern auf Basis der diskutierten Berufswahltheorien einen Vorschlag für die Gestaltung der Beratungsinteraktion zu liefern. So geben die Berufswahltheorien zwar Antworten auf die Frage, wie Berufswahlprozesse ablaufen und wie sich die Laufbahn im Leben weiterentwickelt, doch bieten sie nur am Rande Implikationen für die konkrete Beratungspraxis. Um auf professionelle und theoretisch fundierte Weise eine Laufbahnberatung anzubieten, braucht es zumindest ergänzend eine Theorie, die diese Lücke schließt und die Beratungsgestaltung in den Fokus nimmt. Die Berufswahltheorien stellen also das Feldwissen von Berater*innen dar, welches in die Personenzentrierten Laufbahnberatung aufgenommen und um ein Interaktions- und Kommunikationswissen ergänzt wird.

Bevor es im Detail um die Personenzentrierte Laufbahnberatung geht, werden abschließend einige Überlegungen zur Qualität und Wirksamkeit von Laufbahnberatung getätigt. Nachdem ausführlich die Inhalte und Ziele von Laufbahnberatung in beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen erläutert wurden, woraus bereits das Potential für die Begleitung der Lehramtsstudierenden deutlich wurde, wird dies nun explizit zum Thema gemacht. Also: Wie kann sichergestellt werden, dass es sich um ein qualitativ hochwertiges und professionelles Angebot handelt? Welche Aussagen lassen sich aktuell dazu treffen, wie eine wirksame Laufbahnberatung gestaltet sein sollte? Kurzum: Wir schauen uns Laufbahnberatung unter der kritischen Lupe der Qualitäts- und Wirkungsforschung an.

2.3 Diskussion zu Qualität und Wirksamkeit von Laufbahnberatung

Seit einigen Jahren zeichnet sich eine Qualitätsoffensive in pädagogischen Handlungsfeldern rund um Lehr-, Weiterbildungs- und Beratungsangebote ab. Professionstheoretisch ist eine solche Überprüfung der Qualität und Wirksamkeit notwendig, um Beratung als professionelle Handlungsform zu begründen und weiterzuentwickeln. Der bildungspolitische Ruf nach Steuerungswissen und Qualitätskriterien ist somit nachvollziehbar und dennoch sollte genau geschaut werden, welche politischen, ökonomischen und wissenschaftlichen Interessen tatsächlich dahinterstehen. So lassen sich typischerweise zwei Interessen unterscheiden: (1) Interesse an Kontrolle und Legitimation seitens organisationsinterner und politischer Vertreter*innen sowie (2) Interesse an Wissen über Weiterentwicklungspotentiale seitens Berater*innen (Künzli und Zihlmann 2008, S. 113). Diese Interessen können in unterschiedlicher Gewichtung in die Qualitätsentwicklung und Wirkungsforschung einfließen, was ein Grund für ihre Komplexität ist. Ein weiterer Grund sind die methodischen Herausforderungen: So ist es überaus komplex und lediglich mit Einschränkungen möglich, Qualität und Wirkung von pädagogischen Maßnahmen valide zu messen. Aufgrund der Vielzahl an Einflussfaktoren lassen sich Wirkungszusammenhänge von Beratung nicht eindeutig erfassen (Schüßler 2012), sodass die Forderung nach evidenzbasierter Praxis durchaus kritisch zu hinterfragen ist. Die folgenden Ausführungen sind im Wissen um diese Schwierigkeiten geschrieben – also weder mit überzogenen Erwartungen an die Wirkungsforschung noch mit einer pauschalen Skepsis gegenüber der Überprüfung von Beratungsangeboten. Mit diesem offenen Blick wird nun zunächst auf Qualität von Beratung geschaut, um davon ausgehend die Überprüfung von Beratungsangeboten hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu fokussieren. Dabei werden die Chancen und Grenzen der Wirksamkeitsforschung (in Grundzügen) sowie ausgewählte Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Laufbahnberatung dargestellt.

2.3.1 Qualität und Qualitätsentwicklung von Laufbahnberatung

Unter der Überschrift ‚Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung‘ wird etwa seit den 90er-Jahren die Überprüfung und Weiterentwicklung von Beratung diskutiert (Vogel 2014, S. 837). Neben der Qualität spielt ebenfalls die Professionalität der Berater*innen in diese Diskussion hinein. So braucht es unbedingt eine klare Vorstellung davon, was eine qualitativ hochwertige und professionelle Beratungspraxis ausmacht, um diese dann zu entwickeln bzw. sicherzustellen.

Grundlegend ist *Qualität* zu verstehen als „die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produkts oder einer Dienstleistung, die sich auf ihre Eignung zur Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse beziehen“ (DIN EN ISO 8402, 1995, zit. n. Prütz 2012, S. 107). Demzufolge beschreibt die Qualität stets das Verhältnis von Ist- und Soll-Zustand und die Qualitätsentwicklung die Maßnahmen, welche die Qualität in Richtung Soll-Zustand verbessern sollen (Vogel 2014, S. 838).⁵⁴ Bezogen auf Beratung bedeutet das, dass zunächst qualitätsrelevante Standards formuliert werden müssen, die dann überprüft werden können, um anschließend eine Qualitätsentwicklung an verbesserungswürdigen Stellen einzuleiten (ebd.). Da Beratung jedoch eine komplexe Dienstleistung ist, sollte ihre Qualität nicht nur anhand ihrer Ergebnisse, sondern anhand mehrerer Perspektiven beschrieben werden (Schiersmann und Weber 2013, S. 43). Typischerweise werden dafür vier Dimensionen benannt (Heiner 2014; Schober 2013; Schrödter 2014; Vogel 2014):

- Die *Konzeptqualität* meint die fachlich-inhaltlichen Voraussetzungen eines Beratungsangebots, die üblicherweise in einem verschriftlichen Konzept festgehalten sind.
- Die *Strukturqualität* beinhaltet die institutionellen, sachlichen und personellen Voraussetzungen eines Beratungsangebots, u.a. Anzahl und Qualifikation von Berater*innen, Finanzen, Strukturen, Räume.
- Die *Prozessqualität* bezieht sich auf die Durchführung einer Beratung und damit auf das Beratungshandeln im engeren Sinne, u.a. Kommunikation, Beziehungsaufbau, methodisches Vorgehen, weitere Prozessmerkmale.
- Die *Ergebnisqualität* beschreibt das Ergebnis der Beratung im Hinblick auf die Ziele der Subjekte oder die Anforderungen des Systems bzw. der Organisation, u.a. Zufriedenheit der Klient*innen, Entscheidungsfähigkeit, Erreichung anderer Beratungsziele, Kosten-Nutzen-Verhältnis. Es geht um kurz-, mittel- und langfristige Effekte, deren Messung unter der Schwierigkeit kausaler Zurechenbarkeit steht.

Diese Qualitätsdimensionen können sich in unterschiedlicher Weise in der Überprüfung und Weiterentwicklung von Beratung widerspiegeln, wobei stets kritisch zu hinterfragen ist, welcher Grad

⁵⁴ ‚Qualitätssicherung‘ und ‚Qualitätsentwicklung‘ werden oftmals synonym verwendet, beschreiben genau genommen jedoch unterschiedliche Perspektiven: Während Qualitätssicherung von der Prämisse ausgeht, mit geeigneten Maßnahmen eine zuvor festgelegte Qualität zu erreichen, geht es bei Qualitätsentwicklung weniger um einen zu erreichenden Zielzustand und mehr um eine kontinuierliche Verbesserung des Angebots (Schiersmann 2008, S. 32). Unter der Annahme, dass es für die Entwicklung eines Beratungskonzepts zuträglich ist, eine Offenheit für die Neudefinition und Weiterentwicklung von Qualität zu haben, wird folgend von Qualitätsentwicklung gesprochen.

der Normierung für Beratungsprozesse erstrebenswert ist. So sollte die Qualität und Professionalität garantiert sein, ohne diese aber durch zu viel Strukturen und Vorgaben einzuschränken. Beratung lebt maßgeblich von einer fallspezifischen Vorgehensweise, sodass Spielräume für eine flexible Gestaltung des Prozesses außerordentlich wichtig sind und jegliche Normierung unbedingt inhaltlich diskutiert werden muss.

Dies ist im Projekt ‚Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung‘ geschehen, in dem verschiedene Akteur*innen aus dem Beratungsfeld die ‚Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung‘ (BeQu-Standards) entwickelten (Schober 2013, S. 34).⁵⁵ Die BeQu-Standards orientieren sich sowohl an wissenschaftlichen Erkenntnissen als auch an den Ansprüchen der Akteur*innen im Beratungsfeld (u.a. Berater*innen, Finanzierende, Klient*innen) (Weber und Katsarov 2013). Auf Basis eines systemischen Bezugsmodells wurden sowohl die direkte Beratungsinteraktion zwischen Berater*innen und Klient*innen wie auch der organisationale und gesellschaftliche Rahmen berücksichtigt (Schiersmann 2008). So ergeben sich fünf Ebenen, auf denen die Qualitätsstandards verortet sind:

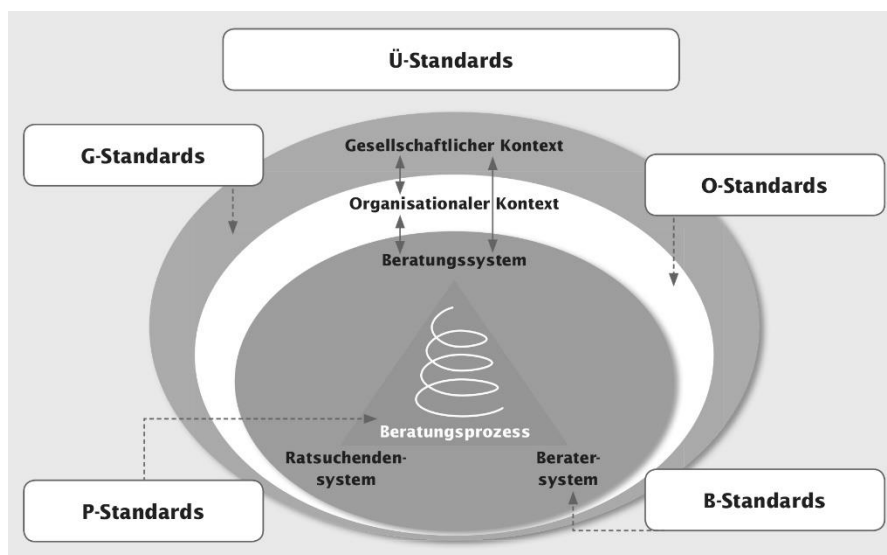


Abb. 7: Systemisches Kontextmodell für Qualitätskriterien (Katsarov et al. 2014, S. 10)

⁵⁵ Das Projekt wurde durch das Nationale Forum Beratung (nfb) sowie die Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (IBW) realisiert und von 2009-2014 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Das Vorgehen der Offenen Koordinierung diente dazu, möglichst viele Akteur*innen einzubeziehen und die Qualitätsstandards durch einen offenen Aushandlungsprozess weiterzuentwickeln (Schiersmann und Paulsen 2011, S. 5; Weber und Katsarov 2013). Es handelte sich dabei um ein Governance-Instrument, welches die Aushandlung trotz geteilter politischer Zuständigkeitsbereiche und hohem Koordinationsaufwand ermöglicht (Weber und Katsarov 2013, S. 55).

- Die *Ü-Standards* beziehen sich auf übergreifende Anforderungen an Beratungsangebote, die keiner Systemebene zuzuordnen sind, u.a. Orientierung an den Ratsuchenden, Transparenz des Beratungsangebots, ethische Aspekte und Qualitätsstrategien.
- Die *P-Standards* nehmen den Beratungsprozess und somit das interaktive Geschehen zwischen Berater*innen und Klient*innen in den Blick, u.a. Beziehungsgestaltung, Anliegen- und Kontraktklärung, Situationsanalyse und Ressourcenförderung sowie Lösungsorientierung.
- Die *B-Standards* beschreiben die Anforderungen an Berater*innen in ihrem professionellen Handeln und ihrer Aus- und Weiterbildung. Dazu wurde im Offenen Koordinierungsprozess ein entsprechendes Kompetenzprofil erarbeitet (Petersen et al. 2014).
- Die *O-Standards* beziehen sich auf die organisationalen Rahmenbedingungen des Beratungsangebots, u.a. Orientierung am Leitbild, klare Strukturen und Prozesse, personelle und materielle Ausstattung sowie Vernetzung und Kommunikation nach außen.
- Die *G-Standards* beinhalten die Orientierung von Beratung an gesellschaftspolitischen Zielen, wie u.a. gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Arbeit und Beruf, Selbstorganisation und biografische Gestaltungskompetenz, gesellschaftliche Teilhabe.

Die folgende Übersicht zeigt die Zuordnung der 19 Qualitätsstandards zu diesen fünf Ebenen (s. Abb. 8):

<p>Ü Übergreifende Qualitätsstandards</p> <p>Ü1 Gute Beratung stellt die Ratsuchenden mit ihren Anliegen, Interessen, Kompetenzen und Potenzialen in den Mittelpunkt.</p> <p>Ü2 Gute Beratung erfordert grundsätzlich Freiwilligkeit der Inanspruchnahme.</p> <p>Ü3 Gute Beratung ist für Ratsuchende leicht zugänglich und transparent.</p> <p>Ü4 Gute Beratung verpflichtet sich auf ethische Prinzipien und wahrt die Rechte der Ratsuchenden.</p> <p>Ü5 Gute Beratung liegt eine Strategie der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung zugrunde, die im Einklang mit den hier vorgelegten oder vergleichbaren Qualitätsstandards für Beratung steht.</p>
<p>P Beratungsprozessbezogene Qualitätsstandards</p> <p>P1 Gute Beratung erfordert die gemeinsame Gestaltung einer für das Anliegen und den Rahmen der Beratung förderlichen Beziehung.</p> <p>P2 Gute Beratung ist ergebnisoffen und erfordert die gemeinsame Klärung der Erwartungen der Ratsuchenden an die Beratung sowie eine Verabredung über Ziel, Weg und angestrebte Ergebnisse des Beratungsprozesses.</p> <p>P3 Gute Beratung erfordert eine gemeinsame Analyse und Reflexion der Situation der Ratsuchenden sowie ihrer Interessen, Werthaltungen und Ressourcen.</p> <p>P4 Gute Beratung unterstützt Ratsuchende dabei, aktiv und eigenverantwortlich Lösungsperspektiven zu erarbeiten, Entscheidungen zu treffen und diese umzusetzen.</p>
<p>B Beratungskompetenz- und professionalitätsbezogene Standards</p> <p>B1 Gute Beratung setzt voraus, dass Beratende zu professionellem beraterischen Handeln befähigt sind. Die erforderlichen Kompetenzen sind in einem Kompetenzprofil für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung festgelegt, welches mit den hier vorgelegten Qualitätsstandards für Beratung korrespondiert.¹</p>
<p>O Organisationale Rahmenbedingungen, Anforderungen und Strategien</p> <p>O1 Gute Beratung orientiert sich an einem organisationalen Leitbild, das den Auftrag der Beratungsorganisation, ihre Strategie, die Ziele und ethischen Prinzipien ihres Beratungsangebots beschreibt.</p> <p>O2 Gute Beratung erfordert klar definierte Abläufe, Prozesse und Verantwortungsbereiche, die die Beratung als eine kommunikative soziale Dienstleistung unterstützen.</p> <p>O3 Gute Beratung erfordert eine konstruktive und partizipative Kommunikations- und Kooperationskultur innerhalb der Beratungsorganisation.</p> <p>O4 Gute Beratung erfordert eine personelle und materielle Ausstattung, die den jeweiligen Beratungsangeboten und den hier vorgelegten Qualitätsstandards angemessen ist.</p> <p>O5 Gute Beratung erfordert eine gute Zusammenarbeit der Beratungsorganisation mit ihren Partnerorganisationen und weiteren relevanten Akteuren im gesellschaftlichen Umfeld.</p>
<p>G Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Ziele</p> <p>G1 Gute Beratung berücksichtigt neben der individuellen Situation der Ratsuchenden die relevanten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und aktuellen Entwicklungen des Bildungswesens, der Berufe und des Arbeitsmarktes und vermittelt Ratsuchenden den geeigneten Zugang zu solchem Wissen.</p> <p>G2 Gute Beratung befähigt Ratsuchende zu einer eigenverantwortlichen Gestaltung ihrer bildungs- und berufsbiografischen Entwicklungsprozesse (Selbstorganisationsfähigkeit).</p> <p>G3 Gute Beratung unterstützt Ratsuchende bei der nachhaltigen Verfolgung und Umsetzung ihrer Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsziele</p> <p>G4 Gute Beratung fördert die gesellschaftliche Teilhabe und Gleichstellung tendenziell benachteiligter Personengruppen, insbesondere auch in Hinblick auf Geschlecht, Alter, Behinderung, kulturelle und ethnische Herkunft (Inklusion).</p>

Abb. 8: BeQu-Standards (Katsarov et al. 2014, S. 13)

Die einzelnen Qualitätsstandards, die diesen fünf Ebenen zugeordnet sind, werden jeweils mit weiteren Indikatoren konkretisiert (s. Anhang 2). Wichtig festzuhalten ist, dass sich eine qualitativ hochwertige Beratung an solchen Qualitätsstandards orientieren muss, was auch für die hier zu konzipierende Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende gilt. Die BeQu-Standards fließen daher als Qualitätsverständnis in das Konzept der Laufbahnberatung ein (s. Kapitel 5.3).

Die BeQu-Standards sind Teil eines umfassenden *BeQu-Konzepts* zur Qualitätsentwicklung von Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, welches darüber hinaus ein Kompetenzprofil für Beratende sowie einen Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) umfasst (Weber und Pohl 2013;

Schiersmann et al. 2013; s. Anhang 1). Im *Kompetenzprofil* sind die erforderlichen Kompetenzen von Berater*innen beschrieben, die sich in vier Bereiche aufteilen: systemumfassende, prozessbezogene, organisationsbezogene und gesellschaftsbezogene Kompetenzen (s. Abb. 9). Demgemäß bemisst sich die Professionalität eines Beratungsangebots maßgeblich an den Kompetenzen der Berater*innen.

KOMPETENZGRUPPEN DER PROFESSIONELLEN BERATUNG		Systemumfassende Kompetenzen (S)		
		Kompetenzen	S1	Orientieren an den Ratsuchenden
			S2	Schaffen von Transparenz des Beratungsangebotes
			S3	Zeigen einer professionellen Haltung und eines ethischen Verhaltens
			S4	Mitgestalten von Qualitätsentwicklungsprozessen
		Prozessbezogene Kompetenzen (P)		
		Kompetenzen	P1	Schaffen stabiler Rahmenbedingungen und struktureller Sicherheit
			P2	Schaffen einer tragfähigen Beziehung und emotionaler Sicherheit
			P3	Klären der Anliegen und Vereinbaren eines Kontraktes
			P4	Klären der Situation und Ziele
			P5	Identifizieren und Stärken innerer und äußerer Ressourcen
			P6	Erarbeiten von Lösungs- bzw. Handlungsperspektiven
		Organisationsbezogene Kompetenzen (O)		
		Kompetenzen	O1	Mitgestalten und Umsetzen des organisationalen Leitbildes
			O2	(Weiter-)Entwickeln und Umsetzen formaler Organisationsstrukturen und -prozesse
			O3	Mitgestalten und Leben der Organisationskultur
O4	Nachhaltiges Sichern und effizientes Nutzen der Ressourcen			
O5	Kooperieren mit fachlichem und überfachlichem Umfeld			
Gesellschaftsbezogene Kompetenzen (G)				
Kompetenzen	G1	Berücksichtigen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen		
	G2	Berücksichtigen gesellschaftlicher Ziele		

Abb. 9: Kompetenzprofil für Berater*innen in Bildung, Beruf und Beschäftigung (Schiersmann et al. 2013, S. 287)

Der *Qualitätsentwicklungsrahmen (QER)* bietet zudem eine Orientierung, wie die Qualitätsentwicklung innerhalb einer Organisation umgesetzt und in eine kohärente Qualitätsstrategie eingebunden werden kann (Kamrad et al. 2014). Da eine umfassende und langfristige Qualitätsentwicklung der Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende in der derzeitigen Konzeptentwicklung vorerst noch im Hintergrund steht, wird hier lediglich auf die Notwendigkeit eines solchen organisational verankerten Qualitätsrahmens hingewiesen, der zu einem späteren Zeitpunkt zu bedenken ist. Dahingegen bieten die Qualitätskriterien und das Kompetenzmodell bereits für die Konzeptentwicklung eine hilfreiche Leitlinie, um ein qualitativ hochwertiges und professionelles

Beratungsangebot zu entwickeln. Der erste Schritt in der Qualitätsentwicklung ist somit, ein adäquates Konzept zu entwerfen, welches dann im zweiten Schritt überprüft werden kann. In diesem Sinne sind Evaluations- und Wirkungsstudien der zweite Baustein einer umfassenden Qualitätsentwicklungsstrategie, da sie sich stets auf zuvor festgelegte Ziele beziehen.

2.3.2 Wirkungsforschung in der Laufbahnberatung

In zwei Schritten wird nun die Wirkungsforschung in den Blick genommen: Zunächst geht es um die Ziele, Schwierigkeiten und Vorgehensweisen der Wirkungsforschung im Beratungskontext und anschließend um ausgewählte empirische Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Laufbahnberatung.

Grundsätzlich ist die Wirksamkeit von Beratung eine Perspektive der Beratungsforschung, in der sich konkret damit beschäftigt wird, Beratung wirksamer zu gestalten und den Berater*innen hierzu wissenschaftliche Erkenntnisse zur Verfügung zu stellen (McLeod 2013b). Die ersten Studien dieser Art wurden von Carl Rogers durchgeführt, der anhand von Tonbandaufnahmen die Wirkung von Therapie- und Beratungsprozessen untersuchte und die Erkenntnisse zur Weiterentwicklung seiner Theorie und Praxis verwendete (ebd.). Noch heute ist die Beratungsforschung ein praxisnahes Forschungsfeld, das sich durch den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis⁵⁶ und durch eine ganze Palette an unterschiedlichen Methoden auszeichnet.

Ursprünglich stammt der Wirkungsbegriff aus den Naturwissenschaften, in denen kausale Zusammenhänge experimentell unter Laborbedingungen aufgezeigt werden. Dies spiegelt sich im heutigen „Goldstandard“ der Wirkungsforschung wider, der sich durch experimentelle Studien mit einem randomisierten Kontrollgruppendesign auszeichnet (Käpplinger et al. 2014). Dies ist in der pädagogischen Praxis jedoch schwierig umsetzbar: Zum einen ist es in Bildungs- und Entwicklungsprozessen nicht möglich, alle Einflussfaktoren zu kontrollieren; zum anderen ist es ethisch zweifelhaft, einigen Klient*innen die Beratung (zumindest zeitweise) vorzuenthalten. Weiterhin darf der erhebliche ökonomische Aufwand von randomisierten Wirkungsstudien nicht vergessen

⁵⁶ Dieser Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis geht durchaus mit kontroversen Diskussionen zu der Autonomie von Praxis oder dem Mehrwert von Forschung einher (Schrödter 2014). Wünschenswert wäre ein Verhältnis, das sich sowohl durch die Autonomie beider Bereiche als auch gemeinsame Lernräume auszeichnet, in denen die Wirkung von Beratung untersucht und verbessert werden kann. Unter dieser Prämisse ist das Projekt „Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende“ an der CAU Kiel als besonders gewinnbringend anzusehen, da das Forschungsprojekt die Verzahnung von Theorie und Praxis in besonderer Weise ermöglicht.

werden, der meist nicht mit den begrenzten Ressourcen in der Beratungspraxis vereinbar ist. Aufgrund dessen werden in der Beratungsforschung kaum große Wirkungsstudien durchgeführt, sondern mehr praxisbegleitende Evaluationsstudien⁵⁷, die zwar keine verallgemeinerbaren Daten, aber dennoch Indizien für die Weiterentwicklung einer pädagogischen Maßnahme liefern (Schüßler 2012). So steht auch die Evaluation der Laufbahnberatung für Lehramtsstudierenden unter der Perspektive von beratungskorrelierten Veränderungen, die während einer Laufbahnberatung auftreten und in einem zeitlichen Zusammenhang mit ihr stehen, aber nicht unmittelbar auf die Beratung zurückgeführt werden können (Strässle und Toggweiler 2020).⁵⁸

Grundlegend braucht es in den Bildungswissenschaften somit ein Verständnis von Evidenzbasierung, das methodologisch weiter gefasst ist und eine methodische Vielfalt zulässt (Käpplinger et al. 2014; Schüßler 2012). So wird auch in der Frankfurter Erklärung dazu aufgefordert, neben der klassischen quantitativen Hypothesentestung zudem explorative und qualitative Studien zur Theoriebildung durchzuführen (Bamler et al. 2012). Solche Verfahren haben den Vorteil, dass die Wirksamkeit nicht nur anhand ausgewählter Ergebnisqualitäten untersucht werden kann, wie u.a. Entscheidungsfähigkeit oder Informiertheit, sondern auch anhand prozessualer Merkmale, wie u.a. die Beratungsbeziehung, der Methodeneinsatz oder andere Prozessmerkmale (Hirschi 2016, S. 11; Schiersmann et al. 2018; Schrödter 2014, S. 822). In der *quantitativen* Wirkungsforschung geht es im Wesentlichen um statistisch gesicherte Ergebnisstudien, die sich mit Marktdaten und Klient*innenströmen in Beratungseinrichtungen oder mit der Ergebnisqualität von Beratungsprozessen auseinandersetzen (Dewe und Schwarz 2013, S. 43). Dahingegen fokussiert die *qualitative* Wirkungsforschung mehr die Prozessqualität von Beratung und untersucht das interaktive Geschehen, die Handlungslogiken, die Beratungsbeziehung oder die Institutionalisierung von Beratung (ebd.). Wenn beide Paradigmen miteinander verbunden und Beratungsangebote somit aus mehreren Perspektiven untersucht werden, lässt sich die Wirksamkeit von Beratung ganzheitlich untersuchen. Mit dieser Aufweichung des „Goldstandards“ und der Hinzunahme von qualitativen

⁵⁷ Evaluationen sind zu verstehen als eine „systematische, datenbasierte und kriterienbezogene Bewertung von Programmen, Projekten und einzelnen Angeboten“ (Heiner 2014). Eine wissenschaftliche Evaluation zeichnet sich durch „die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden“ (Bortz und Döring 2002, S. 102) aus, mithilfe derer Beratungsangebote in ihrer Wirksamkeit untersucht werden. Während Evaluationen zielgerichtet eine pädagogische Praxis untersuchen, zeichnet sich die Wirkungsforschung durch einen wissenschaftlichen Ansatz ohne externen Zweck aus. Damit lässt sich die Evaluationsforschung gewissermaßen als ein Teilbereich der Wirkungsforschung verstehen.

⁵⁸ Wenngleich die Evaluation keinen Teil dieser Arbeit darstellt, wurde sie im Rahmen dieses Projekts durchgeführt, um die Qualität der Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende zu weiterzuentwickeln.

Ansätzen entstehen neue Zugänge, anhand derer Beratung facettenreicher untersucht werden kann, u.a. mit quasi-experimentellen Studien, qualitativen Interaktionsstudien, hermeneutischen Dokumentenanalysen, Beobachtungsstudien, Biografieforschung oder qualitativen Interviewstudien. Darin liegt ein Zukunftstrend, der in der Beratungsforschung zunehmend gefordert ist, auch wenn er sich in den Studien zur Wirksamkeit von Laufbahnberatung so noch nicht abzeichnet.

So stammen die aktuellen Forschungsergebnisse noch größtenteils aus quantitativen Wirksamkeitsstudien, die in den USA mit College-Studierenden durchgeführt wurden, sodass zudem die Verallgemeinerung für deutschsprachige und andere Personengruppen infrage zu stellen ist. Da sich diese Arbeit jedoch gerade auf die Personengruppe von Studierenden bezieht, liefern die Studien interessante Erkenntnisse, die als Anhaltspunkte für die Konzeption und Evaluation von Laufbahnberatungsangeboten dienen können. Dazu findet sich bei Hirschi (2006, 2011, 2016, 2019a) eine gute Zusammenfassung, in der die Wirksamkeit von Laufbahnberatung anhand von vier Bereichen beschrieben wird: (1) generelle Wirksamkeit, (2) differenzielle Wirksamkeit nach Personengruppen, (3) Wirksamkeit nach Interventionsformen und (4) Wirksamkeit nach konkreten Inhalten.

Zur (1) *generellen Wirksamkeit* ist zu sagen, dass Laufbahnberatung moderate signifikante Effekte verzeichnet, was u.a. in der Entschiedenheit und Informiertheit der Klient*innen deutlich wird (Brown und Ryan Krane 2000; Hirschi 2016; Spokane und Oliver 1983; Whiston et al. 1998). Dies geht auch aus einer schweizerischen Studie hervor, in der auf den fünf Wirkdimensionen Wohlbefinden, Informiertheit, Vertrauen, Zielklarheit und Sicherheit sehr große positive Effekte gefunden wurden (Strässle und Toggweiler 2020; Toggweiler 2019).⁵⁹ Darüber hinaus kann Laufbahnberatung die psychische Gesundheit fördern, indem Ängstlichkeit und Depression gemindert werden (Whiston et al. 1998). Diesbezüglich ist allerdings darauf hinzuweisen, dass Laufbahnberatung eine geringere Wirksamkeit bei Personen mit psychischen Krankheiten erzielt, was letztlich auch nicht in ihrem Zuständigkeitsbereich liegt und stets eine Verweisung erfordert (Hirschi 2019a, S. 742).

⁵⁹ In dieser Studie wurde die Wirksamkeit von Laufbahnberatung anhand des neu entwickelten VIL-Fragebogens erhoben, wobei 152 Beratungen von 16 Berater*innen berücksichtigt wurden (Strässle und Toggweiler 2020). Anhand der Effektstärken lässt sich auf allen Dimensionen eine Veränderung zeigen: Wohlbefinden (0.89), Informiertheit (1.64), Vertrauen (1.17), Zielklarheit (1.11) und Sicherheit (1.10) (ebd.). Der größte Effekt bei der Informiertheit bestätigt, dass es bei Laufbahnberatung maßgeblich auf das Feldwissen der Berater*innen ankommt, welches sie ihren Klient*innen je nach spezifischen Frage- und Problemstellungen vermitteln.

Schaut man sich nun die (2) *differenzielle Wirksamkeit* an, so können nach Brown und Ryan Krane (2000) zwei Gruppen unterschieden werden: Einerseits gibt es Personen mit einem Bedarf an Informationen und Entscheidungshilfe sowie andererseits Personen mit einem vorwiegenden Bedarf an Unterstützung bei persönlichen Problemen (Hirschi 2006). Jordan und Kauffeld (2019, S. 101ff.), die sich explizit mit der differenziellen Wirksamkeit für die Gruppe der Schüler*innen und Student*innen auseinandersetzen, legen ebenfalls einen integrativen Ansatz von Laufbahnberatung im Zusammenspiel von Informationen und Selbstreflexion nahe. Eine wirksame Beratung zeichnet sich somit dadurch aus, dass sowohl *Informationen* zu Studien- und Berufsmöglichkeiten, Arbeitsmarktchancen, weiteren Professionalisierungsphasen und Weiterbildungsmöglichkeiten gegeben werden als auch eine *Reflexion* der eigenen Wünsche, Interessen und Fähigkeiten stattfindet (ebd.). Insofern braucht Laufbahnberatung einen zweifachen Fokus, wie es auch die Bedarfsanalyse zur Laufbahnberatung von Lehramtsstudierenden an der CAU nahelegt, in der die Befragten sowohl informationsorientierte als auch reflexionsorientierte Bedarfe äußerten (s. Kapitel 4.3.3.2). Außerdem schlussfolgern Jordan und Kauffeld, dass sich Laufbahnberatung individuell an den verschiedenen Entscheidungs- und Coping-Stilen, dem Geschlecht, der ethnische Herkunft sowie den Persönlichkeitseigenschaften der Klient*innen orientieren muss, wozu mehr Forschungen bereitgestellt werden müssen (ebd.).

Bezüglich der (3) *Wirksamkeit unterschiedlicher Interventionsformen* wird deutlich, dass persönliche Einzelberatungen grundsätzlich wirksamer als Gruppenangebote sind, bei denen wiederum strukturierte Angebote wirksamer als unstrukturierte sind (Whiston et al. 1998; Whiston et al. 2003). Außerdem zeigten Angebote ohne professionelle Berater*innen nur geringe Effekte, wie u.a. Arbeitsmaterialien, Online-Verfahren oder Beratung durch andere Personen (ebd.). Trotz der höheren Beratungszahlen, die mit Gruppen- oder Online-Verfahren abgedeckt werden können, ist somit eine individuelle Beratung von professionellen Berater*innen in ihrer Wirksamkeit vorzuziehen. Im Hinblick auf die Gestaltung der Intervention zeigt sich zudem, dass Laufbahnberatungen mit maximal 4-5 Sitzungen à 45-60 Minuten am wirksamsten sind (Brown und Ryan Krane 2000). Dies entspricht dem typischen Setting einer berufsbezogenen Beratung, die anders als die psychosoziale Beratung auf eine kürzere Dauer angelegt ist und eine Begleitung in konkreten Frage- und Problemstellungen zum Ziel hat. Folglich sind strukturierte Gruppenangebote und Selbsterkundungsverfahren nur dann einer persönlichen Beratung vorzuziehen, wenn man eine

möglichst große Studierendenzahl erreichen möchte und dabei ökonomische Erwägungen voranstellt (Hirschi 2019a, S. 754).

Der Einfluss der Interventionsform bringt auch die Frage nach der (4) *Wirksamkeit verschiedener Inhalte* mit sich. In der Metaanalyse von Brown und Ryan Krane (2000) zeigten sich fünf methodische Elemente von wirksamen Interventionen: (1) Klient*innen reflektieren ihre Laufbahn- und Lebensziele schriftlich; (2) Berater*innen geben individuelles Feedback; (3) Berater*innen vermitteln Informationen über Möglichkeiten, Anforderungen und Risiken verschiedener Berufe; (4) Klient*innen lernen effektives Laufbahnverhalten modellhaft; (5) Berater*innen unterstützen beim Netzwerkaufbau (Hirschi 2019a, S. 755; Brown und Ryan Krane 2000). Folgt man dieser Studie, geht es mehr um diese methodischen Elemente als um die Beziehungsgestaltung, was jedoch angesichts vieler anderer Studien zur Bedeutung der Beziehung in Entwicklungs-, Veränderungs- und Lernprozessen zu relativieren ist. So schlussfolgert auch Hirschi (2019a, S. 755) in seinem Überblick zum aktuellen Forschungsstand, dass die Beziehung im Sinne von Rogers einen entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit von Laufbahnberatung hat, da sich eine emotionale Unterstützung und eine förderliche Beziehung in vielen Studien als hilfreich erweist. Dies geht auch aus der Sekundäranalyse von Grawe et al. (2001) hervor, die vielfach zur Begründung der Wirksamkeit von Beratung herangezogen wird. Dieser Analyse zufolge ist eine Beratung dann wirksam, wenn sie die *Beziehungsgestaltung, Ressourcenaktivierung, Problemaktualisierung, Problembewältigung* und *motivationale Klärung* berücksichtigt (Grawe 2005).⁶⁰ Folglich gilt die Beratungsbeziehung durchaus als ein zentraler Wirkfaktor für Laufbahnberatung, dem in der Forschung und Konzeptentwicklung mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. In der hier vorliegenden Arbeit wird dieser Aspekt aus theoretisch-konzeptioneller Sicht untersucht, um ihn stärker in den deutschsprachigen Diskurs rund um Laufbahnberatung – spezifisch in der Lehrer*innenbildung – einzubringen und ihn künftig auch in empirischen Studien mehr zu berücksichtigen.

⁶⁰ Grawe et al. (2001) führten eine umfassende Sekundäranalyse mit diversen Studien aus unterschiedlichen Therapierichtungen durch, wobei sie fünf Wirkfaktoren herausfanden. Laut Schiersmann (2008, S. 17) ist davon auszugehen, dass sich Beratung und Therapie nicht in ihren Vorgehensweisen und Methoden, sondern vor allem durch die andere Problemtiefe unterscheiden, sodass die Wirkfaktoren auf Beratung übertragbar sind. In Kapitel 3.2.4 werden diese Wirkfaktoren nochmals aufgegriffen und in Zusammenhang mit der motivationalen Klärung im Beratungsprozess gebracht.

Insgesamt legen die Wirksamkeitsstudien also eine Laufbahnberatung im Einzelsetting mit 4-5 Terminen nahe, die sowohl Informations- als auch Reflexionsräume schafft und dabei verschiedene methodische Vorgehensweisen integriert. Obwohl dies bereits wertvolle Befunde zur Wirksamkeit von Laufbahnberatung sind, bleiben viele Fragen offen. So weisen Spokane und Nguyen (2016) in ihrem Rückblick auf die Wirkungsforschung im Zeitraum von 1970 bis 2014 auf die beachtlichen Fortschritte der Forschung hin, benennen jedoch zugleich den Bedarf an weiteren Studien. Richtungsweisend solle dabei sein, die Wirksamkeit von Laufbahnberatung ganzheitlicher im Hinblick auf ihre Ergebnisse *und* Prozesse, auf ihre individuelle *und* kollektiv-gesellschaftliche Bedeutung sowie auf ihre kurzfristigen *und* langfristigen Auswirkungen zu untersuchen. Darüber hinaus braucht es Forschungen zu neuen Laufbahn- und Beratungstheorien, um genauere Aussagen über die Wirksamkeit verschiedener Interventionen treffen zu können (Hirschi 2019a, S. 756). In dieser Arbeit wird sich konkret mit drei der genannten Aspekte auseinandergesetzt: Laufbahnberatung wird hier im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft, im Kontext der neuen konstruktivistischen Laufbahntheorien und in Anlehnung an den Personzentrierten Beratungsansatz konzeptioniert. Dabei fokussiert diese Auseinandersetzung speziell die Gruppe der Lehramtsstudierenden und das spezifische Beratungsfeld der Hochschule.

2.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel haben wir uns zunächst die *berufliche Orientierung im Kontext des gesellschaftlichen Wandels* angeschaut, wobei die großen Herausforderungen deutlich wurden, die mit der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensformen einhergehen (s. Kapitel 2.1). So stehen die Subjekte vor der Schwierigkeit, sich in einer dynamischen Welt voller Ungewissheit, Ambivalenzen und Wandel zu orientieren und ihre Entscheidungen selbst zu verantworten. Dies fordert ihr Welt-Selbst-Verhältnis heraus, bewirkt Krisen- und Fremdheitserfahrungen und führt zu weitreichenden Transformationsprozessen. Im Hinblick darauf wurden verschiedene Facetten aufgezeigt: Entscheidungen als krisenhafte Herausforderungen, Übergänge im Lebenslauf und Identität als aktiver Konstruktionsprozess. Alle diese Facetten zeigten, dass sich berufliche Orientierung stets im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft abspielt, d.h. dass sie zugleich Selbstvergewisserung und Orientierung im gesellschaftlichen Kontext ist. Sie sind Facetten eines umfassenden Bildungsprozesses, den Studierende durchlaufen – mal ganz eigenständig und unproble-

matisch, mal krisenhaft und mit pädagogischer Begleitung. *Beratung* ist ein solches Begleitungsangebot, das einen Raum für selbstreflexive Prozesse bietet, um Subjekte in ihrer eigenständigen Problemlösung zu begleiten (s. Kapitel 2.2.1). So geht es bei einer zeitgemäßen Beratung darum, die Ressourcen und Kompetenzen der Klient*innen zu fördern, damit sie künftige Orientierungssituationen eigenständig gestalten können. Im Kern ist Beratung eine helfende Beziehung in sprachlicher Form, die sich durch die Verbindung von Information und Reflexion auszeichnet und darauf abzielt, Orientierungs- und Entscheidungshilfe zu leisten und zur Erweiterung von Selbstregulations- und Problemlösefähigkeiten beizutragen. Dabei wird von einer Veränderungsbereitschaft und Entscheidungsfähigkeit der Klient*innen ausgegangen. Das *pädagogische Moment von Beratung* liegt nun darin, dass sie gleichsam als gesellschaftliches Entwicklungselement und als individuelle Unterstützung zur Biografie- und Identitätsgestaltung fungiert (s. Kapitel 2.2.2). Im Rahmen eines professionellen Arbeitsbündnisses werden Klient*innen dabei unterstützt, mit einer sozial typischen Problemsituation umzugehen, wofür Berater*innen sowohl auf wissenschaftliche Grundlagen als auch fallspezifisches Verstehen zurückgreifen. Da sich pädagogische Beratung nicht strikt von anderen Beratungsformen abgrenzen lässt und insbesondere das Feld der Laufbahnberatung in hohem Maße psychologisch geprägt ist, wird hier von einem interdisziplinären Verständnis ausgegangen, das zugleich ethisch-reflexive und handlungsorientierte Perspektiven berücksichtigt. Ferner zeichnet sich professionelle Beratung durch eine Doppelverortung in feldspezifischem Wissen sowie Beratungs- und Interventionswissen aus.

In der *Laufbahnberatung* bezieht sich das feldspezifische Wissen maßgeblich auf Theorien der Berufswahl und Laufbahnentwicklung, aus denen sich zentrale Begriffe und Konstrukte ableiten lassen, die für eine berufsbezogene Orientierungs- und Entscheidungsberatung wichtig sind (s. Kapitel 2.2.3). So wurde anschließend Laufbahnberatung als berufsbezogenes Format fokussiert, welches sich auf die Unterstützung in laufbahnbezogenen Orientierungs-, Entscheidungs-, Planungs-, Handlungs- und Veränderungssituationen bezieht. Die Gestaltung der Laufbahnberatung hängt maßgeblich von ihrer theoretischen Grundlegung ab, was anhand ausgewählter Berufswahltheorien dargelegt wurde (s. Kapitel 2.2.4). So wurden fünf Ansätze mit ihren jeweiligen Implikationen für die Laufbahnberatung diskutiert, wobei sich zeigte, dass einige nicht zu einer zeitgemäßen Laufbahnberatung passen. Unter der Annahme eines Paradigmenwechsels wurde sich der konstruktivistischen Perspektive angeschlossen, die im Folgenden als Anknüpfungspunkt für die Personzentrierte Laufbahnberatung dient.

Abschließend fand eine Auseinandersetzung mit der *Qualität* und *Wirksamkeit* von Laufbahnberatung statt (s. Kapitel 2.3). Zunächst wurde in die verschiedenen Dimensionen von Qualität eingeführt (Konzept-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität), um dann die Qualitätsentwicklung im Spannungsfeld zwischen Offenheit und Strukturierung eines Beratungsprozesses anzuschauen. Dafür wurden die ‚Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung‘ (BeQu-Standards) herangezogen, die Leitlinien für professionelles Beratungshandeln darstellen. Des Weiteren wurde die Wirksamkeit von Laufbahnberatung in den Blick genommen, wobei die Notwendigkeit eines weiteren Evidenzverständnisses in der Beratungsforschung beschrieben wurde und zentrale Forschungsbefunde zu Laufbahnberatung aufgezeigt wurden. Daraus gingen einerseits wichtige Anhaltspunkte für die Konzeptentwicklung hervor (Einzelsetting mit 4-5 Terminen, Informations- und Reflexionsräume, verschiedene methodische Vorgehensweisen), andererseits zeigte sich jedoch ein weiterer Forschungsbedarf zu Laufbahnberatung in ihren verschiedenen Facetten.

So wurden in diesem Kapitel erste Antworten auf die Frage gegeben, wie berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse in der heutigen Gesellschaft pädagogisch begleitet werden können. Dabei wurde deutlich, dass im Sinne der Qualität von Laufbahnberatung ein professionelles Handlungskonzept erforderlich ist, welches auf einer anerkannten Beratungstheorie fußt. Aufgrund dessen wird im folgenden Kapitel nun der Personzentrierte Ansatz als theoretische Grundlage für Laufbahnberatung diskutiert.

3 Personenzentrierte Laufbahnberatung

Anknüpfend an die Diskussion der Berufswahltheorien geht es nun darum, die Bedingungen genauer zu untersuchen, unter denen die berufliche Orientierung aus einer subjektorientierten und konstruktivistischen Perspektive begleitet werden kann. Dafür wird sich hier aus bereits genannten Gründen auf den Personenzentrierten Ansatz (PZA) konzentriert und folgenden Fragen nachgegangen: Wie können mit dem Personenzentrierten Ansatz die beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozesse der Klient*innen begleitet werden? Inwiefern wird dies den Prämissen einer zeitgemäßen Laufbahnberatung gerecht? Und welche Prinzipien lassen sich für die Personenzentrierte Laufbahnberatung formulieren? Um in diese Diskussion einzusteigen, wird einleitend nun herausgearbeitet, inwiefern eine Personenzentrierte Laufbahnberatung (PZL) die bestehenden Berufswahltheorien sinnvoll ergänzt und welche Überlegungen es diesbezüglich bereits gibt.

Im ersten Schritt nun ein Rückblick zu den Berufswahltheorien: Der Paradigmenwechsel hat zur Ablösung traditioneller Ansätze geführt, sodass nicht mehr von einer einmaligen Zuordnung eines Berufs zu einer Person, von klar aufeinanderfolgenden Phasen der Laufbahnentwicklung oder von einer rein rationalen Entscheidungsfindung ausgegangen wird. Anstatt dessen stehen aktuell solche Ansätze im Fokus, die – mit unterschiedlichen Schwerpunkten – eine flexible und selbstbestimmte Laufbahngestaltung vertreten. In dieser Arbeit wird nun vom konstruktivistischen Ansatz ausgegangen, welcher die Selbstkonstruktion der Person in den Mittelpunkt von Laufbahnberatung stellt. Demzufolge geht es darum, die Selbstexploration der Klient*innen zu fördern und sie bei der Gestaltung einer Laufbahn zu unterstützen, die ihrer Identität und Lebensgeschichte entspricht. Wesentlich ist dabei eine narrative Beratungsarbeit – also das Erzählen und Neu-Erzählen von Geschichten. Mit dem „Life Designing“-Ansatz wurden bereits Anhaltspunkte gegeben, wie die Rekonstruktion von Geschichten in der Beratung initiiert werden kann, ohne jedoch die Beziehungsgestaltung im Detail herauszuarbeiten. So untersuchen Berufswahltheorien in erster Linie das Phänomen der Berufswahl und enthalten zwar Implikationen für die Laufbahnberatung, sind im engen Sinne jedoch keine Beratungstheorien. Da vielfach darauf verwiesen wird, dass die personenzentrierte Beratung ein vielversprechender Ansatz für konstruktivistische und narrative Laufbahnberatung sei (Jordan und Kauffeld 2019; Lang-von Wins und Triebel 2006; Super 1994), sie bislang jedoch nicht ins Zentrum einer Laufbahntheorie gestellt worden ist, wird ebendies hier

getan. Kurzum: Es wird von der konstruktivistischen Grundidee ausgegangen, auf Basis derer nun eine Personzentrierte Laufbahnberatung entwickelt wird.

Schauen wir uns dazu nun im zweiten Schritt den Forschungsstand an: Welche Befunde gibt es bereits zur Personzentrierten Laufbahnberatung⁶¹? Im Diskurs rund um den PZA wird eine berufsbezogene Beratung zwar zunehmend in den Blick genommen, jedoch bisher nicht hinreichend betrachtet. Es gibt einige Beiträge zum Personzentrierten Coaching (Hellwig 2020; Kunze 2016; Waldl 2004) und der Personzentrierten Supervision⁶², womit jedoch eine andere Perspektive auf die berufliche Entwicklung bearbeitet wird (s. Kapitel 2.2.3). Ähnlich zeigt es sich im Diskurs rund um Laufbahnberatung, in dem die Personzentrierte Laufbahnberatung zwar von einzelnen Autor*innen diskutiert, jedoch nicht systematisch in den Diskurs eingebracht wird. Im deutschsprachigen Laufbahnberatungsdiskurs sind nur vereinzelt Ausführungen auszumachen, wie bei Ertelt und Schulz (1997) oder Gasteiger (2014), die jeweils eine kurze Einordnung vornehmen. Im englischsprachigen Diskurs lassen sich hingegen einige Artikel finden, die den PZA auf Laufbahnberatung übertragen. Crites (1981) hielt die Personzentrierte Laufbahnberatung immerhin für so zentral, dass er sie in seinem Überblick der wichtigsten Ansätze der Laufbahnberatung einbezog, wobei er sich im Wesentlichen auf die Arbeiten von Rogers und Patterson stützte. Während sich Rogers selbst nicht auf das spezifische Feld der berufsbezogenen Beratung bezog, sondern die allgemeinen Wirkprinzipien der Beratungsbeziehung untersuchte, übertrug Patterson den PZA explizit auf Laufbahnberatung. Patterson (1964) schrieb eine der umfassendsten Abhandlungen, in der er das kognitive Modell von Parsons kritisiert, welches in den 60er-Jahren in der Laufbahnberatung vorherrschend war, und ihm ein personzentriertes Vorgehen entgegenstellt. Er diskutiert die Frage, wie das klassisch personzentrierte Verständnis mit einer berufsbezogenen Beratung zusammenpasst (ebd., S. 441). So liegt der Fokus von Laufbahnberatung typischerweise auf der Vermittlung von Berufsinformationen, Zielfindung oder Kompetenzentwicklung, wohingegen der PZA die Exploration von Gefühlen, Einstellungen und Selbstkonzept fokussiert. Patterson geht jedoch davon aus, dass der PZA problemlos mit der Aufgabe von Laufbahnberatung zu verbinden

⁶¹ Bei einigen Ansätzen und Entwürfen ist die Rede von ‚Klientenzentrierter Laufbahnberatung‘, was auf die Entwicklungsphasen des Personzentrierten Ansatzes zurückzuführen ist, welcher sich ursprünglich aus der ‚Klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie‘ entwickelte (s. Kapitel 3.1). All diese Abhandlungen werden hier nun unter der Überschrift ‚Personzentrierte Laufbahnberatung‘ diskutiert.

⁶² Zum Personzentrierten Ansatz in der Supervision hat die Zeitschrift PERSON im Jahr 2000 ein eigenes Themenheft herausgebracht, in dem der spezifisch personzentrierte Beitrag für das Handlungsfeld der Supervision diskutiert wird.

sei, wenn man die Herausbildung des Selbstkonzepts ins Zentrum stellt – mit all den dazugehörigen persönlichen Facetten (Patterson 1964, S. 442). Zudem geht es in der Laufbahnberatung nicht zwangsläufig um eine konkrete Berufsentscheidung, die am Ende eines Beratungsprozesses getroffen wird, sondern um jegliche Aspekte der beruflichen Entwicklung (ebd., S. 442f.). Patterson gibt zu bedenken, dass der personenzentrierte Ansatz gerade *keine* spezifische Technik oder Methode, sondern eine grundlegende Haltung sei, die unabhängig vom Beratungsanlass gelte (ebd., S. 441). Folglich können auch Tests und spezifische Berufswahltools eingesetzt werden, wenn sie mit der personenzentrierten Haltung sowie dem jeweiligen Beratungsprozess zusammenpassen (ebd.; s. Kapitel 3.2.6). Damit wird die Trennung von psychosozialer und beruflicher Beratung aufgehoben, was ein zentrales Prinzip der Personenzentrierten Laufbahnberatung ist und hier noch ausführlich diskutiert wird (s. Kapitel 3.2).

Insgesamt kommen Bozarth und Fischer (1990, S. 45ff.) in ihrem Überblick zu dem Schluss, dass die Literatur- und Forschungslage zur Personenzentrierten Laufbahnberatung weiterhin sehr spärlich und die personenzentrierte Vorgehensweise lediglich in andere Laufbahnberatungsansätze integriert sei, ohne dass sich ein eigenständiger Ansatz entwickelt habe (ebd.).

Zusammenfassend gab es somit einige Versuche, Laufbahnberatung aus personenzentrierter Perspektive zu untersuchen, die jedoch wenig Beachtung fanden und im deutschsprachigen Diskurs wenig präsent sind. Daher soll der Paradigmenwechsel der letzten Jahrzehnte als Anlass genommen werden, um die Diskussion um Personenzentrierte Laufbahnberatung neu aufzurollen und damit einen neuen Zugang zu Laufbahnberatung zu eröffnen, in dem die Selbstexploration der Klient*innen und die Beziehungsgestaltung ein stärkeres Gewicht bekommen. So lässt sich der PZA zwar auf berufliche Beratungskontexte beziehen, doch fehlen konkrete Ausführungen zur spezifischen Frage, wie berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse in der Laufbahnberatung personenzentriert begleitet und welche Prinzipien entsprechend formuliert werden können. Für Berater*innen ist dabei die Frage zentral, wie diese professionelle Interaktion so gestaltet werden kann, dass sie wissenschaftlich basierten Regeln folgt und sich zugleich an einem individuellen Fallverstehen orientiert. Aufgrund dessen ist es erforderlich, den aktuellen Diskurs im PZA neu für berufsbezogene Anwendungsfelder in den Blick zu nehmen und zunächst Grundlagenarbeit zu leisten, bevor ein Konzept für den Lehramtskontext entwickelt werden kann. Dafür wird nun in den Personenzentrierten Beratungsansatz eingeführt (Kapitel 3.1), wobei auf die Wertvorstellungen und Grundannahmen, die Entwicklungstheorie und das Beziehungsangebot eingegangen wird. In

Verbindung mit den bisher dargestellten Grundlagen zu beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen, pädagogischer Beratung und Laufbahnberatung werden daraus dann Prinzipien einer Personzentrierten Laufbahnberatung abgeleitet und erläutert (Kapitel 3.2). Letztlich werden kritische Überlegungen zur PZL angestellt, wobei zentrale Diskussionspunkte des Beratungsdiskurses einbezogen werden (Kapitel 3.3). Im Anschluss daran kann dies in Kapitel 4 mit den Anforderungen der Lehrer*innenbildung verbunden werden, sodass sich ein Laufbahnberatungskonzept ergibt, dem eine fundierte Beratungstheorie zugrunde liegt und das auf die Bedarfe dieses spezifischen Beratungsfeldes zugeschnitten ist.

3.1 Personzentrierter Beratungsansatz

In diesem Abschnitt wird der Personzentrierte Ansatz eingeführt und dabei die Frage geklärt, welches die Bedingungen für eine konstruktive Weiterentwicklung der Klient*innen und damit die wesentlichen Eckpfeiler des Beratungsverständnisses sind. Ferner: Wie lässt sich dieser Ansatz auf das Feld der Laufbahnberatung übertragen?

Zunächst ganz grundlegend: Der Personzentrierte Ansatz wurde etwa in den 1950-1980 Jahren von Carl R. Rogers entwickelt. Aus einer Vielzahl an wissenschaftlichen Studien entstand sein Therapie- und Beratungsansatz, der seither sowohl für psychotherapeutische als auch pädagogische Kontexte seine Geltung hat. Rogers befasste sich zeitlebens mit der Frage: Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, um zur Weiterentwicklung und Veränderung der Klient*innen beizutragen (Rogers 2004)? Um diese Kernfrage zu beantworten, untersuchte er die Bedingungen eines konstruktiven Kontakts zwischen Berater*innen und Klient*innen, die er phänomenologisch aus seinen Erfahrungen ableitete und erst später mit einer theoretischen und anthropologischen Grundlage versah (Schmid 1991, S. 123f.). Im Kern lassen sich seine Arbeiten in drei Entwicklungsphasen gliedern, die sich auch in der unterschiedlichen Bezeichnung des Ansatzes widerspiegeln: Anfangs standen seine Ideen noch unter dem Begriff der *non-direktiven* Beratung, die er zum *Klientenzentrierten* Ansatz und letztlich dem *Personzentrierten* Ansatz weiterentwickelte. In dieser veränderten Bezeichnung spiegelt sich die immer stärkere Beachtung des Menschen als ganze Person wider, was einen Paradigmenwechsel in der Therapielandschaft bedeutete – „vom Objekt zur Person, von der Beobachtung zur Begegnung, von der Deutung zur Empathie“ (ebd., S. 150). So stand

zunehmend die Frage im Zentrum, wie das Person-sein und Person-werden durch Begegnung ermöglicht bzw. gefördert werden kann (Schmid 1991, S. 151).⁶³

Der Begriff der ‚Person‘ verweist dabei zugleich auf eine individuelle und eine relationale Dimension: Zum einen geht es beim Person-sein und Person-werden um Individualität und Selbstständigkeit, zum anderen um soziale Eingebundenheit, Begegnung und Beziehung (ebd.). Dieses Spannungsfeld von Autonomie und Interdependenz, wie es auch im Konzept der Themenzentrierten Interaktion diskutiert wird (Cohn und Farau 1999, S. 356f.) und hier bereits im Kontext der Identitätsentwicklung dargestellt wurde (s. Kapitel 2.1.3), ist für die Entwicklung eines Menschen zentral. Die Personzentrierte Beratung meint somit keinesfalls ein Vorgehen, das ausschließlich am Subjekt orientiert ist, sondern beachtet zugleich die sozialen und gesellschaftlichen Bezüge. Für Berater*innen bedeutet dies, dass sie zu verstehen versuchen, wie die jeweilige Person auf ihr Problem schaut, welche Annahmen sie von sich selbst hat und welche Anforderungen ihre Lebenswelt an sie stellt. So wird die Person nicht auf ausgewählte Bereiche begrenzt, wie z.B. ihre Kompetenzen, ihre Eignung oder ihren Informationsbedarf, sondern als ganze Person in ihrem Sein und Erleben in den Mittelpunkt gerückt. Erst wenn wir diesen Blick einnehmen und die Klient*innen in ihrem ganzen Erleben verstehen, kann ein nachhaltiger Entwicklungsprozess entstehen.

"Das Ziel ist es nicht, ein bestimmtes Problem zu lösen, sondern dem Individuum zu helfen, sich zu entwickeln, so daß es mit dem gegenwärtigen Problem und mit späteren Problemen auf besser integrierte Weise fertig wird. Wenn es genügend Integration gewinnt, um ein Problem unabhängiger, verantwortlicher, weniger gestört und besser organisiert zu bewältigen, dann wird es auch neue Probleme auf diese Weise bewältigen." (Rogers 2014, S. 36)

Um dieses Ziel zu erreichen und eine nachhaltige Weiterentwicklung der Klient*innen zu begünstigen, ist eine personzentrierte Orientierung förderlich, die die zwischenmenschliche Beziehung ins Zentrum der Beratung stellt (Rogers 2019, S. 17). Was damals revolutionär war, ist heute beinahe selbstverständlich: Um Entwicklungsprozesse anzuregen und zu begleiten, kommt es auf die

⁶³ Die Entwicklung des Personzentrierten Ansatzes ist eng mit der Biografie von Carl R. Rogers verbunden, aus der die Etappen seiner wissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung hervorgehen (u.a. Rogers und Rosenberg 1977; Rogers und Schmid 1991; Rogers 2004). Seine frühe Phase war von dem Begriff ‚nicht-direktiv‘ geprägt, wonach Klient*innen als selbstverantwortliche Subjekte im Gespräch gesehen und als solche gefördert wurden (Rogers 1991b, S. 188ff.). Dies wurde vielfach als passive Haltung der Therapeut*innen missverstanden, sodass Rogers in seiner zweiten Phase von ‚klientenzentriert‘ sprach (Weinberger 2013, S. 23). Damit betonte er stärker die innere Erfahrungswelt der Klient*innen sowie die Bedingungen einer förderlichen Beziehung für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse. Seine dritte und ‚personzentrierte‘ Phase zeichnete sich letztlich dadurch aus, dass er den Menschen nicht mehr nur auf seine Rolle als Klient*in beschränkte, sondern ihn in seiner Ganzheit in den Fokus rückte.

Haltung der Berater*innen und deren Fähigkeiten an, eine förderliche Beziehung bereitzustellen (Biermann-Ratjen 2011, S. 45). Dies ist inzwischen im Großteil der Therapie- und Beratungsschulen verankert, wird jedoch selten konsequent als hinreichende Bedingung für Entwicklungsprozesse genommen, wie es Rogers ursprünglich formulierte (Rogers 1991a). Zwar wird die Beziehung flächendeckend als wichtige Grundvoraussetzung anerkannt, doch wird die Begegnung mit den Klient*innen und das Ziel ihrer Selbstexploration selten wirklich als zentraler Wirkfaktor der Beratung verstanden und entsprechend selten ins Zentrum einer Beratungskonzeption gestellt. Dies ist nachvollziehbar, weil es durchaus eine Herausforderung für Berater*innen sein kann, aus der empfehlenden und direktiven Haltung herauszutreten, zunächst einmal nur ins Verstehen zu gehen und damit den Klient*innen einen Raum anzubieten, sich zu explorieren, selbst zu verstehen und eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen. Es setzt Mut und die Fähigkeit voraus, der anderen Person Raum zu geben, diesen Raum zu halten und sie darin zu begleiten. Das ist die grundlegende Haltung, die nicht als ein „Zurücklehnen“ und „Nichtstun“ seitens der Berater*innen missverstanden werden darf. In der Laufbahnberatung geht es daher weder darum, die Klient*innen nur in ihrem Inneren nach Antworten suchen zu lassen, noch geht es darum, sie frei aus sich selbst heraus ohne berufskundliche Informationen entscheiden zu lassen. Dies würde die Aufgabe, das Selbstverständnis und auch die Verantwortung von Laufbahnberatung – gerade bei angehenden Lehrer*innen – missachten. Auf Basis einer förderlichen Beziehung und der verstehenden Haltung nehmen Informationen und Feedback durchaus eine wichtige Rolle ein, werden jedoch nicht wie eine „Standardbehandlung“ allen Klient*innen übergestülpt, sondern vielmehr personzentriert angeboten.

Im Folgenden werden nun einzelne Aspekte des Personzentrierten Beratungsansatzes vertiefend dargestellt, wobei zunächst auf die Wertvorstellungen und Grundannahmen, dann auf die Entwicklungstheorie und abschließend auf das Beziehungsangebot eingegangen wird.

3.1.1 Wertvorstellungen und Grundannahmen

Jede Beratungstheorie basiert auf einem spezifischen Menschenbild und ethischen Grundannahmen, die zwar nicht immer explizit beschrieben sind, aber die Wahrnehmungsbrille der Berater*innen und damit die Beratungsarbeit maßgeblich beeinflussen. Aufgrund dessen sollten sie als Ausgangspunkt für die Personzentrierte Laufbahnberatung herausgearbeitet werden, um alles

Weitere daran anbinden zu können. Diesbezüglich wurden in der Diskussion um ‚Beratung als pädagogische Handlungsform‘ bereits zentrale Grundannahmen eingeführt, wie u.a. die Ausrichtung am Bildungsverständnis, der Fokus auf hermeneutischem Verstehen, die Beratungsbeziehung als wesentliche Grundlage oder die Berücksichtigung gesellschaftlicher und sozialer Kontexte (s. Kapitel 2.2.2). Obwohl dies wichtige Gesichtspunkte für pädagogische Beratung sind, dürften sie als ethische und erkenntnistheoretische Grundlage eines Beratungskonzepts kaum ausreichen. Daher werden nun die *Humanistische Psychologie* als anthropologische Grundhaltung und der *Konstruktivismus* als erkenntnistheoretische Position eingeführt, die hier der Personenzentrierten Laufbahnberatung zugrunde gelegt werden.⁶⁴

Die *Humanistische Psychologie* entwickelte sich in den 50/60er-Jahren neben dem Behaviorismus und der Psychoanalyse zur dritten Strömung der Psychologie (Quitmann 1996, S. 12).⁶⁵ Wichtige Vertreter*innen waren zu jener Zeit u.a. Kurt Goldstein, Erich Fromm, Fritz Perls, Charlotte Bühler, Ruth Cohn, Abraham Maslow und Carl Rogers. Anders als in der deterministischen Sichtweise der Psychoanalyse oder dem Behaviorismus vertraten sie die Annahme, dass der Mensch sein Leben selbst gestalten kann und stets in seiner Ganzheit aus seinem Innenleben und seinen sozial-kulturellen Bezügen zu verstehen ist (Schulz von Thun 2009, S. 121).

„Diese Psychologie ist nicht rein deskriptiv oder akademisch, sie enthält Aufforderungen zur Tat und schließt Konsequenzen mit ein. Sie führt zu einer neuen Lebensweise, nicht nur für den Menschen innerhalb der eigenen, privaten Psyche, sondern auch für denselben Menschen als soziales Wesen, als ein Mitglied der Gesellschaft.“ (Maslow 1981, S. 11)

⁶⁴ In Bezug auf die anthropologische und erkenntnistheoretische Position finden sich bei Rogers inkonsistente, widersprüchliche und unvollständige Ausführungen, was immer wieder als Kritik angeführt wird (Schmid 1991, S. 134ff.). Dies ist allerdings aus der Perspektive nachvollziehbar, dass es Rogers immer um die phänomenologische Formulierung von Annahmen aus seinen Praxiserfahrungen und nicht um die Entwicklung einer empirisch gesicherten Theorie ging (Spielhofer 2001). Letztlich hat Rogers seine Überlegungen bewusst als Ansatz formuliert, den es weiterzuentwickeln gilt und der in den letzten Jahren auch bedeutend weiterentwickelt worden ist. Infolge dessen werden inzwischen neben der Humanistischen Psychologie und dem Konstruktivismus ebenfalls die Phänomenologie (Berger 2012) und Hermeneutik (Keil 1997; Spielhofer 1999) als erkenntnistheoretische Positionen im personenzentrierten Ansatz diskutiert. Da hier keine umfassende Diskussion der Erkenntnistheorie zu leisten ist, wird sich hier auf den Konstruktivismus bezogen, den Rogers als bedeutsam anführte (Rogers 1977a) und der zudem für die zeitgemäßen Berufswahltheorien zentral ist.

⁶⁵ Die Humanistische Psychologie ist keine geschlossene Persönlichkeitstheorie, sondern eine Sammelbewegung, die unterschiedliche philosophische, religiöse und psychologische Strömungen vereint (Quitmann 1996, S. 21; Schulz von Thun 2009, S. 120f.). Eine zentrale Annahme ist, dass der Mensch nicht als objektiv beobachtbares Phänomen zu verstehen ist, das entweder als getrieben wie in der Psychoanalyse oder als konditionierbar wie im Behaviorismus dargestellt wird (Quitmann 1996, S. 121).

So ist die *Ganzheitlichkeit* ein bedeutender Aspekt, welcher das Auflösen jeglicher Polaritäten meint, „sei es zwischen Kopf und Gefühl, Ich und Du, Ich und Gruppe, Ich und Umwelt, sowie in der Wertefrage eine Aufhebung der Polarität z.B. von richtig und falsch, gut und böse, gerecht und ungerecht, Täter und Opfer usw.“ (Quitmann 1996, S. 285). Im Mittelpunkt steht die ganze Person in all ihren Facetten, die im *Hier-und-Jetzt* bewusst und erlebbar werden können. Aus der Perspektive der Humanistischen Psychologie ist somit die *Intentionalität* bedeutend, also die Bewusstheit menschlichen Verhaltens, womit sie sich wiederum von der Psychoanalyse unterscheidet, die das Verhalten größtenteils auf das Unterbewusstsein zurückführt (ebd., S. 283f.). Die Bewusstheit für das eigene Erleben ist der Anknüpfungspunkt für den lebenslangen Prozess in Richtung *Selbstverwirklichung* bzw. *Selbstaktualisierung* (Maslow 1981, S. 14; Rogers und Schmid 1991, S. 211). Damit ist die Annahme verbunden, dass der Mensch die Möglichkeit hat, sein inneres Potential zu entwickeln und selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen. Dieser Moment von *Wahl und Entscheidung* impliziert einerseits die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung, andererseits die Verantwortung für die eigenen Entscheidungen (Quitmann 1996, S. 281; s. Kapitel 2.1). Nach dieser Auffassung hat der Mensch die Fähigkeit, sich als handelndes Selbst zu erfahren und bewusste Entscheidungen im Sinne seiner Selbstverwirklichung zu treffen (Bühler et al. 1974, S. 48ff.).

Zusammenfassend zeichnet sich die Humanistische Psychologie durch folgende Grundsätze aus, die 1962 von den Begründer*innen ausgearbeitet wurden:

- *„Das Erleben steht im Zentrum der Aufmerksamkeit.*
- *Das Individuum kann nicht auf bestimmte Qualitäten und Eigenschaften reduziert werden.*
- *Objektivität ist nicht das Hauptkriterium für eine relevante Psychologieforschung, sondern die Sinnhaftigkeit der Forschungsergebnisse für die menschliche Existenz.*
- *Die humanistische Psychologie will helfen, die positiven Kräfte des Menschen zu entwickeln, die menschliche Würde zu verdeutlichen“ (Revenstorff 1983, S. 70).*

Nachdem nun die zentralen Annahmen der Humanistischen Psychologie erläutert wurden, stellt sich die Frage, wie diese mit berufsbezogener Beratung zusammenzubringen sind. Chen (2010) verbindet die Humanistische Psychologie mit Laufbahnberatung und arbeitet heraus, dass beide Paradigmen die Herstellung von Bedeutung und Sinn fokussieren. Demzufolge ist der Mensch ein

bedeutungsorientiertes Wesen, das die Fähigkeit hat, seine beruflichen Erfahrungen wahrzunehmen, zu verstehen und ihnen einen Sinn zu verleihen. Daher ist ein auf der Humanistischen Psychologie basierendes Beratungskonzept aussichtsreich, um die (Re-)Konstruktion von Bedeutungen in der beruflichen Laufbahn zu begleiten. Dies bringt uns zum Konstruktivismus.

Auch der *Konstruktivismus* wirkt als erkenntnistheoretische Position in den PZA hinein, der bereits als Grundparadigma einer zeitgemäßen Laufbahnberatung anklang. Der Kerngedanke des Konstruktivismus ist, dass keine Aussage darüber getroffen werden kann, wie die Welt in Wirklichkeit beschaffen ist, und dass alle Erfahrungswirklichkeiten unsere eigenen Konstruktionen sind (Haan und Rülcker 2009, S. 7). Diese Konstruktionen basieren auf „unserem Wahrnehmungsapparat, unseren kulturellen Gegebenheiten und individuellen Erfahrungshintergründen“ (ebd.). Als Gemeinsamkeit aller konstruktivistischen Theorien gilt somit die Annahme, dass Wissen oder Erkenntnis nichts Objektives ist, zu dem das Subjekt hingeführt werden muss, sondern dass sich das Subjekt sein Wissen oder seine Wirklichkeit selbst konstruiert (ebd., S. 27). Da der Konstruktivismus keine einheitliche Theorie darstellt (Haan und Rülcker 2009; Müller 1996), wird die Entstehung dieser Konstruktionen jeweils unterschiedlich erklärt. Während Erkenntnis im Radikalen Konstruktivismus ein hochindividueller Prozess ist, ist sie im Sozialkonstruktivismus ein sozialer Vorgang, in den soziale und kulturelle Zusammenhänge einwirken (Haan und Rülcker 2009, S. 47). Im Radikalen Konstruktivismus nach Glaserfeld (1992, 1995, 2016) wird der Mensch somit als geschlossenes System beschrieben, in das nur Informationen eingehen, die zum Strukturerhalt des Organismus erforderlich sind. Diese Perspektive hat in den Sozialwissenschaften weniger eine Bedeutung, wohingegen der Sozialkonstruktivismus weitaus anschlussfähiger ist (Gerstenmaier 2014, S. 677). Dabei wird von der Vorstellung ausgegangen, dass "wir alle in einer sozial konstruierten Welt leben und Wissen, Bedeutungen und auch soziale Probleme Ergebnisse solcher gemeinsamen Wirklichkeitskonstruktionen sind" (Gergen 2001, zit. n. Gerstenmaier 2014, S. 677). Diese Perspektive lässt sich mit den vorherigen Ausführungen zur Identitätsentwicklung verbinden, wonach sich Identität erst in der sozialen Interaktion herausbildet und Anerkennung sowie Lebenskohärenz voraussetzt.

Unabhängig davon, ob die Konstruktionen einer „Wirklichkeit“ entsprechen (wenn man von einer solchen ausgeht), haben sie einen sinnstiftenden und wirklichkeitserzeugenden Effekt, den es in Beratungsprozessen zu berücksichtigen gilt (Kuhn 2014, S. 159). Dann wird nicht mehr von einer objektiven Wirklichkeit ausgegangen, die den Klient*innen nahezubringen ist, sondern von einer

aktiven Konstruktion der eigenen Erfahrungswelt. So ist die Aufgabe von Beratung, die Wirklichkeitskonstruktionen der Klient*innen – also ihre persönliche Landkarte – und deren Bedeutung für das Erleben, Verhalten und die Problemsicht zu verstehen. Auf Basis dessen kann diese Landkarte gemeinsam überarbeitet und verändert werden, sodass eine neue Sichtweise auf Frage- und Problemstellung möglich wird (Benin 2009, S. 48f.). Dies ist kein individueller Prozess, sondern ein gemeinsamer Konstruktionsprozess, der eine soziale Interaktion und damit eine Beratungsbeziehung voraussetzt, in der die Klient*innen ihre Erfahrungen neu organisieren, ihre Innenwelt explorieren und neue Erfahrungen anschlussfähig machen können (Gerstenmaier 2014). Anstatt die Klient*innen beim Erkennen einer objektiven Realität zu unterstützen, stehen das Verstehen der subjektiven Wirklichkeit und ihre Rekonstruktion im Zentrum.

Solche konstruktivistisch orientierten Beratungsansätze basieren weitgehend auf dem Personzentrierten Beratungsansatz, der als frühes Beispiel einer konstruktivistischen Beratungstheorie gilt (ebd., S. 676). Laut Gerstenmeier (2014, S. 678) kann immer dann von konstruktivistischer Beratung gesprochen werden, wenn die Beratung auf folgenden Aspekten basiert: (1) Fähigkeit des Subjekts zur Selbststeuerung, (2) aktive und erfahrungsbasierte Konstruktion von Wissen sowie (3) Beratung zur Unterstützung von Selbstorganisation und Selbstaktivität. Folglich ist es vielversprechend, den Personzentrierten Ansatz stärker in die konstruktivistische Laufbahnberatung einzubringen.

Zusammenfassend basiert die Personzentrierte Laufbahnberatung somit auf der Orientierung an der ganzen Person und ihrem Erleben, dem Ziel der Selbstaktualisierung, der Möglichkeit zu Wahl und Entscheidung sowie der erfahrungsbasierten und sozialen Konstruktion von Wirklichkeit. Diese Annahmen finden sich ebenfalls in der Entwicklungstheorie des PZA, auf die nun im Detail eingegangen wird.

3.1.2 Entwicklungstheorie

Im Folgenden wird in die Theorie der Entwicklung des PZA eingeführt und diese auf Laufbahnberatung bezogen. Grundlegend wird angenommen, dass es sich bei der beruflichen Orientierung um einen *komplexen Entwicklungsprozess* handelt, dessen Facetten bereits beschrieben wurden. Daher geht es nun schwerpunktmäßig darum, wie solche Entwicklungsprozesse von Berater*innen unterstützt und begleitet werden können.

3.1.2.1 Aktualisierungstendenz

Wenn man sich die Entwicklung des Menschen anschaut und auf Basis dessen eine Beratungstheorie formulieren möchte, braucht es Antworten auf die grundlegende Frage: Was bewegt den Menschen dazu, sich zu entwickeln und zu verändern? Es braucht somit eine motivationale Theorie, die das Vorgehen in der Beratung auf eine theoretische Basis stellt (Behr et al. 2017). Rogers gibt auf diese Frage mit dem Prinzip der Aktualisierungstendenz eine Antwort, die er aus der Tradition der Humanistischen Psychologie heraus als allgemeines Sinn- und Entwicklungsprinzip formuliert. Demzufolge verfügt der Mensch über "eine inhärente Tendenz zur Entfaltung aller Kräfte (...), die der Erhaltung oder dem Wachstum des Organismus dienen" (Rogers 2019, S. 41). So geht Rogers zum einen davon aus, dass das Subjekt die Fähigkeit hat, die eigenen Erfahrungen dahingehend zu bewerten, ob sie für den gesamten Organismus förderlich sind. Zum anderen nimmt er an, dass das Subjekt in einem wachstumsfreundlichen Klima das Streben hat, sich selbst zu verwirklichen und auch Schmerz und Hindernisse zu überwinden. Die Aktualisierungstendenz, die Rogers als Axiom annimmt, bezieht sich anders als bei Maslow nicht nur auf die Grundbedürfnisse, sondern auf die gesamte Entwicklung des Menschen (Rogers 2016, S. 26). Damit geht Rogers von einem positiven Menschenbild aus, das den Menschen als von Natur aus sozial, vorwärtsgerichtet und konstruktiv beschreibt. Jegliche destruktiven Tendenzen führt Rogers auf eine Blockierung der Aktualisierungstendenz durch Umweltfaktoren zurück (Rogers 2019, S. 41).

Diese Annahme einer positiven Richtungsneigung wird immer wieder kritisch diskutiert und als Anlass zur Weiterentwicklung des Ansatzes genommen. Grundlegend merken Stumm und Keil (2014, S. 4) an, dass es sich um eine Grundüberzeugung handle, deren empirische Überprüfbarkeit nicht möglich sei. Ferner konstatiert Höger (1993), dass bereits Rogers Schwierigkeiten hatte, die destruktiven Tendenzen des Menschen mit den konstruktiven zu vereinen und sieht darin ein Theoriedefizit. Isele und Stauß (2016) knüpfen daran an und äußern, dass diese „Positiv-Verallgemeinerung“ die Destruktivität des Menschen ausblende. Sie plädieren für die Annahme eines richtungsneutralen Entwicklungsprinzips, das sowohl das konstruktive als auch das destruktive Potential des Menschen berücksichtigt und damit die Aspekte von Wahl und Entscheidung in den Fokus rückt (ebd.). So besteht derzeit keine Einigkeit zu dieser philosophischen Frage, die auch hier nicht abschließend beantwortet werden kann.

Im Unterschied dazu wird jedoch die Bedeutung der Umweltbedingungen für die Entwicklung der Person übereinstimmend als relevant beschrieben. Dies wird bei Höger (1993, 2012) besonders

deutlich, der die Aktualisierungstendenz in zwei Aspekte differenziert: (1) „Entfaltung“ als die maximale Verwirklichung der Aktualisierungstendenz unter optimalen Bedingungen und (2) die „Erhaltung“ als die Aufrechterhaltung der Existenz auch unter widrigen Umständen. Dementsprechend wird angenommen, dass die Klient*innen bereits Lösungsimpulse in sich haben, die sich unter optimalen Bedingungen – also im Rahmen einer förderlichen Beziehung – entfalten können. Dies entspricht einem ressourcenorientierten und partizipativen Arbeiten, welches sich gut mit dem (sozial-)pädagogischen Blick auf Beratung verbinden lässt. Die Grundhypothese lautet also:

„Jedem Menschen ist ein Wachstumspotential zu eigen, das in der Beziehung zu einer Einzelperson (...) freigesetzt werden kann. Voraussetzung ist, dass diese Person ihr eigenes reales Sein, ihre emotionale Zuwendung und ein höchst sensibles, nicht urteilendes Verstehen in sich selbst erfährt, zugleich aber dem Klienten [bzw. der Klientin] mitteilt“ (Rogers 2019, S. 17).

Die Qualität der Beziehung ist somit entscheidend dafür, ob die Klient*innen in einen Entwicklungsprozess kommen und ihr Potential entfalten. Entsprechend bedeutsam ist es, dass sich die Klient*innen in ihrer Autonomie anerkannt und empathisch in ihrem Erkundungs- und Entwicklungsprozess begleitet fühlen (Maurer 2013, S. 212). Sofern sich die Beratungsbeziehung durch diese Qualitäten auszeichnet, kann die Aktualisierungstendenz im Modus der Entfaltung wirksam werden. Aufgrund dessen übernehmen nicht die Berater*innen, sondern die Klient*innen selbst die Führung im Beratungsprozess, was als *non-direktive* Grundhaltung beschrieben wird. Diese Haltung wird im PZA durchweg als bedeutsam angenommen, wenn auch unterschiedlich umgesetzt. So variiert der Grad der Non-Direktivität: Einige sprechen sich gegen jegliche Beeinflussung aus, während andere es befürworten, prozessdirektiv zu sein und wieder andere auch eine gewisse inhaltliche Beeinflussung unter gewissen Umständen für sinnvoll erachten (Behr et al. 2017, S. 25). Für die Personzentrierte Laufbahnberatung wird hier von dem dritten und weiten Verständnis ausgegangen: So sind Laufbahnberater*innen zum einen prozessdirektiv, indem sie den Prozess strukturieren und Bearbeitungsangebote machen; zum anderen bringen sie ihre Expertise zu beruflichen Laufbahnfragen ein, wie u.a. berufliche Anforderungen, Eignung und Kompetenzentwicklung. Darin liegt keinesfalls eine direkte Beeinflussung, sondern vielmehr eine personzentrierte Strukturierung des Beratungsprozesses sowie eine personzentrierte Informationsweitergabe. Die Verantwortung für jegliche Handlungsentscheidung liegt weiterhin bei den Klient*innen, da nur sie all ihre Erwägungen, Wünsche und Bedürfnisse bewusst haben können und die Berater*innen schlichtweg nicht das Recht haben, diese Entscheidungen zu treffen (Patterson

1990, zit. n. Freeman 1990, S. 294). So nehmen Berater*innen lediglich eine prozessbegleitende Funktion ein, die darauf abzielt, dass sich Klient*innen zunehmend selbstverantwortlich Informationen einholen und ihre eigenen Entscheidung treffen (Bergmann und Eder 2018, S. 47).

"Insofern ist unsere Interventionstheorie scheinbar schlicht: Wir helfen anderen, ihre Erfahrung zu organisieren, ihre Realität zu verstehen und für sich passende Lösungen zu finden. Wie komplex dies ist, zeigt dann die Praxis." (Behr et al. 2017, S. 27)

3.1.2.2 Selbstkonzept

Neben der *Aktualisierungstendenz*, die eine Erfahrung danach bewertet, ob sie für den Organismus förderlich oder hinderlich ist, besteht laut Rogers auch eine *Selbstaktualisierungstendenz*, die überprüft, ob diese Erfahrung mit dem bestehenden Selbstkonzept übereinstimmt. Doch zunächst: Was ist im PZA mit ‚Selbstkonzept‘ gemeint?

Im Kern versteht Rogers unter dem Selbstkonzept das Bild, das eine Person von sich selbst hat, das sich stetig weiterentwickelt und dennoch in einem konkreten Moment greifbar ist.

„Dieser Gestalt kann man gewahrwerden, sie ist jedoch nicht notwendigerweise gewahr. Es handelt sich um eine fließende, eine wechselnde Gestalt, um einen Prozess, der zu jedem beliebigen Zeitpunkt eine spezifische Wesenheit ist (...).“ (Rogers 2016, S. 31)

Demzufolge ist das Selbstkonzept die eigene Vorstellung vom Selbst und den Beziehungen zur Umwelt.⁶⁶ Sie ist eine bewussteinfähige Struktur, die sich im Verhalten einer Person zeigt, also darin wie etwas getan wird (Keil 2009, S. 109). Da das Selbstkonzept den Charakter einer Gestalt annimmt, bedroht das Infragestellen eines Anteils potentiell das gesamte Selbstkonzept (Biermann-Ratjen 2012, S. 69f.). Aufgrund dessen werden neue Erfahrungen dahingehend bewertet, ob sie mit dem bestehenden Selbstkonzept in Einklang zu bringen sind oder nicht (ebd., S. 81).

⁶⁶ Die Begriffe ‚Selbst‘ und ‚Selbstkonzept‘ gingen aus der Praxisforschung von Rogers hervor, wurden jedoch nicht theoretisch trennscharf formuliert, was sich an folgender Definition zeigt: „Die Begriffe Selbst und Selbstkonzept werden üblicherweise dann verwendet, wenn von der Person oder der Sichtweise ihrer selbst gesprochen wird, der Begriff Selbststruktur, wenn wir auf diese Gestalt von einem äußeren Bezugsrahmen aus blicken“ (Rogers 2016, S. 31). Trotz der Unschärfe dieser Begriffsbestimmung wird deutlich, dass auch Rogers unter dem Selbstkonzept die kognitiven Überzeugungen einer Person über sich selbst versteht, wie es bereits in Kapitel 2.1.3 als Unterkategorie der Identitätsentwicklung bestimmt wurde.

Diese innere Bewegung wird als Selbstaktualisierungstendenz bezeichnet: Sie ist kein eigenständiges Entwicklungsprinzip, sondern ebenfalls Ausdruck der allgemeinen Aktualisierungstendenz (Rogers 2016, S. 27; s. Abb. 10).

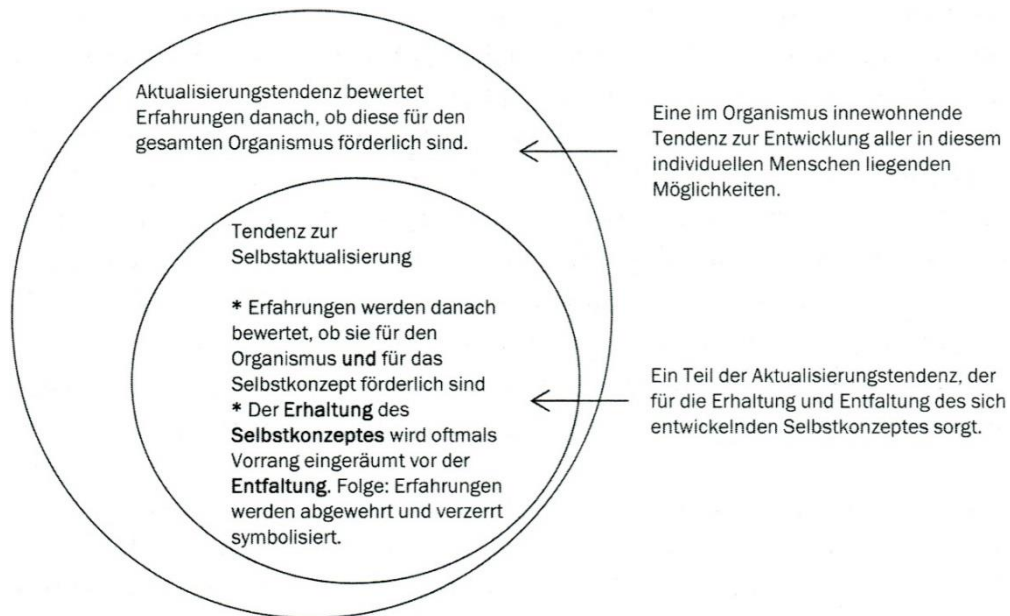


Abb. 10: Selbstaktualisierungstendenz (Weinberger 2013, S. 25)

Die Voraussetzung für diesen inneren Abgleich sind das Selbstbewusstsein und die Fähigkeit zur Selbstreflexion, die auf den zwei Strukturdimensionen des Selbst („I“ und „Me“) basieren (Mead 1973; s. Kapitel 2.1.3). Erst dadurch, dass ich mir selbst zum Objekt werden kann, ist es möglich, dass *ich* auf *mich* schaue. Eine Person erfährt sich somit stets durch das Gegenüber, was die Bedeutung von „In-Beziehung-Sein“ umso deutlicher macht. Diesen Zusammenhang beschreibt auch Rogers: Genauso wie der Mensch nach Aktualisierung strebt, sucht er nach Bindung, Wertschätzung und Anerkennung seiner Bezugspersonen (Rogers 2016, S. 58).⁶⁷ In der Folge bewertet das Subjekt seine organismischen Erfahrungen entsprechend dieser *Wertbedingungen*, wodurch es zu Inkongruenzen mit seinem spontanen Erleben kommen kann (s. Kapitel 3.1.2.3). Die Person wird also erst durch sozialen Kontakt und Anerkennung zu dem, was sie in dem jeweiligen Moment ist. Honneth (1992) äußert sich dazu aus sozialpsychologischer Perspektive wie folgt:

⁶⁷ Biermann-Ratjen (2011) erweitert Rogers' wenige Ausführungen zur kindlichen Entwicklung, indem sie aktuelle Erkenntnisse der Säuglingsforschung hinzuzieht und die Organisation von Selbsterfahrung ins Zentrum der Entwicklungstheorie im PZA stellt.

„Der Zusammenhang, der zwischen der Erfahrung von Anerkennung und Sichzusichverhalten besteht, ergibt sich aus der intersubjektiven Struktur der persönlichen Identität: Individuen werden als Person allein dadurch konstituiert, daß sie sich aus der Perspektive zustimmender oder ermutigender Anderer auf sich selbst als Wesen zu beziehen lernen, denen bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zukommen. Der Umfang solcher Eigenschaften und damit der Grad der positiven Selbstbeziehung wächst mit jeder neuen Form von Anerkennung, die der einzelne auf sich selbst als Subjekt beziehen kann“ (S. 277f.).

Das Selbstkonzept hat somit nicht nur einen fließenden, sondern auch einen relationalen Charakter. Dies wird bereits bei Rogers in Grundzügen deutlich, jedoch erst durch weiterführende Abhandlungen zur dialogischen Selbsttheorie konsequent im PZA diskutiert (Hermans 2018; Staemmler 2018). In der dialogischen Selbsttheorie werden das Selbst als innere Dimension und der Dialog als äußere Dimension zusammengebracht, was hier bereits im Kontext der Identitätsentwicklung dargelegt wurde (s. Kapitel 2.1.3). So spiegeln sich die Dynamiken der postmodernen Gesellschaft auch in der Selbsttheorie des PZA wider, die nicht mehr von einem konsistenten und beständigen Selbst ausgeht, sondern von einem fließenden und pluralistischen Selbst, das eine soziale und gesellschaftliche Einbindung voraussetzt. An dieser Argumentation zum dialogischen und pluralistischen Selbst schließen Modelle und Methoden an, die mit verschiedenen Ich-Zuständen bzw. Selbstanteilen arbeiten, wie u.a. das Innere Team (Schulz von Thun 2013b; Schulz von Thun und Stegemann 2017).

Es lässt sich schlussfolgern, dass die personenzentrierte Selbsttheorie durchaus mit den Dynamiken des gesellschaftlichen Wandels zu verbinden ist und sich der PZA insofern als Grundlage einer zeitgemäßen Laufbahnberatung eignet. Darin kommt dem Selbstkonzept eine zentrale Rolle zu, da die Klient*innen in der Entwicklung eines integrierten Bildes von sich selbst und ihrer beruflichen Rolle begleitet werden (Miller 1988, S. 65). Bei beruflichen Problem- und Fragestellungen geht es dabei nicht in erster Linie um eine Reorganisation des Selbstkonzepts, sondern mehr um dessen Klärung und Umsetzung in der beruflichen Rolle (Ertelt und Schulz 1997, S. 47). Dafür gilt es, als Berater*in jegliche Äußerungen zum Selbstkonzept wahrzunehmen und mit den Klient*innen so herauszuarbeiten, dass sie ihre Überzeugungen über sich selbst reflektieren und diese auf ihre Gültigkeit prüfen können. Konkret bedeutet es, dass sie sich mit ihren Inkongruenzen beschäftigen.

3.1.2.3 Inkongruenz

Der Personzentrierte Ansatz sieht das Erleben von Inkongruenzen als Anschlusspunkt für Beratung bzw. Entwicklungs- und Veränderungsprozesse. So wird angenommen, dass eine beeinträchtigte Handlungskompetenz auf Inkongruenzerleben zurückzuführen ist (Speierer 2013, S. 83). Unter Inkongruenz wird eine Diskrepanz zwischen dem Selbstkonzept und den organismischen Erfahrungen verstanden (Rogers 2019, S. 43). Eine Person ist also inkongruent, wenn ihre Gedanken und Bewertungen, die sie von sich selbst hat (= Selbstkonzept) nicht zum aktuellen Erleben passen, das ihr sagt, ob ihr etwas gut oder schlecht tut (= organismisches Erleben). Darin zeigt sich die Diskrepanz von Aktualisierungstendenz und Selbstaktualisierungstendenz: Einerseits strebt die Person danach, ihre Bedürfnisse zu erfüllen und ihrem organismischen Erleben gerecht zu werden (Aktualisierungstendenz); andererseits möchte die Person das Bild von sich selbst erfüllen, das sich auf Grundlage der Fremdbewertungen herausgebildet hat (Selbstaktualisierungstendenz) (Rogers 1991b, S. 214). In der folgenden Abbildung ist diese Nicht-Übereinstimmung dargestellt (s. Abb. 11):

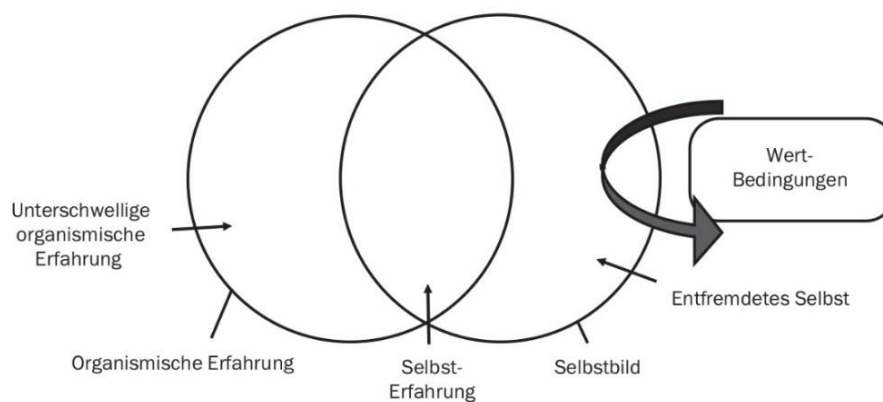


Abb. 11: Inkongruenz von organismischen Erfahrungen und Selbstbild (Behr et al. 2017, S. 12)

Eine Inkongruenz zeichnet sich durch eine erhebliche und andauernde Unstimmigkeit aus, die sich in Ängsten, Spannungen und Nicht-Übereinstimmungen bemerkbar macht (Speierer 1994). Meist gehen damit diffuse Gefühle einher, „wie ‚sich nicht wohl in der eigenen Haut fühlen‘, ‚nicht mit sich im Reinen sein‘, sich angespannt erleben, sich ungemütlich fühlen in der Begegnung mit dem gegenüber“ (Behr et al. 2017, S. 57). Somit nehmen wir die Inkongruenz zunächst nur als eine Art der Beunruhigung oder inneren Spannung wahr, die uns sagt „Da ist etwas nicht stim-

mig“, ohne dass wir es genau einordnen könnten. Das Ziel von Beratung ist es dann, dieses Diskrepanzerleben zu erkunden und zu bearbeiten, um letztlich zur Kongruenz beizutragen. So bedeutet *Kongruenz* im Umkehrschluss, dass eine Person ihr Selbstkonzept erweitern und sich neue Erfahrungen aneignen kann, was unter dem idealtypischen Konzept der „fully functioning person“ (Rogers 2016, S. 59) gefasst wird. Damit wird das Ideal beschrieben, dass eine Person offen für den Fluss der Veränderung ist, flexibel je nach Erfahrungen ihr Selbstkonzept erweitert und die Bedürfnisse nach Autonomie und Bindung miteinander in Einklang bringt (Behr et al. 2017, S. 36). Während die Kongruenz somit die psychosoziale Gesundheit ausmacht (Straumann 2013, S. 75), sind Inkongruenzen ein zentraler Anknüpfungspunkt für Beratung – zumindest wenn sie zu einem Belastungserleben und einer eingeschränkten Handlungsfähigkeit führen.⁶⁸ Als Beispiel lässt sich die Lehramtsstudentin Marie heranziehen, die das Lehramt als ihren Traumjob beschreibt, bei dem sie sich immer sicher und wohl gefühlt hat. Nun, vor ihrem ersten Schulpraktikum, hat sie jedoch mit sehr großer Angst zu kämpfen, vor so vielen Schüler*innen stehen zu müssen, was sie an ihrem Berufsweg zweifeln lässt. Es zeigt sich, dass das Selbstkonzept der Studentin – also ihre Vorstellung von sich als souveräne Studentin und kompetente Lehrerin – nicht mit ihrem aktuellen Erleben, also dem starken Gefühl von Verunsicherung und Angst, zusammenpassen. Erfahrungsgemäß neigen die Studierenden dann dazu, sofort das Lehramtsstudium infrage zu stellen und nach Alternativen zu schauen, ohne sich aber mit ihren zugrundeliegenden Inkongruenzen auseinanderzusetzen. Das führt dann dazu, dass auf einer scheinbar objektiven und äußeren Ebene nach einer Antwort bzw. einem Ratschlag gesucht wird, anstatt sich im Kern mit dem eigenen Erleben und den inneren Widersprüchen auseinanderzusetzen. Doch erst wenn Marie integriert, dass sie *auch* verunsichert und ängstlich ist, kann sie entscheiden, ob sie dem Lehrberuf entsagt oder einen anderen Umgang mit ihrer Unsicherheit findet. Das Ziel der PZL ist es, diesen Studierenden einen Raum zu bieten, sich mit solchen Inkongruenzen auseinanderzusetzen und eigene Lösungen zu entwickeln.

In diesem Beispiel zeigt sich bereits, dass Inkongruenzen innerpsychisch spürbar und auf eine Diskrepanz von Selbstkonzept und Erleben zurückzuführen sind, jedoch auch im Zusammenhang mit Lebensereignissen und neuen Anforderungen der Lebenswelt stehen. Während sich das klassische Verständnis von Inkongruenz auf innerpsychische und biografische Ursachen bezieht,

⁶⁸ Eine Beratungsnotwendigkeit ist nur bei anhaltenden Inkongruenzen gegeben, die eine Beeinträchtigung im Handeln und Erleben bedeuten. Grundsätzlich ist eine gewisse Ambiguitätstoleranz vorteilhaft, da so eine Stabilität gegenüber äußeren Reizen, Unstimmigkeiten und Ambivalenzen gesichert wird.

wurde inzwischen ein weiteres Verständnis entwickelt, das auch für Beratungskontexte anschlussfähig ist. Demzufolge gehen Inkongruenzen nicht nur auf die Diskrepanz zwischen Selbstkonzept und Erleben, sondern auch auf Lebensereignisse und Lebenswelterfahrungen zurück (Speierer 2013, S. 84). Es besteht „ein Missverhältnis zwischen einer Anforderung und dem zu ihrer Bewältigung notwendigen Wissen und Können, zwischen einer eigenen Sichtweise und der wichtigeren anderer, zwischen einem Anspruch und der ausbleibenden Realisierung etc.“ (Lotz 2007, S. 23). Folglich kann auch ein „normal“ sozialisierter Mensch mit gesundem Selbstkonzept mit unbekanntem, überfordernden oder bedrohlichen Anforderungen der Umwelt konfrontiert sein (Sander und Ziebertz 2010, S. 33). Wenn diese Anforderungen dann nicht mit den eigenen Ressourcen und Kompetenzen bewältigt werden können, entsteht eine Inkongruenz (Sander 2014, S. 334f.; Waldl 2004, S. 170). Kurz gesagt: "Generell ist das Individuum dann beratungsbedürftig, wenn kein ausgewogenes Passungsverhältnis zwischen Forderungen (wahrgenommen!) und Kompetenzen vorhanden ist" (Sander und Ziebertz 2010, S. 33). Dies kann sich im Einzelnen in Belastungssituationen, Beziehungsproblemen, Entscheidungsschwierigkeiten oder Orientierungsfragen zeigen, zu deren Bewältigung in der Beratung Handlungskompetenzen und Lösungsmöglichkeiten entwickelt werden. Im Kern geht es also um Passung, jedoch keine, wie sie in der Zuordnungstheorie formuliert ist, die testdiagnostisch Personen und Berufe einander zuordnet. Vielmehr geht es um einen subjektiven und höchst individuellen Prozess, der einen entsprechenden Gesprächsrahmen benötigt, in dem die impliziten und teils noch unbewussten Erwartungen, Wünsche, Konzepte und Ideale erkundet werden können. Das Ziel der PZL ist, dass die Klient*innen selbstverantwortlich ihre beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozesse zu gestalten lernen, wofür die Bearbeitung von Inkongruenzen zentral ist (Straumann 2013, S. 68). Diese können sich in unterschiedlichen Formen zeigen, u.a.:

- Inkongruenz zwischen Selbstkonzept und Erleben
- Inkongruenz zwischen realem und idealem Selbst
- Inkongruenz zwischen sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen und eigenen Bewältigungskompetenzen
- Inkongruenz zwischen Erwartungen anderer und eigenen Zielen und Wünschen

Die Personenzentrierte Laufbahnberatung setzt an diesen Inkongruenzen der Klient*innen an, die sich im Zusammenspiel von Individuum, Organisation und Gesellschaft herausbilden.⁶⁹ So verortet sie sich – anders als Psychotherapie – gerade im Spannungsfeld von Innen- und Außenperspektive. Aus sozialpsychologischer Sicht geht es darum, dass die Studierenden in ihre berufliche Rolle, d.h. in ihre Aufgaben bzw. Funktionen im beruflichen Kontext hineinfinden (Schmid 1997). Um diese Berufsrolle adäquat auszufüllen, muss das Subjekt seine individuellen Wünsche, Ideale und Fähigkeiten in Übereinstimmung mit den organisationalen und gesellschaftlichen Anforderungen bringen, die mit der Berufstätigkeit im Allgemeinen sowie dem jeweils spezifischen Berufsbild einhergehen. Dies bedeutet einen stetigen Aushandlungs- und Entwicklungsprozess, der lebenslang andauern dürfte, aber besonders im Studium und Berufseinstieg zu Inkongruenzen führt, welche potentiell als krisenhaft erlebt werden. Anknüpfend an das eingangs formulierte Bildungsverständnis lassen sich diese Inkongruenzen als Fremdheitserfahrungen verstehen, die das Selbst-Welt-Verhältnis herausfordern und zu transformativen Bildungsprozessen führen. So ist das Erleben von Entfremdung ein Anknüpfungspunkt für die PZL. Während in der Therapie klassischerweise die Fremdheitserfahrungen im Innen thematisiert werden, fokussiert Beratung ebenfalls die Fremdheitserfahrungen im Außen, die durch Lebensereignisse und Lebenswelterfahrungen ausgelöst werden. Dabei stehen die Aktualisierungs- und Entwicklungsprozesse unter den Fragen: Wie kann ich das Fremde in mir verstehen und anerkennen? Und wie kann ich mit dem Fremden im Außen mir entsprechend umgehen bzw. wie kann ich die erforderlichen Kompetenzen und Ressourcen entwickeln, um handlungsfähig zu bleiben? Personenzentrierte Laufbahnberatung steht somit im Spannungsfeld von Selbstvergewisserung der Individuen und ihrer Orientierung im sozialen und gesellschaftlichen Kontext. Um eine Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen, den eigenen Kompetenzen und Ressourcen sowie den Weiterentwicklungspotentialen anzuregen, wird im Prozess der Selbstexploration an den Inkongruenzen der Klient*innen angeknüpft.

⁶⁹ In der Laufbahnberatung geht es schwerpunktmäßig um eine subjektbezogene Begleitung von beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen, in der die Person im Mittelpunkt steht und die Wechselwirkungen zu ihrem organisationalen und gesellschaftlichen Kontext einbezogen werden. Im Hinblick auf personenzentrierte Supervision spricht Schmid (1997, S. 149) darüber hinaus von organisationalen Inkongruenzen, die sich auf das Selbstverständnis von Organisationen beziehen, was eine zusätzliche Erweiterung des Inkongruenzverständnisses darstellt.

3.1.2.4 *Selbstexploration*

Die Grundidee der personzentrierten Beratung ist die Entwicklung von Inkongruenz zu Kongruenz. Es wird angenommen, dass jeder Mensch über das Bestreben sowie die inneren Ressourcen verfügt, sich selbst zu verstehen, das eigene Erleben im Hier und Jetzt zuzulassen und neue Erfahrungen ins Selbstkonzept zu integrieren. In der Beratung geht es ferner darum, einen Weg zu finden, mit den sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen umzugehen, die mit den bestehenden Ressourcen und Kompetenzen zunächst nicht zu bewältigen sind. Diese Entwicklungsprozesse finden insbesondere dann auf konstruktive Weise statt, wenn sich Klient*innen anerkannt und verstanden fühlen (Rogers 2004, S. 160). Dies begünstigt die Selbstexploration der Klient*innen, sodass sie ihre Stimmungen, Gedanken, Emotionen, Wünsche und Ziele erkunden und Selbstklärung erlangen können (Behr et al. 2017, S. 20; Weinberger 2013, S. 69). Unter *Selbstexploration* wird das aktive Bemühen einer Person verstanden, ihre inneren Prozesse zu erkunden, zu verstehen und miteinander in Beziehung zu setzen, um kongruenter zu werden und die Handlungsfähigkeit zu erweitern.⁷⁰ Indem die Person ein Bild von sich selbst gewinnt – von ihren Zielen und Idealen, Stärken und Schwächen sowie Haltungen und Bewertungen –, gewinnt sie Klarheit für ihre berufliche Orientierung und Entscheidung. Dabei liegt der Fokus weniger auf der kognitiven Auseinandersetzung, sondern dem gefühlsmäßigen Erleben und den körperlichen Empfindungen, die einen Kompass für Bewusstwerdung und Bearbeitung von Inkongruenzen darstellen. Bestenfalls gelingt es der Person, ihre Anspannung, Unzufriedenheit oder Erschöpfung auf eine neue Art wahrzunehmen und zu integrieren. Wenn dies gelingt und eine Erfahrung plötzlich bewusst wird, spricht man von *Symbolisierung*. Während eine Erfahrung zuvor nur „am Rande der Gewährwerdung“ (Rogers 2019, S. 24) existierte, d.h. verschwommen und neblig am Horizont zu erahnen war, stellt sich dann ein Gefühl, eine Motivation oder eine Überzeugung ein, die uns ganz naheliegend und zugleich noch etwas fremd vorkommt (Behr et al. 2017, S. 18ff.). Jede Symbolisierung erweitert unser Selbstkonzept, sodass wir innerlich kongruenter werden und äußere Anforderungen besser in Übereinstimmung mit uns selbst bewältigen können. Es handelt sich um

⁷⁰ Im Vergleich zu *Selbstreflexion* verdeutlicht *Selbstexploration* mehr den offenen und suchenden Charakter und bezieht stärker die affektive und körperliche Ebene ein, was dem Ziel einer zeitgemäßen Laufbahnberatung entspricht, die nicht mehr nur von kognitiven und rationalen Prozessen ausgeht. Da sich der Begriff der Selbstreflexion allerdings in den vergangenen Jahrzehnten durchgesetzt hat und zudem für die lehramtsspezifische Diskussion besonders anschlussfähig ist, werden beide Begriffe in dieser Arbeit synonym und im Sinne des weiteren Verständnisses von Selbstexploration verwendet. Im Rahmen der Lehrer*innenbildung wird sich nochmals mit Selbstreflexion als Metakompetenz für berufsbiografische Entwicklungsprozesse beschäftigt (s. Kapitel 4.1).

eine Rekonstruktion von Erfahrungen, die ihrerseits auch wieder rekonstruiert werden kann (Behr et al. 2016, S. 20). Ein Veränderungs- und Entwicklungsprozess besteht somit aus einer Reihe von Symbolisierungen, die das Erleben, die Wahrnehmung und das Selbstkonzept nachhaltig verändern. Um diese kleinen „Aha-Momente“ zu ermöglichen, wird in der PZL die Selbstexploration der Klient*innen angeregt.

Der Grad der Selbstexploration lässt sich anhand einer Skala einschätzen, die auf dem Prozesskontinuum von Rogers basiert. Er beschrieb den inneren Wandlungsprozess als ein Kontinuum von sieben Stufen und ging davon aus, dass Klient*innen sich entlang dieses Kontinuums weiterentwickeln, wenn sie sich verstanden und angenommen fühlen (Rogers 2004, S. 160; Sander und Ziebertz 2010, S. 89). Mithilfe der Selbstexplorationsskala kann nun der Entwicklungsstand einer Person eingeschätzt werden, sodass entsprechende Bearbeitungsangebote in der Beratung gemacht werden können. So liefert sie Anhaltspunkte für folgende Fragen: Inwieweit hat die Person einen Zugang zu ihrem Selbsterleben und ist bereit, sich mit ihrem Inneren zu beschäftigen? Auf welcher Stufe kann ich die Person „abholen“? (Hellwig 2020, S. 106).

Stufe	Beschreibung	Kurzform	Merkhilfe	Beispiel
1	Der Klient spricht nicht über sich selbst, weder über sein Verhalten noch über seine Gefühle. Er spricht ausschließlich über Tatbestände, die unabhängig von seiner Person sind.	Nur äußere Vorgänge	Vorgänge und Verhalten	Manche haben halt Erfolg im Risiko. Investitionen lohnen sich, wenn's gut läuft.
2	Der Klient berichtet nicht über sich selbst, weder über sein Verhalten noch über seine Gefühle. Er spricht nur von Personen und/oder Sachen, die zu ihm in einer Beziehung stehen (z. B. seinen Eltern, seinem Auto).	Vorgänge in Beziehung zur eigenen Person		Er ist nur ein Großonkel, aber er hatte nur wenig Bedenken und seine Frau auch nicht. Das ging dann zügig.
3	Der Klient berichtet von äußeren Vorgängen und von seinem eigenen Verhalten, jedoch ohne von den Gefühlen zu sprechen, die dazu in Beziehung stehen.	Vorgänge und eigenes Verhalten		Der Kredit war dann schnell ok und ich habe gleich zugegriffen und die Verpflichtungen unterschrieben.
4	Der Klient berichtet von äußeren Vorgängen und auch von seinem eigenen Verhalten, jedoch ohne von den Gefühlen zu sprechen, die dazu in Beziehung stehen. Man kann jedoch annehmen, dass das Berichtete für ihn mit Gefühlen verbunden oder von größerer Bedeutung ist.	Vorgänge und eigenes Verhalten; Gefühle und Bedeutungen schwingen mit	Gefühle	Er hatte mir Geld geliehen, super war das, echt cool, war wie ein Türöffner für mein Projekt, und keine scheiß Bank hatte an mich geglaubt. Echt cool. Aber er ließ mich dann nicht aus den Augen.
5	Der Klient berichtet über sein eigenes Verhalten oder äußere Vorgänge und die Gefühle, die dazu in Beziehung stehen. Der überwiegende Teil der Aussage besteht in der Schilderung seines Verhaltens oder äußerer Ereignisse. Die Gefühle werden nur kurz erwähnt.	Vorgänge und eigenes Verhalten; Gefühle werden kurz benannt		Ich bin freundlich, aber mit einem gewissen Abstand, frage wie es ihm geht, aber spreche dann auch mit anderen Leuten, dann geht's mir besser, bin erleichtert.
6	Der Klient berichtet über sein eigenes Verhalten oder äußere Vorgänge und über die Gefühle, die dazu in Beziehung stehen. Die Aussage besteht überwiegend aus der Schilderung seiner Gefühle.	Vorgänge und eigenes Verhalten; überwiegend Gefühle		Ich bin dankbar und froh wegen des Kredits, aber ich will deswegen nicht kriechen. Ich bin schon sehr froh, aber ich merke auch, dass ich Abstand will.
7	Der Klient berichtet überwiegend von seinen Gefühlen. Zusätzlich muss ein Ansatz zu bemerken sein, seine Gefühle weiter zu klären, etwa sie in neuen Zusammenhängen zu sehen, sich zu fragen, woher gewisse Einstellungen kommen, u. ä.	Überwiegend Gefühle; Ansatz zur weiteren Klärung erkennbar	Neue Gefühls-Zusammenhänge	Es ist irgendwie unstimmig, er ist immer so nett, aber ich ... fühle mich gedrängt, ... hm, das ich unbedingt nun was leisten muss, mein Herz klopf und ich bin sofort in Alarmstimmung.
8	Der Klient schildert ausführlich seine Gefühle. Das Suchen nach neuen Aspekten und Zusammenhängen in seinem Erleben kommt deutlich zum Ausdruck.	Ausführlich Gefühle; deutlicher Ansatz zur weiteren Klärung		Der ist so ... hm ... irgendwie abstoßend, merkwürdig. – ja, Geld geliehen, ... aber schlecht fühlte es sich an, ja – so hinten rum, darf ich sowas sagen?
9	Der Klient schildert ausführlich seine Gefühle. Es ist deutlich, dass er neue Aspekte und Zusammenhänge in seinem Erleben findet.	Ausführlich Gefühle; Klient findet neue Zusammenhänge		Ja, genau, ja, Ekel, ja das ist das Wort. Das ist es, es ist zum ..., – und diese widerliche Clique, geradezu, ... uääh ...

Abb. 12: Selbstexplorationsskala (Behr et al. 2017, S. 22)

Crites (1981, S. 62f.) bezieht diese Stufen nun auf Laufbahnberatung und geht davon aus, dass die Klient*innen bereits auf einer höheren Stufe als in der Psychotherapie einsteigen. So argumentiert er, dass die Klient*innen in der Laufbahnberatung tendenziell die Bedeutung ihrer Gefühle und ihres Selbstkonzepts erfassen und als Zugang für ihre berufliche Selbstexploration nutzen

können (Crites 1981, S. 62f.).⁷¹ Aus personenzentrierter Sicht geht es bei Entwicklungsprozessen folglich darum, starre Einstellungen, Konstrukte und Wahrnehmungen aufzulösen und ihnen einen fließenden und prozesshaften Charakter zu verleihen (Rogers 2019, S. 33).

Bisher wurde beschrieben, dass sich diese Veränderung vor allem im Selbstkonzept der Person zeigt, was sich jedoch erweitern lässt. So beschreibt Kriz (2010, 2013, 2017) in seiner Personenzentrierten Systemtheorie vier Prozessebenen, auf denen sich Prozessstrukturen herausbilden, die sich immer wieder an veränderte Umgebungsbedingungen anpassen müssen. Die vier *Prozessebenen* sind: (1) psychische Prozesse, (2) interpersonale Prozesse, (3) kulturelle Prozesse und (4) körperliche Prozesse.⁷² Auf diesen Ebenen entstehen Ordnungen, die die Komplexität reduzieren und die Person stabilisieren (Kriz 2013, S. 128). Dies ist erst dann für die Person problematisch, wenn sich Überstabilitäten herausbilden und sich diese Ordnungen nicht mehr flexibel an neue Anforderungen anpassen, was dann einen Anlass für Beratung darstellt. Das Ziel ist es, die Klient*innen dabei zu unterstützen, den Übergang von einer Ordnung zu einer anderen Ordnung zu gestalten, was unter ‚Ordnung-Ordnungs-Übergang‘ beschrieben wird (ebd., S. 107f.). Bei Entwicklungsprozessen geht es somit um eine „dynamische Stabilität“ (ebd., S. 122), die einerseits ausreichend Sicherheit und andererseits Raum für Veränderung bietet. So braucht eine Person in ihrem Entwicklungsprozess stets zwei Tendenzen: eine Stabilisierungstendenz und eine Veränderungstendenz (Mitterhuber 2000). Erst wenn beide Tendenzen in einer Balance stehen, also Sicherheit, Ruhe und Kontinuität genauso wie Entwicklung, Kreativität und Herausforderung existieren, können Veränderungen stattfinden (ebd., S. 40). Kurzum:

„Die Ausgewogenheit zwischen Stabilisierungstendenzen und Änderungstendenzen sollen auf allen strukturellen Ebenen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen, um eine entsprechende Selbstkonzepterweiterung zu ermöglichen und einen adäquaten Umgang mit den Anforderungen zu entwickeln“ (ebd.).

⁷¹ Diese Behauptung wird von Crites (1981) nicht im Detail begründet, sodass sie hier lediglich als Vermutung angenommen wird, die unbedingt noch genauer untersucht werden muss. Es scheint jedoch naheliegend, dass sich Klient*innen der Laufbahnberatung und der Therapie nicht nur in den inhaltlichen Schwerpunkten ihrer Anliegen, sondern ebenso im Zugang zu sich selbst unterscheiden, was die je eigene Vorgehensweise begründet.

⁷² Die Beweggründe, aus denen Klient*innen die Beratung aufsuchen, liegen überwiegend auf der psychischen oder interpersonellen Ebene, d.h. es geht um das Denken und Fühlen der Person oder um die Kommunikation und Interaktion mit anderen (Kriz 2013, 2017). Diese Prozesse sind wiederum eingebettet in eine kulturelle und körperliche Ebene, d.h. in Deutungsmuster der Kultur und Gesellschaft sowie in körperliche Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster (ebd.).

Unabhängig davon, ob es sich um innerpsychische oder strukturelle Veränderungen handelt, brauchen wir einen Raum, in dem wir ausreichend Zeit und Sicherheit haben, um mit einer Veränderung umzugehen und sie in unser Selbstkonzept zu integrieren. Für die Laufbahnberatung bedeutet das, dass wir die Balance zwischen Veränderungs- und Stabilisierungstendenzen im Blick behalten und auch das Bewusstsein der Klient*innen dafür fördern.⁷³ So sollten berufliche Orientierungs-, Entscheidungs- und Übergangsprozesse mit ausreichend Ruhe und Zeit gestaltet werden, damit neue Erfahrungen zugelassen und flexibel in das Selbstkonzept integriert werden können. Dies gelingt umso besser, je höher der Grad der Selbstexploration ist. Steenbuck (2005) bezeichnet Selbstexploration daher als „Schlüsselkompetenz zur Lebensbewältigung“ (S. 84), die den Subjekten dazu verhilft, Bezugspunkte in sich selbst zu finden und somit in der sich stetig wandelnden Welt handlungsfähig zu bleiben. Daher sollten bereits im Studium entsprechende Räume für Selbstexploration geschaffen werden, die in Anbetracht des Lehrberufs besonders wichtig sind, da dieser eine lebenslange Professionalisierung voraussetzt (s. Kapitel 4.1). Folglich liegt das Ziel der PZL darin, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstexploration zu fördern und damit die Selbstaktualisierung der Klient*innen anzuregen. Auf organisationaler Ebene ist ferner zu untersuchen, inwiefern Räume für Selbstexploration und geeignete Strukturen für Veränderungs- und Entwicklungsprozesse bereitgestellt werden (Mitterhuber 2000, S. 43).⁷⁴

Zusammenfassend wird im Personzentrierten Ansatz also davon ausgegangen, dass der Mensch über eine inhärente Entwicklungstendenz verfügt (Aktualisierungstendenz), die der Erhaltung und Entfaltung des Organismus dient. Wenn neue Erfahrungen nicht mit dem Selbstkonzept übereinstimmen, neue Anforderungen nicht mit den eigenen Kompetenzen und Ressourcen bewältigt werden können oder eigene Erwartungen nicht mit denen der sozialen Umwelt zusammenpassen, kommt es zu Inkongruenzen. In der Personzentrierten Laufbahnberatung wird das Erleben von Inkongruenz als Anlass für Selbstexploration und Weiterentwicklung verstanden, für die be-

⁷³ In der Hamburger Kommunikationspsychologie wird dieses Spannungsfeld ebenfalls diskutiert und mit der Formel Akzeptanz + Konfrontation = Entwicklung ($A + K = E$) zusammengefasst (Heiland und Stracke 2009, S. 248). Während die Akzeptanz der Berater*innen das Bedürfnis nach Stabilisierung sichert, kommt eine Konfrontation dem Bedürfnis nach Veränderung nach – beides zusammen schafft einen förderlichen Rahmen für Entwicklungsprozesse.

⁷⁴ In der Diskussion um die organisationale Einbettung von Laufbahnberatung geht es u.a. um die Zugangs- und Ausschlussmöglichkeiten von Hochschulbildung, die Reproduktion von Beratungsnotwendigkeiten sowie die Regulierung von Übergängen und Lebensläufen. Obwohl diese Perspektive nicht im Zentrum dieser Arbeit steht, sei an dieser Stelle zumindest darauf hingewiesen, dass sie für einen kritischen Laufbahnberatungsdiskurs und einen übergreifenden Qualitätsentwicklungsrahmen bedeutsam ist und einer weiteren Diskussion aus organisationspädagogischer Sicht bedarf.

ziehungsorientierte Interventionen herangezogen werden. Damit sich die Person aus dem erstarrten, rigiden und überforderten Zustand lösen und sich in Richtung von Kongruenz und Handlungsfähigkeit entwickeln kann, braucht es ein förderliches Beziehungsangebot, dessen Kernbedingungen nun erläutert werden.

3.1.3 Beziehungsangebot

Das personenzentrierte Beratungsverständnis basiert auf der Gestaltung einer konstruktiven Beziehung, in der sich Klient*innen verändern und weiterentwickeln können. Es ist die Aufgabe von Berater*innen geeignete Bedingungen zu schaffen, damit Klient*innen ihre Entwicklungstendenz entfalten können. Diese Art der Beziehungsgestaltung lässt sich auf jede professionelle Begegnung beziehen, die auf die Weiterentwicklung von Menschen abzielt (Rogers 1991a, S. 178ff.) – auch auf Laufbahnberatung. Rogers ging davon aus, „daß die therapeutische Beziehung nur ein spezieller Fall allgemeiner zwischenmenschlicher Beziehung ist, und daß die gleiche Gesetzmäßigkeit alle interpersonalen Beziehungen regelt“ (Rogers 2004, S. 53). Laufbahnberater*innen sind somit Expert*innen für den Prozess und die Beziehung, d.h. dass sie einen Raum für Begegnung schaffen. Es geht um Kontakt und Dialog, um Wahrhaftigkeit und Gegenwärtigkeit und letztlich um ein fließendes Beziehungsgeschehen. Laufbahnberatung ist dann wirksam, wenn die personenzentrierten Beziehungsbedingungen weitestgehend erfüllt sind und ein Selbstklärungs- und Entwicklungsprozess eintritt, der nicht eingeengt, erzwungen oder rationalisiert wird (Patterson 1990, zit. n. Freeman 1990, S. 293). Wenn wir uns an die Diskussion um ‚Beratung als pädagogische Handlungsform‘ erinnern (s. Kapitel 2.2.2), wurde dies dort ebenso deutlich: Bereits Mollenhauer beschrieb das gleichberechtigte und auf Selbstverantwortung basierende Beziehungsangebot und auch Oevermann thematisierte das professionelle Arbeitsbündnis, in welchem der Widerspruch aus Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung der Lebenspraxis bearbeitet werden kann. Demnach wird das Beziehungsangebot nicht nur als Arbeitsgrundlage, sondern als zentraler Wirkfaktor und Ausgangspunkt für jeglichen Methodeneinsatz angenommen (Grawe et al. 2001; Grawe 2005; Nestmann 2014a; Rogers 1991a, 1984a; s. Kapitel 3.2.5).⁷⁵ So zeichnet sich eine pädagogisch verstandene Beratung durch die völlige Hinwendung zur Person aus, was sich

⁷⁵ Dies lässt sich auch aus neurowissenschaftlicher Sicht untermauern: So bringt Lux (2008, 2014, 2020) die personenzentrierte Beziehungsgestaltung in Zusammenhang mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen und zeigt, wie die Grundhaltung neurologische Prozesse anregt, die wiederum die Entwicklung der Klient*innen unterstützen.

mithilfe des personzentrierten Beziehungsangebots konkretisieren lässt.

Eine förderliche Beziehung zeichnet sich durch folgende sechs Bedingungen aus, die Rogers als notwendig und hinreichend beschreibt (Rogers 1991a, S. 168):

1. *„Zwei Personen befinden sich in psychologischem Kontakt.*
2. *Die erste, die wir Klient[*in] nennen werden, befindet sich in einem Zustand der Inkongruenz, ist verletzlich und ängstlich.*
3. *Die zweite Person, die wir Therapeut[*in] nennen werden, ist kongruent oder integriert in der Beziehung.*
4. *Der Therapeut [bzw. die Therapeutin] empfindet eine bedingungslose positive Zuwendung dem Klienten [bzw. der Klientin] gegenüber.*
5. *Der Therapeut [bzw. die Therapeutin] empfindet ein empathisches Verstehen des inneren Bezugsrahmens der Klienten[*innen] und ist bestrebt, diese Erfahrung dem Klienten [bzw. der Klientin] gegenüber zum Ausdruck zu bringen.*
6. *Die Kommunikation des empathischen Verstehens und der bedingungslosen positiven Zuwendung des Therapeuten [bzw. die Therapeutin] dem Klienten [bzw. der Klientin] gegenüber wird wenigstens in einem minimalen Ausmaße erreicht.“*

Die Beratungsbeziehung basiert zunächst auf der Voraussetzung, dass Berater*in und Klient*in im Kontakt stehen (1. Bedingung) und ein Zustand der Inkongruenz auf Seiten der*des Klient*in vorliegt (2. Bedingung). Auf dieser Basis kann sich eine Beratungsbeziehung entfalten, die sich durch die Kongruenz, bedingungslose positive Beachtung und Empathie der Berater*innen auszeichnet (3.-5. Bedingungen). Für eine konstruktive Entwicklung ist es erforderlich, dass dieses Beziehungsangebot von den Klient*innen bemerkt wird, d.h. dass sie sich verstanden und akzeptiert fühlen (6. Bedingung).⁷⁶

Die Haltung aus den drei Berater*in-Bedingungen ist ein Ideal, das es im Beratungskontakt anzustreben gilt, das jedoch auch in einem geringeren und dennoch ausreichenden Maße zur Weiterentwicklung der Klient*innen führt (Sander und Ziebertz 2010, S. 76). Wichtig anzumerken ist,

⁷⁶ Zinschitz (2002) widmet sich der Frage, welche Grundfähigkeiten der Mensch haben muss, um das personzentrierte Beziehungsangebot wahrzunehmen und den zwischenmenschlichen Kontakt aufzubauen (3. und 6. Bedingung). Auf Basis einer personzentrierten und entwicklungspsychologischen Perspektive arbeitet sie heraus, dass Wahrnehmung und Kontakt voraussetzungsvoll sind und eng mit der Entwicklung des Selbst im Kindesalter verbunden sind.

dass sich diese Aspekte nicht strikt und analytisch voneinander trennen lassen, sondern sich gegenseitig bedingen und daher in ihrer gegenseitigen Einflussnahme zu denken sind. Beispielsweise ist anzunehmen, dass die Klient*innen nur dann Empathie und bedingungsfreie positive Beachtung wahrnehmen, wenn die Beratungsperson dabei echt – also kongruent – ist. Auch empirisch zeigte sich ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen den Merkmalen (Sander 1971, 1974), was die Bedeutung des Zusammenspiels aller drei Merkmale unterstreicht. Das personenzentrierte Beziehungsangebot lässt sich somit wie ein magisches Dreieck aus gemeinsam wirkenden und sich gegenseitig bedingenden Elementen verstehen, die nun einzeln dargestellt werden (Behr et al. 2017, S. 64).

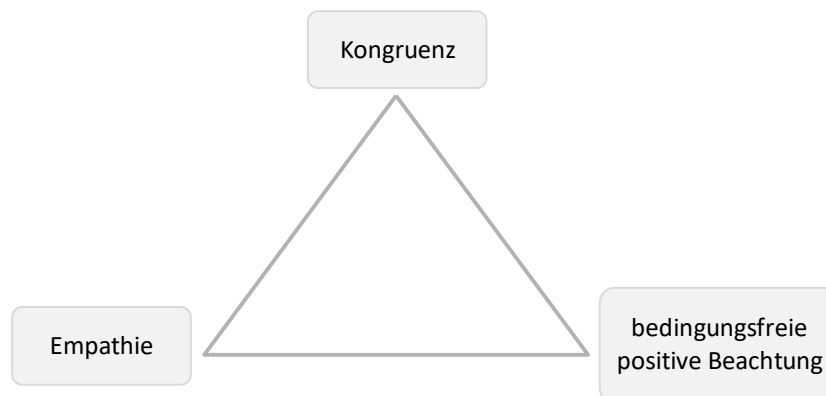


Abb. 13: Personenzentriertes Beziehungsangebot

3.1.3.1 Empathie

Es ist eine besondere Erfahrung, von jemandem wirklich verstanden zu werden und zu spüren, welche kraftvolle Wirkung ein aufrichtiges, teilnehmendes Verstehen hat. Es kann wie ein Ausatmen nach einer langen Zeit des Luft-Anhaltens sein – endlich werde ich mit all meinen inneren Verwirrungen und Verstrickungen verstanden und kann auch für mich selbst ein tieferes Verständnis entwickeln. Das Verstehen einer anderen Person ist somit ein machtvoller und entwicklungsfördernder Faktor, für den die Empathie der Beratungsperson eine wesentliche Voraussetzung ist. Grundlegend bezieht sich Empathie auf das Bemühen der Berater*innen, in die innere Erlebenswelt der Klient*innen einzutauchen und all die impliziten Gefühle, Einstellungen und Annahmen in ihrer jeweiligen Bedeutung zu verstehen. Empathie ist das Gespür für die innere Welt der Klient*innen, ohne jedoch aus den Augen zu verlieren, dass es nicht das eigene Erleben ist (Rogers 2019, S. 23). Wenn ich die Verzweiflung, Wut oder Trauer der anderen Person wahrnehme, ist es

nur ein Nachfühlen, als *wäre* ich selbst verzweifelt, wütend oder traurig. Wenn diese „Als-ob“-Qualität verloren geht, dann befindet sich die beratende Person in einem Zustand der Identifikation, womit die vollständige Auflösung in der Erlebenswelt der Klient*innen gemeint ist, die eine Distanzierung unmöglich macht (Behr et al. 2017, S. 40). Darin zeigt sich die Grundannahme der pädagogischen Beratung, die das reflexive und hermeneutische Verstehen fokussiert, ohne die Person und ihre Autonomie aus dem Blick zu verlieren (Gröning 2011, S. 35).

Im Kern geht es also um ein Verstehen des *inneren Bezugsrahmens*, „aus dem heraus ein Mensch der Welt, anderen Menschen und letztlich sich selbst sinnstiftend und Stellung nehmend begegnet, und der in spezifischer Weise mit dem fortwährenden Sturm seiner Eindrücke und seines Ausdrucks verbunden ist“ (Kriz 2004, S. 16). So bestimmt der innere Bezugsrahmen die Weltsicht und das Selbstverständnis einer Person. Er ist die Landkarte, mit der sich die Welt erschlossen wird. Als Berater*innen versuchen wir daher die Sicht der Klient*innen auf ihr Problem einzunehmen und zu verstehen, anstatt selbst auf das Problem zu schauen und dieses lösen zu wollen (s. Abb. 14).⁷⁷

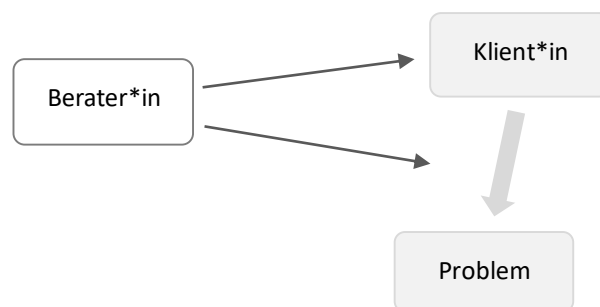


Abb. 14: Blick darauf, wie Klient*innen auf ihr Problem schauen

Als Laufbahnberater*innen versuchen wir zu verstehen, wie Klient*innen ihre Studien- und Berufslaufbahn konstruieren, und versuchen ihnen zu ermöglichen, ihre eigenen Konstrukte zu verstehen und zu erweitern, um die Zufriedenheit, Berufswahlsicherheit und Handlungsfähigkeit zu

⁷⁷ Im Unterschied zum inneren Bezugsrahmen, der die individuellen Perspektiven einer Person meint, beschreibt der *äußere Bezugsrahmen* die Perspektiven, die Berater*innen auf die innere Erfahrungswelt der Klient*innen einnehmen (Biermann-Ratjen 2011, S. 46). Im Sinne einer empathischen Haltung wird dieser äußere Bezugsrahmen möglichst außen vor gelassen, um sich weitestgehend auf den inneren Bezugsrahmen des Gegenübers einlassen zu können (ebd.). Rogers schreibt dazu: "In gewisser Weise bedeutet es, das eigene Selbst beiseite zu legen; dies ist jedoch nur einer Person möglich, die in sich selbst sicher genug ist und weiß, daß sie in der möglicherweise seltsamen oder bizarren Welt des anderen nicht verloren geht und in ihre eigene Welt zurückkehren kann, wann sie will" (Rogers 1977, S. 79). Ergänzend dazu plädieren Behr et al. (2016, S. 21) dafür, dass Berater*innen ihren äußeren Bezugsrahmen nutzen, um Verstehensangebote zu machen, die den Klient*innen als Korrektiv für ihr Selbstkonzept dienen können. Auch Bozarth und Fischer (1990, S. 75) machen darauf aufmerksam, dass es für berufliche Orientierung sinnvoll ist, dass Berater*innen Informationen und Einschätzungen aus ihrem äußeren Bezugsrahmen einbringen.

fördern. Dafür ist in der Laufbahnberatung eine *doppelte Blickrichtung* erforderlich: Blick auf das innere Erleben und Blick auf die Strukturgebundenheit der Person. Dieses Zusammenspiel beider Blickrichtungen ist außerordentlich wichtig, um einen nachhaltigen Entwicklungs- und Lösungsprozess anzuregen: Wenn das Gespräch lediglich im Außen bleibt und das Problem mit scheinbar effizienten Verfahren bearbeitet wird, ergibt sich eine Scheinlösung, die nicht zum emotionalen Erleben der Person passt und entsprechend nicht nachhaltig ist; wenn hingegen nur das emotionale Erleben bearbeitet wird, werden belastende Umweltbedingungen ausgeblendet, was ebenfalls zu einer unrealistischen Lösung führt (Waldl 2004, S. 167). Um beiden Perspektiven Rechnung zu tragen, empfiehlt sich ein Verstehen von außen nach innen, d.h. dass zunächst der äußere Kontext geklärt und dann das innere Erleben mehr und mehr exploriert und einbezogen wird (Fischer-Epe 2015, S. 17ff.; Schulz von Thun 2013b, S. 372ff.; Schwanzar 2000, S. 44).

Empathisches Verstehen ist somit der Aspekt der personenzentrierten Grundhaltung, der es ermöglicht, mit Klient*innen in Kommunikation über ihr inneres Erleben zu treten. Daraus kann im zweiten Schritt eine kommunikative Handlung hervorgehen, indem Berater*innen das Verstandene mitteilen und es ihren Klient*innen als empathische Reaktion entgegenbringen (Behr et al. 2017, S. 41). Kurz gesagt: Empathie ist eine notwendige Bedingung für Beratung und die empathische Reaktion eine Form der Intervention (ebd.). So zeigt sich, dass Beratungshaltung und Intervention im Personenzentrierten Ansatz fließend ineinander übergehen, wozu Rogers (2019) schreibt:

"Im Idealfall äußert sich ein solches Verstehen durch kommentierende Bemerkungen, die sich nicht nur auf das beziehen, was dem Klienten bewußt ist, sondern ,auf die neblige Zone am Rande der Gewahrwerdung'" (S. 24).

Dementsprechend geht es nicht um das Wiederholen des Gesagten, sondern um eine empathische Reaktion, die den inneren Bezugsrahmen und damit die Sinnstrukturen und Bedeutungen in eine Botschaft einbezieht. Laut Rogers ist zwar präzises einführendes Verstehen anzustreben, aber schon die bloße Absicht und das Bemühen der Berater*innen, die andere Person wirklich verstehen zu wollen, kann viel bewirken (Rogers 2019, S. 24f.). Denn: „Von einem verständnisvollen Menschen angehört zu werden, macht es ihr [der Person] möglich, sich selbst genauer zuzuhören und sich ihrem eigenen innersten Erleben, ihren bisher nur vage gefühlten Bedeutungen mit mehr Empathie zuzuwenden“ (Rogers 1977b, S. 92).

Um einschätzen zu können, wie oberflächlich bzw. präzise das Verstehen der Berater*innen jeweils ist, können die Reaktionen der Klient*innen aufschlussreich sein. Bei einer oberflächlichen

Reaktion der Berater*innen wird laut Rogers eine Äußerung wie „Natürlich, das habe ich ja gerade gesagt“ (Rogers 1977b, S. 92) und nach einer einführenden Reaktion eher eine Äußerung wie „Das habe ich vielleicht gemeint. Ja, vielleicht ist es *das*, was ich gemeint habe.“ (ebd.) folgen. Es geht also nicht darum, das Offensichtliche zu verbalisieren, sondern tiefere Schichten des Erlebens anzusprechen. Wenn die Person so das Gefühl bekommt, verstanden zu werden und sich in einer bewertungsfreien Beziehung zu befinden, schaut sie noch ein Stück weiter in sich selbst hinein. Die empathische Reaktion trägt somit in vielen kleinen Schritten zur Selbstexploration und ggf. zur Symbolisierung bei. Jeder Moment von Verstanden-Sein begünstigt eine Veränderung, auf die wiederum ein neues Verstehen und eine weitere Veränderung folgen – so ergibt sich „ein permanenter Verstehens-Veränderungs-Prozess“ (Schwanzar 2000, S. 47). Um auf diese Weise mehr Kongruenz bzw. Lebenskohärenz zu erlangen, braucht es das „Gesehen-werden“ und die Anerkennung des Gegenübers. Empathisches Verstehen kann insofern als Anerkennungspraxis verstanden werden, die sich gerade auch auf Unsicherheiten, Verstrickungen und Überforderung bezieht. Damit ist Empathie eine wichtige Erfahrung, die das Erleben von Entfremdung zumindest für einen kurzen Moment aufhebt, weil die Klient*innen merken, dass sie wirklich gesehen werden und für eine andere Person Sinn ergeben. Um Entfremdung in der heutigen Gesellschaft zu begegnen, ist eine empathische und akzeptierende Begegnung zu einem anderen Menschen sehr wirkungsvoll, da sich die Person in einer solchen Beziehung auf eine neue und weniger entfremdete Weise erlebt. Im Umkehrschluss ließe sich auch die Vermutung anstellen, dass eine unempathische Beratungsperson, von der sich die Klient*innen nicht verstanden fühlen, zur weiteren Entfremdung beiträgt. So könnte die Person den Schluss ziehen: "Wenn sich jemand mit mir befasst und mich offensichtlich nicht versteht, dann bin ich wohl ein hoffnungsloser Fall. Ich verstehe mich selbst nicht, andere verstehen mich nicht. Ich bin alleine und abgeschnitten. Alles ist mir fremd und allen bin ich fremd."

Das empathische Verstanden-Werden lädt die Klient*innen also zum Verstehen ihrer selbst ein, was optimaler Weise in einer bedingungsfreien und annehmenden Haltung geschieht.

3.1.3.2 *Bedingungsfreie positive Beachtung*

Die zweite Kernbedingung einer helfenden Beziehung ist die bedingungsfreie positive⁷⁸ Beachtung, die vielfach auch als bedingungsfreie Akzeptanz oder Wertschätzung bezeichnet wird, worauf ich abschließend zurückkommen werde.

Rogers formulierte die zentrale Hypothese, dass eine Beratungsbeziehung umso erfolgreicher und wirkungsvoller ist, je bedingungsfreier die Zuwendung der beratenden Person ist (Rogers 2019, S. 219). Er versteht darunter, dass die Berater*innen ihren Klient*innen echte und tiefe Zuwendung entgegenbringen, die frei von Beurteilungen und Bewertungen ist (ebd., S. 27). Dadurch herrscht eine Atmosphäre, in der die Person so sein kann, wie sie in dem Moment ist – mit all ihren Empfindungen und deren Bedeutungen. Es ist also ganz gleich, ob die Person „von negativen, ‚schlechten‘, schmerzlichen, ängstlichen oder abnormalen Gefühlen spricht oder von ‚guten‘, positiven, reifen, zuversichtlichen und sozialen Gefühlen“ (Rogers 2004, S. 277). Diese Art des Zuhörens kann den Wertbindungen entgegenwirken, indem die bedingungsfreie Beachtung zunächst von den Berater*innen stellvertretend und allmählich von den Klient*innen selbst eingenommen wird, wobei sie sich mehr und mehr bedingungsfrei zu akzeptieren lernen (Behr et al. 2017, S. 54; Waldl 2004, S. 167). In einem Klima des bedingungsfreien Akzeptierens können entfremdete und unbewusste Erfahrungen wahr- und angenommen werden, sodass sich zunehmend eine Entspannung und „freundliche Gelassenheit“, „eine adäquatere Selbstwahrnehmung und damit eine erweiterte Handlungs- und Problemlösungskompetenz“ (Waldl 2004, S. 167) einstellen. Dieses wechselseitige Verhältnis beschreibt Rogers (1984b) wie folgt:

"Am Anfang findet er [der Klient] jemanden vor, der ihn akzeptiert und seinen Gefühlen zuhört. Allmählich wird er dann fähig, sich selbst zuzuhören. Er fängt an, Mitteilungen aus seinem Inneren zu empfangen – sich klarzuwerden, wenn er ärgerlich ist, zu merken, wenn er ängstlich ist, sogar wahrzunehmen, wenn er mutig ist. Wenn er dann offener wird für das, was in ihm vorgeht, wird er fähig auf Gefühle zu hören, die ihm so schrecklich oder so chaotisch oder so einzigartig schienen, daß er nie in der Lage war, ihr Vorhandensein in seiner Person wahrzunehmen" (S. 91).

⁷⁸ Das Wort ‚positiv‘ steht hier nicht für eine Wertung, sondern kennzeichnet das Vorhandensein der bedingungs-freien Beachtung (wie bei medizinischen Diagnosen).

Nun mag sich vielleicht die Frage stellen, wie bedingungsfreie positive Beachtung „hergestellt“ werden kann. Im Vergleich zur Empathie ist diese Kernbedingung mehr als mentaler Zustand und weniger als konkretes Kommunikationsverhalten zu verstehen (Behr et al. 2017, S. 51). Das heißt, dass sich bedingungsfreie Akzeptanz nicht in Reinform herstellen lässt, sondern sich immer im Zusammenspiel mit den anderen Kernbedingungen zeigt. Kurz gesagt: Wenn ich meine Klient*innen empathisch verstehe, fällt mir auch das bedingungsfreie Beachten leichter. Wenn ich bei mir beobachte, dass ich in Beurteilung und Bewertung verfallende, ist dies ein Indiz dafür, dass es mir noch nicht vollständig gelungen ist, empathisch zuzuhören oder dass ich selbst an dieser Stelle inkongruent bin.

Abschließend noch einmal zurück zur Bezeichnung dieser Kernbedingung: Der vielfach verwendete Begriff „Wertschätzung“ ist etwas missverständlich, da auf diese Weise die Wertschätzung an den Anfang des Prozesses gestellt wird. Es ist jedoch andersherum zu verstehen: Wenn ich mich Klient*innen wirklich zuwende und sie ganz aufrichtig beachte, dann entsteht in der Folge Wertschätzung. So ist Wertschätzung vielmehr eine affektive Komponente, die sich dann einstellt, wenn ich mich ganz bedingungsfrei der anderen Person zuwende und sie so annehme, wie sie ist. Noch einen Schritt weiter bedeutet das: Wenn ich mich als Berater*in der anderen Person ganz zuwende, wird diese sich wertgeschätzt fühlen und sich als Reaktion ein wenig weiter öffnen, wodurch ich mich als Berater*in wertgeschätzt fühle und mich der anderen Person noch bedingungsfreier zuwenden kann. So ist dieses Klima des Akzeptierens und Wertschätzens nicht nur auf die Seite der Berater*innen beschränkt, sondern etabliert sich als ein Klima im Beratungsprozess, das der Beziehung und dann auch der Entwicklung der Klient*innen zugutekommt.

3.1.3.3 Kongruenz

Die dritte Kernbedingung einer helfenden Beziehung ist die Kongruenz bzw. Echtheit der Berater*innen. So ist laut Rogers die Wahrscheinlichkeit zur Weiterentwicklung der Klient*innen größer, wenn Berater*innen im Gespräch wirklich sie selbst sind und ihren Klient*innen offen – ohne Fassade oder Maske – begegnen (Rogers 2019, S. 213). Kongruenz meint somit die Übereinstimmung mit sich selbst, auf Basis derer es zu einer tatsächlichen Begegnung von Person zu Person

kommen kann (ebd.). Kongruenz ist somit nicht künstlich im Kontakt herzustellen und keine planbare Technik, sondern erfordert eine stetige Selbstklärung der Berater*innen, die wiederum zu einer höheren Akzeptanz der Klient*innen führt, denn:

"Ich kann das Sein des anderen nur in dem Maße akzeptieren, in dem ich mir erlaube, ich selbst zu sein. Um anderen zu helfen, ihre volle Existenz zu erreichen, muß ich in jedem Augenblick alles sein, was ich sein kann" (Rosenberg 1977, S. 25).

Diesen Zustand der Kongruenz erreicht wohl niemand vollständig, aber je mehr sich Berater*innen ohne Furcht mit den eigenen Empfindungen und Erfahrungen auseinandersetzen, desto mehr sind sie in Übereinstimmung mit sich selbst, können sich als ganze Person in das Gespräch einbringen und eine Atmosphäre schaffen, die auch die Klient*innen zum ‚Sich-Zeigen‘ ermutigt. Kongruenz hat folglich zwei Facetten – die Wahrnehmung und die Kommunikation des eigenen Erlebens –, was Behr et al. (2017) wie folgt beschreiben:

"Mit Kongruenz meinen wir, dass eine Person mit sich eins ist: Selbstbild und Erfahrungen stimmen überein. Es handelt sich um ein innerpsychisches Geschehen. Unter Transparenz verstehen wir, dass sich die Person ihrem Gegenüber offen erfahrbar macht und mitteilt. Es handelt sich um ein kommunikatives Geschehen. Echtsein hat also zwei Aspekte: Kongruenz und Transparenz" (S. 56).

Diese Unterscheidung in die zwei Dimensionen Kongruenz (innerpsychisch) und Transparenz (kommunikativ) ist zusammenfassend folgender Abbildung zu entnehmen (s. Abb. 15):

Dimensionen und Sub-Begriffe der Kernbedingung Echtsein		
Kongruenz	Transparenz	
	Präsenz	Selbstöffnung
Ich bin eins mit mir und habe Zugang zu meinen Erfahrungen. Selbstbild und Erfahrung stimmen überein.	Ich kommuniziere eindeutig (dt.: Kanalkongruenz). Ich bin in der Beziehung wach, konturiert und als ganze Person erfahrbar.	Ich teile meine Erfahrung mit; nicht alles, aber was ich sage, das stimmt.

Abb. 15: Begriffliche Differenzierung von Echtsein (Behr et al. 2017, S. 56)

Demzufolge unterteilt sich die Transparenz als kommunikatives Geschehen wiederum in Präsenz und Selbstöffnung, was wie folgt zu verstehen ist:

"Während Präsenz ein Durchscheinen und Konturiertsein meiner Person ist, sage ich bei Selbstöffnung etwas über mich. Ich teile mit meinem Gegenüber meist ein Gefühl, eine Erfahrung oder mein aktuelles Erleben der Beziehung" (Behr et al. 2017, S. 59).

Auf diese Weise lässt sich Kongruenz in mehrere Unter Aspekte differenzieren, was begrifflich allerdings nicht eindeutig gehandhabt wird. Um im Jargon von Rogers zu bleiben, wird im Folgenden von Kongruenz und nicht von Echtheit gesprochen, jedoch diese verschiedenen Facetten von Kongruenz als bedeutsam angenommen.

Schauen wir uns nun die Selbstöffnung als Teil des kommunikativen Geschehens näher an, welche sich im Beratungsgespräch in unterschiedlicher Weise zeigen kann. Bereits in der Auftragsklärung sind Berater*innen gefragt, ihr Angebot vorzustellen, die eigene Perspektive auf das Problem einfließen zu lassen und damit den Rahmen für die Zusammenarbeit abzustecken (Waldl 2004, S. 168). Genauso kann es sein, dass Klient*innen ein Feedback zu ihrer Eignung oder ihren Kompetenzen einfordern, dem personzentriert nachgekommen werden kann und womit sich die Berater*innen dann mit ihrem Eindruck stark in den Prozess einbringen. Darüber hinaus zeigt sich die Selbstöffnung der Berater*innen in ihrer Art der Kontaktgestaltung, ihren Verstehensangeboten und Interventionen.

Besonders schwierig ist diese kommunikative Seite dann zu erfüllen, wenn ich negative Gefühle gegenüber Klient*innen habe. Was mache ich, wenn ich mich beispielsweise in der Beratung langweile? In einem solchen Fall ist es zunächst angeraten, in die Selbst-Beachtung des eigenen Erlebens zu gehen, wodurch mir beispielsweise das Fehlen des Persönlichen im Gespräch und zugleich die große Bereitschaft bewusst wird, mit der Person in eine tiefere Selbstexploration einzusteigen (Gendlin 1984, S. 141f.). Auf Basis dessen kann ich eine wahrhaftige Reaktion auf das Beratungsgeschehen finden, die nicht darin besteht, das Gefühl der Langeweile ungefiltert auszusprechen, sondern es in einer für den Prozess förderlichen Weise auszudrücken (ebd.). Anstatt meine inneren Verwirrungen und Verstrickungen zu Lasten der Klient*innen auszuleben, geht es also darum, mich mit meinem Empfinden zu zeigen, dadurch Kontakt entstehen zu lassen und letztlich die Entwicklung der Klient*innen zu fördern. Dies erinnert an das Prinzip der ‚selektiven Authentizität‘, welches Ruth Cohn formulierte: „Nicht alles, was echt ist, will ich sagen, doch was ich sage, soll echt sein“ (Cohn 1979, zit. n. Schulz von Thun 2013a, S. 136). Dieses Prinzip spiegelt sich auch in dem Stimmigkeitsmodell der Hamburger Kommunikationspsychologie wider. Diesem

Modell zufolge ist Stimmigkeit keine konstante Größe, sondern muss immer wieder neu hergestellt werden: Eine stimmige Kommunikation ist *mir selbst gemäß* sowie *der Situation gemäß* (Schulz von Thun 2013a, S. 137ff.). So lässt sich sagen, dass die Kongruenz der Berater*innen nur dann für die Selbstexploration der Klient*innen förderlich ist, wenn sie im Sinne des Stimmigkeitsideals selektiv authentisch ist.

Zusammenfassend zeichnet sich eine förderliche Beziehung durch die sechs von Rogers formulierten Bedingungen aus, wovon sich drei auf die Berater*innen beziehen – Empathie, bedingungsfreie positive Beachtung und Kongruenz. Diese Art der Beziehungsgestaltung, die bereits in vielen Studien als entscheidender Wirkfaktor herausgearbeitet wurde, wird hier als zentrales Prinzip der Personenzentrierten Laufbahnberatung angenommen. Sie kann einen wichtigen Beitrag für die berufliche Orientierung leisten, da die Klient*innen in ihrem Selbstvertrauen gestärkt und in der eigenverantwortlichen Gestaltung ihrer Lebens- und Berufswelt unterstützt werden (Höher und Steenbuck 2006, S. 97). Die Klient*innen lernen bestenfalls, sich selbst gegenüber eine empathische und wertschätzende Haltung einzunehmen, was die Voraussetzung dafür ist, ihre Einstellungen und Haltungen weiterzuentwickeln und neue Handlungsalternativen zu erarbeiten. Das personenzentrierte Beziehungsangebot ist somit eine wichtige Grundlage für eine berufsbezogene Beratung und wird folgend als eines der Prinzipien einer Personenzentrierten Laufbahnberatung angenommen.

3.2 Prinzipien einer Personenzentrierten Laufbahnberatung

Die Prinzipien der Personenzentrierten Laufbahnberatung leiten sich aus den Grundlagen des Personenzentrierten Ansatzes sowie den zuvor herausgearbeiteten Zusammenhängen zu Laufbahnberatung in beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen ab. Diese Vorüberlegungen werden nun gebündelt, um den Kern der Personenzentrierten Laufbahnberatung zu verdichten und sie anschließend auf den Lehramtskontext übertragen zu können.

Grundsätzlich sind Handlungsprinzipien eine Konkretisierung von Grundhaltungen und theoretischen Annahmen, die das Beratungshandeln leiten und dessen Qualität sicherstellen. Für Personenzentrierte Laufbahnberatung sind vor allem solche Prinzipien zentral, welche eine ganzheitliche Beratung, die Gestaltung einer förderlichen Beziehung und die Selbstexploration der Klient*innen ermöglichen. So zielt die PZL darauf ab, dass Klient*innen sich selbst und ihre Umwelt besser

verstehen, um auf Basis dessen Entscheidungen treffen und Handlungen initiieren zu können. In ähnlicher Weise findet es sich auch in der Definition von Bozarth und Fischer (1990), die hier als Grundlage angenommen wird:

“Person-centered career counseling is a relationship between a counselor and a client, arising from the client's career concerns, which creates a psychological climate in which the client can evolve a personal identity, decide the vocational goal that is fulfillment of that identity, determine a planned route to that goal, and implement that plan. The person-centered career counselor relates with genuineness, unconditional positive regard, and empathy; the locus of control for decisions remains with the client out of the counselor's trust in the self-actualizing tendency of the individual. The focus in person-centered career counseling is that of attitudes and beliefs that foster the natural actualizing process rather than on techniques and goals” (S. 54).

Die Personzentrierte Laufbahnberatung zeichnet sich also durch die Art der Beziehungsgestaltung aus, in der den Klient*innen mit Empathie, bedingungsfreier positiver Beachtung und Echtheit begegnet wird. Dies schafft einen Raum, in dem Klient*innen ihre berufliche Identität entwickeln können, um auf Basis dessen ihr berufliches Ziel zu formulieren und einen entsprechenden Handlungsplan zu entwerfen. Kurzum: Das Ziel einer Personzentrierten Laufbahnberatung ist es, die Klient*innen bei der Entwicklung eines integrierten Bildes von sich selbst und ihrer beruflichen Rolle zu ermöglichen (Miller 1988, S. 65).

Aus den wenigen Ausführungen zur PZL kristallisieren sich einige Prinzipien heraus (Bozarth und Fischer 1990; Crites 1981), die nun ergänzt und neu diskutiert werden. Folgende Prinzipien werden hier der PZL zugrunde gelegt:⁷⁹

1. Personzentriertes Beziehungsangebot
2. Förderung der Selbstaktualisierung
3. Narrative Selbstexploration
4. Verbindung von beruflichen und privaten Themen
5. Verbindung von Information und Reflexion
6. Selbstklärung im Spannungsfeld von Kognition, Emotion und Motivation

⁷⁹ Die Reihenfolge der Prinzipien ist nicht gleichbedeutend mit einer Hierarchisierung, da sie alle gleichermaßen bedeutsam sind und ineinandergreifen.

7. Integratives Methodenverständnis zwischen Struktur und Prozess
8. Personenzentrierte Einbindung von Diagnostik

Die ersten zwei Prinzipien wurden bereits umfassend dargestellt: Die Personenzentrierte Laufbahnberatung zeichnet sich aus durch (1) die Art der Beziehungsgestaltung, in der den Klient*innen mit Empathie, bedingungsfreier positiver Beachtung und Kongruenz begegnet wird (s. Kapitel 3.1.3), und durch (2) durch die Zielsetzung der Förderung von Aktualisierungstendenz der Klient*innen (s. Kapitel 3.1.2.1). Auf Basis dieser Grundhaltung wird die Selbstexploration der Klient*innen angeregt, was folgend als das Prinzip *Narrative Selbstexploration* (Kapitel 3.2.1) vertieft wird. Des Weiteren werden folgend die Prinzipien *Verbindung von beruflichen und privaten Themen* (Kapitel 3.2.2), *Verbindung von Information und Reflexion* (Kapitel 3.2.3), *Selbstklärung im Spannungsfeld von Kognition, Emotion und Motivation* (Kapitel 3.2.4), *Integratives Methodenverständnis zwischen Struktur und Prozess* (Kapitel 3.2.5) und *Personenzentrierte Einbindung von Diagnostik* (Kapitel 3.2.6) erläutert.

3.2.1 Narrative Selbstexploration

In der Beratung geht es um das Erzählen und Neu-Erzählen von Geschichten. So berichtet eine Lehramtsstudentin von ihrer beruflichen Vision, die sie wegen der Wünsche ihrer Eltern nicht weiterverfolgt, oder ein Lehramtsstudent von seinen Erfahrungen aus dem Praktikum, die Studienzweifel aufgeworfen haben. Solche Erzählungen sind Ausdruck der individuellen Erfahrungen einer Person, die in der Mitteilung geordnet, verstanden und rekonstruiert werden. Im Erzählen exploriert die Person ihr Erleben und einen Teil ihrer Lebensgeschichte, wobei sie von der Beratungsperson empathisch und anerkennend begleitet wird (Berger 2012, S. 285f.). Die PZL ist somit ein Raum für narrative Selbstexploration – ein Raum, in dem sich das Subjekt zu sich selbst und zur Welt in Beziehung setzen kann.

"Die narrative Arbeit zielt in ihrem genauen Zuhören und den darauf bezogenen Fragen auf die Begründung der eigenen Perspektive, um daraus ein Wissen über sich selbst zu generieren und die Entwicklung von Handlungsfähigkeit zu fördern, um wiederum in das eigene Leben eingreifen und es verändern zu können. Dabei geht es um eine Neu-Positionierung im Sinne einer zunehmenden Einflussnahme auf belastende Problemkonstellationen. Durch die Einsicht in ihre

Lebensbedingungen und deren Bedeutungen für die Person werden Erkenntnis- und Handlungskompetenz erweitert." (Schulze 2013, S. 58)

Dementsprechend ermöglicht das Neu-Erzählen einer Geschichte, dass sich die Person etwas Neues aneignet und ihren Handlungsspielraum erweitert, indem sie sich von der „Fixierung auf Dominanzgeschichten“ (ebd.) löst. Insbesondere in Übergängen oder herausfordernden Lebenssituationen sind Subjekte herausgefordert, solche neuen Erzählungen zu generieren, da bisher kohärente Lebensgeschichten nicht mehr greifen, die zuvor Orientierung, Sicherheit und Sinn gegeben haben (McLeod 2013a). Wenn es um Studienzweifel, Entscheidungen und Neuorientierung geht, dann braucht es oftmals Zeit, eine neue Version der eigenen Lebensgeschichte zu entwickeln. Dieses schwebende „Dazwischen“ ist für viele Studierende in der Laufbahnberatung schwer auszuhalten, sodass die Aufgabe von Berater*innen darin liegt, diesen Raum stellvertretend offen zu halten und zugleich die Stabilisierung zu unterstützen. Dabei kann eine Narration des Übergangs hilfreich sein, die gerade das Suchen oder Wiederfinden an sich ins Zentrum der Selbsterzählung stellt (ebd.), z.B. „Ich begeben mich auf die Suche nach einem Studium, das mich erfüllt und zu meiner beruflichen Vision passt.“ oder „Ich werde mich neu sortieren und orientieren, um wieder in meine gewohnte Kraft, Stringenz und Zuversicht zu kommen.“ Insgesamt geht es darum, dass die Person einen Raum hat, ihre berufliche Identität zu thematisieren und neu zu konstruieren.

Wichtig ist dabei, dass es sich um einen dialogischen Prozess handelt, in dem Berater*innen die Erzählungen empathisch aufnehmen und die Selbst- und Fremdzuschreibungen gemeinsam mit den Klient*innen hinterfragen. So werden neue Erzählungen und Sichtweisen nicht von Berater*innen eingeführt, sondern entstehen in einer „Ko-Konstruktion von Perspektiven und (...) Sinn auf der Basis einer tragfähigen Beratungsbeziehung“ (Berger 2012, S. 301). An dieser Stelle greift das personzentrierte Beziehungsangebot, das einen vertrauensvollen Rahmen darstellt, damit sich die Person auch solchen Stellen ihrer Erzählungen widmen mag, die mit Unsicherheiten, Schuld oder Scham besetzt sind. Es geht also gleichermaßen um Erzählen und Gehört-Werden, um Sich-Zeigen und Anerkannt-Werden und letztlich darum, durch die eigenen Erzählungen eine neue Lebenskohärenz zu schaffen.

In Bezug auf diese narrative Beratungsarbeit gibt McLeod (2013a, S. 1358ff.) einige Impulse, wonach es hilfreich sein kann, (1) die eigene Geschichte zunächst einmal überhaupt zu erzählen und dabei gehört zu werden, (2) eine ressourcenorientierte und empowernde Erfolgsgeschichte zu

konstruieren, (3) die eigene Geschichte aus unterschiedlichen Perspektiven zu erzählen und das Problem dabei zu externalisieren, (4) eine Geschichte neu zu erzählen und aufzuschreiben oder (5) die neuen Erzählungen im sozialen Umfeld zu verbreiten. Darüber hinaus weisen Micus-Loos et al. (2016, S. 230) darauf hin, dass es in einer narrativen Beratung um die Reflexion von Begriffen und das Infrage-Stellen von subjektiven Deutungskonstruktionen geht, in denen sich gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen widerspiegeln. So verweisen Erzählungen nicht nur auf eine individuelle und zwischenmenschliche Dimension, sondern spiegeln auch gesellschaftliche und kulturelle Aspekte wider, die beim Thema ‚Beruf und Arbeit‘ unbedingt einzubeziehen sind (McLeod 2013a, S. 1353). Gesellschaftliche Diskurse beeinflussen maßgeblich die Art einer Erzählung, z.B. was überhaupt gesagt werden kann, welche Worte und Begriffe verwendet werden oder welche Freistellen gelassen werden. Dies lässt sich in Anlehnung an Foucault wie folgt beschreiben:

„Biografische Reflexionen sind damit immer auch Spiegel gesellschaftlicher Machtdiskurse, in denen Wissen als wirkmächtige Deutungsmacht seine Spuren hinterlässt. Wie wir über uns selbst reflektieren, entsteht selbst in der gesellschaftlichen Praxis, es gibt keine gesellschaftsunabhängigen Introspektionen, auch in Reflexionen findet immer Gesellschaft statt“ (Schulze 2013, S. 59).

In ähnlicher Weise beschreibt auch (Plößer 2013), dass sich in Erzählungen widerspiegelt, wie das Subjekt die gesellschaftlichen Diskurse verinnerlicht hat und sich den Normen, Wissensbeständen und Praxen im Sinne der Selbstdisziplinierung unterwirft. Unter Hinzunahme des Subjektmodells von Butler differenziert sie, dass Beratung zwar in die Unterwerfung des Subjekts unter machtvolle Diskurse eingebunden sei, aber genauso zur Auseinandersetzung damit anrege und zur Entwicklung alternativer Erzählungen diene (ebd., S. 1371f.). Eine narrative Beratung hat damit das Potential, machtkritisch zu sein, die gesellschaftliche Eingebundenheit in besonderer Weise zu berücksichtigen und dadurch den Handlungsspielraum der Subjekte zu erweitern (vgl. Prinzip von ‚Wahl und Entscheidung‘ der Humanistischen Psychologie). So geht es um die Aneignung neuer Identitätskonstruktionen sowie um die bewusste Distanzierung von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen, die nur allzu oft unreflektiert übernommen werden und das Selbstkonzept prägen. Im PZA werden diese verinnerlichteten Vorstellungen unter ‚Wertbedingungen‘ diskutiert, die in der Interaktion mit den Bezugspersonen gelernt werden, indem das Subjekt für ein bestimmtes Verhalten eine Wertschätzung erhält oder eben nicht. Die Bezugspersonen tragen die gesellschaftlichen Normen und Diskurse somit auf indirekte Art an die Subjekte heran, die sie in der

Folge ins Selbstkonzept integrieren. Besonders deutlich werden diese Prägungen dort, wo es zu Inkongruenzen kommt und das Erleben oder die Erfahrungen der Person gerade nicht zu diesen Normalitätsvorstellungen passen. Dieses Erleben von Unstimmigkeit veranlasst eine Person letztendlich dazu, eine Beratung aufzusuchen und sich Unterstützung bei der Orientierung zu holen. Dies ist ein recht enges Verständnis, das im Sinne einer diskurskritischen Perspektive zu erweitern ist, da die diskursive Eingebundenheit weit über die Prägung durch Bezugspersonen hinausgeht und so auch in der Beratung berücksichtigt werden muss.

"Aufgabe einer machtkritischen Beratung ist es demnach für Bedingungen einzutreten, die den AdressatInnen helfen, Erfahrungen und Bedürfnisse zur Geltung bringen zu können, Anerkennung zu erfahren oder aber Erfahrungen von Nicht-Anerkennung zu kommunizieren bzw. zu skandalisieren." (Plöbner 2013, S. 1376)

Das Ziel narrativer Selbstexploration ist es in diesem Sinne, verfestigte Selbst- und Fremdtthematisierungen zu hinterfragen und damit die eigenen Gestaltungsräume zu erweitern. Auf diese Weise findet Selbstermächtigung statt, d.h. dass die Person sich ihrer selbst und ihrer Welt bewusst wird, neue Narrationen entwickelt und diese in ihrem sozialen Umfeld vertritt. Indem spezifische Diskurse in den Erzählungen der Klient*innen herausgearbeitet werden, können bisher verdeckte Anteile gesehen und anerkannt werden, die zu einer höheren Integrität und erweiterter Handlungskompetenz beitragen (Schulze 2013, S. 61). Eine Voraussetzung dafür ist, dass sich ebenfalls die Berater*innen ihrer Eingebundenheit in gesellschaftliche Diskurse und ihrer normierenden Vorstellungen bewusst sind, die sie ebenso in das Beratungsgespräch einbringen.

Zentral für die Laufbahnberatung ist der Diskurs um ‚Arbeit und Beruf‘, in dem gesellschaftliche Antworten auf Fragen gegeben werden wie: Welchen Stellenwert haben Beruf und Arbeit in der Gesellschaft bzw. der jeweiligen Lebenswelt? Wie wird der Lehrberuf öffentlich diskutiert und welchen Einfluss hat es auf die Identitätskonstruktion von Lehramtsstudierenden? etc. Die Antworten auf solche Fragen spiegeln sich in den Erzählungen der Subjekte wider, was im Sinne einer machtkritischen Beratung reflektiert werden sollte und zur Selbst-Bewusstwerdung beitragen kann. Folglich erfordert der Aufruf zu einem neuen Beratungsdiskurs, der die gesellschaftlichen Veränderungsdynamiken berücksichtigt und entsprechend Orte für eine diversitätssensible Beratungsarbeit schafft, zwangsläufig eine narrative Beratungsarbeit, in der gesellschaftliche Norma-

litätsvorstellungen kritisch hinterfragt werden. All dies sind Ansatzpunkte, die in einem personenzentrierten Gespräch aufgegriffen werden können, welches mit seinem Beziehungsangebot – Empathie, bedingungsfreie positive Beachtung und Kongruenz – genau darauf ausgerichtet ist.

Zusammenfassend verbindet das Prinzip der narrativen Selbstexploration Individuum und Gesellschaft, was bereits zu Beginn unter ‚Berufliche Orientierung im Kontext gesellschaftlichen Wandels‘ (s. Kapitel 2.1) als notwendig dargelegt wurde und sich auch in der Beratungstheorie immer wieder zeigte. Während die gesellschaftliche Dimension in psychologisch und psychotherapeutisch orientierten Beratungsansätzen oftmals im Hintergrund steht, wird sie hier in der Personenzentrierten Laufbahnberatung zentral mitgedacht, da sie in Anlehnung an (sozial-)pädagogische Diskurse konzeptioniert wird. Damit ist es ein Konzept, was ethisch-normative und machtkritische Überlegungen einbezieht und diese aus einer Haltung von Verstehen und Rekonstruktion bearbeitet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf beruflichen Erfahrungen und Geschichten, ohne jedoch persönliche Themen auszuklammern, was das nun folgende vierte Prinzip genauer beschreibt.

3.2.2 *Verbindung von beruflichen und privaten Themen*

Auf Basis der ersten drei Prinzipien – personenzentriertes Beziehungsangebot, Förderung von Selbstaktualisierung und narrative Selbstexploration – wird in den folgenden Prinzipien nun der ganzheitliche Charakter der PZL näher bestimmt, wofür zunächst die Verbindung beruflicher und privater Themen zentral ist. Dieses Kernprinzip wurde schon in den 60er-Jahren im Rahmen des PZA formuliert (Patterson 1964, S. 434f.), stand jedoch lange Zeit im Hintergrund (s. Kapitel 2.2.4, Berufswahltheorien). Inzwischen ist es weitgehend Konsens, dass eine künstliche Trennung beruflicher und privater Themen in zwei Beratungsformate nur bedingt möglich und sinnvoll ist (Hirschi 2019b; Lang-von Wins und Triebel 2006; Nestmann 2011; Nußbeck 2014; Sickendiek 2008). So sind die berufliche und private Orientierung unweigerlich zwei Facetten desselben Lebens: Wenn sich eine Person beispielsweise für das Lehramt entscheidet, hat dies u.a. Auswirkungen auf ihren Wohnort, Familienplanung und Peergruppe, genauso wie sich auch ein alternativer Weg auf ihre private Lebensgestaltung auswirkt. Diese Verwobenheit aus beruflicher und privater Lebensgestaltung zeigt sich auch im Fallbeispiel von Max, der sich mit seinem Studienfach Physik und seinem Studieneinstieg sehr überfordert fühlt, was sich zunehmend auf sein privates Leben auswirkt. So fühlt er sich einsam und hat Schwierigkeiten, neue Kontakt zu knüpfen und sich von

seinem Elternhaus zu lösen, was sich wiederum auf sein Selbstwirksamkeitsgefühl auswirkt. Um ihn in der Laufbahnberatung angemessen zu begleiten, ist es notwendig, beide Facetten aufzunehmen und gerade diese Verbindung herauszuarbeiten. So gilt: Auch wenn das Studium bzw. die Hochschule die zentrale Lebenswelt ist, aufgrund derer die Studierenden das Beratungsangebot in Anspruch nehmen, haben alle anderen Lebensweltbezüge weiterhin eine Bedeutung und zeigen sich meist vermittelt durch Studienangelegenheiten oder Laufbahnfragen (Toth 2020, S. 78f.).

Aufgrund dessen fordert Nestmann (2011) eine Wiedervereinigung von *Guidance* und *Counseling*, d.h. eine Verbindung von beruflicher und psychosozialer Beratung, die typischerweise je unterschiedliche Profile, Schwerpunkte und Beratungslogiken vertreten. So findet berufliche Beratung vor allem als *Guidance* statt, d.h. dass Diagnostik durchgeführt, Bildungs- und Berufsinformationen vermittelt und rationale Entscheidungen als möglichst gute Passung von Person und Beruf unterstützt werden.⁸⁰ Unter *Counseling* lässt sich hingegen eine Beratung verstehen, die das persönliche Erleben, die Beziehungen und das soziale Umfeld stärker einbezieht, was der psychosozialen Beratung immanent ist, jedoch aus heutiger Sicht auch in der Laufbahnberatung erforderlich ist. Kurzum: Idealtypisch liegt die Stärke der beruflichen Beratung auf Informationen und Entscheidungsfindung, wohingegen die Stärke der psychosozialen Beratung auf Beziehung und Gefühl liegt. Ohne Zweifel sind Schwerpunktsetzungen und Spezialisierungen weiterhin sinnvoll, doch werden Laufbahnberater*innen inzwischen als „doppelt kompetente Grenzgänger[*innen]“ (Nestmann 2011, S. 62) verstanden. Folglich ist die Verbindung dieser getrennten Diskurse als Chance zu sehen, einer Vereinseitigung entgegenzuwirken und damit den komplexen Anforderungen an eine zeitgemäße Laufbahnberatung gerecht zu werden. Die PZL stellt zwar berufliche Fragen ins Zentrum, berücksichtigt jedoch stets die ganze Person mit all ihren Lebensbezügen, um der Komplexität beruflicher Orientierungsprozesse gerecht zu werden. Konkret bedeutet das: Wenn Klient*innen ihre privaten Probleme in die Laufbahnberatung einbringen, ist dies zunächst einmal als Indiz zu verstehen, dass es für sie einen bedeutenden Zusammenhang gibt, den es dann herauszuarbeiten gilt. Leitende Fragen für die Klient*innen könnten dann sein: Was haben meine privaten Lebensbezüge mit meiner beruflichen Orientierung zu tun? Wie wirken sich

⁸⁰ In Anlehnung an die OECD (2004) wird *Guidance* als „eine Vielzahl von Aktivitäten verstanden, die dazu dienen, Menschen jeden Alters und in jeder Lebensphase beim Treffen von wichtigen Lebensentscheidungen (betreffend Bildung, Beruf, persönliche Lebensgestaltung) und bei der Umsetzung dieser Entscheidungen zu unterstützen“ (Krötzel 2014, S. 136).

meine Studienzweifel und Berufswahlunsicherheit auf mein Privatleben aus – oder andersherum? Oder welche privaten Bedingungen und Wünsche möchte ich in meiner Berufswahl berücksichtigen? Diese Fragen bieten gute Anknüpfungspunkte für das personenzentrierte Gespräch und die narrative Selbstexploration, womit u.a. die Rekonstruktion persönlicher Entscheidungsgeschichten oder die Entwicklung von Kohärenzsinn, Resilienz und Selbstwirksamkeitsüberzeugung gefördert werden (Nestmann 2011, S. 67ff.).

Trotz dieses erweiterten Verständnisses gehen einige Problem- oder Fragestellungen über die Zuständigkeit der Laufbahnberatung hinaus, sodass ein Weiterverweisen an andere Beratungs- oder Therapieangebot sinnvoll ist (s. Kapitel 2.2.1.2). Als Leitgedanke ließe sich formulieren: Es muss eine Verbindung des von Klient*innen eingebrachten Themas zur beruflichen Orientierung und Entscheidungsfindung erkennbar bzw. gemeinsam herstellbar sein, damit Laufbahnberatung das adäquate Beratungsformat ist. Bei einer schweren psychischen oder psychosozialen Belastung werden die Klient*innen an psychosoziale Beratung oder Psychotherapie verwiesen, die ggf. auch parallel als zusätzliches Angebot unterstützen kann. Dabei gibt es keine genaue Abgrenzung, sondern einen fließenden Übergang, der immer wieder und je nach Fall neu reflektiert werden muss. Im Umkehrschluss bedeutet dies auch, dass nicht alle Klient*innen persönliche Lebensbezüge einbringen und eine umfangreiche Selbstexploration intendieren. So liegt der Fokus mal mehr auf der Informationsvermittlung, mal mehr auf der vertieften Reflexion, was nun als fünftes Prinzip beschrieben wird.

3.2.3 *Verbindung von Information und Reflexion*

In unserer Welt voller Informationen und Wissen, die gleichzeitig viel Unsicherheit, Nichtwissen und Orientierungslosigkeit mit sich bringt, steht nicht mehr die Vermittlung, sondern maßgeblich die Einordnung von Informationen und die selbstbestimmte Entscheidungsfindung im Zentrum (Bamler et al. 2012). Nicht mehr ein Informationsmangel, sondern eine Informationsflut stellt die Berufswähler*innen vor die Schwierigkeit, sich in der Fülle unstrukturierter und widersprüchlicher Informationen zurechtzufinden (Nestmann 2011, S. 63). Genauso wie Klient*innen müssen auch Berater*innen damit umgehen, nur bedingt Aussagen über zukünftige Berufschancen, Weiterbildungsmöglichkeiten oder alternative Berufsfelder treffen zu können. Viele Informationen sind uneindeutig oder nur kurzfristig gültig, sodass Beratung ein Balanceakt zwischen Klarheit

und Orientierung sowie eingeschränkter Sicherheit und Planbarkeit wird (Nestmann 2011, S. 63). Um damit umgehen zu können, braucht es „in der Welt digitalisierter Informationsräume (...) eine sich auf Vertrauen stützende Informationsarbeit“ (Engel et al. 2014, S. 40). Ein solches Klima von Vertrauen zeichnet sich dadurch aus, dass Klient*innen und Berater*innen gemeinsam lernen, Informationen bewerten sowie Einschränkungen und Uneindeutigkeiten ansprechen (Brückner et al. 2001, S. 149).

So geht es nicht nur um das *Was* – also welche Informationen zu einer Fragestellung vorliegen –, sondern auch um das *Wie* – also wie diese Informationen von Klient*innen verarbeitet und in ihre jeweilige Lebenswelt eingebettet werden. Das feldspezifische Wissen (*Was*), welches bei einer Laufbahnberatung einen vergleichsweise hohen Stellenwert einnimmt, muss daher immer auch von einem ausgeprägten Kommunikations- und Prozesswissen seitens der Berater*innen (*Wie*) flankiert werden. Nur so kann wirklich zur Förderung der Reflexionsfähigkeit und Kompetenzentwicklung beigetragen werden, wie es als Zielsetzung einer lehramtsspezifischen Laufbahnberatung gilt. Demzufolge geht es keinesfalls darum, allen Klient*innen ungeachtet ihres Anliegens die gleichen Informationen zu vermitteln, sondern vielmehr um personzentriertes Informieren. Informationen müssen also angemessen in das Beratungsgespräch einbezogen werden, womit gemeint ist:

"Es soll sachlich korrekt und aktuell informiert werden, und zugleich soll das Wissen so aufbereitet und ausgewählt sein, dass es dem jeweils individuell unterschiedlichen Orientierungsbedarf entspricht" (Großmaß 2014a, S. 16).

Anders als in Lehrveranstaltungen, die auf eine gezielte Wissensvermittlung ausgerichtet sind, werden nur diejenigen Informationen eingebracht, die für die spezifische Orientierungs- und Entscheidungssituation erforderlich sind, was bereits Mollenhauer (1965, S. 40) als didaktische Besonderheit von Beratung beschrieben hat. Wenn Berater*innen Informationen zu Berufsalternativen geben, sollten sie dies unter Beachtung der Wünsche und Interessen der Klient*innen tun sowie deren Aufnahmebereitschaft und Kenntnisstand berücksichtigen (Sander und Ziebertz 2010). Diese Art des personzentrierten Informierens ist ein Kernstück der PZL. So haben viele Studierende einen Mangel an Informationen zu den Phasen der Lehrer*innenbildung, dem angestrebten Lehrberuf, Möglichkeiten der beruflichen Umorientierung oder Angeboten zur Kompetenzentwicklung. Wenn diese Studierenden explizit einen Bedarf äußern, diese Informationen zu

erhalten, werden diese auch in einer Personenzentrierten Laufbahnberatung selbstverständlich gegeben, gemeinsam besprochen und für die jeweilige Problemstellung, Zielsetzung oder Lebenssituation anschlussfähig gemacht. Folglich wird eine sachliche Expertiseberatung nicht negiert, aber es wird gewissermaßen zurückhaltend damit umgegangen und die selbstgesteuerte Veränderung ins Zentrum gestellt (Behr et al. 2017, S. 96). Grundsätzlich sollte die Art und Weise, wie diese Informationen gegeben werden, mit der personenzentrierten Haltung vereinbar sein und entsprechend in den Beratungsprozess eingebunden werden. Dafür lassen sich folgende Leitlinien von Patterson (1964, S. 451ff.) heranziehen:

- 1) Berufsbezogene Informationen werden nur dann in den Beratungsprozess einbezogen, wenn Klient*innen diesbezüglich einen nachvollziehbaren Wunsch äußern bzw. Berater*innen einen dringenden Informationsbedarf sehen.
- 2) Berufsbezogene Informationen werden nicht verwendet, um Klient*innen zu beeinflussen oder zu manipulieren.
- 3) Um die Autonomie und Selbstverantwortung der Klient*innen zu fördern, werden sie dabei unterstützt, sich berufsbezogene Informationen aus Originalquellen selbst zu beschaffen.
- 4) Berufsbezogene Informationen beeinflussen Gefühle, Einstellungen und Selbstkonzept der Klient*innen. So werden Informationen, die nicht mit dem Selbstkonzept vereinbar sind, möglicherweise ausgeblendet oder abgewehrt. Daher sollten sie dabei begleitet werden, die subjektive Bedeutung wahrzunehmen und zu reflektieren.

Auf diese Weise verbindet eine zeitgemäße Laufbahnberatung Information und Reflexion miteinander, wobei je nach Klient*in der Schwerpunkt mal mehr auf Information und mal mehr auf Reflexion liegt. Nicht jede Person braucht eine tiefgehende Reflexion in der Laufbahnberatung, die auch ihre privaten Lebensbereiche einbezieht und doch sollten Berater*innen sensibel für die subjektive Bedeutsamkeit sein, die Informationen für eine Person haben, und dies mit in den weiteren Beratungsprozess aufnehmen. Zur Verdeutlichung lässt sich das Fallbeispiel von Nina heranziehen, die das Lehramtsstudium abbrechen möchte und nun nach Informationen zu alternativen Berufswegen sucht. Sie äußert explizit einen Informationsbedarf zu pädagogischen Berufsfeldern und den Möglichkeiten, ihre handwerkliche Expertise als Tischlerin einzubringen. Im

Gespräch wird ihr diesbezüglich eine erste Orientierung gegeben und dann gemeinsam über weitere Informationsquellen und Anlaufstellen nachgedacht. Das Kernstück der Begleitung liegt darin, Nina in der Einordnung und Bewertung der Informationen zu unterstützen, wobei insbesondere auf deren Vereinbarkeit mit ihren Bedürfnissen, Wünschen und ihrem Selbstkonzept geachtet wird.

Die Verbindung von Informieren und Reflektieren ist somit von besonderer Bedeutung, um Beratung anschlussfähig an den Lebenskontext der Klient*innen zu machen – kognitiv, emotional und handlungsbezogen (Nestmann 2011, S. 63). Wenn das gelingt, dann erfüllt Laufbahnberatung ihr Ziel, einen Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozess anzuregen und zu begleiten.

„Eine Beratung, die sich dann nicht nur in der Weitergabe von Information erschöpft, sondern die ergebnisoffen nach Lösungen sucht, die Widersprüchliches balancieren hilft, die in Situationen alltäglicher Ungewissheit und Unbestimmtheit Hilfen anbietet, kann somit durchaus bildenden Charakter haben.“ (Engel und Sickendiek 2006, S. 35)

Dieses Spannungsfeld von Informieren und Reflektieren wird für den Lehramtskontext nochmals aufgegriffen, wenn es um den spezifischen Beratungsbedarf der Lehramtsstudierenden an der CAU geht (s. Kapitel 4.3.3.2). An dieser Stelle folgt nun das sechste Prinzip, in dem der ganzheitliche Charakter der PZL im Hinblick auf die Selbstklärung der Klient*innen dargelegt wird.

3.2.4 Selbstklärung im Spannungsfeld von Kognition, Emotion und Motivation

In der Laufbahnberatung geht es um die Bearbeitung von Identitäts-, Orientierungs- und Entscheidungsfragen, was eine ganzheitliche Selbstklärung im Spannungsfeld von Kognition, Emotion und Motivation erfordert. Ohne hier eine dezidierte Abgrenzung dieser drei Aspekte vornehmen zu wollen, wird die PZL nun in diesem Spannungsfeld verortet.

Die Wichtigkeit der *Kognition* – also der vielseitigen Prozesse des Denkens – ist wohl unbestritten, wenn es um Informieren, Reflektieren oder Rekonstruieren von Erfahrungen geht. So finden im Beratungsgespräch vielfältige kognitive Vorgänge statt: Die aktuelle Problemsituation wird erfasst und verbalisiert, eigene Erfahrungen werden reflektiert und in ihrer Bedeutung für die berufliche Orientierung eingeschätzt, Informationen werden gesammelt und letztlich als Handlungsalternativen gegeneinander abgewogen. In dieser Weise haben Kognitionen typischerweise eine wichtige Bedeutung in beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen. Nachdem lange Zeit

ausschließlich von rein rationalen Entscheidungen ausgegangen wurde, ist dies nach aktuellem Forschungsstand nicht mehr haltbar, da Emotionen eine maßgebliche Rolle in Entscheidungsprozessen spielen (s. Kapitel 2.2.4.4).

Um die Relevanz von *Emotionen* in der Laufbahnberatung zu verdeutlichen, denken wir an die Lehramtsstudentin Marie zurück, die kurz vor ihrem Praktikum an einer Gemeinschaftsschule steht und an ihrer Studienwahl zweifelt: Ihr ist mulmig zumute, sie hat Angst vor einer Schulklasse zu stehen und fühlt sich insgesamt sehr unsicher in ihrer Rolle als angehende Lehrerin. Sie macht sich große Sorgen über ihre berufliche Zukunft und leidet unter dem „Nicht-Verstanden-Werden“ durch ihre Familie. Das führt dazu, dass sie studienbezogene Aufgaben meidet und keinerlei Motivation für ihr Praktikum spürt. In der Laufbahnberatung entwickelt sie dann eine neue Sicht auf die anstehende Praxisphase, durch die sie neuen Mut fasst, sich sicherer fühlt und ein positives „Gespannt-Sein“ empfindet. Sie denkt nicht weiter an eine Absage des Praktikums, sondern bereitet sich darauf vor und gewinnt dadurch mehr innere Sicherheit. Ihr Ziel ist es nun, das Praktikum als einen Wegweiser für ihre Berufsentscheidung zu nehmen und sich mit möglichst vielen Lehrer*innen über ihre Erfahrungen auszutauschen.

Diese Veränderung des subjektiven Erlebens ist zwangsläufig ein Teil der beruflichen Orientierung und spiegelt den Stellenwert der Emotionen in Beratungsprozessen wider. Das Verstehen richtet sich also sowohl auf die Gedanken, Pläne und Einstellungen als auch auf die gefühlsmäßigen Äußerungen und das aktuelle Erleben der Klient*innen. Beispielsweise geht es darum, die Enttäuschung oder das Bedauern über die zuvor "falsch" getroffene Entscheidung aufzufangen oder Abschied vom Lehrberuf zu nehmen. Im Unterschied zu anderen Berufswahltheorien nimmt die Exploration des gefühlsmäßigen Erlebens in der PZL somit eine wichtige Rolle ein und lässt sich mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen stützen, die auf die Bedeutung von Emotionen in Lern- und Veränderungsprozessen hinweisen (Hüther 2010; Roth 2007). Nur unter Berücksichtigung der Emotionen kann die Berufswahl in Annäherung an „realitätstaugliche und individuell gewollte Möglichkeiten“ (Großmaß 2014a, S. 27) gestaltet werden. Um nun das Fühlen und Denken miteinander in Verbindung zu bringen und die Klient*innen in ihrer ganzheitlichen Entscheidungsfindung zu begleiten, ist der „Körper als Ort ganzheitlicher Organisation“ (Kriz 2017, S. 200) bedeutsam. Die Leiblichkeit, die in traditionellen Laufbahnberatungsansätzen ausgeklammert wird, wird

daher in der PZL wieder in den Vordergrund gerückt und stärker in das Beratungsgespräch einbezogen, bspw. durch die Verbalisierung von körperlichen Regungen oder die Einbindung von Embodiment⁸¹-Sequenzen.

Neben Kognition und Emotion wird nun *Motivation*⁸² als dritter Faktor für eine ganzheitliche Selbstklärung in Beratungsprozessen etwas ausführlicher erläutert, da er in den bisherigen Ausführungen noch nicht zur Sprache kam. Als theoretische Hintergrundfolie lässt sich das Rubikon-Modell (Gollwitzer 1987; Heckhausen und Gollwitzer 1987) heranziehen, das die motivationspsychologischen Hintergründe zielrealisierenden Handelns beschreibt und eine empirisch gut abgesicherte Grundlage darstellt, um in der Beratung die Entwicklung von Handlungszielen und die motivationale Klärung der Klient*innen zu unterstützen. So wurde das Modell inzwischen auf den Beratungskontext übertragen (Behr et al. 2017, S. 97) sowie unter Hinzunahme neurowissenschaftlicher Erkenntnisse weiterentwickelt (Krause und Storch 2006; Storch und Krause 2014). Im Rubikon-Modell werden vier Handlungsphasen unterschieden, die jeweils mit spezifischen Aufgaben und Bewusstseinslagen einhergehen: Abwägen, Planen, Handeln und Bewerten (Achtziger und Gollwitzer 2018, S. 361).⁸³ Diese Phasen sind für ein nachhaltiges, zielrealisierendes Handeln zu durchlaufen, wobei dem Übergang vom Abwägen zum Planen eine besondere Bedeutung zukommt, da der innere Rubikon⁸⁴ überschritten und von der Zielauswahl (motivationalen Prozessen) zur Zielerreichung (volitionalen Prozessen) gewechselt wird. Die inneren Prozesse einer Person sind demnach während des Abwägens grundsätzlich anders als während des Planens, Handelns und Bewertens, sodass vor und hinter dem Rubikon gänzlich unterschiedliche Modi vorliegen. In diesem Sinne ermöglicht das Modell eine Reise durch die verschiedenen Reifestadien, „die

⁸¹ Embodiment lässt sich mit ‚Verkörperung‘ übersetzen, womit gemeint ist, dass psychische und kognitive Prozesse nicht ohne die Einbettung in den Körper zu denken sind (Tschacher und Storch 2010, S. 163ff.), was u.a. Storch und Krause (2014) im Rahmen ihres Zürcher-Ressourcen-Modells genauer untersuchen.

⁸² Motivation ist „ein psychischer Prozess, der die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handelns leistet“ (Dresel und Lämmle 2017, S. 81).

⁸³ In Anlehnung an Achtziger und Gollwitzer (2018, S. 361) lassen sich die Phasen wie folgt bestimmen: In der (1) Phase findet das *Abwägen* von Wünschen, Handlungsoptionen und deren Konsequenzen statt (Wünschbarkeit und Realisierbarkeit), wofür es einer Offenheit für alle Informationen bedarf. In der (2) Phase des *Planens* verengt sich die Informationsaufnahme und es werden vor allem diejenigen Informationen aufgenommen, die konkrete Strategien der Zielerreichung betreffen. In der (3) Phase des *Handelns* werden die entsprechenden Strategien angewendet, wobei nur diejenigen Informationen berücksichtigt werden, die den begonnenen Handlungsablauf fördern und nicht zu einem Abbruch der Zielerreichung führen. Die (4) Phase des *Bewertens* dient der abschließenden Einschätzung des Handlungsergebnisses, bei dem die Erwartungen mit dem Ergebnis und den Konsequenzen verglichen wird).

⁸⁴ Der Übergang vom Wunsch zum Ziel wird mit der Metapher des Rubikons verbildlicht: Der Rubikon ist der Fluss, den Julius Cäsar mit seinen Truppen nach einer schweren Entscheidungsnacht überquerte und wonach es kein Zurück mehr gab. In einer Handlungssituation kennzeichnet das Überschreiten des Rubikons in ähnlicher Weise, dass sich für eine Handlungsalternative entschieden wurde und diese fortan verfolgt wird.

ein Wunsch, ist er einmal im Bewusstsein aufgetaucht, durchlaufen muss, bis der betreffende Mensch soweit mobilisiert, motiviert und aktiviert ist, damit dieser Wunsch zum Ziel wird, mit Willenskraft verfolgt und aktiv in Handlung umgesetzt wird“ (Krause und Storch 2006, S. 33).

In der Laufbahnberatung können potentiell alle Handlungsphasen vorkommen, doch liegt der Schwerpunkt typischerweise auf den Phasen *Abwägen* und *Planen*. So setzen sich Klient*innen dezidiert mit sich selbst und ihren Handlungsoptionen auseinander und klären ihre Motivation (Phase des Abwägens), um dann in der Entscheidungs- und Handlungsvorbereitung ihre Strategien der Zielerreichung zu erarbeiten und ihre Kompetenzen zu erweitern (Phase des Planens). Die darauffolgenden Phasen des Rubikon-Modells werden meist selbstständig von Klient*innen durchlaufen, wobei es ggf. zu weiteren Beratungsanliegen kommt, die dann wiederum in die Beratung eingehen. Aufgrund dessen läuft ein Entscheidungsprozess selten zeitlich linear ab, sondern beinhaltet oftmals Rückkopplungsschlaufen zwischen den Phasen.

"Wenn bei der Planung oder Durchführung einer Handlung Probleme entstehen oder die betreffende Person aus anderen Gründen ins Zweifeln kommt, geht sie wieder zurück in die Planung. Deshalb ist es nicht sinnvoll, dass Rubikon-Modell schematisch abzuarbeiten. Wir lassen es vielmehr ‚im Hinterkopf‘ mitlaufen, um zu identifizieren, wo der Prozess stockt und wo wir helfen können, Blockierungen aufzulösen." (Behr et al. 2017, S. 97)

Um eine solche Unterstützung anbieten zu können, kann es im Beratungsgespräch hilfreich sein, auf die verschiedenen Modi vor und hinter dem Rubikon zu achten. Diese zeigen sich u.a. darin, dass die Melodie des Selbstgesprächs der Klient*innen eine je andere ist: Das Selbstgespräch vor dem Rubikon – also in der Phase der Zielauswahl – ist typischerweise suchend, langsam und breit gefächert; wohingegen es hinter dem Rubikon – in der Phase der Zielerreichung – schneller, zielführender und kognitiv betont ist (ebd., S. 100). Dementsprechend laufen die motivationalen Prozesse auf der einen Seite und die volitionalen Prozesse auf der anderen Seite in unterschiedlichen Bewusstseinslagen ab und bedürfen je eigener Interventionen. Das Rubikon-Modell hilft uns dabei, die Fragen von Diagnose und Intervention zu klären, die eingangs in jeder professionellen Beratung zentral sind. Die Fragen lauten: „Wo steht die zu beratende Person im Moment?“ und „Was braucht sie?“ (Krause und Storch 2006, S. 32). Wenn diese Fragen von Berater*innen nicht beantwortet werden, kann es zu verqueren Situationen kommen, z.B. "wenn schnell und lösungsorientiert eine motivationale Klärung her soll oder wenn zaudernd und ewig zweifelnd ein gefasseter Plan verwirklicht werden soll" (Behr et al. 2017, S. 100). Die Verortung im Rubikon-Modell

kann die Berater*innen dabei unterstützen, die inneren Prozesse der Klient*innen zu verstehen und ihnen entsprechende Unterstützungsangebote zu machen (Behr et al. 2017, S. 98). Wenn einer Person beispielsweise die Motivation fehlt, den Rubikon zu überqueren, ließe sich mit Visi-
onsarbeit am „Warum“ arbeiten. Oder wenn einer anderen Person wichtige Informationen fehlen, um in die Umsetzung ihrer beruflichen Umorientierung zu gehen, kann gemeinsam das „Wie“ besprochen werden. Auch Grawe et al. (2001) konstatieren, dass eine der wichtigsten Indikationsbedingungen ist, ob es bei der jeweiligen Person eher um eine *Klärungsarbeit* oder *Problembewältigung* gehen soll (ebd., S. 752).⁸⁵ Oftmals werden diese beiden Wirkfaktoren in den verschiedenen Beratungsansätzen unterschiedlich gewichtet, obwohl sie sich laut Grawe et al. gegenseitig ergänzen: „Um etwas zu tun, muss man beides: Man muss wollen können, aber man muss auch können wollen.“ (ebd., S. 754).

3.2.5 Integratives Methodenverständnis zwischen Struktur und Prozess

Die Vielzahl an Methoden in der Beratungslandschaft klang bereits an. Doch: Wie wird in der PZL nun mit dieser Vielfalt umgegangen und wie werden diese in den Beratungsprozess einbezogen? Als ein weiteres Handlungsprinzip wird hier ein integratives Verständnis vorgeschlagen, womit die Laufbahnberatung im Spannungsfeld von konzeptioneller und theoretischer Anbindung (Struktur) sowie fallspezifischer Vorgehensweise (Prozess) verortet wird.

Grundlegend ist eine Methode „eine bewusst und geplant eingesetzte, bereits erprobte Handlungsweise, mit der ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll“ (Nestmann 2014a, S. 784). Für die PZL wird ein integratives Vorgehen vorgeschlagen, in dem es nicht

„um ein wahlloses Zusammenstellen und Zusammenwürfeln einzelner methodischer Elemente geht, sondern um den Versuch einer geplanten und kontrollierten Kombination und Integration verschiedener Verfahren“ (ebd., S. 789).

⁸⁵ Grawe et al. (2001) beschreiben in ihrer Sekundäranalyse fünf Wirkfaktoren, wovon die *Beziehungsgestaltung* bereits in Kapitel 3.1.3 angeführt wurde und neben der auch die *Ressourcenaktivierung* und *Problemaktualisierung* grundsätzlich vorliegen, wohingegen die *Klärungsarbeit* und *Problembewältigung* nicht zeitgleich vorkommen (Behr et al. 2017, S. 98). Mit Blick auf das Rubikon-Modell kann dies darauf zurückgeführt werden, dass Klärungsarbeit und Problembewältigung jeweils ganz unterschiedlicher innerer Prozesse bedürfen. Klärungsarbeit zielt darauf ab, dass Klient*innen sich selbst klarer werden, sich besser verstehen und dadurch neue Handlungsmöglichkeiten entwickeln können (Grawe et al. 2001). Dies entspricht im Rubikon-Modell der motivationalen Klärung in der Phase des Abwägens. Dahingegen meint Problembewältigung, dass Klient*innen bei der aktiven Bewältigung von Schwierigkeiten und der konkreten Zielerreichung unterstützt werden (ebd.), was den volitionalen Phasen des Rubikon-Modells entspricht.

Im Zentrum steht also eine systematische und kontrollierte Verbindung verschiedener Methoden, wobei die Grundhaltung und die theoretischen Grundlagen berücksichtigt werden.⁸⁶ Wenn die Laufbahnberatung nun aus personenzentrierter Sicht begründet wird, bedeutet das: Es wird nicht von einem technizistischen Methodenverständnis ausgegangen, in welchem einer rezeptartigen Anwendung von Methoden gefolgt wird. Stattdessen geht es um einen angemessenen Weg für die jeweilige Person, sodass in der Integration von Methoden neben einer gewissen Strukturierung des Beratungshandelns stets auch eine Offenheit für die jeweilige Person und ihre Problemlage berücksichtigt wird.

Als Kompass für diese Art der Methodenintegration dient die Auftragsklärung bzw. Zielvereinbarung (Waldl 2004, S. 168), in der die grobe Richtung der Zusammenarbeit festgelegt wird. Dafür ist zunächst ein Verstehen der Klient*innen erforderlich, wofür typischer Weise zunächst „kleine“ Methoden wie empathische Reaktionen, Spiegeln, nonverbale Signale, Pausen oder Fragen dienen, die die phasenunabhängige Gesprächsführung in der PZL ausmachen. Auf Basis dessen können der thematische Schwerpunkt des Anliegens erfasst, weiterführende Bearbeitungsangebote gemacht und bei Bedarf „größere“ Methoden angeboten werden. Oftmals sind es diese „größeren“ Methoden, die von den Klient*innen als die eigentlichen Beratungsmethoden wahrgenommen werden, u.a. wegen ihres höheren Grads an Strukturiertheit und ihrer systematischeren Einführung in das Beratungsgespräch. Beispielsweise ließe sich die Methode des Inneren Teams (Schulz von Thun 2013b) einbeziehen, wenn die Person den Wunsch hat, sich mit ihren verschiedenen inneren Anteilen, Bedürfnissen und Wünschen zum Lehramt auseinanderzusetzen. Bei der Einführung einer solchen Methode in das Beratungsgespräch wird stets auf ein flexibles und situationsangemessenes Vorgehen geachtet, d.h. dass eine Methode abgewandelt oder unterbrochen werden kann und mit den Klient*innen gemeinsam reflektiert wird, welche Prozesse die Methode angestoßen und welche Erkenntnisse sie gebracht hat. Entsprechend kommt es bei dem Ziel, die Selbstexploration anzuregen, nicht auf einen genauen Weg an, sondern auf den Prozess, in den die Klient*innen mit sich selbst kommen. Dieses Prozesshafte wird dadurch sichergestellt, dass sich am Verstehen der Klient*innen orientiert wird, flexibel und situativ Methoden angeboten werden und der Prozess gemeinsam reflektiert wird.

⁸⁶ Darin liegt ein bedeutender Unterschied zu einem *additiven* Vorgehen, bei dem zwar vielfältige Methoden einbezogen werden, jedoch kein besonderer Wert auf die theoretisch fundierte Integration in das Beratungskonzept gelegt wird.

Um nun auch die Struktur des Beratungshandelns – d.h. die konzeptionelle und theoretische Anbindung – sicherzustellen und damit eine professionelle Laufbahnberatung zu ermöglichen, erscheint das integrative Modell von Sander und Ziebertz (2010) gewinnbringend. Anhand dieses Modells lassen sich drei zentrale Bearbeitungsstränge unterscheiden, die die verschiedenen Anliegen der Klient*innen ordnen und den Berater*innen eine gewisse Orientierung zum Problemschwerpunkt geben. Es basiert auf einer Matrix der zwei Strukturierungsdimensionen ‚Problem-Erfahrungsfelder‘ und ‚Vorgehensweisen‘, aus denen sich neun Beratungstypen ergeben (s. Abb. 16). An dieser Stelle dient das Modell nicht zur Unterscheidung von verschiedenen Beratungsfeldern, wie z.B. psychosozialer Beratung, Berufsberatung oder Paarberatung, sondern wird herangezogen, um die verschiedenen Aufgaben und Beratungsschwerpunkte der PZL zu spezifizieren.

Vorgehensweisen	Problem-Erfahrungsfelder		
	Lebenswelt-erfahrung	Beziehungs-erfahrung	Selbst-erfahrung
Information und Orientierung	Typ 1 Sachberatung in den Gebieten Beruf, Arbeit, Recht, Verwaltung, Institutionen, Gesundheit usw.	Typ 2 Ehevorbereitungsberatung, Sexualberatung, klassische Erziehungsberatung usw.	Typ 3 Berufsberatung, Begabungsberatung, diagnostische Beratung, Gesundheitsberatung, Eignungsberatung
Deutung und Klärung	Typ 4 Klärende und überschaubar machende Beratung in Verwaltung, Politik, Gemeinwesen, Wirtschaft usw.	Typ 5 Paarberatung, Familienberatung, Personalberatung, Organisationsberatung, Institutionsberatung usw.	Typ 6 Psychotherapeutische Beratung, Krisenberatung, Sterbeberatung, Selbstklärung, existentielle Beratung usw.
Handlung und Bewältigung	Typ 7 Schuldnerberatung, Beratung über effektiven Umgang mit Institutionen, Behörden, Verwaltungen usw.	Typ 8 Mediationsberatung, Trennungsberatung, lösungsorientierte Familienberatung, Verhaltensmodifikation bei Paaren und Familien	Typ 9 Gesundheitsberatung, Stressberatung, Meditationstechniken, Verhaltensmodifikation bei seelischen und körperlichen Störungen usw.

Abb. 16: Beratungstypologie (Sander und Ziebertz 2010, S. 43)

Die erste Strukturierungsdimension gibt Auskunft über die Frage „Was wird in der Beratung thematisiert?“, wobei *Lebenswelterfahrung*, *Beziehungserfahrung* und *Selbsterfahrung* unterschieden werden. Die *Lebenswelterfahrung* bezieht sich auf sachlich-materielle Aspekte, wie z.B. sachliche Aspekte des Studien- und Berufslebens, Tatbestände in Institutionen bzw. Organisationen oder wirtschaftliche und technische Prozesse. Die *Beziehungserfahrung* beinhaltet alle Beziehungen zu Personen, mit denen Klient*innen in einer bedeutsamen Weise zu tun haben, z.B. Familie,

Freund*innen oder Kolleg*innen. Die *Selbsterfahrung* beschreibt die körperlichen, sozialen oder psychologischen Aspekte der individuellen Erfahrungen, wie z.B. Erleben und Reflexion neuer Aspekte der eigenen Person. Da es in der Laufbahnberatung um die individuelle berufliche Orientierung geht, steht typischerweise die Selbsterfahrung im Vordergrund, die eingebettet in die Lebenswelterfahrung reflektiert wird.

Die zweite Strukturierungsdimension gibt Antworten auf die Frage „Wie wird in der Beratung vorgegangen?“, wobei *Information und Orientierung*, *Klärung und Deutung* sowie *Handlung und Bewältigung* benannt sind. Es gibt also drei Bearbeitungsstränge: (1) Wissen, Fakten und Informationen vermitteln und auf Basis dessen Lösungen erarbeiten (*Information und Orientierung*); (2) Erfahrungen ordnen, neue Zusammenhänge erkunden, Gefühle und Einstellungen klären und Sinngebungen finden (*Deutung und Klärung*⁸⁷); (3) neue Kompetenzen erwerben und erproben, wie z.B. Entspannungstechniken oder Training im Umgang mit schwierigen Kommunikationssituationen (*Handlung und Bewältigung*).⁸⁸ In der Praxis ist eine gewisse Schwerpunktbildung zu erkennen, doch besteht eine generelle Offenheit, da man bei einem Anliegen informierend, klärend oder auch bewältigend vorgehen kann. Genauso können sich innerhalb eines Beratungsprozesses die Vorgehensweisen ändern bzw. abwechseln, sodass die Beratung als eine Mischform aus den Beratungstypen zu verstehen ist. So dient dieses integrative Modell nicht der fixen Einordnung einzelner Beratungsangebote, sondern der Beschreibung, Konzipierung und Reflexion von Beratung. Es kann helfen, die Passung des Beratungsangebots mit den Erwartungen der Klient*innen zu überprüfen, einen Schwerpunkt für die eigene Beratungsarbeit festzulegen oder eine Beratungssequenz zu reflektieren. Wenn wir nun Laufbahnberatung einordnen wollten, ließe sie sich klassischer Weise in Typ 3 verorten, in der die Vermittlung von Informationen die Selbstkenntnis fördern soll (Sander und Ziebertz 2010, S. 46). Im Sinne der neueren und zeitgemäßen Laufbahntheorien spielen zudem die Typen 6 und 9 eine Rolle, da diese zur Selbstexploration und Kompetenzentwicklung beigetragen. Ferner lassen sich punktuell auch die Typen 1, 4 und 7 erkennen,

⁸⁷ Der ‚Deutung‘ liegt hier kein psychoanalytisches Verständnis zugrunde, sondern ein weiterführendes Verstehen, in dem Klient*innen Angebote zur Sinnggebung gemacht werden (Sander und Ziebertz 2010, S. 45). Aufgrund dieses potentiellen Missverständnisses wird dieser Bearbeitungsstrand im Konzept dieser Arbeit zu ‚Klärung und Reflexion‘ umbenannt, wodurch ebenfalls die Anbindung an den lehramtsspezifischen Diskurs stärker hervorgehoben wird.

⁸⁸ Diese Vorgehensweisen lassen sich gut mit den Wirkfaktoren nach Grawe et al. (2001) verbinden, wonach die zwei Modi Klärungsarbeit und Problembewältigung unterschieden werden, die sich hier in den Vorgehensweisen ‚Deutung und Klärung‘ und ‚Handlung und Bewältigung‘ widerspiegeln.

wenn eine Sachberatung zu studien- oder berufsrelevanten Aspekten und die Auseinandersetzung mit der Lebenswelt ‚Hochschule‘ im Vordergrund stehen. Es wird also deutlich, dass es sich bei diesem Modell um einen Orientierungsrahmen handelt, mit dem übergreifende Bearbeitungsstränge unterschieden, Beratungsfälle eingeordnet und das eigene Beratungshandeln reflektiert werden kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der PZL methodisch vielfältig gearbeitet werden kann, dabei jedoch stets ein personzentrierter Methodeneinsatz intendiert wird. Um dem Spannungsfeld von Struktur und Prozess gerecht zu werden, können idealtypisch die drei Schwerpunkte ‚*Information und Orientierung*‘, ‚*Deutung und Klärung*‘ sowie ‚*Handlung und Bewältigung*‘ voneinander unterschieden werden, die ins das Konzept für die Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende einbezogen und darin konkretisiert werden (s. Kapitel 5).

3.2.6 Personzentrierte Einbindung von Diagnostik

Anknüpfend an das Prinzip ‚Integratives Methodenverständnis‘ wird nun die Einbindung von Diagnostik diskutiert, die oftmals ein zentrales Element von Laufbahnberatung ist und als Antwort auf einen Bedarf an ‚Information und Orientierung‘ gilt. An dieser Stelle soll keine grundlegende Diskussion zu „Diagnostik: Ja oder nein!“ geführt, sondern die Bedingungen einer personzentrierten Einbindung von Diagnostik dargelegt werden. So gilt: Grundsätzlich können diagnostische und testwissenschaftliche Verfahren in die PZL einbezogen werden, doch ist dabei auf eine personzentrierte Vorgehensweise zu achten, die nun beschrieben wird.

Zunächst liegt nahe, zwei Arten von Diagnostik zu unterscheiden: (1) Wahrnehmungen der Berater*innen zum Entwicklungsstand, zur Problembearbeitung oder zur Zielerreichung der Klient*innen und (2) testwissenschaftlich fundierte Diagnostik, die einen externen Referenzrahmen an Klient*innen anlegt. Während die erste Form der Diagnostik notwendigerweise eine Rolle spielt und sogar die Voraussetzung für ein professionelles Beratungshandeln ist, ist die zweite Form ein wichtiger Diskussionspunkt in der PZL. Aus personzentrierter Sicht ist das Verstehen der ganzen Person stets der Ausgangspunkt für die Gestaltung der Beratungsinteraktion, d.h. dass Klient*innen nicht in Einzelteilen vermessen werden, sondern als ganze Person mit all ihren Bezügen, Gefühlen und Themen angenommen werden. Folgt man Rogers Argumentation, sind diagnostische

Testverfahren nicht vollständig ausgeschlossen, setzen jedoch den expliziten Wunsch der Klient*innen voraus, die eigenen Fähigkeiten, Einstellungen und Eigenschaften mit anderen Personen verglichen haben zu wollen (Rogers 1946, S. 141f.). Der Einsatz von Tests – vor allem frühzeitig im Beratungsprozess – birgt die Gefahr, die Abwehrbereitschaft der Klient*innen zu erhöhen, ihre Selbstakzeptanz und Selbstverantwortung zu verringern und damit die Abhängigkeit von Berater*innen zu fördern (ebd.). Im Hinblick auf das Lehramt kommt es durchaus vor, dass Klient*innen eine Einschätzung zu ihrer Eignung oder ihren Kompetenzen haben wollen, was es dann fall-spezifisch und personenzentriert zu bearbeiten gilt. Dabei ist zu bedenken, dass die Frage „Bin ich geeignet?“ zu Beginn der Beratung nicht zwangsläufig auf die Notwendigkeit einer diagnostischen Einschätzung hindeutet, sondern von Klient*innen oftmals als Türöffner gemeint ist und anstelle einer Diagnostik eine Selbstexploration einleiten kann. Ferner haben viele Klient*innen noch keine Erfahrung mit Laufbahnberatung und erwarten eine Informationsberatung oder konkrete Ratschläge der Berater*innen, was in der Auftragsklärung zu besprechen ist. Aufgrund dessen sollte zunächst in die Erkundung der Problem- und Fragestellung und Selbstexploration eingestiegen werden. Wenn die Klient*innen zu einem späteren Zeitpunkt im Beratungsprozess weiterhin die Notwendigkeit spüren, eine Einschätzung mittels eines Tests zu erhalten, wird diesem Wunsch personenzentriert nachgekommen. Diese Position vertritt auch Patterson (1964), der sich ausführlich mit dem Einsatz von Tests und dem Umgang mit Testergebnissen in der Personenzentrierten Laufbahnberatung auseinandersetzt.

Eine personenzentrierte Einbindung von Tests zeichnet sich dadurch aus, dass diese nicht standardisiert vorgegeben sind, Berater*innen also nicht vorschreiben, wann und wie solche Tests gemacht werden (ebd., S. 447).⁸⁹ Es geht um ein bewusstes Einbinden solcher Verfahren in den Beratungsprozess – nicht als Bewertung oder Beurteilung, sondern als Förderung zur Selbsteinschätzung der Klient*innen (ebd., S. 446). Ferner kommt es auf eine personenzentrierte Auswertung der Testergebnisse an, in der die Haltung und Einstellung der Klient*innen gegenüber ihren Test-

⁸⁹ Dabei klammert Patterson explizit solche Tests aus, die unabhängig von der Beratung mit einer Kohorte von Schüler*innen bzw. Studierenden durchgeführt werden und allenfalls in der Beratung von den Klient*innen wieder einbezogen werden (Patterson 1964, S. 447). Darin spiegeln sich letztlich auch ökonomische Gründe, wie sie auch für die Eignungsdiagnostik oder Potentialanalyse von Lehramtsstudierenden eine Rolle spielen. Dementsprechend ist das Vorgehen an der CAU, zunächst mit der gesamten Kohorte eine Potentialanalyse durchzuführen, die der Unterstützung von Selbstreflexion dient, und die Laufbahnberatung bedarfsorientiert anzubieten, gut mit dem personenzentrierten Verständnis vereinbar (s. Kapitel 4.3.3.1).

ergebnissen im Fokus stehen. Nachdem Berater*innen die Testergebnisse wertneutral kommuniziert haben, sollten die Klient*innen in der Reflexion ihrer emotionalen Reaktion, Widerstände oder Schlussfolgerungen unterstützt werden (Patterson 1964, S. 449). Die Aufgabe von Berater*innen ist es also, die Reflexion der Testergebnisse und die weitere Bearbeitung von auftretenden Inkongruenzen zu begleiten (ebd.). Am wichtigsten ist nicht das, was Berater*innen über ihre Klient*innen wissen, sondern das, was Klient*innen über sich selbst wissen und womit sie ihre Berufsentscheidung bewusst und eigenverantwortlich treffen können (ebd.). Dies ist ein feiner und sehr bedeutsamer Unterschied, der eine große Auswirkung auf den Beratungsprozess und letztlich die berufliche Orientierung der Klient*innen hat.

Folglich lässt sich die Personzentrierte Laufbahnberatung sowohl mit als auch ohne diagnostische Verfahren denken – was andersherum jedoch nicht funktioniert: Es ist nicht vertretbar, Diagnostik lediglich standardisiert „anzuwenden“, ohne eine personzentrierte Haltung einzunehmen. Die personzentrierte Haltung stellt also die notwendige Grundvoraussetzung dar, an welche diagnostische Verfahren bei Bedarf anknüpfen können. Nur so kann vermieden werden, eine lenkende Rolle als Berater*in einzunehmen und den Klient*innen ihre Selbstverantwortung zu nehmen. Insgesamt ist die Diagnostik in der Beratung somit als sozialer Prozess zu verstehen, in dem Berater*in und Klient*in gemeinsam eine Urteilsbildung erarbeiten, die in ihre Interaktion eingewoben und damit immer auch zeitlich und institutionell gerahmt ist (Schrödter 2013).

Die acht dargestellten Prinzipien, auf denen die Personzentrierte Laufbahnberatung basiert, sind als Brücke zwischen theoretischer Grundlegung und praktischem Beratungshandeln zu verstehen. Ihre Bedeutung als ein solches Bindeglied wird im Konzept für die Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende deutlich, in das diese Prinzipien als ein Element einbezogen werden. Um auch kritische Überlegungen zur PZL bei der Konzipierung zu berücksichtigen, sollen diese im Folgenden in den Blick genommen werden.

3.3 Kritische Überlegungen zur Personzentrierten Laufbahnberatung

Die kritischen Diskurslinien zu Beratung umfassend darzustellen und zu diskutieren, bedürfte einer ganz eigenen Abhandlung. Da es für die Entwicklung eines Beratungskonzepts jedoch unbedingt erforderlich ist, die Handlungsform einer kritischen Analyse zu unterziehen, werden an die-

ser Stelle zumindest die wesentlichen Kritik- und Diskussionslinien aufgeführt und ihre Berücksichtigung in der PZL diskutiert. Dahinter steht der Appell, sich als beratende Person und Beratungsinstitution mit diesen Kritikpunkten auseinanderzusetzen – sei es im alltäglichen Beratungshandeln oder in einem längerfristigen Prozess der Qualitätsentwicklung. Im Kern lassen sich drei zentrale Kritikpunkte am PZA benennen, die Crisp (2010) in seinem Artikel zur personenzentrierten Perspektive auf Laufbahnberatung benennt: (1) universeller Geltungsanspruch des personenzentrierten Beziehungsangebots, (2) Mangel an Strukturierung für die gezielte Begleitung von Klient*innen und (3) Überbetonung individueller Faktoren. Zu diesen Kritikpunkten werden nun einige Überlegungen angestellt, wobei die ersten zwei Punkte recht kurz behandelt werden und der dritte Punkt ausführlich diskutiert wird.

(1) Universeller Geltungsanspruch des personenzentrierten Beziehungsangebots:

Die Kritik am universellen Geltungsanspruch des personenzentrierten Beziehungsangebots ist zunächst nachvollziehbar, weil diese Eindeutigkeit eines einzigen Wirkfaktors in den Sozialwissenschaften untypisch ist und zweifelsohne kritisch hinterfragt werden muss. Rogers hat die Bedeutung der Beziehung erstmals eingeführt und empirisch untersucht, seither sind allerdings viele andere Studien auf diese Bedeutung eingegangen, sodass sie inzwischen gut begründeter Konsens in der Beratungslandschaft ist (s. Kapitel 2.3.2). Es ist also naheliegend, dies ebenso für die Personenzentrierte Laufbahnberatung anzunehmen und zukünftig für dieses Beratungsfeld nochmals empirisch zu prüfen.

(2) Mangel an Strukturierung:

Der Mangel an Strukturierung für die gezielte Begleitung der Klient*innen ist ein Kritikpunkt, der je nach Beratungsfeld und Beratungsanlass der Klient*innen unterschiedlich eingeschätzt werden muss. So erfordern unterschiedliche Beratungsschwerpunkte grundsätzlich andere Vorgehensweisen, wie idealtypisch in der Unterscheidung von psychosozialer und berufsbezogener Beratung deutlich wird. Ohne Frage zeichnet sich der PZA durch die prozessorientierte und fallspezifische Vorgehensweise aus, was zunächst einmal als wichtige Qualität zu verstehen ist, die viel Offenheit und Raum für die Selbstexploration der Klient*innen bietet. Allerdings birgt ein Übergewicht an Offenheit, Flexibilität und Prozesshaftigkeit stets auch die Gefahr, dass sich zu viel Beliebigkeit, Unklarheit und Haltlosigkeit einstellen. Aufgrund dessen sollten im Beratungsprozess

auch Struktur und Orientierung geschaffen werden, die den Klient*innen die nötige Sicherheit für die Selbstauseinandersetzung geben. Folglich ist eine dynamische Balance von Struktur und Prozess wichtig, d.h. dass sich Berater*innen über beide Qualitäten bewusst sind und je nach Person, Situation und Phase im Beratungsprozess mal mehr die eine Seite und mal mehr die andere Seite einbringen bzw. beide Qualitäten gewinnbringend integrieren. Diesbezüglich verfügt die Themenzentrierte Interaktion mit ihrem Dreieck ‚Struktur-Prozess-Vertrauen‘ (Lotz 2007, S. 32ff.; Matzdorf und Cohn 1992) über ein hilfreiches Modell, um dieses Spannungsverhältnis in Beratungskontexten zu reflektieren und mit einer vertrauensvollen Beziehungsgestaltung zusammenzubringen. Dabei wird davon ausgegangen, dass lebendige Lern- und Entwicklungsprozesse alle drei Aspekte erfordern, die sich untereinander bedingen und in einem förderlichen Ergänzungsverhältnis stehen. Beispielsweise ist die Struktur zu Beginn der Beratung besonders wichtig, um das Vertrauen in der Beziehung zu stärken und allmählich in eine fließende Selbstexploration übergehen zu können, die den Prozess in den Fokus stellt. Ohne an dieser Stelle eine Einschätzung abgeben zu wollen, wie dieses Spannungsfeld derzeit im PZA berücksichtigt wird, soll im Konzept mit dieser zentralen Leitidee auf diese Kritik reagiert werden (s. Kapitel 5.1.1).

(3) Überbetonung individueller Faktoren:

Die Überbetonung individueller Faktoren ist eine Kritik, die nicht nur den PZA betrifft, sondern grundsätzlich gegenüber Beratung erhoben wird. So bezeichnen Kupfer et al. (2013) Beratung als eine „egozentrische‘ professionelle Interventionsform“ (S. 1409), womit sie den abgeschlossenen Charakter der Beratungsinteraktion und die Vernachlässigung sozialer, institutioneller und gesellschaftlicher Einflussfaktoren kritisieren. Dies scheint auch für Laufbahnberatung der Fall zu sein: Da ihr Fokus typischerweise auf der Selbstklärung des Subjekts liegt, besteht die Gefahr, dass die Umweltfaktoren als blinder Fleck unberücksichtigt bleiben und berufliche Frage- und Problemstellungen entkontextualisiert von der Lebenswelt der Klient*innen bearbeitet werden. Der Auftrag von Laufbahnberatung erfordert jedoch genau das Gegenteil, da die berufliche Orientierung eine sozial typische Problemlage ist, welche über die individuelle Situation einer Person hinausgehen und auf die in institutionalisierter Weise reagiert werden muss. So haben soziale, institutionelle und gesellschaftliche Faktoren einen bedeutenden Einfluss auf die Problemkonstellation der Person sowie auf die Inanspruchnahme des Beratungsangebots und den Verlauf des Be-

ratungsprozesses (Kupfer et al. 2013). Daher stellt sich die Frage, inwiefern neben der individuellen auch die soziale, institutionelle und gesellschaftliche Dimension im PZA berücksichtigt werden kann? Diese Frage wird nun als Vertiefung des dritten Kritikpunkts detailliert betrachtet, indem die Bedeutung der sozialen, institutionellen und gesellschaftlichen Dimension sowie ihre Berücksichtigung in der PZL diskutiert werden.

Zunächst zur *sozialen Dimension*: Obwohl das subjektive Erleben der Person im Mittelpunkt des Beratungsgeschehens steht, was sich mit dem psychotherapeutischen Ursprung des Ansatzes begründen lässt, spricht sich Rogers für eine ganzheitliche Perspektive aus. So wird die Person in ihrer Ganzheit aus individuellem Innenleben und sozialen Bezügen gesehen, was sich auch im Begriff der ‚Person‘ widerspiegelt (s. Kapitel 3.1). Die soziale Dimension wurde somit bereits von Rogers selbst durch die Weiterentwicklung zur personenzentrierten Beratung bedacht und zeigt sich grundlegend in der personenzentrierten Kontakt- und Beziehungsgestaltung, die das Bedürfnis nach Bindung genauso wie das Bedürfnis nach Selbstbestimmung berücksichtigt (Steenbuck 2005, S. 84). Die systemische Eingebundenheit der Person steht darüber hinaus allerdings nicht im Zentrum des PZA – anders als bspw. in systemischen Ansätzen –, sondern wird lediglich vermittelt durch das subjektive Erleben der Klient*innen berücksichtigt. In den letzten Jahren gab es in dieser Hinsicht jedoch wichtige Weiterentwicklungen, die eine dahingehende Diskussion angestoßen haben. So brachte Kriz (2017) den systemischen Blick stärker in den PZA ein und entwickelte die Personenzentrierte Systemtheorie, in der neben den psychischen und körperlichen stärker auch die interaktionellen und kulturellen Prozesse betrachtet werden (s. Kapitel 3.1.2.4). Ferner verweist das integrative Modell von Sander und Ziebertz (2010) auf drei Erfahrungsfelder – Selbst, Beziehung und Lebenswelt –, die alle einen Anlass für Beratung darstellen können. Unter Berücksichtigung dieser Weiterentwicklung ist allenfalls von einem Schwerpunkt auf individuellen Faktoren, aber keinesfalls von einer Überbetonung gegenüber sozialen Faktoren auszugehen.

Anders verhält es sich mit institutionellen Zusammenhängen, die im PZA bisher nicht ausreichend diskutiert werden. Unter der *institutionellen Dimension* von Beratung ist die Diskussion gemeint, die u.a. die institutionelle Reproduktion und Individualisierung von Problemlagen durch subjektbezogene Beratungsangebote oder die organisationale Einbettung der Laufbahnberatung in übergreifende Entwicklungsstrategien der Hochschule in den Blick nimmt. Damit würde Laufbahnberatung nicht nur auf Mikroebene – also bezüglich der individuellen Orientierungs- und Entscheidungsprozesse – untersucht, sondern zusätzlich auf Meso- und Makroebene diskutiert werden.

Für die Entwicklung der PZL sind dahingehende Überlegungen besonders wichtig, da systemische Perspektiven im PZA ohnehin unzureichend thematisiert werden und dennoch umfassend argumentiert werden muss, ob sich die PZL für den Hochschulkontext eignet. Daher braucht es zukünftig eine Diskussion aus organisationspädagogischer Perspektive, um problematischen Subjektivierungstendenzen entgegenzuwirken, die Integration der Laufbahnberatung in übergreifende Entwicklungsstrategien zu ermöglichen und Verantwortlichkeiten bereichsübergreifend zu klären. Für eine solche Diskussion lassen sich nun exemplarisch einige Schlaglichter werfen: Bezogen auf den Hochschulkontext ist die „Institutionalisierung von Selbstthematierungen“ (Seel 2013, S. 1654) kritisch zu hinterfragen, wozu auch der stetige Ruf nach Selbstreflexion im Lehramtsstudium zählt, der für die Professionalisierung unumgänglich scheint und doch problematische Subjektivierungstendenzen fördern kann. Eine Beratungsarbeit, die sich diesem Auftrag annimmt, wird vor allem dann problematisch, wenn sie in hierarchische Organisationsstrukturen eingebettet ist (u.a. Abhängigkeiten, Weisungsbefugnisse), was eine freie Selbstthematierung verhindert und die personzentrierte Vorgehensweise erschwert (Großmaß 2014a, S. 21). Daran anknüpfend lässt sich auch die Frage stellen, inwiefern individuelle Veränderungsprozesse überhaupt institutionell gefördert oder im Gegenteil stabilisierende und bewahrende Tendenzen befürwortet werden (Mitterhuber 2000, S. 42). Letztlich kann in Bezug auf das Lehramt auch kritisch gefragt werden, inwiefern es bei einer lehramtspezifischen Beratung tatsächlich um Hilfe und Unterstützung oder vielmehr um Kontrolle geht.⁹⁰ So besteht organisational und gesellschaftlich durchaus das Ziel, die Lehramtsbildung zu kontrollieren und sicherzustellen, dass geeignete Personen den Lehrberuf anstreben. Diese Frage zu untersuchen, ist sowohl für das Lehramtsstudium an Hochschulen als auch die Lehrtätigkeit an Schulen interessant, da sich hierdurch die organisationalen Bedingungen förderlicher Beratungsarbeit genauer beschreiben ließen. Da eine solche Analyse dieser Einflüsse hier nicht im erforderlichen Maße geleistet werden kann, wird sich hier darauf beschränkt, die Forderung nach dahingehender Forschungen darzulegen und zu begründen.

Des Weiteren wird auch die *gesellschaftliche Dimension* im PZA bislang unzureichend thematisiert, sodass es wünschenswert wäre, die kritisch-ethischen Perspektiven des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in den PZA einzubeziehen. Dies ist insbesondere für die Entwicklung einer

⁹⁰ Dieser grundlegende Widerspruch geht aus der Diskussion einer sozialpädagogischen Beratung hervor, wonach Beratung einerseits eine Hilfe im Sinne der Aktivierung und Unterstützung von Eigentätigkeit, andererseits jedoch auch eine institutionalisierte Kontrolle sein kann (Thiersch 2014, S. 117).

zeitgemäßen Laufbahnberatung von Bedeutung, die in gesellschaftliche Bedingungen eingewoben ist und ihren Beitrag zur Reproduktion bzw. Rekonstruktion gesellschaftlicher Anforderungen kritisch reflektieren muss. So hat Laufbahnberatung eine große Verantwortung dabei, die gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen nicht einfach zu reproduzieren, sondern die Subjekte zu sensibilisieren und sie dabei zu begleiten, einen je eigenen Umgang damit zu finden. In der kritischen Reflexion der PZL muss daher hinterfragt werden, inwiefern sie für gesellschaftliche Dynamiken eine geeignete Antwort liefern kann. Diese Frage wird nun vertiefend untersucht, indem die beiden miteinander verbundenen Diskurse ‚Selbstoptimierung‘ und ‚Individualisierung von Problemlagen‘ ausführlich dargestellt und im Hinblick auf ihre Berücksichtigung in der PZL untersucht werden.

Unter dem Schlagwort der *Selbstoptimierung* wird die Tendenz beschrieben, dass neoliberale Grundlogiken in verschiedene Lebensbereiche überschwappen, sodass auch in der Beratung die Gefahr besteht, zur Verstärkung der „unternehmerischen Anrufung“ und des „Subjektivierungsregimes“ (Keupp 2013a, S. 1737) beizutragen. So stellt Duttweiler (2013) Beratung in den Kontext von Selbstoptimierung und zeigt auf, dass sich die emanzipative Grundidee mit dem Ideal der Selbstoptimierung verschränkt, sodass die Subjekte zu ‚Unternehmer*innen ihrer selbst‘ werden. Dies diskutiert auch Keupp (2013a) im Kontext des Fitnessdiskurses und sieht die Gefahr einer „Anrufung zur optimalen Leistungserbringung, deren Zweckbestimmung von außen gesetzt ist und an die Anpassung erwartet wird“ (S. 1724). Damit geht eine grenzenlose Steigerung und Beschleunigung einher, weil es immer mehr und mehr zu erreichen, zu erfüllen und zu sein gilt.⁹¹ Wenn die Studierenden die damit verbundenen Anforderungen nicht bewältigen können – was nicht weiter verwunderlich wäre –, suchen sie sich in der Laufbahnberatung eine professionelle Unterstützung. So thematisieren dies auch viele Klient*innen in der Laufbahnberatung, die ihre Schwierigkeiten mit dem stetigen „Nicht-fertig-Sein“ zum Ausdruck bringen und gleichzeitig diese gesellschaftliche Normalitätsvorstellung sich selbst gegenüber reproduzieren. Doch birgt Beratung ihrerseits die Gefahr, die Verinnerlichung gesellschaftlicher Vorstellungen zu befeuern und eine „Individualisierungsagentur der Selbstoptimierung“ (Seel 2013, S. 1656) zu sein. So bekommt Laufbahnberatung

⁹¹ Diese Tendenz zur Selbstoptimierung zeigt sich auch in der Lehrer*innenbildung und ihren Forderungen nach Persönlichkeitsbildung, Gesundheitsförderung und Kompetenzentwicklung. So wird von den Subjekten erwartet, dass sie die beruflichen Anforderungen als Teil ihrer beruflichen Identität optimal verkörpern und zu einer „echten“ Lehrpersonlichkeit werden. Dies betrifft nicht nur die (angehenden) Lehrer*innen, sondern auch die Schüler*innen, die dem Fitnessdiskurs ebenfalls unterliegen, wie Brinkmann (2009) treffend unter dem Schlagwort „Fit für PISA“ pointiert.

in Anbetracht dieser ökonomischen Verwertungslogik ein Doppelgesicht: Einerseits fördert sie die Selbstbestimmung und Eigenverantwortung der Subjekte, andererseits dienen diese neu gewonnenen Fähigkeiten und Ressourcen dem Ziel, die Arbeitsfähigkeit zu erhalten und gesellschaftliche Aufgaben zu erfüllen (Duttweiler 2013, S. 103). Im Hochschulkontext wird dieser Widerspruch besonders deutlich: Einerseits wird das Ziel der freiheitlichen Persönlichkeitsbildung verfolgt, andererseits wird von den Studierenden ein Anschluss an studien- und berufsbezogene Vorgaben und Anforderungen erwartet, um zukünftig eine professionelle Handlungspraxis sicherzustellen und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stehen. Es geht somit um den Widerspruch, dass die Studierenden „ihr Leben, ihre Gefühle, Einstellungen, Beziehungen oder Arbeitsumgebungen — expert[*inn]engeleitet und sozial gefordert — selbst gestalten“ (ebd., S. 96). Bereits mit der Studienentscheidung begeben sich die Studierenden in einen Raum, in dem sich Selbst- und Fremdführung verschränken und in den letztlich auch Laufbahnberatung eingewoben ist, die auf die Art und Weise einwirkt, wie Subjekte Wissen über sich gewinnen und sich selbst führen (ebd., S. 97). In Bezug auf die PZL ist nun folgende Frage relevant: Schafft die PZL tatsächlich einen emanzipativen Raum, in dem die Subjekte lernen, sich selbst zu führen, oder trägt sie selbst ungewollt zur Fremdführung bei? Diese Frage bedarf einer ganz eigenen Analyse, was in dieser Arbeit nicht im erforderlichen Maße geleistet werden kann, und doch werden nun einige Aspekte angeführt, die für weitere Überlegungen aussichtsreich erscheinen.

Das Aufsuchen der Laufbahnberatung lässt sich zunächst als Akt der Selbstführung verstehen, da die eigene Problemlage aktiv angenommen und selbstverantwortlich nach einer Lösung gesucht wird, auch wenn dies zunächst noch professionelle Hilfe beinhaltet (ebd., S. 101). Anschließend hängt es von der Art der Beratungsgestaltung ab, wie sehr die Selbstführung unterstützt bzw. darin eingegriffen wird. Obwohl Rogers die an Foucault angelehnte Begrifflichkeit der Selbst- und Fremdführung nicht verwendet hat, ging es ihm ganz wesentlich darum, etwas dem direktiven Charakter von psychoanalytischen und behavioristischen Schulen entgegenzusetzen. Infolgedessen ist die Förderung von Selbstführung in den Wertvorstellungen und Grundannahmen des PZA angelegt – u.a. Fokus auf subjektives Erleben, Ganzheitlichkeit, Selbstaktualisierung und Rekonstruktion von Erfahrungen – und spiegelt sich ebenso in der Entwicklungstheorie und dem Beziehungsangebot wider. Indem die Klient*innen als Mitgestalter*innen der Beratung anerkannt und dabei unterstützt werden, die Wertbedingungen vergangener Bezugspersonen zu hinterfragen

und sich mit ihren Inkongruenzen auseinanderzusetzen, werden sie in ihrer Selbstführung angesprochen. Folglich lässt sich der Prozess der Selbstexploration als eine emanzipatorische Bewegung verstehen, die darauf abzielt, dass sich die Subjekte selbst besser verstehen, gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen kritisch hinterfragen und dadurch eine erweiterte Handlungsfähigkeit gewinnen. Auf der einen Seite zielt die PZL somit auf die Förderung von Selbstführung ab, auf der anderen Seite lassen sich jedoch auch Anknüpfungspunkte für die Diskussion von Fremdführung finden. Alleine die Anbindung der PZL an den sozialen Konstruktivismus, der die (Re-)Konstruktion von Erfahrungen im sozialen Kontakt verortet, zeigt die Tatsache, dass unweigerlich auch Momente von Fremdführung in Beratungsgespräche einfließen. So beinhaltet jegliche soziale Begegnung potentiell die Gefahr, dass Verantwortung übernommen oder gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen unhinterfragt reproduziert werden. Dem versucht die PZL insofern etwas entgegenzusetzen, als sie besonders stark die Selbstverantwortung der Klient*innen betont und fördert. Insbesondere in der Informationsgabe und dem Einsatz von Diagnostik, die schnell zu Lenkung, Bewertung oder Ratschlägen seitens der Berater*innen führen können, scheint die personenzentrierte Haltung und Beziehung aussichtsreich zu sein, um Fremdführung zu verringern oder zumindest zu ihrer bewussten Reflexion beizutragen (ggf. auch im Austausch mit den Klient*innen). Folglich ist in der PZL eine Verschränkung von Selbst- und Fremdführung auszumachen, die es nicht aufzulösen, sondern als einen zentralen Aspekt in ihre kritische Reflexion einzubeziehen gilt. Die Aufgabe von Beratung ist es dabei, die Klient*innen für den Selbstoptimierungsdiskurs zu sensibilisieren und die Verschränkung von Selbst- und Fremdführung als Berater*innen stetig zu reflektieren.

Nun zur *Individualisierung von Problemlagen*: Ausgehend davon, dass die berufliche Orientierung in der postmodernen Gesellschaft zunehmend den Subjekten zugeschrieben wird, stellt sich die Frage, inwiefern dies in der PZL zusätzlich gefördert bzw. kompensiert wird. Auf der einen Seite liegt der Fokus der PZL durchaus auf dem individuellen Umgang mit der beruflichen Orientierung, d.h. dass die sozial typische Problemlage bei dem Subjekt verortet wird, welches bei der Bearbeitung dieser Problemlage unterstützt wird. In diesem Sinne ist das Subjekt als „Bearbeitungs-ort“ konstitutiv für die PZL, was eine problematische Zuspitzung von Verantwortlichkeit bewirken kann. Im schlimmsten Fall könnte dies bedeuten, dass von den Klient*innen nicht nur eine stetige Weiterentwicklung erwartet, sondern ihnen zudem die Mitgestaltung und damit die Verantwortung für den Beratungsprozess zugemutet und zugeschrieben wird. So könnte der nondirektive

Charakter dazu führen, dass die Laufbahnberatung als entgrenzter Raum wahrgenommen wird. Auf der anderen Seite würde eine „machtvolle“ Unterwerfung unter die Vorgaben und Vorstellungen der Berater*innen eine zusätzliche Entfremdung und eine Zumutung von Fremdsteuerung bedeuten. So braucht Beratung sowohl eine Sensibilität für die Individualisierung von Problemlagen als auch für die Tendenzen der Fremdführung. Werden in der Praxis diese beiden Gefahren im Blick behalten bzw. diese beiden negativen Übertreibungen vermieden oder sensibel mit ihnen umgegangen, können beide Qualitäten miteinander verschmelzen. Dann kann die Person die begleitende und strukturgebende Unterstützung der Laufbahnberatung nutzen, um sich in einer förderlichen Weise damit auseinanderzusetzen, wie sie ihre Selbstführung bewusst leben und weiterentwickeln kann. Es ließe sich also sagen, dass in der Beratung ein (fremdbestimmter) Raum erschaffen wird, der in außeralltäglicher Weise eine (selbstverantwortliche) Auseinandersetzung, Gewährwerdung und ggf. Überwindung äußerer und innerer Zwänge ermöglicht. Aus dieser Sicht braucht es zweierlei: (1) einen gehaltenen und geschützten Raum, der die zugemutete Verantwortung nicht nur ertragbar, sondern vielmehr gestaltbar werden lässt, sowie (2) eine Thematisierung der gesellschaftlichen Diskurse, in die die individuelle Problemlage eingebettet ist.

Daran schließen die Überlegungen zu einer machtkritischen Beratung an⁹², in denen angelehnt an Foucault auf die ambivalente Machtkonstellation von Beratung hingewiesen wird. So ist Beratung immer zugleich "eine Praxis der Unterwerfung unter machtvolle Normen, aber auch ein Ort, an dem Subjekte sich mit diesen Normen auseinandersetzen und eine alternative Erzählung von sich aufbauen können" (Plößer 2013, 1371f.). Beratung eröffnet also einen Spielraum, in dem die Subjekte einen eigenen Umgang mit gesellschaftlichen Vorstellungen und Normen entwickeln und damit wiederum den Diskurs verändern können (ebd., S. 1373). Dieser Prozess wird dadurch unterstützt, dass Beratung durch das freie Erzählen zur Subjektivierung beiträgt, durch die Betonung der Eigenverantwortlichkeit die Selbstdisziplinierung fördert und die Erfahrung von Anerkennung ermöglicht (Plößer 2013, S. 1373). Dies wird in der PZL besonders im Prinzip der narrativen Selbstexploration aufgegriffen (s. Kapitel 3.2.1), dessen Einfluss beispielhaft in der Beratung mit Marie deutlich wurde. So war es für sie ein „Aha-Moment“, als sie bei sich entdeckte, dass

⁹² Diese Überlegungen gehen auf poststrukturalistische Perspektiven zurück, die laut Plößner (2013, S. 1377) u.a. zwei Fragen in den Beratungsdiskurs einbringen: (1) „Inwiefern trägt Beratung zur Selbst-Disziplinierung und Responsibilisierung der Subjekte bei?“ und (2) „Welche dominanten Diskurse wirken auf die Subjektivierung der Individuen ein? Inwiefern erweisen sich unsere Konzepte, unsere Deutungen und Methoden als von diesen Diskursen und damit von normativen Vorannahmen beeinflusst?“.

ihre Erschöpfung, Zweifel und Angst vor dem Praktikum vor allem von der verinnerlichten Erzählung anderer Menschen kamen, sie müsse bereits im dritten Semester eine „fertige“ Lehrerin sein. Dies führte zu ihrer Einschätzung, dass sie die geforderte „Fitness“ nicht erfüllen könne und daher für den Lehrberuf nicht geeignet sei. In der Beratung konnte sie diese Erzählung dann rekonstruieren und eine neue Perspektive entwickeln, in der sie das Lehrer*in-Werden als lebenslangen Prozess und ihr Studium als eine freie und neugierige Lern- und Erprobungszeit beschrieb. Auch bei Seel (2013, S. 1656) wird diese doppelte Bedeutung von Selbstoptimierung deutlich: Einerseits kann sie einen gesellschaftlichen Zwangskontext darstellen, dessen Machtstrukturen das Subjekt verinnerlicht, andererseits ist sie als Spielraum zu denken, in dem das Subjekt neugierig und gelassen neue Möglichkeiten erkundet und sich in einen selbstgesteuerten Entwicklungsprozess begibt. Demnach geht es nicht darum, diese Diskurse zu negieren, sondern die Klient*innen in der Auseinandersetzung damit zu begleiten.

Insgesamt wurden nun ausgewählte Kritik- und Diskussionslinien aufgezeigt, die es in der Konzeptentwicklung zu berücksichtigen gilt und die auch zukünftig stärker in den PZA einfließen sollten, um den Ansatz anschlussfähig für die Diskussion ethisch-kritischer Perspektiven und die Entwicklung zeitgemäßer Beratungsformate zu machen. In diesem Sinne bezieht sich die Professionsethik nicht nur auf den Beratungskontakt zwischen Klient*in und Berater*in, sondern zudem auf die Diskussion ihrer gesellschaftlichen Verantwortung (Seel 2013, S. 1657). Daraus können bedenkenswerte Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung des PZA hervorgehen, die bislang nicht ausreichend berücksichtigt werden. Im Hinblick auf die Ausgangsfrage, ob sich der PZA für die Entwicklung einer zeitgemäßen Laufbahnberatung eignet, ist somit auffallend, dass überaus wenige Beiträge zu gesellschaftlichen Einflüssen von Beratung vorliegen. Das bedeutet nicht, dass sich der PZA nicht als Beratungstheorie für berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse eignet, sondern dass die Entwicklung einer Personenzentrierten Laufbahnberatung einen zusätzlichen theoretischen Unterbau benötigt. Es lässt sich also schlussfolgern, dass die vorangegangenen Ausführungen zur beruflichen Orientierung im Kontext des gesellschaftlichen Wandels, zur Verortung der Laufbahnberatung im pädagogischen Diskurs sowie zu den verschiedenen Berufswahltheorien (s. Kapitel 2) eine essentielle Grundlage für die Entwicklung eines fundierten Laufbahnberatungskonzepts sind. Ohne diese Grundlage hätte der PZA nicht der Forderung nach einer zeitgemäßen Laufbahnberatung entsprochen. Deswegen wird in dem zu entwickelnden Konzept

der Fokus auf die individuellen Faktoren gelegt und zugleich die sozialen, institutionellen und gesellschaftlichen Faktoren als Reflexionsfolien mitgedacht – nicht zuletzt durch die acht formulierten Prinzipien.

3.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die Grundlagen für eine Personzentrierte Laufbahnberatung entworfen, wobei die wenigen Vorüberlegungen im PZA aufgegriffen und im Kontext einer zeitgemäßen Laufbahnberatung diskutiert wurden. Ganz grundlegend lässt sich der PZA gut mit dem Paradigma einer konstruktivistischen Berufswahltheorie verbinden, da er ebenfalls auf einer *konstruktivistischen Grundposition* basiert, die das Verstehen der subjektiven Wirklichkeit und die soziale Rekonstruktion von Erfahrungen fokussiert. Flankiert von der *Humanistischen Psychologie* ergibt sich eine Grundhaltung, in der u.a. das subjektive Erleben der ganzen Person, die Konstruktion von Sinn und Bedeutung und das Moment von Wahl und Entscheidung im Zentrum stehen (s. Kapitel 3.1.1). Diese Wertvorstellungen und Grundannahmen spiegeln sich auch in der Entwicklungstheorie des PZA wider (s. Kapitel 3.1.2), deren grundlegendes Axiom die *Aktualisierungstendenz* ist, die die Tendenz des Menschen zur Erhaltung und Entfaltung des Organismus beschreibt. Dieses Entwicklungsprinzip wirkt sich ebenso auf das *Selbstkonzept* aus, sodass eine Person stets danach strebt, ihr subjektives Erleben in Einklang mit ihrem Selbstkonzept zu bringen. Daraus ergibt sich der Anknüpfungspunkt der PZL im Inkongruenzerleben einer Person, welches sich auf ihr Wohlbefinden und ihre Handlungsfähigkeit auswirkt. *Inkongruenzen* können sich in dem hier erweiterten Verständnis in verschiedenen Facetten zeigen: Inkongruenz zwischen Selbstkonzept und Erleben, zwischen realem und idealem Selbst, zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und eigenen Bewältigungskompetenzen bzw. zwischen Erwartungen anderer und eigenen Zielen oder Wünschen. Um solche Inkongruenzen in der PZL zu bearbeiten, werden die Klient*innen zur *Selbstexploration* angeregt, d.h. dass sie ihre inneren Prozesse erkunden, verstehen und miteinander in Beziehung setzen, wodurch sie Klarheit für ihre berufliche Orientierung und Entscheidung gewinnen. Wenn eine Erfahrung, die zuvor lediglich am Rande der Gewährwerdung zu erahnen war, bewusst wird, d.h. plötzlich ganz neu erlebt und in das Selbstkonzept integriert wird, spricht man von Symbolisierung. Ein Veränderungs- und Entwicklungsprozess besteht nun aus einer Reihe von Symbolisierungen, die das Erleben, die Wahrnehmung und das Selbstkonzept nachhaltig verändern und damit zur Kongruenz der Klient*innen beitragen. Um tatsächlich die

Selbstexploration und damit die Weiterentwicklung der Klient*innen anzuregen, ist ein entsprechendes *Beziehungsangebot* bedeutsam, welches sechs Beziehungsbedingungen umfasst (s. Kapitel 3.1.3). Ausgehend davon, dass ein psychologischer Kontakt besteht und eine Person in einem inkongruenten Zustand ist (Klient*in), kann sich eine Beratungsbeziehung entfalten, die sich durch die drei Berater*in-Bedingungen auszeichnet. *Empathie* bezieht sich auf das Bemühen der Berater*innen, die innere Erlebenswelt und die äußere Strukturgebundenheit der Klient*innen zu verstehen und mithilfe von empathischen Reaktionen die Selbstexploration anzuregen. Unter *bedingungsfreier positiver Beachtung* ist eine echte und tiefe Zuwendung zu verstehen, die frei von Beurteilungen und Bewertungen ist und die Klient*innen dabei unterstützt, ihre entfremdeten Erfahrungen und ihr unbewusstes Erleben selbst ebenfalls anzunehmen. Dafür ist die *Kongruenz* der Berater*innen förderlich, worunter die Übereinstimmung mit sich selbst zu verstehen ist, auf Basis derer es zur authentischen Begegnung von Person zu Person kommen kann. Letztlich muss dieses Beziehungsangebot von den Klient*innen als solches wahrgenommen werden, damit es zur konstruktiven Weiterentwicklung kommen kann. Demzufolge sind Laufbahnberater*innen im Wesentlichen Expert*innen für den Prozess und die Beziehung, d.h. dass sie einen Raum für Begegnung, Kontakt und Dialog schaffen.

Auf Basis der Grundlagen zum PZA sowie den vorangegangenen Ausführungen zu beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen wurden *Prinzipien einer Personenzentrierten Laufbahnberatung* formuliert (s. Kapitel 3.2). Ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, gelten folgende Prinzipien hier als Grundlage der Beratungsarbeit: (1) Personenzentriertes Beziehungsangebot, (2) Förderung der Selbstaktualisierung, (3) Narrative Selbstexploration, (4) Verbindung von beruflichen und privaten Themen, (5) Verbindung von Information und Reflexion, (6) Selbstklärung im Spannungsfeld von Kognition, Emotion und Motivation, (7) Integratives Methodenverständnis zwischen Struktur und Prozess sowie (8) Personenzentrierte Einbindung von Diagnostik.

Abschließend wurden zu dem hier entwickelten bzw. erweiterten Ansatz der Personenzentrierten Laufbahnberatung einige *kritische Überlegungen* angestellt (s. Kapitel 3.3). Dabei zeigte sich, dass die Kritik am ‚universellen Geltungsanspruch des Beziehungsangebots‘ in Anbetracht vieler anderer Studien zur Bedeutung der Beziehung in Beratungs- und Entwicklungsprozessen zwar nicht berechtigt ist, aber zweifelsohne immer wieder kritisch zu prüfen ist. Im Unterschied dazu brachte die Kritik des ‚Mangels an Strukturierung‘, die nicht pauschal zu beantworten ist, hilfreiche Er-

kenntnisse zur Konzeptentwicklung im Spannungsfeld von Struktur, Prozess und Vertrauen. Letztlich eröffnete die Kritik an der ‚Überbetonung individueller Faktoren‘ eine gewinnbringende Diskussion um die Berücksichtigung der sozialen, institutionellen und gesellschaftlichen Dimension der PZL, wobei abschließend nochmals an die postmoderne Perspektive auf berufliche Orientierung angeknüpft wurde. Dabei wurde deutlich, dass gerade die institutionellen und gesellschaftlichen Faktoren stärker im PZA diskutiert werden müssen und die Entwicklung der PZL dafür einen Beitrag leisten kann.

Es ist deutlich geworden, dass die PZL den Prämissen einer zeitgemäßen Laufbahnberatung entspricht und eine vielversprechende Grundlage für die Begleitung von beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen bietet, sodass sie im folgenden Kapitel auf den Kontext der universitären Lehrer*innenbildung übertragen werden kann.

4 Personenzentrierte Laufbahnberatung in der universitären Lehrer*innenbildung

Nachdem die Grundlagen zur Laufbahnberatung in beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen herausgearbeitet und die Personenzentrierte Laufbahnberatung entwickelt wurde, wird diese nun im Kontext der universitären Lehrer*innenbildung diskutiert.

Aktuell zeigt der Blick auf die universitäre Lehrer*innenbildung eine große Vielfalt an bildungswissenschaftlichen Diskursen und spezifischen Projekten zu ihrer Weiterentwicklung. Beratungsangebote sind dabei eine wichtige Komponente zur Unterstützung von Studierenden in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen. Um die Bedeutung einer Personenzentrierten Laufbahnberatung im Lehramtsstudium herauszuarbeiten, ist es zunächst erforderlich, die Lehrer*innenbildung als berufsbiografischen Entwicklungsprozess zu beschreiben (Kapitel 4.1) sowie ihre vielfältigen Diskurslinien darzustellen (Kapitel 4.2). Auf Basis dessen kann Laufbahnberatung im Lehramtsstudium in den Blick genommen werden, wobei die Notwendigkeit von Beratung im Lehramtsstudium erläutert wird, konzeptionelle Eckpfeiler aus bestehenden Angeboten abgeleitet werden und diese mit den spezifischen Bedarfen der Lehrer*innenbildung an der CAU Kiel zusammengebracht werden (Kapitel 4.3). Schlussendlich kann dann die Personenzentrierte Laufbahnberatung für die universitäre Lehrer*innenbildung diskutiert werden, woraus sich wichtige Anknüpfungspunkte für die Konzeptentwicklung formulieren lassen (Kapitel 4.4).

4.1 Lehrer*innenbildung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess

*„Der Prozess des Lehrer[*in]werdens ist ein komplexer, krisenhafter und individueller Entwicklungsprozess.“ (Keller-Schneider und Hericks 2011, S. 386)*

Seit einigen Jahrzehnten wird sich bereits mit den Fragen beschäftigt, was gute Lehrer*innen ausmacht und wie diese in ihrer Entwicklung gefördert werden können. In diesem Abschnitt wird nun in die Entwicklung von Lehrer*innen eingeführt, wofür eine berufsbiografische Perspektive eingenommen wird.

Unter dem Schlagwort ‚pädagogische Professionalität‘ werden diesbezüglich verschiedene Ansätze verhandelt, in denen die Grundstruktur pädagogischen Handelns und die Entwicklung von Professionalität beschrieben werden. Jeder dieser Ansätze nimmt einen je eigenen Fokus ein und ermöglicht andere Implikationen für die Ausgestaltung der Lehrer*innenbildung. Während der

strukturtheoretische Ansatz die strukturellen Handlungsanforderungen des Lehrberufs herausarbeitet (Helsper 2016; Oevermann 2002), leitet der *kompetenzorientierte Ansatz* daraus berufliche Kompetenzen ab, die Lehrer*innen benötigen und individuell entwickeln müssen (Kunter et al. 2011a). Der *berufsbiografische Ansatz* verbindet beide Perspektiven, indem die Entwicklung von Professionalität im Spannungsfeld von strukturellen Bedingung und individuellen Lernprozessen beschrieben wird. Daher ist von einem „mittleren Weg“ (Keller-Schneider und Hericks 2011, S. 299) bzw. einem integrativen Ansatz (Cramer 2012) die Rede, der sich hier als Rahmenkonzept eignet, um die Professionalisierung von Lehrer*innen und den Beitrag einer Laufbahnberatung zu diskutieren und dabei die Ausführungen zur beruflichen Orientierung im Kontext des gesellschaftlichen Wandels weiterhin im Blick zu behalten.

Aus berufsbiografischer Perspektive ist Professionalisierung ein lebenslanger Lern- und Entwicklungsprozess, durch den sich die Handelnden in die Struktur des Lehrberufs einfinden und die notwendigen Kompetenzen erwerben (Keller-Schneider 2016, S. 283).⁹³ Formal spiegelt sich dies in den drei Phasen der Lehrer*innenbildung wider, d.h. Lehramtsstudium, Referendariat und Fort- und Weiterbildungen.⁹⁴ In allen Phasen ist es das Ziel, die (angehenden) Lehrer*innen zu professionellen Akteur*innen der pädagogischen Praxis zu befähigen. Während im Lehramtsstudium vorwiegend das berufsbezogene Wissen fokussiert wird, findet im Referendariat und der anschließenden Berufstätigkeit eine Ausformung der beruflichen Kompetenzen und des beruflichen Selbstkonzepts statt (Terhart 2004, S. 8f.). Laut Terhart ist Professionalität damit ein „*berufsbiografisches Entwicklungsproblem*“ (ebd., S. 56), womit er einerseits auf die lange Zeitspanne und andererseits auf die Komplexität dieses Prozesses verweist. So erfordert Professionalisierung eine lebenslange Auseinandersetzung zwischen inneren Entwicklungsprozessen und äußeren Anforderungen des Lehrberufs. Gerade durch diese permanente „Verknüpfung und Balancierung von inneren Subjektansprüchen und der jeweiligen Gegenwartswelt“ (Keupp 2014, S. 482) entwickelt sich die berufliche Identität. Die zukünftigen Lehrer*innen stehen somit vor der Herausforderung,

⁹³ Während Professionalisierung hier auf *individueller Ebene* bestimmt wird, d.h. die Aneignung der beruflichen Rolle und das Entwickeln der beruflichen Identität fokussiert, beschreibt sie auf *kollektiver Ebene* auch die Verberuflichung und Entwicklung einer Profession (Kunze 2021, S. 28ff.).

⁹⁴ Trotz der unterschiedlichen Umsetzung und Ausgestaltung der Lehrer*innenbildung je nach Bundesland sind diese Phasen eine strukturelle Gemeinsamkeit, genauso wie die inhaltlichen Strukturierung in Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften.

ihr Selbst- und Rollenverständnis zu explorieren und sich ihrer persönlichen Voraussetzungen bewusst zu werden. Wie bereits in der Einleitung beschrieben, ist die Professionalisierung somit ein höchst individueller Entwicklungsprozess,

„(...) der auch die Weiterentwicklung von Persönlichkeit im Hinblick auf berufsrelevante Haltungen, Einstellungen, Kompetenzen und Ressourcen umfasst und der von der Person selbst in Gang gesetzt und gesteuert werden muss“ (Döring-Seipel 2012, S. 190f.).

Die individuelle Entwicklung der Studierenden vollzieht sich somit fließend „zwischen der reinen persönlichkeitsorientierten Bildung und der berufsrollenbezogenen Bildung“ (Völschow 2021, S. 9), d.h. dass biografische Erfahrungen mit beruflichen Anforderungen in Beziehung gesetzt werden, wie bereits in den Facetten beruflicher Orientierung beschrieben wurde (s. Kapitel 2.1). So zeigen die Forschungen zur Berufseinstiegsphase, dass Studierende mit beruflichen Entwicklungsaufgaben konfrontiert sind und erst deren Bewältigung neue Professionalisierungsschritte ermöglicht (Keller-Schneider und Hericks 2011; Keller-Schneider 2016). Doch nicht nur der Berufseinstieg, sondern alle beruflichen Übergänge sind sensible Phasen, die mit berufsbiografischen Entwicklungsprozessen einhergehen und zu krisenhaften Momenten führen können. So ist zu *Studienbeginn* typischerweise die Ausbildung eines akademischen Selbst herausfordernd, wohingegen in der *Studienmitte* erste Praxiserfahrungen neue Anlässe für Eignungsreflexion oder gezielte Kompetenzentwicklung bieten und zum *Studienende* der Übergang in das Referendariat (oder in andere Berufswege) zu gestalten ist (Dietrich et al. 2021, S. 70). Aufgrund dessen sind Lerngelegenheiten und Unterstützungsangebote erforderlich, die phasenübergreifend in Anspruch genommen werden können und die ganze Person in ihrer berufsbezogenen Entwicklung ansprechen. Da die biografischen Vorerfahrungen jedoch vielfältig sind, braucht es dafür individualisierte Räume, in denen sich die Studierenden mit ihrem ganz eigenen Professionalisierungsprozess auseinandersetzen können (Bauer et al. 2020, S. 459).

In diesem individuellen Prozess des Lehrer*in-Werdens nimmt die *Selbstreflexion* einen zentralen Stellenwert ein, da sie die Voraussetzung für die eigene berufliche Entwicklung sowie für die professionelle Handlungspraxis ist (Döring-Seipel und Seip 2016, S. 282f.; Schön 1983). Selbstreflexion kann in diesem Sinne als Metakompetenz für die berufsbiografische Entwicklung angesehen werden (Döring-Seipel und Seip 2016, S. 282f.) und lässt sich nach Greif (2008) definieren als

„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“ (S. 40).

Diese Definition von Selbstreflexion stellt das Selbstkonzept und die Handlungssteuerung des Subjekts ins Zentrum. Ferner wird Selbstreflexion hier nicht als Reflexion der Handlungspraxis, sondern in erster Linie als Auseinandersetzung mit der eigenen Person verstanden. Kritisch zu sehen ist allerdings, dass die Definition lediglich die kognitive Dimension einbezieht, d.h. das *Durchdenken* eigener Annahmen, Erfahrungen und Handlungen. Für nachhaltige Entwicklungs- und Bildungsprozesse ist es jedoch notwendig, ebenfalls Emotionen und Körperempfindungen zu berücksichtigen, was inzwischen auch neurowissenschaftlich gezeigt wurde (Hüther 2010; Hüther 2011; Roth 2007). Daher braucht es ein weiteres Verständnis von Reflexion, das auch die affektive und körperliche Ebene einbezieht, wie unter der Überschrift von ‚Selbstexploration‘ bereits vorgeschlagen wurde (s. Kapitel 3.1.2.4).⁹⁵ Entsprechend wird Selbstreflexion hier als ein Prozess verstanden, in dem eine Person ins Nachdenken und Nachspüren über sich selbst kommt. Die Voraussetzung dafür ist Reflexivität – also ein Reflexionsvermögen der Person –, welches darauf zurückzuführen ist, dass sich der Mensch selbst zum Objekt werden und eine nach innen verlegte Übermittlung von Gesten stattfinden kann (Mead 1973; Völschow et al., S. 84f.; s. Kapitel 2.1.3). In dieser Weise beschreibt Selbstreflexion einen inneren Denk- und Fühlprozess, der zudem durch ein Gespräch mit einer außenstehenden Person gefördert und erleichtert werden kann, da die empathische Reaktion des Gegenübers zu einer vertieften Selbstexploration beitragen kann. Die Aufgabe der universitären Lehrer*innenbildung ist es nun, solche Begegnungs- und Reflexionsräume zu schaffen, in denen sich die Studierenden mit ihren berufsbiografischen Erfahrungen und beruflichen Anforderungen auseinandersetzen können.

⁹⁵ Im Rahmen dessen wird ebenfalls ein Vorschlag für eine Skala gemacht, anhand derer der Grad der Selbstexploration von Klient*innen eingeschätzt werden kann. Ohne dies an dieser Stelle vertiefend diskutieren zu wollen, sei darauf hingewiesen, dass es zur Messung der Reflexionstiefe in der Lehrer*innenbildung zwar einige Ansätze gibt (u.a. Hatton und Smith 1995), jedoch weiterhin eine rege Diskussion darüber geführt wird, u.a. in der Portfolioarbeit, der Begleitung von Praxisphasen und der Beratung von Lehramtsstudierenden. So stellt sich die weiterführende Frage, inwiefern die Selbstexplorationsskala für die Lehrer*innenbildung operationalisiert werden und einen gewinnbringenden Zugang zur Messung der Reflexionstiefe bieten kann. Denn sicher ist, dass Reflexion mit ganz unterschiedlicher Tiefe stattfinden kann, wie auch Fischer-Epe (2015, S. 186f.) in ihrem Eisbergmodell mit den drei ‚Ebenen der Tiefung‘ veranschaulicht, die sich im Grad des emotionalen Erlebens bzw. der distanziert-sachlichen Betrachtung unterscheiden.

Für die Herausbildung „guter“ Lehrer*innen ist somit eine gezielte Förderung im Lehramtsstudium ein wichtiges Wirkmoment, wie unterschiedliche Forschungsbefunde zur Wirksamkeit der Lehrer*innenbildung zeigen (Fütterer 2019). Neben der Persönlichkeit der Lehrer*innen und ihren jeweiligen Erfahrungen wird den Lerngelegenheiten im Studium ein bedeutendes Wirkpotential zugesprochen (Kunter et al. 2011b). Aufgrund der schmalen Datengrundlage besteht ferner Einigkeit darüber, dass jegliche Maßnahmen zur Professionalisierung hinsichtlich ihrer Wirksamkeit untersucht werden müssen (Blömeke 2009; Terhart 2000), um die universitäre Lehrer*innenbildung empirisch abzusichern. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit bezieht sich dabei konkret auf den Beitrag, den eine lehramtsspezifische Laufbahnberatung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung zur Professionalisierung leisten kann. Dabei steht die Frage im Zentrum, wie Studierende in ihrer berufsbiografischen Entwicklung pädagogisch unterstützt werden können. Um diese Frage beantworten zu können, werden nun zunächst die lehramtsspezifischen Anforderungen, Herausforderungen und Stellschrauben näher beschrieben, wobei sich auf die aktuellen Diskurse der universitären Lehrer*innenbildung bezogen wird.

4.2 Aktuelle Diskurse in der universitären Lehrer*innenbildung

In der Diskussion rund um die universitäre Lehrer*innenbildung lassen sich drei Diskurslinien beobachten, die als Grundlage für die Diskussion um die Notwendigkeit von Laufbahnberatung im Lehramtsstudium bedeutsam sind: (1) die Grundlagen zur Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrer*innen, (2) die Diskussion rund um Eignungsabklärung sowie (3) die Forschungen zu Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Die Kernfrage, zu der wir nun auf Spurensuche gehen, lautet somit: „Welche Anknüpfungspunkte liefern diese Diskurse der Lehrer*innenbildung für die Konzeptentwicklung einer Personenzentrierten Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende?“. Zu bedenken ist, dass diese Diskurse jeweils eigene Aspekte der Lehrer*innenbildung fokussieren und hier zur besseren Strukturierung separat aufgeführt werden, doch selbstverständlich über viele Verknüpfungen und Verweise untereinander verfügen, wie punktuell auch gezeigt werden wird.

4.2.1 Kompetenzentwicklung

In den Professionalisierungstheorien ist es eine mögliche Vorgehensweise, pädagogische Professionalität über den Kompetenzbegriff zu bestimmen (Nittel 2000). Dies ist in der universitären Lehrer*innenbildung besonders naheliegend, da seit der Bologna-Reform die Kompetenzorientierung an Hochschulen richtungsweisend ist. So ist der Kompetenzdiskurs eine wichtige Schnittstelle von Hochschulbildung und lehramtsspezifischer Professionalisierung. Während der berufsbiografische Ansatz ein integratives Rahmenmodell für die Professionalisierung von Lehrer*innen darstellt, liefert der kompetenzorientierte Ansatz konkrete Anhaltspunkte zur Förderung von Lehramtsstudierenden. Im Kern geht es darum, theoretisch und empirisch zu klären, über welche Kompetenzen angehende Lehrer*innen verfügen müssen und wie diese im Rahmen der Lehrer*innenbildung entwickelt werden können.

Als Grundlage dient dabei der Kompetenzbegriff, der die persönlichen Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung beruflicher Anforderungen beschreibt und damit der Lehrer*innenbildung eine Zielrichtung gibt. Im Hinblick auf die professionelle Handlungskompetenz von Lehrer*innen wird sich weitestgehend an der Definition von Weinert (2014) orientiert, wonach *Kompetenzen* zu verstehen sind als

„(...) die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27f.).

Demzufolge sind Kompetenzen grundsätzlich erlern- und vermittelbar und umfassen sowohl kognitive als auch motivationale, volitionale und soziale Merkmale. Ferner ist die professionelle Handlungskompetenz stets mit den jeweiligen beruflichen Anforderungen verbunden, welche die Lehrkraft zuverlässig und dauerhaft bewältigen muss. Ein Blick auf die Standards des Lehrberufs zeigt, dass es Lehrer*innen mit einer komplexen und anspruchsvollen Tätigkeit zu tun haben, die ihnen ein breites Spektrum an fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen abfordert (Boeger 2016, S. 1).⁹⁶ Als zentrale Anforderung gilt das Unterrichten, da die Gestaltung

⁹⁶ Während sich *Kompetenzen* auf die berufsbezogenen Fähigkeiten beziehen und je nach Person unterschiedlich ausgeprägt sein können, dienen *Standards* als Maßstab, um den jeweiligen Ausprägungsgrades der Kompetenzen einzuschätzen (Terhart 2004, S. 8).

von Lehr- und Lernsituationen und die Vermittlung schulischer Inhalte einen großen Anteil der Lehrtätigkeit ausmacht (Baumert und Kunter 2011, S. 30; Baumert et al. 2011; Kunter et al. 2011a). Darüber hinaus übernehmen Lehrer*innen ebenfalls erzieherische Aufgaben, beurteilen Leistungen und wirken bei der Weiterentwicklung von Schule mit, wie es in den Standards der Lehrer*innenbildung der Kultusministerkonferenz formuliert wird (KMK 2004, S. 4; Terhart 2000).

Die personalen Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung dieser Anforderungen werden systematisch im *Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011)* beschrieben, welches als theoretisches Rahmenmodell für die Lehrer*innenbildung an der CAU und damit auch für die hier zu konzipierende Laufbahnberatung angenommen wird. In der Entwicklung dieses Kompetenzmodells im Forschungsprogramm COACTIV wurde an die vorherige Kompetenzforschung angeknüpft, sodass hier vom Rezipieren des gesamten Diskurses der letzten Jahrzehnte abgesehen und sich auf die Konzeptualisierung von Baumert und Kunter fokussiert wird.

In Übereinstimmung mit Weinert zeichnet sich auch das COACTIV-Kompetenzmodell durch ein erweitertes Verständnis von professioneller Kompetenz aus, welches über kognitiv-wissensbasierte Aspekte hinausgeht. Professionelle Kompetenz wird darin beschrieben als

"diejenigen veränderbaren, berufsspezifischen individuellen Merkmale wie Wissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten, die Lehrkräfte benötigen, um ihre beruflichen Anforderungen zu erfüllen" (Kunter und Baumert 2011, S. 362).

Demzufolge setzt sich die professionelle Kompetenz von Lehrer*innen aus vier Kompetenzaspekten zusammen: (1) Professionswissen, (2) Überzeugungen und Werthaltungen, (3) motivationale Orientierungen sowie (4) Selbstregulation (Baumert und Kunter 2011).

Während Professionswissen und Überzeugungen als kognitive Kompetenzaspekte gelten⁹⁷, beschreiben Motivation und Selbstregulation die überfachlichen und personenbezogenen Aspekte. Als psychische Dynamiken sind Motivation und Selbstregulation überaus bedeutsam für die Bewältigung von Studien- und Berufsanforderungen und daher in der Kompetenzentwicklung angehender Lehrer*innen genauso wie die kognitiv-wissensbasierten Aspekte zu berücksichtigen

⁹⁷ Das Professionswissen bezieht sich auf das Wissen und Können der Lehrer*innen, welches Fachwissen, fachdidaktisches-Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen umfasst. Unter Überzeugungen werden die systematischen Wertbindungen, epistemologischen Überzeugungen und subjektiven Theorien verstanden (Baumert und Kunter 2011).

(Baumert und Kunter 2006). So wirkt sich die *Motivation*⁹⁸ maßgeblich auf die Fähigkeit und Bereitschaft aus, die beruflichen Anforderungen zu erfüllen und die eigenen Kompetenzen kontinuierlich weiterzuentwickeln (Kunter 2011). Diese motivationalen Merkmale hängen wiederum eng mit der *Selbstregulation* zusammen, die in COACTIV definiert wird als

„die Fähigkeit, in einem verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen persönlichen Ressourcen eine Balance zwischen emotionalem und sozialem Engagement und Distanzierung zu finden und aufrechtzuerhalten“ (Baumert et al. 2011, S. 17).

Insofern bezieht sich Selbstregulation auf das Haushalten mit eigenen Ressourcen, was sich auf das berufliche Wohlbefinden und die Unterrichtsgestaltung auswirkt (Klusmann 2011a, S. 290). Diesbezüglich hat die ‚Potsdamer Lehrerstudie‘ hilfreiche Erkenntnisse geliefert, da sie verschiedene Typen der Selbstregulation und die jeweiligen Auswirkungen auf das Belastungserleben von Lehrer*innen aufzeigt (s. Kapitel 4.2.3).

Die vier genannten Kompetenzaspekte sind im Rahmen von professionellen Entwicklungsprozessen erweiterbar – so die theoretische Grundannahme des Modells –, sodass dahingehend Lerngelegenheiten in der Lehrer*innenbildung bereitzustellen sind (Baumert und Kunter 2011; Kunter et al. 2011b). Inwiefern diese Lerngelegenheiten dann zur Entwicklung professioneller Kompetenzen beitragen, hängt von ihrer jeweiligen Nutzung durch die angehenden Lehrer*innen ab. So sind nicht nur die Studien- und Lehrangebote, sondern auch die persönlichen Voraussetzungen der Studierenden und deren jeweilige Nutzung der Lerngelegenheiten zu bedenken (Bauer et al. 2010, S. 42f.; Cramer 2016; Klusmann 2011b; Kunter und Baumert 2011). An diesem Punkt ist der Kompetenzansatz mit dem Eignungsdiskurs verbunden, indem angenommen wird, dass die personalen Voraussetzungen einen Einfluss auf die individuelle Auseinandersetzung mit Lerngelegenheiten und damit auf die Kompetenzentwicklung haben (Kunter et al. 2011b, S. 63). Folglich gelten sowohl die formalen Lerngelegenheiten als auch die persönlichen Voraussetzungen der Studierenden als Determinanten der Entwicklung professioneller Kompetenzen. Diese wirken sich dann wiederum über das Lehrhandeln auf die Schüler*innenleistung sowie die erfolgreiche Berufsausübung der Lehrer*innen aus (s. Abb. 17).

⁹⁸ Motivation bezieht sich auf die Ziele, Präferenzen, Motive und affektiv-bewertenden Merkmale, die das Verhalten von Personen in seiner Intensität, Dauer und Qualität bestimmen (Kunter 2011, S. 259).

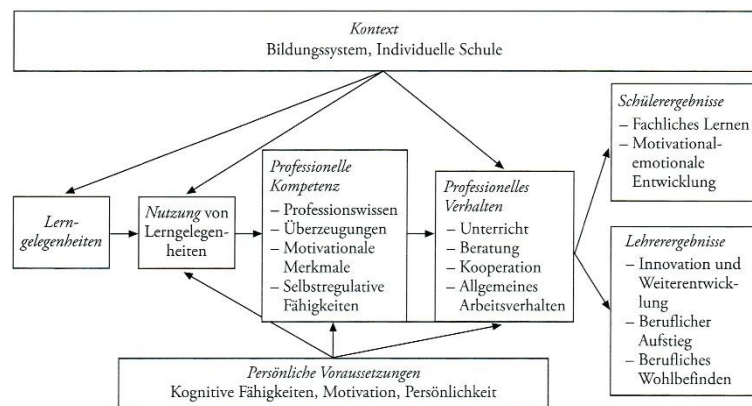


Abb. 17: Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz (Kunter et al. 2011b, S. 59)

Die Lerngelegenheiten sind demzufolge die Basis für Kompetenzentwicklung, sodass diese im Studium – genauso wie in den anderen Phasen der Lehrer*innenbildung – bereitzustellen sind. Während in Lehrveranstaltungen vor allem kognitive Aspekte (Professionswissen, Überzeugungen) im Fokus stehen, können Beratungsangebote zudem eine Unterstützung bei der Entwicklung der überfachlichen und personbezogenen Aspekte (Motivation, Selbstregulation) bieten. So gilt hier die Grundannahme, dass eine Laufbahnberatung die affektiv-motivationalen Komponenten der professionellen Handlungskompetenz fördern kann, indem sie den Studierenden eine Gelegenheit bietet, sich selbstreflexiv mit der eigenen Kompetenzentwicklung auseinanderzusetzen. Die Verantwortung für diesen Prozess liegt bei den Studierenden selbst, d.h. dass die Lehrer*innenbildung dahingehend Lerngelegenheiten bietet, die allerdings von den Studierenden selbst genutzt werden müssen. Eine selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung basiert folglich darauf, dass die Studierenden ihren Entwicklungsstand reflektieren, daraus weitere Entwicklungsschritte und Lernziele ableiten und dazu passende Lerngelegenheiten in Anspruch nehmen (Döring-Seipel und Seip 2016, S. 278). Das stellt für viele Studierende eine große Herausforderung dar, die sie nicht immer ohne professionelle Begleitung bewältigen können.

Insgesamt ist die Kompetenzentwicklung ein wichtiger Diskurs der Lehrer*innenbildung, an dem sowohl die Eignungsforschung als auch die Forschungen zu Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf anknüpfen. Eignung kann nur bestimmt werden, wenn die Anforderungen des Lehrberufs formuliert sind, was im Kompetenzdiskurs getan wird. Genauso bilden Kompetenzmodelle die Grundlage, um die Frage der Belastungsforschung zu beantworten, welche Ressourcen zur Bewältigung der berufsbezogenen Anforderungen erforderlich sind. Anknüpfend wird daher in

die beiden Diskurse rund um Eignung sowie Belastung von Lehrer*innen eingeführt, die weitere wichtige Anhaltspunkte zur Konzeption einer Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende bieten.

4.2.2 Eignung

Ein zweiter Diskurs, der die Lehrer*innenbildung besonders prägt und Anknüpfungspunkte für Beratung bereithält, beschäftigt sich mit der Eignung angehender Lehrer*innen. So entscheiden sich erfahrungsgemäß nicht nur diejenigen für ein Lehramtsstudium, die geeignete Voraussetzungen dafür mitbringen, sondern auch Personen mit schwierigen personalen oder motivationalen Voraussetzungen (Nolle 2016, S. 13). Dies wurde spätestens durch die internationalen Schulleistungsvergleiche und die Befunde der Belastungsforschung im Lehrberuf deutlich, die dringend darauf hinwiesen, sich den Eignungsvoraussetzungen sowie der systematischen Vorbereitung angehender Lehrer*innen zuzuwenden (Halász et al. 2004; Rothland 2013a; Schaarschmidt 2004). Dies bekräftigen ebenso die Empfehlungen der OECD (2005b) sowie der KMK (2013), in denen eine stärkere Betonung der Eignungsfrage in der Lehrer*innenbildung gefordert wird. So plädiert die OECD für eine stärkere Beachtung von Auswahlkriterien zu Studien- und Berufsbeginn von Lehrer*innen und empfiehlt konkret „procedures that try to assess whether the individuals wanting to become teachers have the necessary motivation, skills, knowledge and personal qualities“ (OECD 2005a). Daran schließt auch die KMK mit ihren Empfehlungen zur systematischen Implementierung von Eignungsabklärungsverfahren an, mit denen zu (Selbst-)Reflexionsprozessen über das Berufsziel Lehramt sowie zur Kompetenzentwicklung während der Ausbildung beigetragen werden kann (KMK 2013). Aufgrund dessen wird im Eignungsdiskurs den Fragen nachgegangen, wodurch sich geeignete bzw. ungeeignete Lehrer*innen auszeichnen und wie diese für ein Studium gewonnen bzw. davon abgehalten werden können (Nieskens 2016, S. 155).

Grundlegend wird *Eignung* verstanden als „das Vorliegen von Dispositionen und Kompetenzen, die erwarten lassen, dass eine Person nach Durchlaufen der Lehrer[*innen]bildung den Lehrer[*in]beruf kompetent ausüben wird“ (KMK 2013, S. 2). Eignung umfasst somit zweierlei: die *Studieneignung* und die *Berufseignung* (Hechinger 2016, S. 230; Klusmann et al. 2011). Die Studieneignung alleine ist nicht ausreichend, da es beim Lehramtsstudium explizit um die Vorbereitung auf den Lehrberuf geht; und zugleich ist die Berufseignung alleine nicht hinreichend, da die entsprechenden Kompetenzen erst noch im Studium zu erwerben sind (Sliwka und Klopsch 2012,

S. 39).⁹⁹ Demzufolge ist Eignung nur dann zu bestimmen, wenn die Anforderungen im Lehramtsstudium und im Lehrberuf gleichermaßen einbezogen werden (Hechinger 2016, S. 230).

Daraus ergibt sich die grundlegende Problematik, dass einerseits zu Studienbeginn auf die Eignung der angehenden Lehrer*innen geschlossen werden soll und andererseits von der Kompetenzentwicklung im Studium ausgegangen wird. Diesbezüglich bestehen im Eignungsdiskurs zwei unterschiedliche Positionen, die mit der Überschrift ‚*Eignungsselektion vs. Eignungsreflexion*‘ versehen werden können. In dieser Arbeit wird explizit die Position der Eignungsreflexion vertreten, wofür im Wesentlichen zwei Gründe angeführt werden können: (1) Annahme der Entwicklung von Kompetenzen im Studium und (2) mangelnde prognostische Validität von eignungsdiagnostischen Verfahren.

Dazu im Detail: Grundlegend ist von der Entwicklungsfähigkeit von Menschen auszugehen, was sowohl für die Begleitung von Kindern und Jugendlichen wie auch für die Förderung angehender Lehrer*innen von immanenter Bedeutung ist (Lehberger 2012). Ferner wurde bereits beschrieben, dass die Entwicklung und Potentialentfaltung von Studierenden stets im Zusammenspiel von individuellen Voraussetzungen und formalen Lerngelegenheiten gleichermaßen geschieht. Demzufolge ist eine berufsbezogene Eignungsselektion vor dem Studium, wie sie z.B. Seibert (2008) fordert, nur schwer mit der Annahme der Professionalisierung und Kompetenzentwicklung während des Studiums vereinbar (Köller et al. 2018, S. 248). Darüber hinaus sind für langfristige Prognosen stabile Merkmale von Bedeutung, bei denen wenig Veränderungen zu erwarten sind und die es ermöglichen, bereits vor dem Studium geeignete von ungeeigneten Bewerber*innen zu unterscheiden (Nolle 2016, S. 15). Der Eignungsbegriff führt somit zwangsläufig zur Frage, welche personalen Merkmale¹⁰⁰ sich als individuelle Eingangsvoraussetzungen förderlich auf den Professionalisierungsprozess und die spätere Berufsausübung auswirken (Cramer 2016, S. 32). In der Literatur sind diesbezüglich unterschiedliche Aussagen zu finden, wobei es als Konsens zu gelten

⁹⁹ Diese Differenzierung in Studien- und Berufseignung findet sich auch bei Klusmann et al. (2011, S. 712ff.), die daran anschließend unterschiedliche Verfahren der Eignungsüberprüfung benennen: Verfahren der *Studieneignung* überprüfen, inwiefern Studienanfänger*innen die notwendigen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium mitbringen, wobei meist Studienleistungen, Studiendauer und Studienzufriedenheit erhoben werden. Dahingegen haben Verfahren zur *Berufseignung* das Ziel, die berufsrelevanten Kompetenzen bei einer Person zum Erhebungszeitpunkt zu erfassen, die wiederum Rückschlüsse auf die erfolgreiche Berufsausübung zulassen. Dies wird meist über die beruflichen Leistungen und die berufliche Zufriedenheit operationalisiert, wobei sich an den Anforderungen des Lehrberufs orientiert wird.

¹⁰⁰ Personale Merkmale werden verstanden als „an die Person von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften gebundene Eigenschaften“ (Cramer 2016, S. 31), die bereits zu Studienbeginn vorliegen und damit die Ausgangslage für die Entwicklung professioneller Kompetenzen darstellen. Davon abzugrenzen sind Prozessmerkmale, die sich im Laufe der Lehrer*innenbildung verändern und entwickeln (ebd.).

scheint, dass (1) intrinsische Studien- und Berufswahlmotive sowie (2) die Persönlichkeitsmerkmale Extraversion, Offenheit und Gewissenhaftigkeit in stärkerer Ausprägung sowie Neurotizismus in geringerer Ausprägungen förderlich für die Ausübung des Lehrberufs sind und bereits vor Studienbeginn vorliegen sollten (Cramer 2016, S. 47; Nieskens 2009, S. 161; Sliwka und Klopsch 2012, S. 41). Damit gibt es zwar bereits Hinweise dazu, welche persönlichen und motivationalen Voraussetzungen den Berufserfolg begünstigen, doch ist die prognostische Validität der bekannten Verfahren für eine langfristige Vorhersage des beruflichen Erfolgs nicht ausreichend (Klusmann et al. 2011; Köller et al. 2018). Neben dieser mangelnden Validität der Instrumente ist zudem die biografische Umbruchsphase zu Studienbeginn zu bedenken (u.a. Loslösung vom Elternhaus, Übergang in selbstständiges Leben), wodurch Veränderungs- und Entwicklungsprozesse bei Studienanfänger*innen angeregt werden, die wiederum zuverlässige und valide Messungen erschweren (Nolle 2012, S. 31).

Aus diesen Gründen wird die Position einer Eignungsselektion vor dem Studium von vielen Hochschulen und Verantwortlichen der Lehrer*innenbildung überaus kritisch gesehen und abgelehnt. Anstelle dessen wird die Position der Eignungsreflexion vertreten, wonach Eignung nichts Statisches ist, was bereits zu Studienbeginn vorauszusetzen ist, sondern etwas, was einer gezielten und ständigen Entwicklung bedarf (Lehberger und Schaarschmidt 2009; Schaarschmidt 2009, S. 16f.). Entsprechend befürwortet auch die KMK eine Eignungsabklärung, die nicht auf Selektion, sondern auf „kontinuierliche bzw. wiederkehrende Angebote zur Selbstreflexion über die Eignung für das Lehramt“ (KMK 2013, S. 3) ausgerichtet ist. Konkret werden dafür folgende Instrumente vorgeschlagen:

- (1) „Information und Beratung zur Studien- und Berufswahl vor dem Studium,
- (2) Rückmeldung über die Kompetenzentwicklung während des Studiums,
- (3) Entwicklungs- und Umstiegsmöglichkeiten im und nach dem Studium“ (ebd., S. 2ff.).

Die KMK empfiehlt eine Kombination aus diesen Maßnahmen, deren regelmäßige Evaluation hinsichtlich ihrer Wirkungen und deren curriculare Verankerung, um die Entwicklung professioneller Kompetenz von Studierenden zu fördern (ebd.).

In diesem Sinne wird hier allenfalls von der Prämisse einer Selbstselektion ausgegangen, indem Studierende die Anforderungen des Lehrberufs kennenlernen, ihre eigenen Vorstellungen und

Kompetenzen reflektieren und dann möglicherweise eine Entscheidung gegen das Lehramtsstudium treffen. Personselektion findet dann nicht durch eine Zulassungsbeschränkung der Hochschulen, sondern durch eine bewusste und reflektierte Selbstselektion der Lehramtsinteressent*innen bzw. Studierenden statt (Klusmann et al. 2011, S. 716; Rothland und Terhart 2011; Weyand 2012b, S. 107). Dafür braucht es Anlässe zur Eignungsreflexion, die explizit durch Studien- und Beratungsangebote geschaffen werden können. Darüber hinaus kann Eignungsreflexion ebenso implizit durch sensible Phasen bzw. Übergänge im Studium hervorgerufen werden, wie u.a. die Studieneingangsphase, die Selbsterprobung in den Schulpraktika, den Übergang vom Bachelor zum Master oder vom Master ins Referendariat (Weyand 2012a, S. 96). In solchen krisenhaften Übergangsphasen ist eine Unterstützung durch Beratungsangebote besonders sinnvoll, da die Studierenden gezielt in ihrer Selbstklärung und Weiterentwicklung unterstützt werden können.

Dieser Zielsetzung folgend werden deutschlandweit Konzepte zur Gewinnung und Auswahl von Bewerber*innen sowie zur Eignungsreflexion und -beratung entwickelt. Weit verbreitet sind dabei Selbsterkundungsverfahren, die den Studierenden Auskünfte über relevante Persönlichkeitsmerkmale (FIT, FIBEL) oder berufsspezifische Interessen (CCT) geben und die an einigen Hochschulen bereits verpflichtend eingesetzt werden (Klusmann et al. 2011, S. 716). Diese werden hier nicht vertiefend dargestellt, können aber bei entsprechenden Autor*innen oder in überblicksartigen Darstellungen (u.a. Nieskens 2012a; Renger et al. 2019) nachgelesen werden. Diese Selbsterkundungsverfahren werden teilweise mit Beratungsangeboten kombiniert oder können zumindest in persönliche Beratungsgespräche als Reflexionsanlässe einbezogen werden. So ist die individuelle Eignung ein Kernthema einer jeden lehramtspezifischen Beratung – ganz gleich ob sie als Eignungsberatung, Laufbahnberatung, Coaching oder Berufswahlberatung betitelt ist. Für die hier zu konzipierende Laufbahnberatung kann festgehalten werden, dass sie sich auf die Rückmeldung über die Kompetenzentwicklung während des Studiums (KMK, Instrument 2) sowie auf die Entwicklungs- und Umstiegsmöglichkeiten im und nach dem Studium (Instrument 3) bezieht. Die Lehramtsstudierende sollen systematisch dabei unterstützt werden, sich mit der Eignungsfrage auseinanderzusetzen, ihre berufsbezogenen Kompetenzen zu erweitern und ggf. eine neue Berufswahlentscheidung zu treffen.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Eignungsdebatte immer auch auf eine größere strukturelle und bildungspolitische Diskussion verweist. Aus Sicht des *Schulsystems* muss unbedingt die Bedarfsdeckung an Lehrer*innen mitgedacht werden: Es ließe sich zwar eine selektive Eignungsprüfung zu Beginn des Studiums durchführen (wenn man es wollte) und damit das Angebot an Lehrkräften quantitativ und qualitativ regulieren, doch steht das Schulsystem damit vor der Schwierigkeit, nicht mehr im gleichen Maße auf den schwankenden Bedarf an Nachwuchsllehrkräften flexibel reagieren zu können (Rothland und Terhart 2011, S. 637). Aus Sicht der *Hochschulen* entspricht dieses Vorgehen zwar dem pädagogischen Grundverständnis von Entwicklung, Ausbildung und Förderung, bedingt jedoch angesichts der Hochkonjunktur von Lehramtsstudiengängen auch ökonomische Überlegungen. Mithilfe einer Eignungsüberprüfung könnte sichergestellt werden, dass im Optimalfall nur diejenigen zum Lehramtsstudium zugelassen werden, die die persönlichen und motivationalen Anforderungen erfüllen, wodurch große Zahlen an Studienabbrüchen verringert werden könnten (Bosse 2012, S. 18; Nolle 2012, S. 31). Im Sinne eines verantwortlichen Umgangs mit Bildungsressourcen sind daher zumindest Maßnahmen der Eignungsreflexion zu implementieren, die zwar keinen selektiven Charakter, aber dennoch einen steuernden Einfluss haben. Diese größere bildungspolitische Diskussion impliziert zudem, dass die Laufbahnberatung nicht nur die individuelle Ebene der Klient*innen in den Blick nehmen kann, sondern auch den organisationalen und hochschulpolitischen Kontext einbeziehen muss – zumindest als Teil einer kontextsensiblen Reflexion der Laufbahnberatung.¹⁰¹

4.2.3 Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf

Der Diskurs rund um die Gesundheit von Lehrer*innen ist derjenige, der in der Öffentlichkeit am meisten beachtet wird, wie unzählige Zeitungsschlagzeilen zweifelslos zeigen – „Von der Uni in

¹⁰¹ Hierbei wird sich auf die Perspektive des systemischen Forschens bezogen, wonach die Wechselwirkung zwischen Kontext und Forschungsmaßnahmen zu berücksichtigen ist, u.a. Auftragsklärung, Einfluss von Forscher*innen auf beschriebene Prozesse oder Nebenwirkungen einer Intervention/Forschung. In einer ‚kontextsensiblen‘ Herangehensweise werden persönliche, soziale, institutionelle und wissenschaftliche Kontexte berücksichtigt und in die kritische Reflexion der Forschung einbezogen (Systemische Gesellschaft und DGSF 2021). Dies wurde in ähnlicher Weise bereits im Rahmen der PZL beschrieben, als auf die Bedeutung institutioneller und gesellschaftlicher Faktoren von Beratung hingewiesen wurde.

den Burnout: Warum so viele junge Lehrer[*innen] scheitern“ oder „Land fördert Lehrer[*in]gesundheit mit drei Millionen Euro“. ¹⁰² Schaut man sich die öffentliche Diskussion oder die dazugehörige Fachliteratur im Detail an, so fällt sofort auf, dass aus verschiedenen Perspektiven an dieses Thema herangegangen wird. Es werden Schlagwörter wie einerseits Belastung, Stress und Burnout oder wie andererseits Gesundheit, Prävention und Ressourcen verwendet, um sich diesem wichtigen und komplexen Thema zu widmen. Doch selbstverständlich sind beide Perspektiven miteinander verbunden: So intendiert die Erforschung von Belastung und Beanspruchung stets die Förderung von Gesundheit als „Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen“ (WHO 2020, S. 1). Die Lehrer*innengesundheit ist somit die Zielsetzung für die Diskussion um die Belastung und Beanspruchung von Lehrer*innen, womit sich begrifflich u.a. an der Potsdamer Lehrerstudie orientiert wird, die im deutschsprachigen Raum seit einigen Jahren breit rezipiert wird (Rothland 2011, S. 180).

Belastung beschreibt dabei die Anforderungen der Umwelt, die auf die Lehrer*innen einwirken und potentiell zu *Beanspruchung* führen können, je nachdem über welche Bewältigungsstrategien und Ressourcen eine Person verfügt (van Dick und Stegemann 2013, S. 44). Das individuelle Belastungserleben ergibt sich somit aus dem Zusammenspiel von Situation (Arbeitsbedingungen) und Person (individuellen Handlungsmöglichkeiten). Wenn eine Lehrerin beispielsweise ständig mit Konfliktsituationen zwischen Schüler*innen zu tun hat, kann diese objektive Anforderung zu subjektiver Beanspruchung wie Stress oder auch körperlichen Symptomen führen, wenn ihre Ressourcen zur Bewältigung dieser Belastung nicht ausreichen. *Ressourcen* beziehen sich dabei auf all die Bedingungen, welche zur Aufgabenerfüllung beitragen – seien es personenbezogene oder soziale Faktoren (Eckert et al. 2013, S. 197). Als eine besonders wichtige personale Ressource im Umgang mit beruflicher Beanspruchung gilt die *Selbstwirksamkeit* der Lehrer*innen, d.h. die Überzeugung, eine Aufgabe mit den eigenen Kompetenzen erfolgreich bewältigen zu können (Rothland 2013b, S. 14).

In der Potsdamer Lehrerstudie wurde die Belastungssituation von Lehrer*innen im Detail untersucht, um daraus Optimierungsansätze für die Praxis abzuleiten (Schaarschmidt und Kieschke

¹⁰² Diese Artikel stammen aus der FAZ von 2019 und aus der Schwäbischen Zeitung von 2010: <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/von-der-uni-in-den-burnout-warum-junge-lehrer-scheitern-16512510.html>, https://www.schwaebische.de/sueden/baden-wuerttemberg_artikel,-land-foerdert-lehrergesundheit-mit-drei-millionen-euro-_arid,4118651.html [Stand: 08.11.21].

2013, S. 81). Der Fokus lag dabei auf der Frage: „Welche individuellen Persönlichkeits- und Verhaltensmuster sind Risikofaktoren für bzw. Ressourcen gegen Belastungserleben?“. Das zentrale Ergebnis bilden vier Muster berufsbezogenen Verhaltens und Erlebens, die aus dem AVEM-Fragebogenverfahren¹⁰³ mit über 20.000 Lehrer*innen abgeleitet wurden (Schaarschmidt und Kieschke 2013, S. 81). Schaarschmidt (2012) zeigt anhand dieser Muster, dass ein erheblicher Anteil der Lehrer*innen über Gesundheitsrisiken verfügt:

„Mit nahezu gleichen Anteilen (30 bzw. 29 Prozent) bestimmen zwei problematische Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens das Bild: zum einen die Tendenz, sich über Gebühr zu verausgaben und Erholung zu vernachlässigen (Risikomuster A), und zum anderen das vorherrschende Erleben von Erschöpfung und Resignation gegenüber den Berufsanforderungen (Risikomuster B). Weitaus geringer (mit 18 Prozent) ist dagegen das wünschenswerte Muster G (Gesundheit) vertreten, das durch das Erleben von Engagement und Widerstandskraft gegenüber den beruflichen Anforderungen sowie ein positives Lebensgefühl gekennzeichnet ist. Von geringerer Bedeutung als die beiden Risikomuster ist schließlich auch das Muster S (mit 23 Prozent). Bei diesem Muster steht die schonende und distanzierende Haltung im Vordergrund. Ihr kommt nicht selten eine Schutzfunktion gegenüber unbefriedigenden und belastenden Arbeitsverhältnissen zu (...)“ (S. 58).

Dieser Befund ist besonders besorgniserregend, wenn man die negativen Folgen von hoher Beanspruchung für die Personen selbst und auch für die Berufsausübung bedenkt. Auf Seiten der Lehrer*innen kann es zu physischen und psychische Beeinträchtigungen kommen, die sich wiederum auf die Unterrichtsqualität, die Beziehungsgestaltung und die Entwicklung der Schüler*innen auswirken (Künsting et al. 2012, S. 86).

Doch nicht nur bei berufstätigen Lehrer*innen, sondern bereits bei Lehramtsstudierenden und Referendar*innen zeigen sich diese problematischen Bewältigungsmuster. So ist das Risikomuster B in beiden Gruppen mit 25% und das Muster S mit 31 bzw. 29% vertreten (Schaarschmidt und Kieschke 2013, S. 90). Bei einem Viertel der Lehramtsstudierenden sind dementsprechend nied-

¹⁰³ Der AVEM-Fragebogen basiert auf gesundheitspsychologischen Konzepten und erfasst die berufsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster anhand von 11 Dimensionen in den drei Bereichen Arbeitsengagement, Emotionen und Widerstandskraft. Die Ergebnisse können auf der Ebene dieser einzelnen Merkmale oder als Zugehörigkeit zu vier darauf aufbauenden Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens beschrieben werden (Künsting et al. 2012, S. 88; Schaarschmidt und Kieschke 2013, S. 83).

rige Ausprägungen in der Widerstandsfähigkeit, dem Arbeitsengagement sowie der inneren Ausgeglichenheit und Ruhe zu erkennen. Weiterhin zeigt beinahe ein Drittel der Lehramtsstudierenden eine Schonhaltung mit geringer Verausgabungsbereitschaft und geringem Perfektionsstreben. Bei einem beträchtlichen Anteil der Lehramtsstudierenden liegen demnach Risikomuster mit erheblichen Motivationsdefiziten vor, die sich potentiell auf die Leistungsbereitschaft und die Belastungsbewältigung auswirken.

Schaarschmidt (2005) zeigt darüber hinaus einen Zusammenhang von Musterzugehörigkeit und Selbsteinschätzung zur Richtigkeit der Berufswahl: Student*innen mit höchster Berufswahlunsicherheit gehören zu einem hohen Anteil zu den Risikotypen berufsbezogenen Verhaltens und Erlebens (60% zum Risikomuster B und 15% zum Risikomuster A) (Schaarschmidt 2005, S. 67ff.). Umgekehrt gilt auch, dass die entscheidungssicheren Studierenden zu einem großen Anteil von 41% dem „gesunden“ Muster G und nur zu 14% dem Risikomuster B zugeordnet sind (ebd.). Anhand dessen kann konstatiert werden, dass die Risikomuster einen wichtigen Bezugspunkt für Studien- und Berufswahlentscheidungen darstellen, was für die gezielte Orientierungs- und Entscheidungshilfe in einer Laufbahnberatung zu berücksichtigen ist.

Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass individuelles Belastungserleben und dessen gesundheitliche Auswirkungen maßgeblich von Personenmerkmalen abhängen und weniger – wie vorher angenommen – durch Situationsmerkmale beeinflussbar sind, wie u.a. Fächerkombination, Klassengröße oder Zusammensetzung der Lerngruppe (Nolle 2016, S. 23f.). Nachdem also in der Forschung zum Lehrberuf lange die Arbeitsbedingungen im Zentrum standen und in der Beratungs- und Therapieforchung lange das Augenmerk auf der Pathogenese lag, werden nun zunehmend auch die Individuen und deren gezielte Gesundheitsförderung in den Blick genommen. Studierende sollten frühzeitig für Fragen der Beanspruchung und Belastung sensibilisiert und mit entsprechenden Interventions- und Präventionsmaßnahmen dabei unterstützt werden, die Anforderungen in Studium und Beruf in einer gesundheitsförderlichen Art zu bewältigen (Cramer 2016, S. 48; Döring-Seipel 2012, S. 185f.). Nur so können nachhaltig Lehrer*innen herausgebildet werden, die sich ihrer Verhaltenstendenzen, Entwicklungsmöglichkeiten und Ressourcen bewusst sind. Dafür ist somit ein Zusammenspiel von Maßnahmen der Verhältnisprävention (Arbeits- und Studienbedingungen, objektive Beanspruchungsfaktoren) sowie Maßnahmen der Verhaltensprävention (Kompetenzen, Ressourcen und Bewältigungsstrategien der Individuen) sinnvoll (Krause

et al. 2013, S. 75).¹⁰⁴ Diese beiden Blickwinkel in der Prävention finden sich ebenso bei Schaarschmidt und Krieschke (2013), die aus der Potsdamer Lehrerstudie vier konkrete Aufgabenfelder für Prävention und Intervention schlussfolgern: (1) „die Einflussnahme auf die Rahmenbedingungen des Berufs“, (2) „die Gestaltung der Arbeitsbedingungen vor Ort“, (3) „die bessere Rekrutierung und Vorbereitung des Lehrer[*innen]nachwuchses“ und (4) „die notwendigen Entwicklungsbemühungen der Lehrer[*innen] selbst“ (S. 92).

In der universitären Lehrer*innenbildung sind vor allem die Aufgabenfelder (3) und (4) relevant. Wie in Kapitel 2.2.3 bereits diskutiert braucht es Maßnahmen der Eignungsreflexion als eine Unterstützung derjenigen, die ihr Studium grundlegend infrage stellen und durch Belastungssituationen herausgefordert sind. Dafür braucht es die Entwicklungsbemühung der Studierenden selbst, d.h. dass sich die Personen selbst für ihre Kompetenzentwicklung und die Erhaltung ihrer Gesundheit engagieren müssen. Unter dem Gesundheitsaspekt ist die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion somit eine bedeutende Aufgabe für alle Lehramtsstudierenden, die mit entsprechenden Beratungs- und Betreuungsangeboten begleitet werden können (Schaarschmidt und Krieschke 2013, S. 95). So wurde in der Potsdamer Lehrerstudie gezeigt, dass viele Personen mit Risikomustern bereits über eine lange Entstehungs- und Leidensgeschichte verfügen, sich aber nur selten professionelle Hilfe holen (ebd.). Neben den studienbegleitenden Angeboten sind fallspezifisch gewiss auch externe Angebote hilfreich, wie u.a. Therapie, Coachings und Trainings, doch sollte die Gesundheitsprävention unbedingt auch als Aufgabe der Lehrer*innenbildung anerkannt werden. Die Kritik einer unangemessenen Psychologisierung des Studiums ist dabei nicht berechtigt, da solche Beratungs- und Förderungsangebote letztlich zur Erfüllung des Dienstauftrags beitragen (Nieskens 2012b, S. 201). So setzt Professionalität voraus, dass sich Lehrer*innen mit ihrer eigenen Person als dem maßgeblichen pädagogischen Werkzeug auseinandersetzen: Denn wer selbst Defizite in der Belastungsregulation hat, kann diese Kompetenz keinesfalls an Schüler*innen vermitteln (Hillert 2013, S. 151). Demensprechend ist ein frühzeitiges Fördern von

¹⁰⁴ Beide Präventionsansätze haben ihre Wichtigkeit und sollten in der Weiterentwicklung der universitären Lehrer*innenbildung gleichermaßen berücksichtigt werden. So wäre es zu kurz gegriffen, die Diskussion um die Gesundheitsförderung lediglich auf der Ebene individueller Bewältigungsstrategien zu führen. Auch wenn Laufbahnberatung typischerweise eine Verhaltensprävention intendiert, darf die Eingebundenheit in institutionelle und gesellschaftliche Verhältnisse nicht vergessen werden. Beispielsweise kann es gewinnbringend sein, die Belastung und Beanspruchung von Lehramtsstudierenden im Kontext des gesellschaftlichen Diskurses rund um die Selbstoptimierung und Individualisierung von Problemlagen zu diskutieren (s. Kapitel 3.3), wodurch ein spezifisches Belastungserleben nicht lediglich den Studierenden als personbezogene "Unfähigkeit" zugeschrieben, sondern im Rahmen eines übergeordneten gesellschaftlichen Diskurses verhandelt würde, auf den in institutionalisierter Weise reagiert werden müsste.

Ressourcen und Bereitstellen von Beratungs- und Unterstützungsangeboten ein wichtiges Moment für nachhaltig gesunde und selbstwirksame Lehrer*innen, die diese Qualitäten in die Schulen tragen und an ihre Schüler*innen weitergeben.

4.3 Laufbahnberatung im Lehramtsstudium

Alle drei Diskurse – Kompetenzentwicklung, Eignung sowie Belastung und Beanspruchung – liefern bereits wichtige Anknüpfungspunkte für eine lehramtsspezifische Beratung, indem sie die besonderen Herausforderungen der Lehrer*innenbildung aus je eigenem Blickwinkel aufzeigen. Nun wird Laufbahnberatung im Lehramtsstudium vertiefend behandelt, wofür ihre Chancen und Grenzen skizzenartig dargelegt, konzeptionelle Eckpfeiler aus bestehenden Beratungsangeboten abgeleitet sowie spezifische Rahmenbedingungen und Erfordernisse an der CAU Kiel aufgezeigt werden.

4.3.1 Chancen und Grenzen – Eine kurze Skizze

Wenn wir die Notwendigkeit von Laufbahnberatung im Lehramt begründen wollen, ist damit die Frage nach dem potentiellen *Nutzen* solcher Angebote verbunden. Welchen Mehrwert hat ein solches Beratungsangebot im Lehramtskontext? Und welche Grenzen sind unabhängig vom spezifischen Konzept zu bedenken? Zur Beantwortung dieser Fragen werden nun drei unterschiedliche Brillen aufgesetzt und nacheinander die individuelle, organisationale und gesellschaftliche Ebene in den Blick genommen.

Auf (1) *individueller Ebene* ermöglicht Laufbahnberatung den Studierenden eine Reflexion ihrer Studien- und Berufswahl sowie eine Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen und Ressourcen. Bestenfalls bewirkt dies eine höhere Entscheidungssicherheit und Studienzufriedenheit, was zukünftig den förderlichen Umgang mit Schwierigkeiten und Herausforderungen begünstigt (Dietrich und Latzko 2016, S. 146f.). So sind die Forschungsbefunde alarmierend, wenn man den großen Anteil an Risikomustern bereits bei Lehramtsstudierenden sowie die gesundheitlichen Auswirkungen eines zu hohen Belastungserlebens bedenkt. Zudem ist der Anteil an ungeeigneten und zweifelnden Lehramtsstudierenden zu bedenken, denen eine frühzeitige Reflexions- und Entscheidungshilfe zugutekommen würde. Grundsätzlich ist Laufbahnberatung ein niedrighschwelli-

ges Angebot zur „Ersten Hilfe“ in studien- und berufsbedingten Belastungssituationen sowie Fragen der grundsätzlichen Passung zwischen Person und Lehrberuf. Die gezielte Weiterentwicklung berufsrelevanter Kompetenzen ist dabei ein wichtiger Baustein, mit dem Studierende in ihrer Professionalisierung unterstützt werden können. Diesbezüglich knüpft Beratung insbesondere an motivationalen Voraussetzungen und selbstregulativen Fähigkeiten an, die für eine erfolgreiche Studien- und Berufstätigkeit unabdingbar sind. Dieser individuelle Nutzen ist für alle Lern- und Bildungsprozesse überaus bedeutsam und steht in pädagogischen Überlegungen meist im Fokus. Allerdings ist bereits an dieser Stelle kritisch zu bedenken, dass Laufbahnberatung nicht als Allheilmittel missverstanden werden darf, welches im Sinne eines „Gießkannenprinzips“ über alle Lehramtsstudierenden ausgegossen werden kann. Sie kann eine wichtige Unterstützung sein, ist jedoch ohne Zweifel nicht für alle Personen gleichermaßen sinnvoll und passend (Nieskens 2012a, S. 125). Zudem ist stets die Eigeninitiative der angehenden Lehrer*innen zu wahren – wie es für Beratung konstitutiv ist. Das hat auch zur Folge, dass eine Eignungsreflexion nicht immer diejenigen erreicht, die über schwierige personale oder motivationale Voraussetzungen verfügen (Weyand 2012b, S. 104). So ist davon auszugehen, dass Personen mit ungünstigen Voraussetzungen potentiell Beratungsangebote meiden oder dissonante Informationen nicht berücksichtigen (Nieskens 2012a, S. 125). Obwohl diese Problematik von den Verantwortlichen der Lehrer*innenbildung bereits umfassend diskutiert wird, gibt es diesbezüglich noch keinen vielversprechenden Lösungsansatz. Entscheidend ist allerdings, dass die Beratungsangebote weiterhin auf Freiwilligkeit beruhen, damit eine selbstgesteuerte Eignungsreflexion und Kompetenzentwicklung stattfinden kann.

Auf (2) *organisationaler Ebene* können die Universität und speziell die Fakultäten der Lehrer*innenbildung von Beratungsangeboten profitieren, da Studienabbrüche sowie lange Studienverläufe vermindert und damit die Kapazitäten der Lehramtsstudiengänge bestmöglich genutzt werden (Bosse 2012, S. 18; Dietrich und Latzko 2016, S. 146f.). Ökonomische Gründe spielen eine zentrale Rolle für Universitäten und auch für Schulen, die ihr Unterrichtspensum und ihren Personalbedarf decken müssen. Daher braucht es Anlässe zur Eignungsreflexion sowie vielfältige Lerngelegenheiten, die auch Fragestellungen und Kompetenzfacetten ansprechen, die in den herkömmlichen Lehrveranstaltungen und Unterstützungsangeboten keinen Raum haben. Beratungsangebote, die einen explizit lehramtsspezifischen Fokus haben, sind dabei besonders anschluss-

fähig für Themen, Fragen und Probleme der lehramtsspezifischen Professionalisierung und ermöglichen eine gezielte Unterstützung der Studierenden. Nichtsdestotrotz dient Beratung nicht dazu, grundlegenden Mängel in der Studienorganisation, der Personal- und Sachausstattung oder der Lehre auszugleichen, was anderer Diskussionen und Maßnahmen bedarf (HRK 1994; s. Kapitel 3.3).

Auf (3) *gesellschaftlicher Ebene* lässt sich annehmen, dass gut ausgebildete und psychisch stabile Lehrer*innen dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag langfristig besser nachkommen können, so dass frühzeitige Eignungsreflexion, Gesundheitsförderung und Kompetenzentwicklung angebracht sind. Grundsätzlich ist die Bildungseinrichtung ‚Schule‘ von großem öffentlichen Interesse, da sie als Bildungsinstitution die gesellschaftliche Teilhabe und die individuelle Chancengleichheit fördern soll. Eine Investition in das Lehrpersonal kommt somit ganzen Generationen zugute und kann erhebliche gesellschaftliche Auswirkungen haben. Unter Einbezug der Diskussion um eine machtkritische Beratung (s. Kapitel 3.2.1, 3.3) kann Laufbahnberatung zudem für gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen sensibilisieren und die Studierenden dabei unterstützen, einen eigenen Umgang damit zu finden. Mit Blick auf den Lehrberuf ist dies außerordentlich wichtig, da er einerseits in besonderem Maße öffentlich diskutiert wird und andererseits stark in die eigenen biografischen Erfahrungen mit Schule eingebunden ist. In dieser Hinsicht kann eine narrative Beratungsarbeit im Lehramt dazu beitragen, bestehende Diskurse kritisch zu hinterfragen und zu rekonstruieren. Ohne Zweifel sind jedoch größere bildungspolitische Diskussionen und gesellschaftliche Umdenkprozesse erforderlich, um Schule und Lehrer*innenbildung weiterzuentwickeln und neu zu denken. Laufbahnberatung kann allenfalls kleine Steine ins Rollen bringen, indem die Studierenden für solche Diskussionen sensibilisiert werden und für sich persönlich neue Ideen des Umgangs entwickeln und erproben.

Laufbahnberatung verortet sich nun im Spannungsfeld zwischen diesen drei Ebenen, was neben dem potentiellen Mehrwert die Frage aufwirft, „wer im Auftrag von wem mit welchem Ziel durch wen beraten werden kann und soll“ (Hebecker et al. 2016). Um Beratungsangebote zu konzeptualisieren und ihre Wirksamkeit einzuschätzen, muss insofern auch ihre Komplexität und Störanfälligkeit mitbedacht werden, die durch verschiedene Nutzenebenen und Interessen bedingt ist (s. Kapitel 2.3.1). In die Konzeptentwicklung im Rahmen dieser Arbeit fließen alle drei Nutzenebe-

nen zumindest als Teil der kontextsensiblen Reflexion ein, doch wird der Fokus auf der individuellen Ebene liegen. So wird konkret danach gefragt, wie eine Laufbahnberatung die individuellen Orientierungs- und Entscheidungsprozess von Lehramtsstudierenden unterstützen kann.

4.3.2 Überblick über bestehende Beratungsangebote

Beratung ist – wie gezeigt wurde – ein wichtiges Instrument der Lehrer*innenbildung, das jedoch an deutschen Universitäten je unterschiedlich eingebunden und konzeptioniert ist. Daher soll nun ein Überblick darüber geben werden, welche Angebote an deutschen Universitäten bestehen und welche konzeptionellen Eckpfeiler sich erkennen lassen.

In der Recherche wurde im ersten Schritt das Portal ‚Lehrer werden‘ des Deutschen Bildungsservers¹⁰⁵ herangezogen, auf dem alle *Zentren der Lehrer*innenbildung* bzw. *Schools of education* in Deutschland aufgeführt sind. Im zweiten Schritt wurden diese einzeln aufgerufen und nach lehramtspezifischen Beratungsangeboten durchsucht, die dann in einer Übersicht nach Bundesland, Universität, Angebotsbezeichnung, Inhalten und Konzept gesammelt wurden (s. Anhang 3; Stand von Januar 2020). Da hier die Konzeption einer Einzelberatung für Lehramtsstudierende intendiert wird, wurde die Übersicht auf dieses Beratungsformat eingegrenzt. Von den 67 Zentren der Lehrer*innenbildung haben 53 mindestens ein informationsorientiertes Beratungsangebot für Lehramtsstudierende auf ihrer Website veröffentlicht, in dem Fragen der Studienorganisation geklärt werden können. Diese Art von Beratung hat typischerweise einen Sprechstunden-Charakter und geht meist nicht über die Informationsvermittlung hinaus.

Weitaus weniger Universitäten verfügen zusätzlich über ein reflexionsorientiertes Beratungsangebot, in dem sich die Studierenden mit ihrer Studien- und Berufswahl, Professionalisierung oder Eignung auseinandersetzen können (24 Universitäten¹⁰⁶). Die Universitäten, die kein solches Beratungsangebot haben, verweisen dann oftmals auf fachunspezifische Angebote wie die Zentrale Studienberatung oder den Career Service. Diese Beratungsstellen sind zweifellos wichtige Anlauf-

¹⁰⁵ „Lehrer werden – Das Portal des Deutschen Bildungsservers zur Lehrerausbildung“: <https://cp.sodis.de/dbs/lehrer-werden/lw.php?seite=12198> [Stand: 10.01.2020]

¹⁰⁶ Auf Grundlage der Webdarstellung kann nicht endgültig bestimmt werden, welche Hochschulen ein reflexionsorientiertes Angebot haben, da Informieren und Reflektieren oftmals fließend ineinander übergehen. Um dennoch eine Tendenz festzustellen, wurden alle Angebote mitgezählt, die laut ihrer Beschreibung über rein studienorganisatorische Fragen hinausgehen und eine Auseinandersetzung mit u.a. Professionalisierung, persönlicher Weiterbildung, Motivation, Eignung, Berufswahl, Umorientierung oder psychosozialen Probleme anbieten.

stellen für Studierende, doch fehlt ihnen der professionsspezifische Zugang, der in dem berufsvorbereitenden Lehramtsstudiengang besonders gewinnbringend ist. Angesichts der verhandelten Diskurse der universitären Lehrer*innenbildung ist eine lehramtsspezifische Reflexionsberatung eine wichtige Ergänzung zur Informationsberatung, wie auch in der Bedarfsanalyse der CAU Kiel noch gezeigt wird (s. Kapitel 4.3.3.2).

Die inhaltlichen Schwerpunkte und konzeptionellen Grundlagen sind bei den Beratungsangeboten je unterschiedlich, lassen sich jedoch aus der Webdarstellung nur skizzenartig entnehmen. Überwiegend sind keine theoretischen Hintergründe zum Beratungskonzept benannt, die Rückschlüsse auf die Beratungsgrundsätze oder das methodische Vorgehen zulassen würden. Dennoch stechen einige Universitäten mit ihren professionellen und auf den Lehramtskontext abgestimmten Beratungsangeboten hervor. So bietet u.a. die Universität Bamberg eine lösungsorientierte Kurzzeitberatung für Gesundheit und Wohlbefinden im Studium, die Universität München eine Orientierungs- und Entscheidungsberatung bei Studienzweifel, die Universität Darmstadt eine Eignungsberatung zur Klärung des Berufswunsches, die Universität Rostock ein Coaching zur Analyse von Entwicklungsmöglichkeiten oder die Universität Leipzig ein psychologisches Beratungsangebot für Lehramtsstudierende an. Diese Angebote wirken vielversprechend, da sie auf die spezifischen Herausforderungen im Lehramt bezogen sind und entsprechende Hilfestellungen anbieten. Allerdings bleibt die Frage nach der konkreten Umsetzung von Beratung trotz vielversprechender Überschriften unbeantwortet. Nur einige wenige Hinweise lassen sich dazu finden, die nun umrissen werden.

Die *institutionelle Anbindung* an Fakultäten, Zentren oder Forschungsprojekte ist je unterschiedlich, womit andere Strukturen und Zielsetzungen einhergehen. Typischerweise verfügen die Universitäten mit Lehramtsstudiengängen jedoch über ein Zentrum der Lehrer*innenbildung, in dem die Projekte und Angebote zusammengeführt und beworben werden.

Das *Setting* ist ein weiteres wesentliches Unterscheidungsmerkmal der Beratungsangebote im Lehramt. Die Recherche wurde bereits auf das Setting einer Einzelberatung eingegrenzt, doch oftmals sind in Lehrveranstaltungen integrierte Beratungssequenzen oder Gruppenberatungen vorgesehen. Integrierte Beratungssequenzen sind durchaus wünschenswert und beizubehalten, doch ersetzen sie keine individuelle Beratung in einem entsprechenden Setting. Ein individuelles und organisational verankertes Beratungsangebot hat die Vorteile einer klaren Angebotsstruktur,

professioneller Berater*innen sowie einer intensiven Betreuung in Entscheidungskrisen und Orientierungsprozessen. Zudem kann eine Trennung von Lehre und Beratung stattfinden, sodass eine problematische Rollenvermischung zwischen Wissensvermittlung und Bewertung auf der einen Seite sowie Begleitung und Beratung auf der anderen Seite vermieden wird. Nur so kann ein offener und vertrauensvoller Raum eröffnet werden, in dem sich die Studierenden selbst explorieren können. Während Gruppenberatungen vom intersubjektiven Austausch profitieren und eine höherer Anzahl an Studierenden gleichzeitig erreichen, ermöglichen Einzelberatungen eine individuelle Schwerpunktsetzung, was sich positiv auf die Wirksamkeit der Maßnahme auswirkt (s. Kapitel 2.3.2). Daher wird in der vorliegenden Arbeit eine Laufbahnberatung konzipiert, die auf einem Einzelsetting beruht.

Letztlich unterscheiden sich die Beratungsangebote im Hinblick auf *Format und Zielsetzung*, wie es im Kontext der Eignungsberatung besonders deutlich wird, die explizit die (diagnostische) Eignungsüberprüfung ins Zentrum stellt. Im Vergleich dazu sind andere Konzepte offener und mehr an den persönlichen Anliegen der Studierenden orientiert. Diese Unterscheidung findet sich auch bei Nolle (2016, S. 27), der zwei mögliche Beratungsformate im Lehramt benennt. Die (1) Expert*inberatung basiert auf einer eignungsdiagnostischen Einschätzung des Entwicklungsstandes und einer entsprechenden Empfehlung zur Kompetenzentwicklung. Es werden Ist-Soll-Diskrepanzen deutlich und Aussagen darüber möglich, ob diese im Laufe der Lehrer*innenbildung bearbeitet werden können. Im Vergleich dazu bezieht sich die (2) Prozessberatung auf die individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse der Studierenden, wobei der Fokus u.a. auf der selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung, den eigenen Ressourcen oder dem Aufbau der beruflichen Identität liegt. Kurzum: Bei der Prozessberatung wird nicht diagnostiziert und empfohlen, sondern begleitet und in der Weiterentwicklung unterstützt. Dies entspricht auch dem Grundgedanken der PZL, die sich durch einen subjektorientierten und prozesshaften Charakter auszeichnet (s. Kapitel 3).

Dies sind die konzeptionellen Eckpfeiler, die aus dem Überblick zu bestehenden Beratungsangeboten im Lehramtsstudium hervorgehen. Es ist nicht schwer zu erkennen, dass dies für die Entwicklung einer Laufbahnberatung im Lehramt keinesfalls hinreichend ist. Zwar ist es denkbar, dass die jeweiligen Angebote auf detaillierteren (aber nicht offen zugänglichen) Konzepten basieren, doch gibt es insgesamt nur wenige Befunde zur Laufbahnberatung im Lehramtsstudium, die im Einzelsetting stattfindet und ihren Schwerpunkt auf eine reflexionsorientierte Beratung legt. Viel-

mehr scheint Beratung im Lehramt wie ein „Containerbegriff“ verwendet zu werden, in dem Konzepte und Forschungsprogramme zwar gesammelt, aber nur selten theoretisch und konzeptionell ausgearbeitet und differenziert werden. Daher ist die explorative und konzeptionelle Grundlagenarbeit in dieser Arbeit umso notwendiger, um Beratung als Interventionsform für berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse zu begründen und mit der universitären Lehrer*innenbildung zu verknüpfen.

4.3.3 Spezifisches an der CAU

Nachdem nun die Notwendigkeit von Beratungsangeboten verdeutlicht und ein Überblick über bestehende Beratungskonzepte gegeben wurde, wird nun die spezifische Situation an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel in den Blick genommen. Welche Leitlinien der Lehrer*innenbildung sind an der CAU Kiel richtungsweisend? Wie lässt sich die zu konzipierende Laufbahnberatung in die bestehenden Strukturen einbetten? Und was macht den spezifischen Beratungsbedarf aus?

4.3.3.1 Angebote und Vernetzung

Die Lehrer*innenbildung an der CAU orientiert sich grundlegend an dem Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006, 2011) und den Empfehlungen zur Eignungsabklärung der KMK (2013). Um die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen sowie die Reflexion von Eignung zu unterstützen, wurde ein studienbegleitendes Modell entwickelt, welches auf eine enge Vernetzung der beteiligten Akteure setzt (Brouër et al. 2018, S. 11; Köller et al. 2018, S. 248). Generell zeigt die Landschaft der Lehrer*innenbildung – im Zuge der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ – ein großes Spektrum an Maßnahmen, deren Wirksamkeit jedoch maßgeblich von ihrer „strategisch sinnvollen Fundierung und Kombination“ (Sieland 2002, S. 435) abhängt. Ohne eine Gesamtstrategie bleiben Einzelmaßnahmen zur Eignungsabklärung und individuellen Professionalisierung oftmals wirkungslos, sodass deren sinnvolle Abstimmung und prozessuale Weiterentwicklung unbedingt erforderlich sind (Köller et al. 2018, S. 248). Eine solche Vernetzung kann sowohl vertikal über die drei Phasen der Lehrer*innenbildung hinweg als auch horizontal im Kontext der universitären Lehrer*innenbildung erfolgen (Zentrum für Lehrerbildung der CAU zu Kiel 2017).

An der CAU Kiel hat sich im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) das Netzwerk Lehrerinnen- und Lehrerbildung (NeLe@CAU) herausgebildet, welches eine solche horizontale Vernetzung von Akteur*innen verschiedener Projekte, Zentren und Institute der universitären Lehrer*innenbildung darstellt.¹⁰⁷ Im Rahmen dieses Netzwerks wird gemeinsam an einem fundierten Professionalisierungskonzept in den Bildungswissenschaften gearbeitet, wobei die verschiedenen Angebote der Selbstreflexion, Förderung und Beratung miteinander verzahnt werden.¹⁰⁸ Dabei findet sowohl die (Weiter-)Entwicklung bildungswissenschaftlicher Angebote als auch eine Diskussion ihrer wissenschaftlichen Fundierung und Evaluation statt (Köller et al. 2018, S. 255). Kurzum:

„NeLe@CAU beinhaltet die passgenaue Abstimmung der an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beteiligten Akteurinnen und Akteure und der Angebote an der CAU: Von der Orientierung vor Studienbeginn über die Selbstreflexion und Eignungsabklärung in der Studieneingangsphase bis zur bedarfsgerechten Beratung und Förderung im Studienverlauf. Die Aufgabe des Netzwerkes besteht darin, die Schnittstellen zwischen den Angeboten zu optimieren“ (Köller et al. 2018, S. 253f.).

Dementsprechend lassen sich die Maßnahmen zur bildungswissenschaftlichen Professionalisierung an der CAU chronologisch entlang des Studienverlaufs anordnen und konzeptionell miteinander vernetzen (s. Abb. 18). Im Anschluss an die Studienorientierung vor Studienbeginn findet in der Studieneingangsphase eine vertiefende Selbstreflexion und Eignungsdiagnostik¹⁰⁹ statt, die wiederum Förder- und Beratungsbedarfe aufzeigt und eine Vermittlung an entsprechende Angebote ermöglicht. Zudem wird in der Studieneingangsphase ein studienbegleitendes Entwicklungsportfolio gestartet, welches die Nachhaltigkeit der Professionalisierung sichern soll (Köller et al.

¹⁰⁷ Das Netzwerk setzt sich aus Akteur*innen folgender Bereiche zusammen: (1) Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung „Lehramt mit Perspektive – LeaP@CAU“, (2) Projekt „Lehramt in Bewegung – CAU-LiB“, (3) Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL), (4) Institut für Pädagogik (IfP), (5) Institut für Pädagogisch-Psychologische Lehr- und Lernforschung (IPL) und (6) Projekt „PerLe – Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen“, gefördert durch den Qualitätspakt Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Köller et al. 2018, S. 249).

¹⁰⁸ Das Gesamtkonzept des NeLe@CAU orientiert sich in der Konzeption von Angeboten an folgenden Merkmalen: „(1) Verbindlichkeit für die Studierenden, (2) angeleitete Selbstreflexion, (3) Einsatz wissenschaftlich fundierter Diagnostik, (4) bedarfsorientierte Förderung und Beratung, (5) studienbegleitende Dokumentation der Professionalisierung und (6) eine wissenschaftliche Evaluation“ (Köller et al. 2018, S. 255).

¹⁰⁹ Im Rahmen des NeLe-Netzwerks wird derzeit eine onlinegestützte Potentialanalyse entwickelt, die alle Lehramtsstudierende im BELA-Seminar durchlaufen. In der Ergebnismeldung werden den Studierenden fallspezifisch und bedarfsorientiert Förder- und Beratungsangebote empfohlen, so auch die Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende. Aufgrund dessen kann in der Konzeptentwicklung von der Entwicklung eines eigenen Instruments der Potentialanalyse bzw. Eignungsdiagnostik abgesehen werden.

2018, S. 249f.). Das Bildungswissenschaftliche Eingangsmodul (BELA), welches alle Lehramtsstudierenden der CAU Kiel im ersten Studienjahr belegen, ist ein wichtiger Ausgangspunkt für diese Maßnahmen, da die Selbstreflexion und Eignungsdiagnostik sowie das Portfolio in diesem Modul verankert sind. Die Angebote der Förderung¹¹⁰ und Beratung können direkt an diese ersten Maßnahmen anknüpfen oder aber unabhängig davon im weiteren Studienverlauf in Anspruch genommen werden.

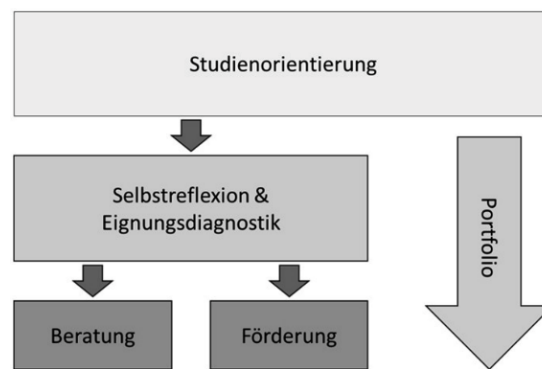


Abb. 18: Maßnahmen der Professionalisierung in den Bildungswissenschaften an der CAU (Köller et al. 2018, S. 249)

Als *Beratungsangebote* bestehen bisher zwei Formate: (1) integrierte Beratung im Rahmen des BELA-Seminars (niedrigschwellig an das Portfolio angeknüpft) und (2) Beratung des ZfL zu vorwiegend studienorganisatorischen Fragen. Ergänzend zu diesen Beratungsangeboten wird im Rahmen dieser Arbeit eine Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende entwickelt, die den Studierenden über die übliche Studienberatung hinaus eine reflexionsorientierte Unterstützung in ihren beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen bietet. Die Laufbahnberatung ist somit eines von mehreren Angeboten zur Förderung und Beratung von Lehramtsstudierenden, das sich explizit der individuellen Begleitung in Eignungs-, Berufswahl- und Professionalisierungsfragen widmet. Um diesem Ziel gerecht werden zu können, stellt die Anbindung der zu konzipierenden Laufbahnberatung an das Professionalisierungsnetzwerk NeLe@CAU eine bedeutende strukturelle Grundlage dar. So stehen die genannten Maßnahmen der bildungswissenschaftlichen Professionalisierung in einem wechselseitigen Verweisungszusammenhang zueinander, wodurch die jeweiligen Angebote voneinander profitieren und letztlich auch die Studierenden eine fundierte und transparente Angebotsstruktur wahrnehmen können.

¹¹⁰ Zur Förderung dienen die extracurricularen Studienangebote des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL), die verschiedene Workshops und Zertifikatskurse zur Praxisorientierung und Professionalisierung der Lehramtsstudierenden beinhalten (Martensen und Korn 2018).

4.3.3.2 Beratungsbedarf

An der CAU sind somit die strukturellen Bedingungen gegeben, um eine Laufbahnberatung sinnvoll mit bestehenden Angebote zu verzahnen, sodass nun im Detail geschaut werden kann, was den spezifischen Beratungsbedarf an der CAU ausmacht. Dies wurde bereits 2015 zu Projektbeginn durch eine Fragebogenerhebung erfasst, in der die Motive zum Aufsuchen einer Laufbahnberatung, die Abbruchsintention sowie die Studienzufriedenheit abgefragt wurden. Der Fragebogen wurde von einer früheren Projektmitarbeiterin entwickelt und umfasste 85 geschlossene, 4 halboffene und 2 offene Items (s. Anhang 4). Die Grundgesamtheit bestand aus allen Studierenden, die zu dieser Zeit im Lehramt an der CAU Kiel eingeschrieben waren (ca. 4500 Studierende). Die Stichprobe umfasste 266 Lehramtsstudierende aus dem Bachelor ‚Lehramt an Gymnasien‘ (70,2%), dem Master ‚Lehramt an Gymnasien‘ (27,1%) und dem Bachelor ‚Lehramt an berufsbildenden Schulen‘ (1,5%). Die Befragten stammten aus allen Semestern, wobei Studierende des 2. Semesters (BA) mit 38,7% und des 4. Semesters (BA) mit 20,7% am meisten vertreten waren. Das Durchschnittsalter lag bei 22,9 Jahren (SD=3.1; range 18-45) und das Geschlecht verteilte sich auf 30,5% männlich, 69,2% weiblich und 0,4% divers.

Auf Basis der vorliegenden Daten ließen sich vier voneinander trennbare Motive ermitteln¹¹¹, die die Studierenden zum Aufsuchen einer Laufbahnberatung veranlassen könnten und die sich im Wesentlichen mit den theoretischen Vorannahmen decken. Die Motive sind:

- (1) Weiterentwicklung der eigenen Person
- (2) Informationen zum Lehrberuf
- (3) Informationen zum Karriereweg
- (4) Umorientierung

Das erste Motiv ‚*Weiterentwicklung der eigenen Person*‘ wurde anhand von vier Items bestimmt und zeigt den Bedarf der Studierenden an einer Unterstützung zur Reflexion von Interessen, Fähigkeiten, Wünschen und Zielen. So wünschen sich die Studierenden in der Laufbahnberatung einen Raum, um sich mit ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung zu beschäftigen und neue Lösungs- und Bewältigungsstrategien für die Herausforderungen des Studiums zu suchen.

¹¹¹ Die dazugehörige Item- und Faktorenanalyse befindet sich im Anhang 4.

Das zweite Motiv *„Informationen zum Lehrberuf“*, das auf drei Items zurückgeht, spiegelt den Informationsbedarf von Lehramtsstudierenden wider, der sich in allen lehramtsspezifischen Veranstaltungen und Angeboten zeigt und der sich auf das Berufsfeld, die Anforderungen im Lehramt und die Aufgaben von Lehrer*innen bezieht. In einer Laufbahnberatung haben Informationen einen wichtigen Stellenwert, um berufliche Bedingungen zu antizipieren und berufliche Übergänge zu unterstützen. Im Zentrum steht bei diesem Motiv die Frage „Was erwartet mich im Lehrberuf?“. Auch das dritte Motiv *„Informationen zum Karriereweg“* beschreibt einen Informationsbedarf, der sich hingegen mit der Frage „Wie ist mein Ausbildungsweg?“ konkretisieren lässt und auf vier Items basiert. Neben generellen Informationen zum Lehrberuf interessieren sich die befragten Studierenden somit auch für die konkreten Schritte ihrer Professionalisierung (u.a. Referendariat, Weiterbildungen, Aufstiegschancen). Das vierte Motiv *„Umorientierung“* umfasst vier Items und zeigt, dass die Studierenden in der Laufbahnberatung ihre Studien- und Berufswahl hinterfragen und berufliche Alternativen erkunden wollen. Laufbahnberatung kann dann eine Unterstützung zur Reflexion von Studienzweifeln, Entscheidungsfindung und Neuorientierung sein.

Um genauere Aussagen über die Verteilung der einzelnen Motive treffen zu können, lassen sich die (1) deskriptiven Statistiken und Häufigkeitsverteilungen, (2) Korrelationen sowie (3) offenen Fragen des Fragebogens heranziehen.

(1) Häufigkeitsverteilungen und deskriptive Statistiken: Die Mittelwerte zeigen, dass das Motiv *„Informationen zum Karriereweg“* am höchsten ($M=3.36$, $SD=0.60$) und das Motiv *„Umorientierung“* am niedrigsten ($M=2.13$, $SD=0.86$) ausgeprägt ist (Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 „trifft völlig zu“). Unter Hinzunahme der Häufigkeitsverteilungen lässt sich schlussfolgern, dass ein Großteil der Studierenden an Informationen zum Lehrberuf und Karriereweg (rechtsschiefe Verteilung bei Motiven 2 und 3), aber nur einige Studierende an einer Unterstützung zur Umorientierung interessiert sind (linksschiefe Verteilung bei Motiv 4). Das Motiv *„Umorientierung“* zeigt somit eine deutlich höhere Varianz und nichtsdestotrotz einen Anteil von 26,7% der Lehramtsstudierenden, die tendenziell einen dahingehenden Beratungsbedarf angeben (Werte $\geq 2,5$). Das Motiv *„Weiterentwicklung der eigenen Person“* hat eine Ausprägung von $M=2,96$ sowie $SD=0.71$ und ist annähernd normalverteilt.

Als zwei weitere Variablen wurden die Studienzufriedenheit und die Abbruchsintention ermittelt. Während die Studienzufriedenheit mit $M=2,96$ und $SD=0,58$ annähernd normalverteilt ist, zeigt

die Abbruchsintention mit $M=1,51$ und $SD=0,61$ eine deutlich linksschiefe Verteilung. Unter den Lehramtsstudierenden gibt es durchaus einige, die mit dem Gedanken eines Studienabbruchs spielen (6,4% mit Werten $\geq 2,5$); im Umkehrschluss sind sich jedoch deutlich mehr Studierenden ihrer Studien- und Berufsentscheidung sicher. Der Anteil an Zweifler*innen deckt sich mit anderen Studien an der CAU¹¹² und bestätigt die Notwendigkeit eines Beratungsangebots zur Unterstützung der Studien- und Berufswahl.

Im Kern lassen sich folglich zwei „Motivfamilien“ unterscheiden, die je mit einem anderen Beratungsfokus einhergehen: Zum einen gibt es einen Bedarf an Informationen (Lehrberuf und Karriereweg) und zum anderen einen Bedarf nach persönlicher Reflexion (Weiterentwicklung und Umorientierung). Im Sinne einer professionsorientierten Lehrer*innenbildung sollten Universitäten beide Beratungsbedarfe bedienen und entsprechende Angebote bereitstellen. Es ist – wie auch schon die theoretischen Ausführungen zeigten – nicht ausreichend, lediglich ein Informationsangebot anzubieten. Eine Studienberatung im klassischen Sinne ist ein wichtiges Unterstützungsangebot zur Studien- und Berufsorientierung, doch braucht es darüber hinaus für einen gewissen Anteil der Lehramtsstudierenden eine reflexionsorientierte und personenbezogene Beratung.¹¹³

(2) *Korrelationen*: Die Motive, eine Laufbahnberatung in Anspruch zu nehmen, sind untereinander stark korreliert, was die Vermutung eines Hintergrundmotivs nahelegt (z.B. grundsätzlich eine Beratung in Anspruch nehmen zu wollen). Darüber hinaus zeigt sich beim Motiv ‚Umorientierung‘ ein geringer negativer Zusammenhang zur Semesteranzahl ($r=-0,15$, $p=.018$) sowie zum Alter ($r=-0,18$, $p=.004$), d.h. dass Studierende höherer Semester tendenziell einen geringeren Bedarf an Laufbahnberatung zur Umorientierung haben. Dies zeigt sich in gleicher Weise bei der Abbruchsintention, die ebenfalls negativ mit der Semesterzahl und dem Alter korreliert ($r=-0,24$, $p<.001$; $r=-0,19$, $p=.002$). Differenziert nach dem Geschlecht ist lediglich bei dem Motiv ‚Informationen zum Karriereweg‘ ein höherer Bedarf bei den Frauen erkennbar ($t=-3,685$, $p<.001$).

Wenn man sich die Korrelationen der Motive mit der Studienzufriedenheit anschaut, zeigt sich ein geringer negativer Zusammenhang beim Motiv ‚Weiterentwicklung der Person‘ ($r=-0,16$, $p=.01$) sowie beim Motiv ‚Umorientierung‘ ($r=-0,36$, $p<.001$). Die Abbruchsintention korreliert

¹¹² Es haben interne Erhebungen zur Potentialanalyse in BELA stattgefunden, die etwa 10-20% Zweifler*innen zeigen.

¹¹³ Im Rahmen einer solchen reflexionsorientierten Beratung können selbstverständlich auch Informationen gegeben werden, da Informations- und Reflexionsbedarfe zwangsläufig miteinander verflochten sind. Dies wurde bereits umfassend im Kontext der PZL diskutiert, die genau diese Verbindung als eines ihrer Prinzipien enthält (s. Kapitel 3.2.3).

wiederrum positiv mit dem Motiv ‚Weiterentwicklung der Person‘ ($r=0.18$, $p=.004$) und mit dem Motiv ‚Umorientierung‘ ($r=0.50$, $p<.001$). Folglich haben die unzufriedenen Studierenden, die einen Studienabbruch erwägen, einen tendenziell höheren Bedarf an Laufbahnberatung zur persönlichen Weiterentwicklung und Umorientierung. Es zeigt sich auch zwischen Studienzufriedenheit und Abbruchsintention ein mittlerer negativer Zusammenhang ($r=-0.48$, $p<.001$), d.h. dass tendenziell die unzufriedenen Studierenden einen Studienabbruch erwägen. Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass die unzufriedenen Zweifler*innen einen Beratungsbedarf im Hinblick auf Weiterentwicklung und Umorientierung haben und sich eine entsprechende Beratung wünschen.

Tabelle 2: Korrelationen nach Pearson

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Weiterentwicklung der eigenen Person									
(2) Informationen zum Lehrberuf	.54** (266)								
(3) Informationen zum Karriereweg	.35** (266)	.48** (266)							
(4) Umorientierung	.45** (266)	.27** (266)	.12* (266)						
(5) Geschlecht	.12 (265)	.12 (265)	.22** (265)	.03 (265)					
(6) Alter	-.04 (266)	-.11 (266)	-.13* (266)	-.18** (266)	-.12* (265)				
(7) Semesteranzahl	-.02 (258)	-.14* (258)	-.07 (258)	-.15* (258)	.01 (257)	.55** (258)			
(8) Studienzufriedenheit	-.16** (266)	.03 (266)	-.02 (266)	-.36** (266)	.04 (265)	.03 (266)	-.12 (258)		
(9) Abbruchsintentionen	.18** (266)	.03 (266)	.01 (266)	.50** (266)	.02 (265)	-.19** (266)	-.24** (258)	-.48** (266)	

Anmerkungen: ** $p < .01$, * $p < .05$, Wert in Klammern unter den Signifikanzen gibt die Größe des n an

(3) Offene Fragen des Fragebogens: Die Auswertung der zwei offenen Fragen (1) „Welche Wünsche haben Sie an eine Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende?“ und (2) „Welche Themen würden Sie gern in einer Laufbahnberatung besprechen?“ liefern zusätzliche Erkenntnisse zur inhaltlichen und konzeptionellen Ausgestaltung der Laufbahnberatung. Die Antworten der Studie-

renden wurden anhand einer quantitativen Inhaltsanalyse von zwei Kodierer*innen systematisiert und ausgezählt. Bei der Frage (1) wurden 194 Aussagen von 125 Personen und bei der Frage (2) 233 Aussagen von 135 Personen erfasst. In der Analyse wurden die Antworten beider Fragen aufgrund ihrer inhaltlichen Nähe zusammengeführt, wobei identische Antworten derselben Person nur einfach gezählt wurden (oft Verweise auf vorherige Frage oder Doppelnennungen). Dies gibt uns nun Hinweise dazu, welche *Themen* die Studierenden in einer Laufbahnberatung behandeln möchten und wie sie sich das *Setting* der Beratung vorstellen.

Dazu im Detail: Im Hinblick auf die *Themen* ist die Praxisvorbereitung die meistgenannte Oberkategorie (171 von 311 Nennungen), die u.a. Referendariat, Berufs- und Aufstiegschancen, Anforderungen und Herausforderungen im Lehrberuf sowie die Passung zwischen Beruf und Person umfasst. An zweiter Stelle steht das Thema der Alternativen (77 Nennungen), wobei die Studierenden vor allem an Berufsalternativen, aber auch an alternativen Schulformen, Studienorten oder Fächern interessiert sind. An dritter Stelle wird sich eine Beratung zum Praktikum gewünscht (16 Nennungen). Darüber hinaus wurden Wünsche zu Ausland, Studienorganisation, Unterstützung bei psychischer Herausforderung und Persönlichkeitsentwicklung angegeben.

Im Hinblick auf das *Setting* der Beratung ist den Studierenden die Individualität der Beratung besonders wichtig (15 von 43 Nennungen), d.h. dass kein Schema-X herangezogen, sondern die Beratung auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmt wird. Anstatt einer unpersönlichen „Abfertigung“, wie eine befragte Person die Zentrale Studienberatung beschreibt, wünschen sich die Studierenden eine persönliche und tiefgehende Beratung, ein individuelles Eingehen auf ihre Anliegen und einen Raum zur Beschäftigung mit der eigenen Person. Darüber hinaus werden Berater*innen mit Praxiserfahrungen, ausreichende und flexible Sprechstundentermine, konkrete Handlungsvorschläge und Infomaterialien genannt.

Insgesamt zeigt die Bedarfsanalyse, dass es an der CAU zu Kiel einen Bedarf an zwei unterschiedlichen Schwerpunkten bzw. Formaten gibt – Informationsberatung und Reflexionsberatung. Während eine Informationsberatung tendenziell für alle Studierenden von Interesse ist und durch verschiedene Formate auch für größere Gruppen angeboten werden kann, richtet sich eine Reflexionsberatung an einen bestimmten Anteil der Lehramtsstudierenden mit geringerer Studienzufriedenheit und höherer Abbruchsintention. Für diese Studierenden ist eine individuelle Unterstützung zur persönlichen Weiterentwicklung und zur beruflichen Umorientierung von Interesse, wobei sich jeweils an ihren individuellen Anliegen orientiert werden sollte. Diesen Wunsch nach

Individualität in der Beratung benennen auch die Lehramtsstudierenden selbst, was ihre bisherigen Erfahrungen mit Studienberatung und die immense Bedeutung an einer persönlichen Reflexionsbegleitung erahnen lässt. Inhaltlich ist der Beratungsbedarf breit gefächert, zeigt jedoch einen Schwerpunkt bei Studien- und Berufsalternativen und Aspekten der Praxisvorbereitung.

4.4 Personenzentrierte Laufbahnberatung als Ansatz für die universitäre Lehrer*innenbildung

Bisher wurde in die universitäre Lehrer*innenbildung eingeführt und die Bedeutung von Laufbahnberatung in diesem Kontext dargelegt. Daran anschließend wird nun diskutiert, inwiefern sich die Personenzentrierte Laufbahnberatung als konzeptionelle Grundlage für die universitäre Lehrer*innenbildung eignet. Auf diese Weise wird auf den Mangel an theoretisch fundierten Beratungskonzepten reagiert, der in der universitären Lehrer*innenbildung derzeit noch besteht. Als Ausgangspunkt lässt sich annehmen, dass die Argumentation zur Relevanz der Personenzentrierten Laufbahnberatung, die bereits in allgemeiner Hinsicht geführt wurde, auf den Beratungskontext des Lehramts übertragbar ist. Daran anknüpfend werden nun lediglich ausgewählte Verbindungsstücke zwischen der Lehrer*innenbildung und der PZL dargelegt, womit die Übertragbarkeit spezifiziert wird.

Zusammenspiel von Feldkompetenz und Beratungskompetenz:

Die Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende erfordert seitens der Berater*innen ein fundiertes Feldwissen zu lehramtspezifischen Themen, u.a. zu studien- und berufsbezogenen Anforderungen, Kompetenzentwicklung, Eignungsreflexion, Gesundheitsprävention oder gesellschaftlichen Diskursen zum Lehramt. Es ist die Expertise der Lehrer*innenbildung, diesbezüglich Wissen, Handlungskonzepte und Forschungsbefunde bereitzustellen. Doch dieses Feldwissen alleine ist nicht ausreichend, um eine professionelle Laufbahnberatung anzubieten, da ebenfalls Kommunikations- und Beratungskompetenzen vonnöten sind, um entwicklungsfördernde Gespräche anzubieten und die Informationsvermittlung personenzentriert zu gestalten. Die PZL bietet nun einen geeigneten Rahmen für die Verbindung beider Bereiche, indem sie beratungstheoretische Grundlagen enthält und zugleich die Integration feldspezifischer Informationen, Methoden oder diagnostischer Verfahren ermöglicht.

Begleitung in berufsbiografischen Entwicklungsprozessen:

Das übergeordnete Ziel einer lehramtsspezifischen Laufbahnberatung liegt darin, die Studierenden in ihrer Professionalisierung (als berufsbiografische Entwicklungsaufgabe) zu unterstützen. So befinden sich Studierende in „einer dynamischen und potenziell identitäts- und sinnstiftenden Phase ihres Lebens“ (Toth 2020, S. 86f.). Um diese Phase eigenverantwortlich zu gestalten, müssen geeignete Lerngelegenheiten geschaffen werden, die den Lehramtsstudierenden subjektorientierte Reflexionsräume bieten. Diese Perspektive ist eine entwicklungsorientierte, die vor allem auf die Befähigung der Studierenden abzielt, sich lebenslang weiterzuentwickeln. So braucht es angesichts der sich stetig verändernden Herausforderungen und Anforderungen im Berufsalltag solche Lehrer*innen, die sich immer wieder auf neue Situationen einstellen, neue Erfahrungen in ihr Selbstkonzept integrieren und dadurch ihre Handlungsfähigkeit bewahren können. Vor diesem Hintergrund ist eine zuordnungstheoretische Perspektive auf Laufbahnberatung höchst ungeeignet, die zwar für eine einmalige Eignungsselektion, nicht aber für Eignungsreflexion und Kompetenzentwicklung angemessen ist. So ist klar: Die universitäre Lehrer*innenbildung braucht eine entwicklungsorientierte Perspektive. Für dieses Erfordernis ist die Personzentrierte Laufbahnberatung aussichtsreich, da sie ebenfalls eine entwicklungsorientierte Perspektive einnimmt. Basierend auf den Grundannahmen der Humanistischen Psychologie und des Konstruktivismus beinhaltet die PZL eine umfassende Entwicklungstheorie, die von der Aktualisierungstendenz ausgeht, die Klärung des Selbstkonzepts intendiert, an den Inkongruenzen einer Person anknüpft und die Selbstexploration anregt (s. Kapitel 3.1.2). Aufgrund ihres ergebnisoffenen und auf Freiwilligkeit beruhenden Charakters können förderliche Reflexionsräume eröffnet werden, in denen Entwicklungs- und Bildungsprozesse bei den Lehramtsstudierenden initiiert und begleitet werden können. Aufgrund dessen lässt sie sich gut mit der Position der Eignungsreflexion verbinden, in der von Freiwilligkeit, Selbstverantwortung, Rekonstruktion von Erfahrungen und Weiterentwicklungsprozessen ausgegangen wird.

Des Weiteren ist der doppelte Fokus der PZL auf berufliche und persönliche Themen (s. Kapitel 3.2.2) für berufsbiografische Fragestellungen förderlich. Ohne den Fokus auf studien- und berufsbezogene Anliegen zu verlieren, können bedarfsorientiert auch Bezüge zur privaten Lebenswelt hergestellt werden, wodurch eine ganzheitliche Begleitung der Professionalisierung möglich ist. Insofern eignet sich die PZL, um die berufsbiografischen Entwicklungsprozesse von (angehenden) Lehrer*innen zu begleiten.

Inkongruenzen als Anknüpfungspunkte für lehramtsspezifische Entwicklungsprozesse:

Die berufliche Orientierung im Allgemeinen und das Lehrer*in-Werden im Speziellen sind komplexe Entwicklungs- und Bildungsprozesse, die bei einigen Studierenden zu krisenhaften Erfahrungen führen. Um diese Krisen, Herausforderungen und Zweifel in der Beratung begleiten zu können, bedarf es einer Beratungstheorie, die diese Unstimmigkeiten als Ausgangspunkt nimmt und sie zunächst verstehbar werden lässt. Dafür ist das Inkongruenzverständnis der PZL hilfreich, da verschiedene Formen von Inkongruenzen beschrieben und damit Anschlusspunkte für die lehramtsspezifische Weiterentwicklung und Gesundheitsförderung gegeben werden.

Lehramtsspezifische Laufbahnberatung im Spannungsfeld von Reflexion und Information:

Ausgehend von der Professionalisierung als berufsbiografische Entwicklungsaufgabe ist weder eine reine Informationsberatung noch eine reine Reflexionsberatung sinnvoll, da es um die Verknüpfung von studien- und berufsbezogenen Anforderungen und berufsbiografischen Erfahrungen geht. So zeigte auch der spezifische Beratungsbedarf an der CAU, dass im Lehramtsstudium sowohl informationsorientierte als auch reflexionsorientierte Beratungsangebote erforderlich sind. Während sich eine Informationsberatung meist ohnehin im Repertoire der lehrer*innenbildenden Universitäten befindet, mangelt es oftmals an einem individuellen und subjektorientierten Unterstützungsangebot zur Reflexion studien- und berufsrelevanter Fragen. Die Personenzentrierte Laufbahnberatung bietet nun ein theoretisch fundiertes Format, welches die Verbindung zwischen Information und Reflexion intendiert (s. Kapitel 3.2.3). Der Mehrwert der PZL liegt darin, dass Informieren und Reflektieren nicht nur als zwei inhaltliche Schwerpunkte benannt, sondern als spezifisches Beratungshandeln konkretisiert werden. Damit wird eine Lücke der lehramtsspezifischen Beratungsdiskussion geschlossen, in der zwar bereits beiden Aspekten eine Relevanz zugesprochen, doch noch nicht genau herausgearbeitet wird, wie in einer förderlichen Weise mit Informationen gearbeitet bzw. zur Selbstreflexion angeregt werden kann. Aus dem Ansatz der PZL geht dahingegen hervor, was ein personenzentriertes Informieren ausmacht und wie die Selbstexploration in Beratungsprozessen angeregt werden kann. Dabei wird deutlich, dass beide Handlungsformen zwangsläufig miteinander verwoben sind. So erfordert eine Informationsgabe notwendigerweise, dass die Klient*innen die neuen Informationen in Verbindung mit ihren Zielen und Überzeugungen oder ihrem Selbstkonzept bringen. Ohne Reflexion gibt es also

kein personzentriertes Informieren. Die PZL ist insofern nicht nur bei reflexionsorientierten Anliegen und tiefgehenden Entwicklungsprozessen, sondern gleichermaßen bei informationsorientierten Anliegen angemessen.

Sensibilisierung für gesellschaftliche Diskurse im Lehramt:

Bislang stehen kritisch-ethische Perspektiven in der Diskussion um eine lehramtsspezifische Laufbahnberatung zumeist im Hintergrund, obwohl sich die problematischen Tendenzen u.a. der ‚Individualisierung von Problemlagen‘ und der ‚Selbstoptimierung‘ auch im Lehramt ausmachen lassen. So wird die Reflexion der Lehramtsstudierenden als überaus bedeutsam für die Professionalisierung dargestellt, was die Gefahr birgt, dass die Verantwortung für die Professionalisierung und die Sicherung guten Unterrichts ausschließlich den Subjekten zugeschrieben wird. Dies geht Hand in Hand mit der Tendenz zur Selbstoptimierung, welche die Diskurse um Kompetenzentwicklung, Eignung sowie Belastung und Beanspruchung zu reproduzieren drohen. Ohne Frage ist die Reflexionsfähigkeit der Lehrer*innen eine wichtige Kernkompetenz, die es frühzeitig in der Hochschulbildung zu fördern gilt, um eine professionelle Lehrtätigkeit sicherzustellen. Doch darf Selbstreflexion nicht als „Sammelbecken“ für jegliche Mängel der strukturellen Rahmenbedingungen fungieren. So ist die Forderung nach Selbstreflexion und Persönlichkeitsentwicklung dann kritisch zu sehen, wenn sie unhinterfragt im Kontext eines instrumentellen Bildungsbegriffs steht. Für eine zeitgemäße und professionelle Laufbahnberatung braucht es daher die Sensibilität der Berater*innen und die Sensibilisierung der Klient*innen für solche gesellschaftlichen Diskurse. Unabhängig davon, ob solche Themen also explizit mit den Klient*innen besprochen werden, ist zunächst eine kritische und sensible Haltung der Berater*innen wichtig. Auf Basis dessen können auch die Klient*innen für solche gesellschaftlichen Anforderungen sensibilisiert und dabei begleitet werden, einen stimmigen Umgang mit ihnen zu finden, wie es in der PZL mit dem Prinzip der narrativen Selbstexploration beschrieben wird (s. Kapitel 3.2.1).

Raum für entwicklungsfördernde Beziehungserfahrungen:

Im Schulkontext wird immer wieder die Beziehungsgestaltung als wichtiger Einflussfaktor für die Lernprozesse von Schüler*innen benannt. Umso erstaunlicher ist es, dass Kommunikation, Beziehungsgestaltung und Konfliktklärung keine zentralen Bestandteile des Studiums sind – zumindest an der CAU Kiel. Diesbezüglich weitere Reflexionsanlässe und Lerngelegenheiten zu schaffen,

dürfte also ein guter Nebeneffekt von personenzentrierten Beratungsangeboten sein, in denen die Beziehung explizit im Zentrum steht. Auch Rogers selbst übertrug die personenzentrierte Denkweise auf Lehr- und Lernkontexte in der Schule und beschrieb das personenzentrierte Beziehungsangebot auch für diesen Kontext als förderlich (Rogers 1988). Es lässt sich vermuten, dass die angehenden Lehrer*innen durch ihre Erfahrung in der Laufbahnberatung sensibler für eine personenzentrierte Beziehungsgestaltung werden, wovon sie und ihre Schüler*innen in ihrer künftigen Lehrtätigkeit profitieren können.

Insgesamt kann geschlussfolgert werden, dass sich die PZL für die Begleitung der beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozesse von Lehramtsstudierenden eignet, auch wenn sie nicht die einzig vorstellbare Beratungstheorie für die Laufbahnberatung von Lehramtsstudierenden ist. Die Besonderheit liegt jedoch in ihrer entwicklungsorientierten, konstruktivistischen und ganzheitlichen Ausrichtung, die gut zur Professionalisierung als berufsbiografische Entwicklungsaufgabe und zur Forderung nach Selbstreflexion über die individuelle Eignung, Kompetenzentwicklung und Gesundheitsförderung passt.

4.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde das spezifische Beratungsfeld der universitären Lehrer*innenbildung in den Blick genommen und mit der Personenzentrierten Laufbahnberatung in Verbindung gebracht. Als Ausgangspunkt wurde die *Professionalisierung als ein berufsbiografischer Entwicklungsprozess* beschrieben, der eine lebenslange Auseinandersetzung zwischen inneren Entwicklungsprozessen und äußeren Anforderungen des Lehrberufs erfordert (s. Kapitel 4.1). Es wurde herausgearbeitet, dass Selbstreflexion für diesen Prozess eine hohe Relevanz hat und daher geeignete Lerngelegenheiten erforderlich sind, in denen die Studierenden zum Nachdenken und Nachspüren über sich selbst angeregt werden. Anschließend wurden die drei zentralen *Diskurse der universitären Lehrer*innenbildung* dargestellt und Anknüpfungspunkte für die Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende abgeleitet (s. Kapitel 4.2). Im (1) Diskurs um *Kompetenzentwicklung* wurden die personalen Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Anforderungen beschrieben. Anhand des Kompetenzmodells von Baumert und Kunter (2011) wurde geschlussfolgert, dass in Lehrveranstaltungen vor allem kognitive Aspekte (Professionswissen, Überzeugun-

gen) und in Beratungsangeboten überfachliche und personbezogene Aspekte (Motivation, Selbstregulation) gefördert werden können. Im (2) Diskurs um *Eignung* wurde sich an die Position der Eignungsreflexion angeschlossen (anstelle von Eignungsselektion), wonach Eignung nicht bereits zu Studienbeginn besteht, sondern eine gezielte und stetige Entwicklung erfordert. Es wurde deutlich, dass die Studierenden in der Laufbahnberatung systematisch dabei unterstützt werden können, sich mit der Eignungsfrage auseinanderzusetzen, ihre berufsbezogenen Kompetenzen und Ressourcen zu erweitern sowie ggf. berufliche Alternativen zu entwickeln. Letztlich wurde im (3) Diskurs um *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf* gezeigt, dass bereits bei Lehramtsstudierenden problematische Bewältigungsmuster vorliegen, die erhebliche Motivationsdefizite und eine geringe Leistungsbereitschaft bedeuten. Da die Musterzugehörigkeit zudem mit der Selbsteinschätzung zur Richtigkeit der Berufswahl zusammenhängt, ist sie für die Orientierungs- und Entscheidungshilfe und die gezielte Kompetenzentwicklung in der Laufbahnberatung bedeutsam. In diesem Sinne ist Laufbahnberatung auch als Verhaltensprävention zu verstehen, die Studierende frühzeitig dabei unterstützt, die Anforderungen in Studium und Beruf in einer gesundheitsförderlichen Art zu bewältigen.

Daran anschließend wurde *Laufbahnberatung im Lehramtsstudium* genauer in den Blick genommen (s. Kapitel 4.3), wofür zunächst ihre Chancen und Grenzen auf individueller, organisationaler und gesellschaftlicher Ebene skizziert wurden. Ferner wurden im Überblick über bestehende Beratungsangebote einige konzeptionelle Eckpfeiler herausgearbeitet, u.a. die institutionelle Anbindung an ein Zentrum der Lehrer*innenbildung sowie die zwei Schwerpunkte auf Information und Reflexion. Es wurde ersichtlich, dass die Befunde und Konzepte zu einer lehramtsspezifischen Laufbahnberatung nicht ausreichend sind, sodass eine theoretische und konzeptionelle Grundlagenarbeit für die CAU Kiel erforderlich ist. Dafür wurde die spezifische Ausgangslage an der CAU beschrieben (s. Kapitel 4.3.3), wobei sowohl die Vernetzung mit anderen Akteur*innen der Lehrer*innenbildung als auch der spezifische Beratungsbedarf beschrieben wurde. Dabei zeigte sich, dass tendenziell alle Studierende einen Bedarf an Informationsberatung angeben, wohingegen Reflexionsberatung vermehrt von Studierenden mit geringerer Studienzufriedenheit und höherer Abbruchsintention gewünscht wird. Insgesamt wird die Bedeutung eines Beratungsangebots im individuellen Format deutlich, welches die Studierenden prozessorientiert und personbezogen in ihrer Eignungsreflexion und Professionalisierung unterstützt.

Schlussendlich wurde die *Personzentrierte Laufbahnberatung als Ansatz für die universitären Lehrer*innenbildung* diskutiert (s. Kapitel 4.4), wobei ausgewählte Verbindungslinien erläutert wurden: (1) Zusammenspiel von Feldkompetenz und Beratungskompetenz, (2) Begleitung in berufsbioграфischen Entwicklungsprozessen, (3) Inkongruenzen als Anknüpfungspunkte für lehramtspezifische Entwicklungsprozesse, (4) Lehramtspezifische Laufbahnberatung im Spannungsfeld von Reflexion und Information, (5) Sensibilisierung für gesellschaftliche Diskurse im Lehramt und (6) Raum für entwicklungsfördernde Beziehungserfahrungen.

Insgesamt wurde deutlich, dass sich die PZL für die Unterstützung von Lehramtsstudierenden in ihren (lehramtspezifischen) Orientierungs- und Entscheidungsprozessen eignet, sodass im Folgenden ein Konzept zur konkreten Umsetzung entwickelt werden kann.

5 Konzept für die Personzentrierte Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende

In den vorherigen Kapiteln wurden die theoretischen Grundlagen erarbeitet und miteinander in Verbindung gebracht, was nun in ein Konzept für die Personzentrierte Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende mündet. In dieser Hinsicht ist das Konzept sowohl eine Zusammenfassung der vorausgegangenen Ausführungen als auch eine Konkretisierung für die Beratungspraxis. Auf diese Weise soll es alleinstehend verstehbar und implementierbar sein. Dennoch wird an vielen Stellen auf die Theoriekapitel zurückverwiesen, sodass bei Bedarf die jeweiligen Details nachgelesen werden können.

Um in das Konzept einzuführen und die Zielsetzung genauer darzulegen, werden zunächst einige Grundlagen der Konzeptentwicklung beschrieben (Kapitel 5.1). Daran anknüpfend wird ein Säulenmodell für das Konzept vorgeschlagen, dessen Ebenen nacheinander im Detail ausgearbeitet werden (Kapitel 5.2), bevor es zuletzt um einige Rahmenbedingungen zur Qualitätsentwicklung gehen wird (Kapitel 5.3).

5.1 Grundlagen der Konzeptentwicklung

5.1.1 Definition und Sinn eines Konzepts

Grundlegend wird ein Konzept als Handlungsleitfaden verstanden, auf Basis dessen pädagogisches Handeln begründet, reflektiert und auf seine Stimmigkeit hin überprüft werden kann. Das hier vorgelegte Konzept stellt also einen Leitfaden für die Laufbahnberatung dar und orientiert sich dabei an folgender Konzeptdefinition:

„Unter Konzept verstehen wir ein Handlungsmodell, in welchem die Ziele, die Inhalte, die Methoden und die Verfahren in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht sind. Dieser Sinn stellt sich im Ausweis der Begründung und der Rechtfertigung dar“ (Geißler und Hege 2007, S. 23).

Ein weiteres Merkmal eines Konzepts ist, dass es zur theoretischen und praktischen Weiterentwicklung angelegt ist und in diesem Sinne einen skizzenhaften und stichwortartigen Entwurf

meint (Geißler und Hege 2007, S. 24).¹¹⁴ Im pädagogischen Kontext enthält dieser Entwurf zugleich eine ideelle Vorstellung der pädagogischen Praxis und stellt dadurch eine "gedankliche Vorwegnahme zukünftiger Zustände" (Graf 1995, S. 14) dar. Diese Vorwegnahme ist von den Begriffen Plan und Vision zu unterscheiden – sie ist zeitlich offener und weniger konkret als ein Plan, aber auch „verbindlicher, realitäts- und handlungsorientierter“ (Kuhn 2014, S. 156) als eine Vision. Das vorgedachte Konzept muss folglich je nach Handlungsnotwendigkeiten abgeändert werden, was sowohl dem skizzierten Beratungsverständnis als auch der Grundlogik einer pädagogischen Professionalität entspricht. So ist ein Beratungskonzept nur dann hilfreich und sinnvoll, wenn es als „lernendes System“ (Rübner und Sprengard 2011, S. 5) verstanden wird, das einen strukturierenden Rahmen, Qualitätsstandards und methodische Anregungen bietet, jedoch offen für Weiterentwicklung ist.

"Ein Beratungskonzept ist das Resultat eines persönlichen, intensiven Reflexionsprozesses. (...) Selbstverständlich ist es jedoch nicht für alle Fälle gleich gut geeignet. Eine Beratung ist ein höchst interaktives Ereignis und darum ist jeweils auch das ‚Konzept‘ der Ratsuchenden mit beteiligt, nämlich ihre mehr oder weniger klare Vorstellung darüber, was eine Beraterin oder ein Berater wie tun sollte. In dem Sinne begegnen sich immer zwei Konzepte – jenes der Beratenden und ein ‚heimliches‘ des Gegenübers." (Kuhn 2014, S. 164)

Dies zeigt einerseits, dass ein Konzept keine kochbuchartige Anleitung, sondern lediglich eine Reflexions- und Orientierungsfolie für das komplexe Beratungsgeschehen darstellt. Andererseits wird deutlich, dass implizit auch bei den Klient*innen subjektive Theorien bestehen, die den Beratungsprozess beeinflussen. Professionelle Handlungskonzepte unterscheiden sich hiervon jedoch, indem sie danach streben, die subjektiven Theorien der Berater*innen bzw. der Beratungsinstitution explizit zu machen, was ein professionelles Beratungshandeln sicherstellt. Der Sinn eines solchen Konzepts liegt somit darin, dass es (1) Theorie und Praxis der Beratung durch Reflexion von Erfahrungen und Theorien miteinander verbindet, (2) die Identität, Kompetenz und Weiterentwicklung der Beratungsperson fördert, (3) sinngebende Orientierungen und Reflexionsimpulse anbietet sowie (4) als Werte-Kompass dient (Kuhn 2014, S. 163). Auf diese Weise bleiben

¹¹⁴ Dies geht auch aus der Begriffsbestimmung des Dudens hervor: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Konzept> [Stand: 08.11.2021].

die Handlungsleitlinien zwar stets revisions- und konkretisierungsbedürftig, geben den Berater*innen als Werte- bzw. Qualitätsmaßstäbe jedoch eine Orientierung (Geißler und Hege 2007, S. 31ff.). Ein Konzept ist damit eine wesentliche Voraussetzung, um die Berater*innen auf eine gemeinsame Arbeitsgrundlage zu verpflichten und ein professionelles Beratungshandeln sicherzustellen (Straumann 2013, S. 72). In diesem Sinne bietet das folgende Konzept einen Orientierungsrahmen für die Beratungspraxis und Qualitätssicherung der Laufbahnberatung, was im Spannungsfeld von Struktur und Prozessorientierung geschieht.

"Beraten ist immer ein Spiel zwischen Komposition und Improvisation, und diesem liegt wie beim Jazz meist eine Melodie zugrunde. Beratende können dann strukturierter und flexibler beraten, wenn sie eine Grundmelodie kennen – also ein eigenes Beratungskonzept haben." (Kuhn 2014, S. 164)

5.1.2 Elemente eines Konzepts

Nun stellt sich die Frage, mit welchen Musikinstrumenten die Grundmelodie dieses Konzepts gespielt wird. Konkret: Welche Elemente sind in einem Beratungskonzept zu berücksichtigen? Und wie können sie in einem Ordnungsmodell zusammengebracht werden?

Als wichtige Elemente wurden bereits die Ziele, Inhalte und Methoden genannt, die anhand theoretischer Begründungen in einen sinnhaften Zusammenhang zu bringen sind. Diese Elemente aus der allgemeinen Konzeptdefinition sind alle relevant und zu berücksichtigen, jedoch für das hier zu entwickelnde Beratungskonzept nicht hinreichend und differenziert genug. Daher bedarf es einer Konkretisierung speziell für den Beratungskontext, wozu sich die Überlegungen Kuhns (2014, S. 156ff.) heranziehen lassen. Ihm zufolge sind in Beratungskonzepten – genauso wie in psychotherapeutischen Konzepten – Aussagen zu Metatheorie, Beratungstheorie, Praxistheorie und Interaktionstheorie zu treffen. Ein Beratungskonzept ergibt sich nun aus deren sinnvoller und reflektierter Verbindung, wozu er ein Ordnungsmodell mit vier Elementen entwirft: Grundhaltungen, Theorien, Beratungsgestaltung und Handlungsmodell. Diese Elemente beinhalten ihrerseits weitere Unter Aspekte (s. Abb. 19).

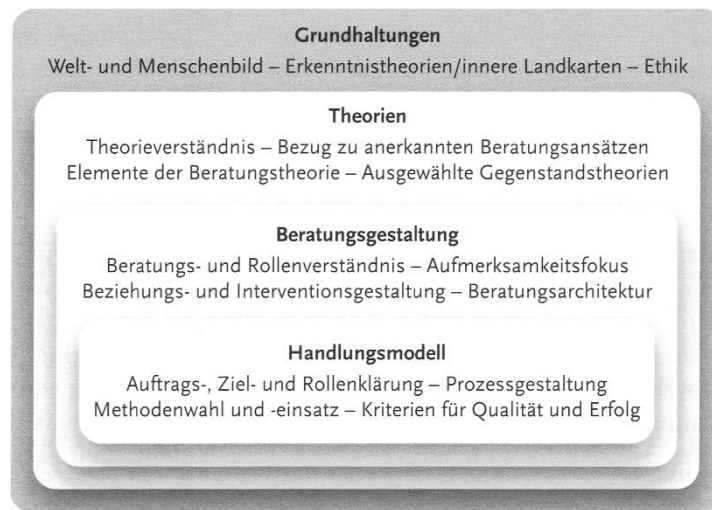


Abb. 19: Struktur und Ebenen eines Beratungskonzepts (Kuhn 2014, S. 157)

In der inhaltlichen Ausgestaltung dieser vier Elemente kann sich generell auf unterschiedliche Beratungsansätze gestützt werden, da Beratungskonzepte – anders als psychotherapeutische Konzepte – meist keine geschlossenen Systeme, sondern für das jeweilige Beratungsfeld angemessene Kompositionen sind (Kuhn 2014, S. 156ff.). An dieser Stelle wird sich auf den Ansatz der Personzentrierten Laufbahnberatung bezogen, wie er in Kapitel 3 bereits entwickelt wurde.

5.2 Konzept

Unter Bezugnahme auf das beschriebene Ordnungsmodell setzt sich das Konzept der Personzentrierten Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende aus den vier genannten Elementen zusammen. Anders als bei Kuhn werden diese Elemente hier in einem Säulenmodell angeordnet, was in ähnlicher Weise die Idee von aufeinander aufbauenden Elementen impliziert (s. Abb. 20). Das Fundament des Beratungskonzepts wird aus der *Grundhaltung* gebildet: der Humanistischen Psychologie und dem Konstruktivismus. Darauf bauen die *Theorien* auf, dargestellt durch die vier Säulen: Laufbahnberatung als pädagogische Handlungsform, die konstruktivistische Berufswahltheorie als Gegenstandstheorie, der Personzentrierte Beratungsansatz als Beratungstheorie sowie feldspezifische Theorien der universitären Lehrer*innenbildung. Auf Basis dessen lassen sich Implikationen für die konkrete *Beratungsgestaltung* ableiten, worunter die institutionelle Anbindung, die Ziele und Inhalte, die Handlungsprinzipien sowie die Architektur des Beratungsangebots fallen. Im Dach des Säulenmodells befindet sich schließlich das *Handlungsmodell*, welches ein Phasenmodell sowie damit verknüpfte Standardsequenzen umfasst.

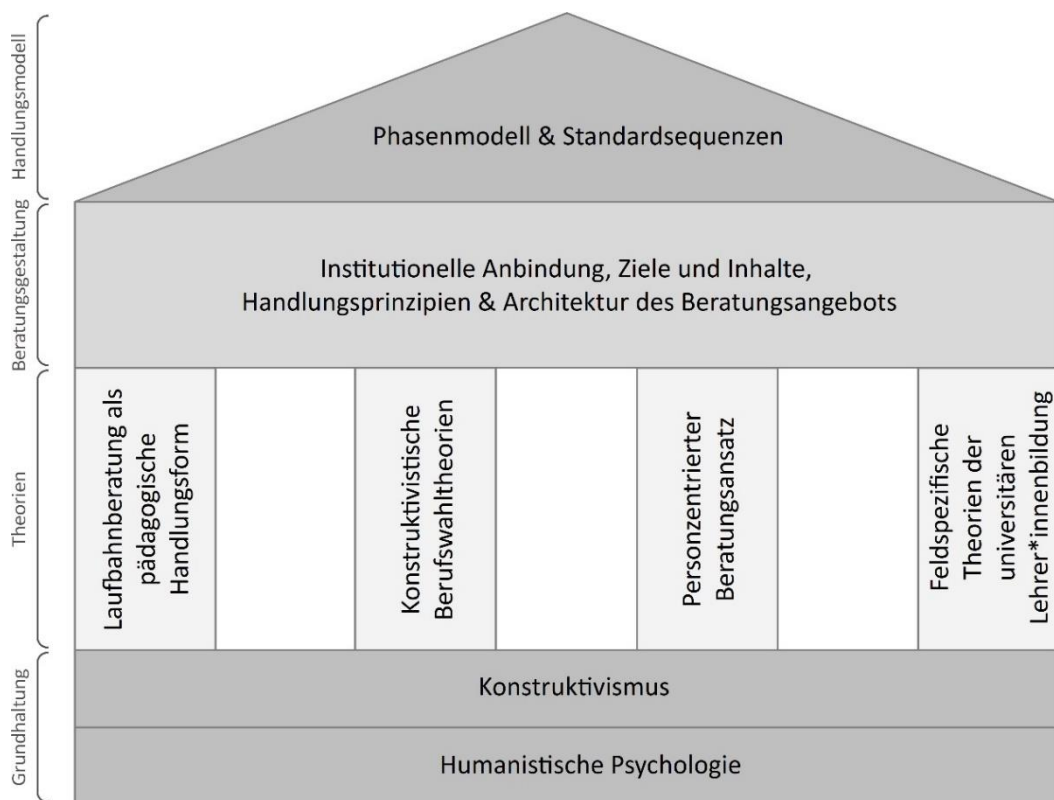


Abb. 20: Säulenmodell zur Personenzentrierten Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende

Unter Rückgriff auf den theoretischen Teil dieser Arbeit werden diese Ebenen des Säulenmodells nun nacheinander erläutert, wobei von unten nach oben vorgegangen wird – ausgehend von dem theoretischen Fundament wird es immer konkreter und handlungspraktischer bis zum Dach des Säulenmodells.

5.2.1 Grundhaltung

Das Konzept basiert auf der Humanistischen Psychologie und dem Konstruktivismus, die das Fundament ausmachen. Anknüpfend an die kritisch-ethischen Perspektiven des pädagogischen Beratungsdiskurses wurden mit diesen beiden Strömungen die Wertvorstellungen und Grundannahmen der PZL spezifiziert (s. Kapitel 3.1.1).

- Die *Humanistische Psychologie* bildet die Wertgrundlage. Entsprechend wird das subjektive Erleben der Klient*innen ins Zentrum gestellt und unter der Perspektive von Ganzheitlichkeit im Beratungsprozess berücksichtigt. Im Mittelpunkt der Beratung steht die Person in all ihren Facetten, die im Hier-und-Jetzt bewusst und erlebbar werden können, womit zur Selbstaktualisierung beigetragen wird. Damit ist die Annahme verbunden, dass

der Mensch die Möglichkeit hat, sein inneres Potential zu entfalten und selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen. Hierfür ist die Herstellung von Bedeutung und Sinn zentral, wie mit dem Konstruktivismus beschrieben wird.

- Der *Konstruktivismus* ist als erkenntnistheoretische Grundposition zu verstehen, nach der nicht von einer objektiven Wirklichkeit, sondern von einer aktiven und je eigenen Konstruktion von Erfahrungswirklichkeiten ausgegangen wird. Solche Konstruktionen haben als persönliche Landkarte einen sinnstiftenden und wirklichkeitserzeugenden Effekt, den es in der Beratung in seiner jeweiligen Bedeutung für das Erleben, das Verhalten und die Problemsicht zu verstehen gilt. Auf Basis dessen kann diese Landkarte gemeinsam reflektiert und verändert werden, um eine neue Sichtweise auf Frage- und Problemstellung zu ermöglichen, womit sich am sozialen Konstruktivismus angeschlossen wird. Im Zentrum stehen folglich das Verstehen der subjektiven Wirklichkeit und ihre Rekonstruktion im Zentrum, woran konstruktivistische Berufswahltheorien und auch der Personzentrierte Beratungsansatz anknüpfen.

5.2.2 Theorien

Die Bezugstheorien bilden die Säulen des Konzepts. Da sie bereits ausführlich behandelt wurden, werden die einzelnen Theoriestränge lediglich kurz beschrieben:

- Die erste Säule bildet sich aus der Bestimmung von *Laufbahnberatung als pädagogischer Handlungsform* (s. Kapitel 2.2.2). So ist die Verortung des Konzepts im pädagogischen Beratungsdiskurs bedeutsam, um sie als gesellschaftliches Entwicklungselement und als individuelle Unterstützung zur Biografie- und Identitätsgestaltung zu bestimmen. Im Kern zeigt sich das pädagogische Moment von Beratung u.a. im bildenden und entwicklungsfördernden Charakter, in der Selbsttätigkeit der Klient*innen, in der Befähigung zu eigenverantwortlichen Entscheidungen, im professionellen Arbeitsbündnis zwischen Berater*in und Klient*in sowie in der Berücksichtigung der übergeordneten, sozial typischen Problemlage (z.B. Studien- und Berufswahl oder Übergangsgestaltung). Darüber hinaus spielen Bezüge aus der Psychologie eine wichtige Rolle, da Laufbahnberatung aus der angloamerikanischen ‚Counselling Psychology‘ hervorgeht, die sich an Menschen richtet, die weder eine therapeutische noch eine erzieherische Unterstützung benötigen. Diese

interdisziplinäre Perspektive zielt darauf ab, dass sowohl eine reflexiv-diskursive Auseinandersetzung als auch ein gewisses Maß an Handlungspragmatik und empirischer Überprüfbarkeit sichergestellt werden.

- Die zweite Säule sind die *konstruktivistischen Berufswahltheorien* (s. Kapitel 2.2.4.5, 2.2.4.6), die gewissermaßen die Gegenstandstheorien dieses Konzepts darstellen. So geht es in der Laufbahnberatung um berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse, für deren Bearbeitung die Brille der konstruktivistischen Berufswahltheorien aufgesetzt wird. Basierend auf der Entwicklungstheorie von Super, in der erstmalig die lebenslange berufliche Entwicklung, das Selbstkonzept und die Exploration in den Fokus gerückt wurden, betonen konstruktivistische Theorien die Konstruktion einer subjektiv bedeutungsvollen Identität, die Steigerung von Selbstexploration und die (Re-)Konstruktion von Erfahrungen und Erzählungen.
- Die dritte Säule bildet der *Personenzentrierte Beratungsansatz* (s. Kapitel 3), der als grundlegende Beratungstheorie fungiert, wie bereits in der Entwicklung der Personenzentrierten Laufbahnberatung dargestellt wurde. Der PZA beinhaltet eine Entwicklungstheorie, in der von der Aktualisierungstendenz der Klient*innen ausgegangen, die Klärung des Selbstkonzepts intendiert, an den Inkongruenzen einer Person angeknüpft und ihre Selbstexploration angeregt wird. Um eine Selbstklärung und Weiterentwicklung der Klient*innen zu bewirken, ist das personenzentrierte Beziehungsangebot wegweisend. Auf Basis dieser beratungstheoretischen Grundlagen wurde bereits die Personenzentrierte Laufbahnberatung entwickelt und anhand einiger Prinzipien charakterisiert, die unter der Beratungsgestaltung nochmals aufgegriffen werden.
- Die vierte Säule sind die *feldspezifischen Theorien der universitären Lehrer*innenbildung* (s. Kapitel 4), die nicht nur das Beratungsfeld spezifizieren, sondern zudem die notwendigen Feldkompetenzen der Berater*innen bestimmen. So sind die Diskurse rund um Professionalisierung, Kompetenzentwicklung, Eignung sowie Belastung und Beanspruchung von Lehrer*innen wichtige Bezugstheorien für die Laufbahnberatung von Lehramtsstudierenden. Dazu zählen ebenfalls detaillierte Kenntnisse u.a. zur Organisation des Lehramtsstudiums, zu beruflichen Anforderungen im Lehramt, zu alternativen Studien- und Berufswegen oder zu Weiterbildungsmöglichkeiten.

5.2.3 Beratungsgestaltung

Basierend auf der Grundhaltung und den theoretischen Grundlagen wird nun die Beratungsgestaltung näher in den Blick genommen, wofür die institutionelle Anbindung, die Ziele und Inhalte, die Handlungsprinzipien und die Architektur des Beratungsangebots beschrieben werden.

5.2.3.1 Institutionelle Anbindung

Die Personzentrierte Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende wird im Rahmen des Graduiertenprogramms ‚Lehramt in Bewegung (LiB)‘ an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel angeboten. Das Projekt ist an das ‚Netzwerk Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der CAU (NeLe@CAU)‘ angebunden, wodurch eine Vernetzung mit anderen lehramtsspezifischen Angeboten stattfindet, u.a. dem Bildungswissenschaftlichen Eingangsmodul (BELA), einer Potentialanalyse, extracurricularen Workshops und Zertifikatskursen (s. Kapitel 4.3.3.1). Die Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende wird in Kooperation mit dem Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL) implementiert und erweitert die dort bestehenden Angebote um eine reflexionsorientierte Beratung. Die Notwendigkeit dazu begründet sich sowohl aus der Theorie als auch aus den Ergebnissen der Bedarfsanalyse zu Projektbeginn, welche einen zweifachen Beratungsbedarf zeigen: informationsorientierte sowie reflexionsorientierte Beratung (s. Kapitel 4.3.3.2). Während der Schwerpunkt der informationsorientierten Beratung bereits gut abgedeckt ist¹¹⁵, wird mit der neu konzipierten Laufbahnberatung auf den reflexionsorientierten Unterstützungsbedarf in beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen reagiert.

Die Laufbahnberatung ist ein freiwilliges Beratungsangebot für Lehramtsstudierende, das in allen Phasen des Studiums kostenfrei in Anspruch genommen werden kann. Die Zielgruppen sind sowohl die Studierenden des 2-Fächer-Bachelorstudiengangs mit Profil Lehramt als auch des darauf aufbauenden 2-Fächer-Masterstudiengangs mit Profil Lehramt.

¹¹⁵ Die Beratungsangebote des ZfL fokussieren die organisatorischen Fragen der Studiengestaltung im Profil Lehramt (u.a. Praxisphasen, Anerkennungsfragen, Studienleistungen und Kurswahl, extracurriculare Workshops und Zertifikate).

5.2.3.2 Ziele und Inhalte

Grundsätzlich ist Laufbahnberatung eine Unterstützung in beruflichen Orientierungs-, Entscheidungs-, Planungs-, Handlungs- und Veränderungssituationen. Aus personenzentrierter Sicht lässt es sich damit konkretisieren, dass Inkongruenzen bearbeitet und dabei sowohl innere Prozesse als auch äußere Anforderungen berücksichtigt werden. Das Ziel ist es, die Klient*innen in ihrer Weiterentwicklung zu begleiten, damit sie ihr gegenwärtiges Problem und auch zukünftige Probleme in einer integrierten Weise lösen können. Der inhaltliche Fokus liegt vor allem auf der Begleitung von Studierenden in ihren lehramtsspezifischen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen. Der Schwerpunkt kann je nach individuellen Bedürfnissen der Studierenden auf der Reflexion von Eignung und Berufswahl, der Unterstützung bei der Entscheidung „Lehramt: Ja oder nein!“, der Erarbeitung beruflicher Alternativen zum Lehramt oder der Analyse schwieriger Studien- bzw. Berufssituation liegen (s. Flyer, Anhang 5). So zielt das Beratungsangebot darauf ab, die Studierenden in ihrem Umgang mit den studien- und berufsbezogenen Anforderungen (insbesondere in Übergangsphasen), in der Reflexion gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen und letztlich in der Entwicklung ihrer beruflichen Identität zu unterstützen.

5.2.3.3 Handlungsprinzipien

Auf Basis der Grundhaltung sowie der theoretischen Grundlagen lassen sich folgende Handlungsprinzipien formulieren, die bereits im Rahmen der Personenzentrierten Laufbahnberatung umfassend erläutert wurden (s. Kapitel 3.2):

1. *Personenzentriertes Beziehungsangebot:*

In der Beratung wird von sechs grundlegenden Beziehungsbedingungen ausgegangen: (1) psychologischer Kontakt zwischen Klient*in und Berater*in, (2) inkongruenter Zustand von Klient*in, (3) Empathie, (4) bedingungsfreie positive Beachtung, (5) Kongruenz von Berater*in sowie (6) Wahrnehmung des Beziehungsangebots seitens Klient*in.

2. *Förderung der Selbstaktualisierung:*

Als grundlegendes Entwicklungsprinzip wird eine Tendenz zur Selbstaktualisierung angenommen, d.h. dass Klient*innen die Fähigkeit haben, Lösungen zu entwickeln, die sich im Rahmen einer förderlichen Beziehung entfalten können. Dies entspricht einem ressourcenorientierten

und partizipativen Arbeiten, in dem nicht die Berater*innen, sondern die Klient*innen selbst die Führung im Beratungsprozess übernehmen (non-direktive Grundhaltung).

3. *Narrative Selbstexploration:*

Der Aufmerksamkeitsfokus der Berater*innen liegt auf dem aktuellen Erleben und der Selbstexploration der Klient*innen. Die Klient*innen werden dabei unterstützt, ihre inneren Prozesse zu erkunden, zu verstehen und miteinander in Beziehung zu setzen, um kongruenter zu werden und ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern. Dabei geht es ganz zentral um das Erzählen und Neu-Erzählen von Geschichten, wodurch die Fixierung auf (berufs-)biografische Kernnarrationen aufgelöst, gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen hinterfragt und neue Handlungswege entwickelt werden können.

4. *Verbindung von beruflichen und privaten Themen:*

Der Fokus wird auf studien- und berufsbezogene Frage- und Problemstellungen gelegt und zugleich wird die Verknüpfung mit privaten Themen berücksichtigt. Um einer Vereinseitigung von Laufbahnberatung entgegenzuwirken und der Komplexität beruflicher Orientierungsprozesse gerecht zu werden, wird die ganze Person mit all ihren Lebensbezügen angesprochen.

5. *Verbindung von Information und Reflexion:*

Die Vermittlung von Informationen und die Begleitung von Reflexionsprozessen werden hier konzeptionell miteinander verbunden, d.h. dass je nach Situation und Person mal mehr die eine, mal mehr die andere oder gerade die Verbindung beider Handlungsformen im Fokus steht. Ungeachtet des Schwerpunktes gilt es, Informationen und Reflexionen auf personzentrierte Art und Weise in den Beratungsprozess einzubetten.

6. *Selbstklärung im Spannungsfeld von Kognition, Emotion und Motivation:*

Für berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse bedarf es einer ganzheitlichen Selbstklärung, in der Kognition, Emotion und Motivation gleichermaßen berücksichtigt werden, was einer zeitgemäßen Laufbahnberatung entspricht, die nicht mehr ausschließlich auf einer rationalen Laufbahngestaltung fußt. Für die Gestaltung des Beratungsprozesses ist es hilfreich, die verschiedenen motivationalen Modi zu berücksichtigen, in denen sich Klient*innen befinden und welche ganz unterschiedliche Vorgehensweisen nahelegen.

7. *Integratives Methodenverständnis zwischen Struktur und Prozess:*

Der Ausgangspunkt eines jeden Methodeneinsatzes ist das personzentrierte Gespräch, d.h.

das Verstehen der Klient*innen. Auf Basis dessen wird ein integratives Methodenverständnis vorgeschlagen (= geplante und kontrollierte Verbindung verschiedener Verfahren und Methoden), womit sich die Laufbahnberatung im Spannungsfeld von theoretischer Anbindung (Struktur) und fallspezifischer Vorgehensweise (Prozess) verortet. Im Sinne dieser Integration werden drei Beratungsschwerpunkte unterschieden, die sich im Handlungsmodell des Konzepts wiederfinden werden: (1) Information und Orientierung, (2) Klärung und Deutung sowie (3) Handlung und Bewältigung.

8. *Personzentrierte Einbindung von Diagnostik:*

Diagnostische Verfahren werden nicht standardisiert vorgegeben, sondern bedarfsorientiert angeboten und in eine gemeinsame Reflexion der Testergebnisse eingebettet, um die Klient*innen in ihrer Selbstverantwortung zu stärken. Wenn es für die Selbstexploration und Selbstklärung der Klient*innen förderlich ist, können also lehramtsspezifische Potentialanalysen oder andere diagnostische Verfahren eingesetzt werden.

5.2.3.4 *Architektur des Beratungsangebots*

Die Laufbahnberatung versteht sich als ein zeitlich befristeter und zielorientierter Prozess, der nicht auf vorgegebenen Beratungsschritten, sondern einer offenen Begleitung von Selbstexploration im Einzelsetting basiert. Daher sind die folgenden sozialen und zeitlichen Rahmenbedingungen der Laufbahnberatung als Leitlinien und Orientierungsrahmen zu verstehen.

- Die *Kontaktaufnahme* und Terminvereinbarung findet mit den Studierenden per E-Mail statt, da dies der gängige Weg des Erstkontakts an der CAU Kiel und entsprechend barrierearm ist. Selbstverständlich können aber auch persönliche oder telefonische Kontakte dazu dienen, eventuelle Fragen zu klären, die Rahmenbedingungen zu besprechen und ggf. Termine zu vereinbaren.
- Die Beratungsgespräche selbst finden vor *Ort* im Beratungsbüro statt, welches am Institut für Pädagogik eingerichtet wurde und sich durch eine ruhige Lage im Untergeschoss des Gebäudes auszeichnet. Für die Lehramtsstudierenden ist das Gebäude überwiegend bekannt, da all ihre bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen dort stattfinden, sodass die Laufbahnberatung in einer bekannten und gut an das Lehramtsstudium angebundnen Umgebung stattfindet. Das Büro verfügt über einen kleinen Beratungstisch mit zwei

Stühlen, einen Flipchartständer und weitere Beratungsmaterialien, die flexibel im Gespräch hinzugezogen werden können.¹¹⁶

- Für die *Dauer* des Beratungsgesprächs sind 60 Minuten vorgesehen, was ein gängiger Zeitrahmen für ein Beratungsgespräch ist, um eine gewisse Tiefe zu ermöglichen und zugleich die begrenzten Kapazitäten für solch eine intensive Reflexionsarbeit zu berücksichtigen.
- Der *Umfang* des gesamten Beratungsprozesses richtet sich weitgehend nach den individuellen Bedarfen der Studierenden, d.h. dass die Anzahl der Sitzungen nicht festgelegt ist, sondern individuell mit den Klient*innen vereinbart wird (prozessorientiertes Vorgehen). Als Leitlinie ließe sich formulieren, dass der Beratungskontakt von einem Gespräch bis maximal zehn Gesprächen reichen kann. Falls eine langfristige und intensivere Begleitung der Klient*innen erforderlich ist, sollte darüber hinaus ein anders Format (bspw. psychosoziale Beratung oder Psychotherapie) erwogen werden. Der zeitliche Abstand zwischen den Terminen wird ebenfalls individuell vereinbart, da es sehr vom jeweiligen Prozess abhängt, ob eine intensivere Begleitung mit einem Termin pro Woche oder Termine in größeren Abständen über ein Semester bzw. Studienjahr verteilt passender sind.
- Das *Rollenverständnis* der Berater*innen zeichnet sich dadurch aus, dass sie ‚Change Agents‘ sind, sich also als Begleiter*innen im Orientierungs- und Entscheidungsprozess verstehen und dabei eine personzentrierte Grundhaltung einnehmen.

Bevor mit dem Handlungsmodell die letzte Ebene des Konzepts (das Dach) ausgearbeitet und das Beratungshandeln konkretisiert wird, kann das Angebot bereits anhand der acht Klassifikationskriterien von Kauffeld und Jordan (2019, S. 89; s. Kapitel 2.2.3) charakterisiert werden:

Tabelle 3: Einordnung der Personzentrierten Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende

Theoretische Fundierung	Konstruktivistische Berufswahltheorie
Methodischer Ansatz	Personzentrierter Beratungsansatz
Formen	Beratung
Zielgruppe	Lehramtsstudierende (CAU)
Setting	Einzelsetting

¹¹⁶ Im Beratungssetting mussten pandemiebedingte Veränderungen vorgenommen werden, die im Kontext der Implementierung des Beratungsangebots beschrieben werden (s. Kapitel 6.1).

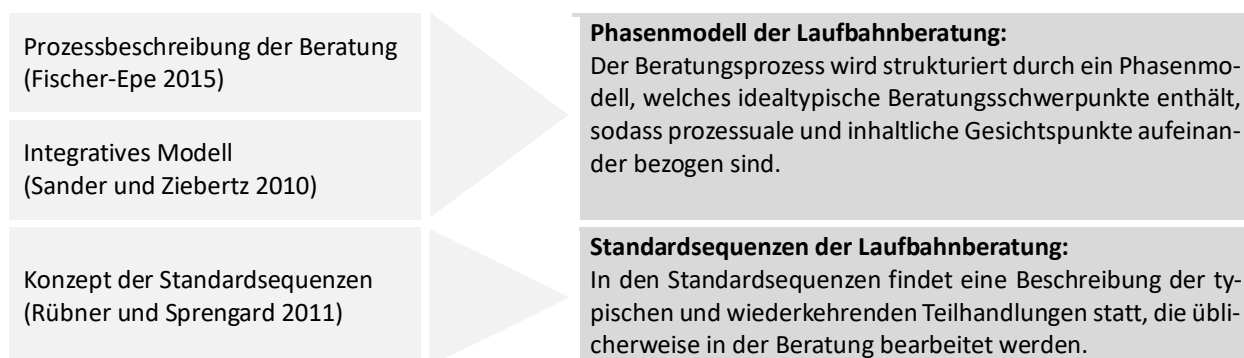
Anbieter	CAU Kiel
Finanzierung	Projektgelder
Nutzenebene	individuell, organisational, gesellschaftlich

5.2.4 Handlungsmodell

Das Handlungsmodell der Laufbahnberatung ist im Dach des Säulenmodells verortet und basiert entsprechend auf den zuvor beschriebenen Ebenen des Modells, die nun im Hinblick auf das Beratungshandeln weiter konkretisiert werden. Das Handlungsmodell bietet einen Orientierungsrahmen, der den Forderungen sowohl nach Struktur und Qualitätssicherung als auch nach Prozess und fallspezifischer Arbeitsweise nachkommt. Es beinhaltet zwei Elemente: ein Phasenmodell und Standardsequenzen.¹¹⁷ Das Phasenmodell umfasst idealtypische Phasen, die den Beratungsprozess strukturieren und bereits inhaltliche Schwerpunkte andeuten. In den Standardsequenzen werden diese aufgegriffen und vertieft, wobei es um eine Verbindung von theoretischen Grundlagen mit beraterischen Handlungssequenzen geht.

Diese zwei Bausteine des Handlungsmodells werden nun einzeln ausgearbeitet und dann zusammengefügt. Die Entwicklung dieser beiden Elemente erfolgt auf Basis bereits bestehender Modelle und Konzepte, wie in der Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4: Entwicklung des Handlungsmodells



¹¹⁷ Dieser Aufbau des Handlungsmodells ist an die Beratungskonzeption der Bundesagentur für Arbeit angelehnt, die ihre Beratungsformate ebenfalls mit einem Phasenmodell sowie Standardsequenzen strukturiert (Rübner und Sprengard 2011).

5.2.4.1 Phasenmodell der Laufbahnberatung

In der Literatur gibt es eine Vielzahl von Prozessmodellen, die das Beratungsgeschehen in Phasen unterteilen und dem Beratungshandeln damit eine Struktur geben. Üblicherweise wird der Beratungsprozess dabei in drei Abschnitte unterteilt – Anfang, Mitte und Ende. Dies lässt sich in Anlehnung an Hill mit den drei Phasen (1) Exploration, (2) Verstehen und (3) Handeln spezifizieren (Hill 2014, zit. n. Hirschi 2019a, S. 744). Demnach geht es im Beratungsprozess zunächst darum (1) die Beziehung zu Klient*innen aufzubauen und die Problemlage zu erfassen. In einem weiteren Schritt (2) steht dann das vertiefende Verstehen und die Entwicklung neuer Ideen zur Problemlage im Fokus, um letztlich (3) neue Kompetenzen und Strategien der Zielerreichung entwickeln zu können. Diese Grundstruktur von Beratung findet sich in vielen Phasenmodellen wieder, die jedoch in der Anzahl ihrer Phasen variieren (Bauer et al. 2012, S. 141; Fischer-Epe 2015, S. 27; Pallasch und Kölln 2009, S. 118ff.). Ein weiteres Unterscheidungskriterium ist, dass einige dieser Phasenmodelle von einem linearen Beratungsverlauf ausgehen, wohingegen andere Modelle den Beratungsprozess zirkulär beschreiben. Zirkuläre Modelle beinhalten Rückkopplungsschleifen und erkennen den Umstand an, dass komplexe Problemlöseprozesse selten einem linearen Ablauf folgen – "Verzögerungen, Rückschläge, veränderte Umstände und Misserfolge sind jederzeit möglich und können eine veränderte Planung erforderlich machen" (Rübner und Sprengard 2011, S. 27). Diese Prozesshaftigkeit soll hier unbedingt berücksichtigt werden, sodass von einem zirkulären Prozess ausgegangen wird, dessen Phasen sich am Modell von Fischer-Epe (2015)¹¹⁸ orientieren (s. Abb. 21).

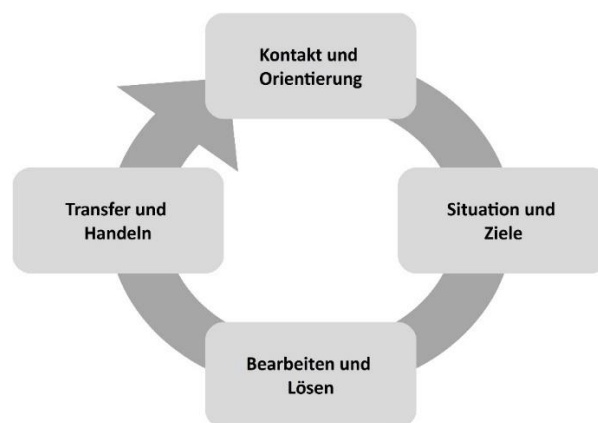


Abb. 21: Phasen der Personzentrierten Laufbahnberatung

¹¹⁸ Bei Fischer-Epe (2015, S. 40ff.) werden folgende vier Phasen unterschieden, die hier lediglich geringfügig verändert wurden: Kontakt finden und Orientierung schaffen, Situation und Ziele herausarbeiten, Lösungen entwickeln, Transfer sichern.

Jede dieser Phasen hat eigene Leitfragen und Ziele, die es zu bearbeiten gilt und die hier in Anlehnung an Fischer-Epe (2015, S. 40ff.) aufgeführt werden (s. Tabelle 5).

Tabelle 5: Konkretisierung der Phasen des Beratungsprozesses

Kontakt und Orientierung	Leitfragen	Mit wem habe ich es zu tun? Passt es inhaltlich, menschlich und strukturell zusammen?
	Ziele	<ul style="list-style-type: none"> - Kontakt finden: Sicherheit und Orientierung schaffen - Vertrauens- und Beziehungsaufbau - Auftragsklärung - Rollen und Rahmenbedingungen klären
↓		
Situation und Ziele	Leitfragen	Wie ist die aktuelle Situation von Klient*in? Worum soll es genau gehen und was will Klient*in erreichen?
	Ziele	<ul style="list-style-type: none"> - Ausgangsschilderung - systematische Standortbestimmung - Anliegen/Ziele für Beratung formulieren - Kernthemen identifizieren, ggf. visualisieren und priorisieren
↓		
Bearbeiten und Lösen	Leitfragen	Wie kann Klient*in vorgehen? Was braucht Klient*in, um das Ziel zu erreichen?
	Ziele	<ul style="list-style-type: none"> - Auswahl, Exploration und Bearbeitung eines Themas - Lösungsideen sammeln, durchspielen und bewerten
↓		
Transfer und Handeln	Leitfragen	Wie sichert Klient*in die Umsetzung der Vorhaben?
	Ziele	<ul style="list-style-type: none"> - Erarbeitete Handlungsschritte auf Aufwand, Einwände und Risiken prüfen - Transfer in den Alltag: Umsetzung konkretisieren, Motivation sichern - Fazit ziehen und zusammenfassen - Zusammenarbeit abschließen: Reflexion des gemeinsamen Prozesses

Dies ist ein Modell für die allgemeine Prozessgestaltung von Beratung, das den Berater*innen eine Orientierungs- und Strukturierungshilfe im Beratungsprozess bietet. Das Modell kann als großer Kreislauf den Ablauf des gesamten Beratungsprozesses umfassen oder auch als kleiner Kreislauf den Ablauf einer jeden Sitzung beschreiben. Zweifelsohne gehen die Phasen fließend ineinander über und treten je nach Situation und Person in unterschiedlicher Gewichtung auf. Vielfach wird ein solches Phasenmodell als hinreichend beschrieben, um den Beratungsprozess zu strukturieren und ein professionelles Beratungshandeln zu sichern. Teilweise werden ergän-

zende Methodenvorschläge gemacht, die dann allerdings als Methodenkoffer theoretisch unverbunden bleiben. Grundsätzlich ist eine weitere Arbeitshilfe mit Methodenvorschlägen jedoch für die Phase ‚Bearbeiten und Lösen‘ gewinnbringend, da sie typischerweise den größten Anteil ausmacht und gewissermaßen das Kernstück der Beratung darstellt. Doch braucht es zur Begründung der Methoden zumindest eine theoretische Anbindung und Integration in das Gesamtkonzept.

Ein solcher Weg wird hier gegangen: In die Phase ‚Bearbeiten und Lösen‘ wird eine weitere Strukturierungsdimension eingeflochten, indem die drei bereits beschriebenen Beratungsschwerpunkte ergänzt werden: (1) Information und Orientierung, (2) Klärung und Reflexion¹¹⁹ sowie (3) Handlung und Bewältigung (s. Kapitel 3.2.5). Der Mehrwert liegt darin, dass die Bearbeitungsphase damit differenzierter herausgearbeitet, die theoretische Anbindung an die PZL auch auf der Handlungsebene sichtbar und damit das methodische Vorgehen legitimierbar wird. Des Weiteren werden auf diese Weise die lehramtsspezifischen Beratungsbedarfe an der CAU Kiel berücksichtigt, die ebenfalls auf die zwei Schwerpunkte ‚Information‘ und ‚Reflexion‘ hinweisen. Diese sind in den hier vorgeschlagenen drei Beratungsschwerpunkten enthalten und werden um den Bereich von ‚Handlung und Bewältigung‘ ergänzt. Auf diese Weise sind theoretische Grundlegung und praktisches Beratungshandeln miteinander verzahnt, was letztlich ein professionelles Angebot ausmacht, jedoch oftmals nicht in dieser Weise umgesetzt wird.

Die Integration der drei Beratungsschwerpunkte in die Phase ‚Bearbeiten und Lösen‘ ist der folgenden Abbildung (s. Abb. 22) zu entnehmen und wird weiterführend in den Standardsequenzen ausgearbeitet.

¹¹⁹ Hier wurde der Wortlaut von Sander und Ziebertz (2010) geringfügig verändert, indem der zweite Beratungsschwerpunkt nicht als ‚Deutung und Klärung‘, sondern als ‚Klärung und Reflexion‘ benannt wird. Auf diese Weise wird sich von einem psychoanalytischen Verständnis abgegrenzt, welches durch das Wort ‚Deutung‘ nahegelegt werden könnte. Zudem wird die Anbindung an den lehramtsspezifischen Diskurs hervorgehoben, in dem die Anregung von (Selbst-)Reflexion als ein Kernaspekt von Professionalisierung angenommen wird (s. Kapitel 4.1).

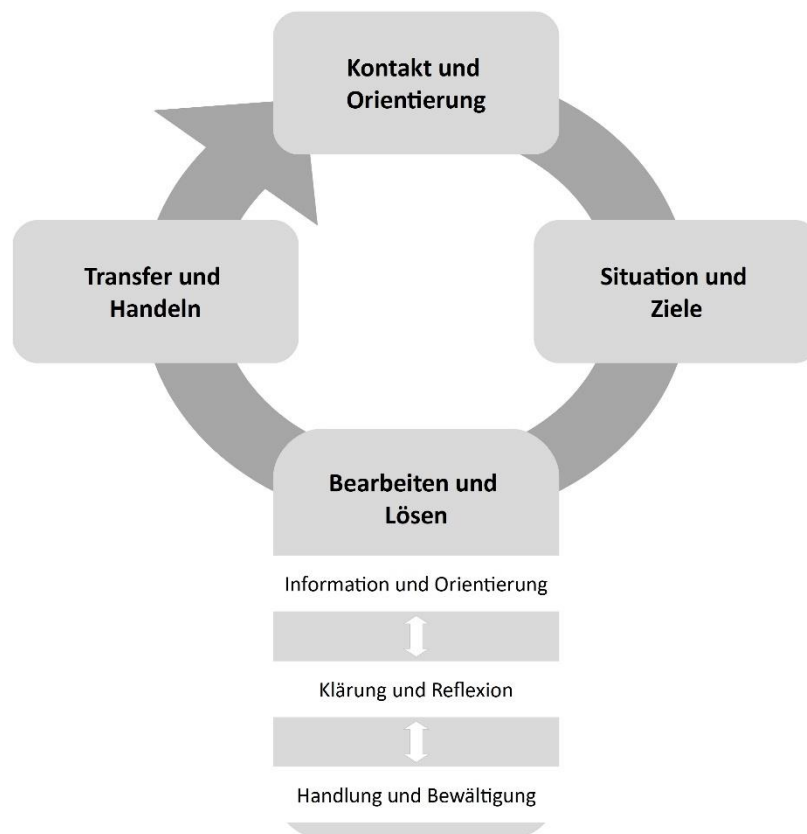


Abb. 22: Phasenmodell der Personenzentrierten Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende

5.2.4.2 Standardsequenzen

Neben dem Phasenmodell sind die Standardsequenzen, die dem Beratungsgeschehen einen inhaltlichen und methodischen Orientierungsrahmen bieten, für die Laufbahnberatung konstitutiv. Doch zunächst: Was lässt sich unter Standardsequenzen im Kontext der Beratung verstehen?

Grundlegend beschreiben Standardsequenzen die wiederkehrenden Aufgaben, Themen und Fragestellungen sowie deren Bearbeitung (Rübner und Sprengard 2011, S. 39ff.). Sie beziehen sich auf Teilhandlungen in der Laufbahnberatung (*Standards*), die sich im Beratungsprozess als sinnvoll abgrenzbare Prozesse (*Sequenzen*) beschreiben lassen (ebd.). Das Konzept der Standardsequenzen gründet auf der Konversationsanalyse, die sich mit kommunikativen Handlungen und Gesprächspraktiken auseinandersetzt (Deppermann 2008). Darin werden ‚Funktionen‘ und ‚Formen‘ einer Handlung unterschieden, was in die Entwicklung von Standardsequenzen eingeht:

„Mit ‚Funktionen‘ sind die Aufgaben, Themen und Probleme gemeint, die die Kommunikationsteilnehmer bearbeiten, außerdem die jeweiligen Ziele, auf die sich ihre Handlungen richten. (...) Mit ‚Formen‘ sind die Strategien, Methoden, Praktiken, Ressourcen und Verfahren gemeint, mit

deren Hilfe die Kommunikationsteilnehmer ihre Handlungen so ausführen, dass sie als geordnetes und sinnvolles Geschehen verständlich werden und zur Situationsbewältigung beitragen. Aus Sicht der Berater und Vermittler sind mit ‚Formen‘ in erster Linie die spezifischen Methoden gemeint, mit denen sie die Aufgaben und Themen des jeweiligen Beratungsgesprächs bearbeiten. Aus diesem Grund wird hier der in Fachkreisen gebräuchliche Terminus ‚Methoden der Beratung‘ gegenüber dem eher technischen Begriff der ‚Formen‘ bevorzugt“ (Deppermann 2008, S. 17).

Dementsprechend beinhalten die Standardsequenzen einerseits die Aufgaben, Themen und Ziele, welche zu bearbeiten sind, und zum anderen die Methoden, Verfahren und Ressourcen, mit denen sie bearbeitet werden. Um dem Spannungsfeld von Struktur und Prozess gerecht zu werden, wird in den Standardsequenzen sowohl eine gewisse Strukturierung der Bearbeitung als auch eine ausreichend flexible Gestaltung des Beratungsprozesses berücksichtigt. So wird keine mechanische Abarbeitung von Prozessschritten intendiert, was einer Checkliste gleichkäme (Rübner und Sprengard 2011, S. 40). Vielmehr dienen die Standardsequenzen dazu, die Anforderungen an die Laufbahnberatung zu identifizieren und den Berater*innen ein an der Theorie orientiertes Methodenrepertoire an die Hand zu geben. Davon ausgehend sprechen insbesondere zwei Gründe für die Ausarbeitung von Standardsequenzen: Zum einen bieten sie einen offenen Rahmen für das Beratungshandeln, der zur stetigen Weiterentwicklung angelegt ist, womit ein wichtiger Beitrag zur Qualitätssicherung geleistet wird, wie in der Beratungsforschung immer wieder gefordert wird (Schiersmann 2008). Zum anderen ist diese Art der Strukturierung mit dem personenzentrierten Grundverständnis vereinbar, da lediglich typische Teilhandlungen aufbereitet und den Berater*innen als konzeptionelle Hintergrundfolie zur Verfügung gestellt werden, jedoch keine Anleitung zum schematischen Vorgehen intendiert wird. Die personenzentrierte Beratungsarbeit ist weiterhin die Grundlage des Beratungshandelns, d.h. dass im sozialen Kontakt mit den Klient*innen geschaut wird, was für die jeweilige Situation eine stimmige Vorgehensweise ist. Dies erfordert unbedingt professionelle Berater*innen, die prozessorientiert und situativ angemessen handeln können. Kurz gefasst ermöglichen die Standardsequenzen dreierlei: (1) eine systematische Beschreibung von Aufgaben und Prozessschritten, (2) ein Methodenrepertoire für die Berater*innen sowie (3) einen Rahmen für die Qualitätssicherung des Angebots und die Qualifizierung der Berater*innen (Rübner und Sprengard 2011, S. 40).

Im hier vorliegenden Konzept werden die Standardsequenzen mit dem bereits entwickelten Phasenmodell verknüpft (s. Tabelle 6).

Tabelle 6: Verortung der Standardsequenzen im Prozessmodell

Phase	Standardsequenz
Kontakt und Orientierung	I. Begrüßung und Einstieg
	II. Beratungsanlass
	III. Rahmenbedingungen & individuelle Vereinbarungen
Situation und Ziele	IV. Problemdarstellung
	V. Stand im Orientierungs- und Entscheidungsprozess
	VI. Anliegen formulieren
Bearbeiten und Lösen	VII. Bearbeitung: a) Information und Orientierung b) Klärung und Reflexion c) Handlung und Bewältigung
	VIII. Lösungsmöglichkeiten erarbeiten und bewerten
Transfer und Handeln	IX. Umsetzung planen/Vereinbarungen treffen
	X. Reflexion und Abschluss des Beratungsprozesses

Diese Standardsequenzen werden im Folgenden tabellarisch aufgeführt, wobei jeweils Funktion, theoretischer Hintergrund, Methoden und Arbeitshilfen sowie Qualitätsstandards aufgeführt werden, die für den entsprechenden Prozessschritt von Bedeutung sind. Zu bedenken ist, dass das personenzentrierte Gespräch dem gesamten Beratungsprozess zugrunde liegt und entsprechend nicht mehr gesondert in den Standardsequenzen benannt wird. Anstatt dessen werden ausgewählte Methoden und Arbeitshilfen vorgeschlagen, die das personenzentrierte Gespräch gewinnbringend ergänzen können.¹²⁰ Bei den Qualitätsstandards werden jeweils die passenden

¹²⁰ Es handelt sich hierbei lediglich um beispielhaft ausgewählte Methoden, die sich in der Beratungspraxis als hilfreich erwiesen haben, sich anhand umfassenderer Methodensammlungen jedoch beliebig ergänzen lassen (u.a. Nohl 2018; Pallasch und Kölln 2009), was in den Standardsequenzen durch „...“ gekennzeichnet wird. Folglich hat der Bereich der Methoden und Arbeitshilfen die größte Variabilität im Rahmen dieses Konzepts.

BeQu-Standards aufgeführt, die durch weitere qualitätsrelevante Handlungsempfehlungen ergänzt werden. In den Standardsequenzen werden somit nur Ausschnitt eines übergeordneten Qualitätsrahmens aufgeführt, der durch die ‚Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (BeQu-Standards)‘ bestimmt wird (s. Kapitel 2.3.1).

Phase: Kontakt und Orientierung

I. Begrüßung und Einstieg	
Funktion	Es findet ein lockerer Gesprächseinstieg statt, bei dem der*die Klient*in im Beratungssetting ankommen kann und ein erster Kontakt stattfindet. Der*Die Berater*in stellt sich kurz vor, ordnet das Angebot in den organisationalen Kontext ein und gibt eine Orientierung zum Ablauf des Erstgesprächs. Auf diese Weise wird eine Struktur gegeben, die Sicherheit gibt und den Aufbau einer tragenden Beziehung begünstigt. Dieser Fokus auf die Beziehung behält für alle Phasen des Beratungsprozesses eine wichtige Bedeutung.
Theoretische Bezüge	<ul style="list-style-type: none"> - Eine förderliche Beratungsbeziehung zeichnet sich durch die sechs von Rogers formulierten Beziehungsbedingungen aus, die als Grundlage für eine wirksame Laufbahnberatung angenommen werden (s. Kapitel 3.1.3). - Neben dem Beziehungsaufbau ist es zu Beginn des Beratungsprozesses bedeutsam, eine Struktur und Orientierung zu schaffen, womit Sicherheit für die Selbstexploration geschaffen wird (Zusammenhang von Struktur, Prozess und Vertrauen) (s. Kapitel 3.2.5, 3.3).
Methoden und Arbeitshilfen	<ul style="list-style-type: none"> - Beachtung der psychischen Repräsentanz (d.h. Befindlichkeit und Auftreten der*des Klient*in) - Situationsmodell nach Schulz von Thun (2013b, S. 322ff.) - Arbeitshilfe „Erstgespräch“ (s. Anhang 7) - ...
Qualitätsstandards	<ul style="list-style-type: none"> - BeQu-Standards, P1: „Gute Beratung erfordert die gemeinsame Gestaltung einer für das Anliegen und den Rahmen der Beratung förderlichen Beziehung.“ (Katsarov et al. 2014, S. 19) - Platz aussuchen lassen, Glas Wasser anbieten

II. Beratungsanlass	
Funktion	Es wird eine grobe Einordnung vorgenommen, worum es der Person in der Laufbahnberatung geht: Was ist das Problem, Anliegen oder Thema? Dies wird in Grundzügen berichtet und ggf. durch Fragen seitens der beratenden Person konkretisiert, damit ein gemeinsames Bild vom übergeordneten Thema entsteht. Zudem wird sich über Ziele ausgetauscht, die die Person in der Beratung erreichen möchte.
Theoretische Bezüge	<ul style="list-style-type: none"> - In dem Moment, in dem sich der*die Klient*in als hilfeschende Person zeigt und von ihrem Anliegen spricht, sind bedingungsfreie Zugewandtheit und empathisches Verstehen außerordentlich wichtig, um zur Selbstöffnung und zum Vertrauensaufbau beizutragen (s. Kapitel 3.1.3).

Methoden und Arbeitshilfen	<ul style="list-style-type: none"> - Öffnende und erzählgenerierende Einstiegsfrage, z.B. „Was führt Sie zu mir?“ - Arbeitshilfe „Erstgespräch“ (s. Anhang 7) - Formulieren einer Problemüberschrift - Konkretisierungsfragen - ...
Qualitätsstandards	<ul style="list-style-type: none"> - BeQu-Standards, Ü1: „Gute Beratung stellt die Ratsuchenden mit ihren Anliegen, Interessen, Kompetenzen und Potenzialen in den Mittelpunkt.“ (Katsarov et al. 2014, S. 14) - Das Beratungshandeln ist nicht von Ausfragen und Diagnostizieren, sondern von zugewandter Aufmerksamkeit und Offenheit geprägt, was sich ggf. in vorsichtigen Konkretisierungsfragen zeigt.

III. Rahmenbedingungen und individuelle Vereinbarungen

Funktion	Es werden die organisatorischen Rahmenbedingungen der Laufbahnberatung geklärt, um für die Bearbeitung des Anliegens Sicherheit und Orientierung zu schaffen. Es wird gemeinsam geklärt, inwiefern die Erwartungen der Person zum Angebotsspektrum der Laufbahnberatung passen und eine gemeinsame Bearbeitung für beide Seiten passend ist. Gegebenenfalls werden Meilensteine und Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit vereinbart.
Theoretische Bezüge	<ul style="list-style-type: none"> - Die Auftragsklärung dient als Kompass für den Beratungsprozess und die Integration von Methoden, d.h. dass sie die grobe Richtung der Zusammenarbeit festgelegt (s. Kapitel 3.2.5). - In der Auftragsklärung ist es nicht nur wichtig, die Anliegen der Klient*innen aufzunehmen, sondern ebenso sich als Berater*in zu zeigen (Kongruenz), um Klarheit und den Aufbau des Vertrauensverhältnis zu fördern (s. Kapitel 3.1.3.3).
Methoden und Arbeitshilfen	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitshilfe „Erstgespräch“ (s. Anhang 7) - Vorstellen des Angebots - ...
Qualitätsstandards	<ul style="list-style-type: none"> - BeQu-Standards, Ü2: „Gute Beratung erfordert grundsätzlich Freiwilligkeit der Inanspruchnahme.“ (Katsarov et al. 2014, S. 15) - BeQu-Standards, Ü3: „Gute Beratung ist für Ratsuchende leicht zugänglich und transparent.“ (ebd., S. 16) - BeQu-Standards, P2: „Gute Beratung ist ergebnisoffen und erfordert die gemeinsame Klärung der Erwartungen der Ratsuchenden an die Beratung sowie eine Verabredung über Ziel, Weg und angestrebte Ergebnisse des Beratungsprozesses.“ (ebd., S. 20) - Es findet kein formalisierter Akt der Auftragsklärung, sondern ein offener Austausch mit Klient*in statt, aus dem eine klare Vereinbarung der Zusammenarbeit hervorgeht, sodass in die folgende Phase übergegangen werden kann.

Phase: Situation und Ziele

IV. Problemdarstellung

Funktion	Es findet eine ausführliche Problemdarstellung statt, wobei das subjektive Erleben der Person im Zentrum steht. Während es zuvor darum ging, die Problemüberschrift zu erfassen, werden nun die Details der Problemlage besprochen. Gemeinsam wird sich ein umfassendes
----------	---

	Bild von der Situation verschafft, wobei von der beratenden Person ggf. vertiefende und strukturierende Methoden eingesetzt werden. Der Fokus liegt somit darauf, dass der*die Klient*in ins freie Erzählen kommt, sich der eigenen Inkongruenzen gewahr wird und in dieser Selbstexploration personzentriert begleitet wird.
Theoretische Bezüge	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstexploration beschreibt das aktive Bemühen einer Person, ihre inneren Prozesse zu erkunden, zu verstehen und miteinander in Beziehung zu setzen, um kongruenter zu werden und die Handlungsfähigkeit zu erweitern (s. Kapitel 3.1.2.4). - Inkongruenzen stellen den Ausgangspunkt eines Entwicklungs- und Veränderungsprozesses dar und beschreiben die Nicht-Übereinstimmung zwischen Selbstkonzept und Erleben, zwischen realem und idealem Selbst, zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und eigenen Bewältigungskompetenzen bzw. zwischen Erwartungen anderer und eigenen Zielen oder Wünschen. (s. Kapitel 3.1.2.3). - Im empathischen Verstehen wird von den Berater*innen eine doppelte Blickrichtung eingenommen: Blick auf das innere Erleben und Blick auf die Strukturgebundenheit der Person (s. Kapitel 3.1.3.1).
Methoden und Arbeitshilfen	<ul style="list-style-type: none"> - Strukturierung: Stränge heraushören und benennen, - Visualisierung - Formulieren von Arbeitshypothesen seitens Berater*in - ...
Qualitätsstandards	<ul style="list-style-type: none"> - BeQu-Standards, P3: „Gute Beratung erfordert eine gemeinsame Analyse und Reflexion der Situation der Ratsuchenden sowie ihrer Interessen, Werthaltungen und Ressourcen.“ (Katsarov et al. 2014, S. 21) - Wie im PZA üblich, schaut sich die beratende Person nicht selbst das Problem an, sondern richtet ihren Blick auf das Erleben der Person und deren Sicht auf das Problem (s. Kapitel 3.1.3.1).

V. Stand im Orientierungs- und Entscheidungsprozess

Funktion	Anknüpfend an die Problemdarstellung wird der Stand im Orientierungs- und Entscheidungsprozess eingeschätzt, um darauf abgestimmt eine Zielsetzung formulieren. Dies kann gemeinsam mit der zu beratenden Person erfolgen oder als diagnostische Überlegung seitens der Beratungsperson stattfinden. Leitende Fragen sind dabei: „Wo steht die zu beratende Person im Moment?“ und „Was braucht sie?“
Theoretische Bezüge	<ul style="list-style-type: none"> - Das Rubikon-Modell kann als theoretische Hintergrundfolie dienen, da es in Verbindung mit den Wirkfaktoren nach Grawe (2001) eine Einordnung des Anliegens in ‚Klärungsarbeit‘ und ‚Problembewältigung‘ ermöglicht (s. Kapitel 3.2.4). - Grundsätzlich können diagnostische und testwissenschaftliche Verfahren in die PZL einbezogen werden, doch ist dabei auf eine personzentrierte Vorgehensweise zu achten (s. Kapitel 3.2.6).
Methoden und Arbeitshilfen	<ul style="list-style-type: none"> - Feedback geben - Lehramtsspezifische Potenzialanalyse an der CAU Kiel - Visualisierung - Input zu Orientierungs- und Entscheidungsprozessen - ...
Qualitätsstandards	<ul style="list-style-type: none"> - BeQu-Standards, P3: „Gute Beratung erfordert eine gemeinsame Analyse und Reflexion der Situation der Ratsuchenden sowie ihrer Interessen, Werthaltungen und Ressourcen.“ (Katsarov et al. 2014, S. 21)

VI. Zielsetzung formulieren	
Funktion	Gemeinsam wird eine Zielsetzung für den Beratungsprozess erarbeitet, welche vorläufig die Arbeitsrichtung darstellt, jedoch zu jeder Zeit im Prozess geändert werden kann. Auf Basis dessen können alle weiteren Entscheidungen für die Strukturierung des Beratungsprozesses getroffen werden, sodass ein zielgerichtetes Vorankommen im Beratungsprozess sichergestellt ist. Ausgehend von dieser Zielsetzung wird in der Bearbeitungsphase ein Beratungsschwerpunkt ausgewählt.
Theoretische Bezüge	<ul style="list-style-type: none"> - Der*die Klient*in steht im Mittelpunkt des Beratungsgeschehens und ist für die Formulierung einer Zielsetzung maßgebend, d.h. dass die beratende Person lediglich in der Präzisierung und Formulierung unterstützt (s. Kapitel 3.1). - Um Ziele handlungswirksam zu formulieren, sollten sie gewissen Kriterien entsprechen, u.a. positiv formuliert, attraktiv-motivierend, selbst-erreichbar, konkret-messbar und ökologisch sinnvoll (Fischer-Epe 2015, S. 75ff.).
Methoden und Arbeitshilfen	<ul style="list-style-type: none"> - Themen und Ziele formulieren, sortieren und priorisieren - Fragetechniken - Visualisierung - ...
Qualitätsstandards	<ul style="list-style-type: none"> - BeQu-Standards, Ü1: „Gute Beratung stellt die Ratsuchenden mit ihren Anliegen, Interessen, Kompetenzen und Potenzialen in den Mittelpunkt.“(Katsarov et al. 2014, S. 14) - BeQu-Standards, P2: „Gute Beratung ist ergebnisoffen und erfordert die gemeinsame Klärung der Erwartungen der Ratsuchenden an die Beratung sowie eine Verabredung über Ziel, Weg und angestrebte Ergebnisse des Beratungsprozesses.“ (ebd., S. 20)

Phase: Bearbeiten und Lösen

Die drei folgenden Standardsequenzen verweisen auf alternative Beratungsschwerpunkte: a) Information und Orientierung, b) Klärung und Reflexion sowie c) Handlung und Bewältigung. Wichtig: Es wird sich am ganz individuellen Prozess der Klient*innen orientiert und fallspezifisch eine dieser Standardsequenzen als Ausgangspunkt gewählt.

VII. Bearbeitung: a) Information und Orientierung	
Funktion	Die zu beratende Person ist auf der Suche nach konkreten Informationen und Orientierungshilfen, z.B. zu Aspekten ihres Lehramtsstudiums, zum späteren Berufsbild oder zu alternativen Berufs- und Studienmöglichkeiten. Der Schwerpunkt des Beratungshandelns liegt nun darin, Wissen, Fakten und Informationen zu vermitteln und auf Basis dessen Lösungen zu erarbeiten. Zunächst werden gemeinsam die offenen Fragen gesammelt und deren Bedeutung für den Orientierungs- und Entscheidungsprozess geklärt. Anschließend gibt es verschiedene Interventionsmöglichkeiten: (1) Berater*in gibt Klient*in selbst die angefragten Informationen, (2) gemeinsam wird mit Klient*in erarbeitet, wie die Informationen beschafft werden können oder (3) Berater*in verweist auf andere Informationsquellen bzw. Beratungsstellen. Abschließend ist es wichtig, die neu gewonnenen Informationen zu bewerten und hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Entscheidungsprozess zu reflektieren.

Theoretische Bezüge	<ul style="list-style-type: none"> - Informationen haben für selbstbestimmte Orientierungs- und Entscheidungsprozesse in der postmodernen Gesellschaft eine wichtige Bedeutung und nehmen entsprechend auch in der Laufbahnberatung einen wichtigen Stellenwert ein, wobei die personzentrierte Art des Informierens bedeutsam ist (Verbindung von ‚Was‘ und ‚Wie‘) (s. Kapitel 3.2.3). - Es sind Informationen rund um das Lehramt und die universitäre Lehrer*innenbildung relevant, wozu u.a. die Diskurse um Professionalisierung, Kompetenzentwicklung, Eignung und Lehrer*innengesundheit zählen (s. Kapitel 4.1, 4.2).
Methoden und Arbeitshilfen	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitshilfe „KMK-Kompetenzcheckliste“ (s. Anhang 8) - Arbeitshilfe „Alternativen zum Lehramt“ (s. Anhang 9) - Input zu lehramtsspezifischen Themen - Lehramtsspezifische Potenzialanalyse an der CAU Kiel - Aufbau von Netzwerken; Interview mit Personen verschiedener Berufe - Visualisierung - ...
Qualitätsstandards	<ul style="list-style-type: none"> - BeQu-Standards, G1: „Gute Beratung berücksichtigt neben der individuellen Situation der Ratsuchenden die relevanten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und aktuellen Entwicklungen des Bildungswesens, der Berufe und des Arbeitsmarktes und vermittelt Ratsuchenden den geeigneten Zugang zu solchem Wissen.“ (Katsarov et al. 2014, S. 29)

VIII. Bearbeitung: b) Klärung und Reflexion

Funktion	<p>Die zu beratende Person wird dabei unterstützt, ihre Erfahrungen zu ordnen, neue Zusammenhänge zu erkunden, Gefühle und Einstellungen zu klären oder neue Sinngebungen zu finden. Diese Klärungsarbeit ist narrativ angelegt und verortet sich zwischen der individuellen Identitätsentwicklung und den gesellschaftlichen Anforderungen der beruflichen Orientierung. In Bezug auf das Lehramtsstudium können dabei ganz verschiedene Themen im Vordergrund stehen, u.a. (1) berufsbiografische Klärung der Studienentscheidung, (2) motivationale Klärung und Visionsarbeit oder (3) Reflexion von Erfahrungen im Studium bzw. Praktikum.</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Für berufsbiografische Klärung der Studienentscheidung kann es hilfreich sein, zunächst die ursprüngliche Studienentscheidung nachzuvollziehen und dabei alle Faktoren herauszukristallisieren, die zur Studienentscheidung geführt haben. Bedeutsame Fragen sind dabei u.a.: Warum habe ich mich für das Lehramt entschieden, was waren meine Vorstellungen, Wünsche und Ziele? Welchen Einfluss hatten meine Bezugspersonen und welchen Stellenwert möchte ich ihren Erwartungen und Meinungen heute geben? Welche Stärken, Ressourcen und Kompetenzen erkenne ich aus meiner Biografie heraus und was bedeuten sie für meine Berufswahl? (2) Die motivationale Klärung ist ein wichtiger Baustein für die Entscheidungs- und Handlungsvorbereitung, wobei sich die Person mit ihrer inneren Einstellung zu Studium und Lehrberuf auseinandersetzt. Dabei ist es bedeutsam, dass sich die Person mit ihren Bedürfnissen und Motiven auseinandersetzt (Blick nach innen), um dann in einem zweiten Schritt schauen zu können, inwiefern das Lehramtsstudium dazu passt (Blick nach außen). (3) Für die Klärung von Studien- oder Praxiserfahrungen bringt die Person eine Situation ein, mit der sie sich vertiefend beschäftigen möchte. Das Ziel der beraterischen Arbeit besteht darin, die Person in der Selbstexploration sowie der Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten zu unterstützen. Die vertiefte Reflexion einer Erfahrung kann einerseits ein wichtiger Schritt sein, um sich grundsätzlich mit den Studien-
----------	---

	<p>zweifeln oder der Eignungsfrage zu beschäftigen. Andererseits kann sie auch ausschließlich die Kompetenzentwicklung zum Ziel haben, ohne dass die Studienentscheidung generell hinterfragt wird, woran dann der dritte Bearbeitungsschwerpunkt anknüpft.</p>
Theoretische Bezüge	<ul style="list-style-type: none"> - Die berufliche Orientierung steht im Kontext gesellschaftlicher Strukturen und Veränderungsprozesse, die es in der Bearbeitung individueller Problemlagen mitzudenken gilt, da diese sich u.a. auf die Entscheidungsfindung, Übergangsgestaltung und Identitätsentwicklung auswirken (s. Kapitel 2.1). - Gemäß des konstruktivistischen Ansatzes wird deutlich, dass es sich bei der Berufswahl um einen lebenslangen, flexiblen und eigenverantwortlichen Konstruktionsprozess der Subjekte handelt (s. Kapitel 2.2.4.5, 2.2.4.6). - Die Selbstklärung und Reflexion basiert auf der personenzentrierten Entwicklungstheorie (s. Kapitel 3.1.2). Die narrative Selbstexploration zielt auf das Erzählen und Neu-Erzählen von Geschichten, die Rekonstruktion von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen und das Schaffen einer Lebenskohärenz ab (s. Kapitel 3.2.1). - In der Laufbahnberatung geht es um die Bearbeitung von Identitäts-, Orientierungs- und Entscheidungsfragen, was eine ganzheitliche Selbstklärung im Spannungsfeld von Kognition, Emotion und Motivation erfordert (s. Kapitel 3.2.4).
Methoden und Arbeitshilfen	<ul style="list-style-type: none"> - Entscheidungsfindung: Arbeit mit inneren Anteilen (z.B. Inneres Team), Positionsstühle, Visionsarbeit, ZRM-Bildkartei, erlebnisaktivierende Methoden, Tetralemma - Biografisches Arbeiten: Narrative Sequenzen, Lebenskurve, Biografisches Interview, zirkuläre Fragen, Werte- und Entwicklungsquadrat - Reflexion einer konkreten Situation: Zusammenhänge visualisieren, Focusing, Erlebnis konkret beschreiben, erlebnisaktivierende Methoden, Reframing, Werte- und Entwicklungsquadrat, Teufelskreismodell - ...
Qualitätsstandards	<ul style="list-style-type: none"> - BeQu-Standards, P3: „Gute Beratung erfordert eine gemeinsame Analyse und Reflexion der Situation der Ratsuchenden sowie ihrer Interessen, Werthaltungen und Ressourcen.“ (Katsarov et al. 2014, S. 21) - BeQu-Standards, P4: „Gute Beratung unterstützt Ratsuchende dabei, aktiv und eigenverantwortlich Lösungsperspektiven zu erarbeiten, Entscheidungen zu treffen und diese umzusetzen.“ (ebd., S. 22) - BeQu-Standards, G2: „Gute Beratung befähigt Ratsuchende zu einer eigenverantwortlichen Gestaltung ihrer bildungs- und berufsbiografischen Entwicklungsprozesse (Selbstorganisationsfähigkeit).“ (ebd., S. 30) - BeQu-Standards, G4: „Gute Beratung fördert die gesellschaftliche Teilhabe und Gleichstellung tendenziell benachteiligter Personengruppen, insbesondere auch in Hinblick auf Geschlecht, Alter, Behinderung, kulturelle und ethnische Herkunft (Inklusion).“ (ebd., S. 32) - Achtung: nicht zu sehr tiefen, sondern auf den Bezug zur Studien- und Berufsentscheidung achten - Nicht in Interpretation und Deutung verfallen, sondern den inneren Bezugsrahmen der Klient*innen wahrnehmen

IX. Bearbeitung: c) Handlung und Bewältigung

Funktion

Die zu beratende Person wird dabei unterstützt, neue Kompetenzen zu erwerben und zu erproben sowie neue Handlungsoptionen einzuüben. Im ersten Schritt wird die Person dabei begleitet, einen differenzierteren Blick auf sich selbst und die Handlungssituation bzw. die äußeren Anforderungen zu gewinnen. Daran anschließend wird die Person dabei begleitet,

	eigene Kompetenzen bzw. Ressourcen gezielt weiterzuentwickeln. Dies kann direkt im Rahmen der Laufbahnberatung oder in Kombination mit anderen Lehr- und Weiterbildungsangeboten erfolgen, z.B. den extracurricularen Workshops und Zertifikatskurse des ZfL. Diese Sequenz ist eng mit der folgenden verbunden, in der es um die gezielte Lösungsarbeit geht.
Theoretische Bezüge	- Die Laufbahnberatung stellt eine Lerngelegenheit dar, in der überfachliche und personbezogene Kompetenzen (Motivation, Selbstregulation) erworben, sich mit Eignungsfragen auseinandergesetzt und gesundheitsförderliche Bewältigungsmuster entwickelt werden können (s. Kapitel 4.2).
Methoden und Arbeitshilfen	- Kompetenzentwicklung: Arbeitshilfe „KMK-Kompetenzcheckliste“ (s. Anhang 8), Kompetenzen sammeln (Selbsteinschätzung), Input zum spezifischen Lernziel, Feedback geben - Ressourcenarbeit: Werte- und Entwicklungsquadrat, ganzheitliche Ressourcenanalyse (z.B. mit Identitätssäulen), Ressourcenkarten, Lebenslinie - Entspannungsübungen - Modelle der Hamburger Kommunikationspsychologie - ...
Qualitätsstandards	- BeQu-Standards, P4: „Gute Beratung unterstützt Ratsuchende dabei, aktiv und eigenverantwortlich Lösungsperspektiven zu erarbeiten, Entscheidungen zu treffen und diese umzusetzen.“ (Katsarov et al. 2014, S. 22)

X. Lösungsmöglichkeiten erarbeiten und bewerten

Funktion	Ausgehend von der vertieften Bearbeitung des Anliegens in einem oder mehreren Schwerpunkten wird die Person dabei unterstützt, selbstständig Lösungsansätze zu entwickeln, zu bewerten und letztlich eine der Optionen umzusetzen. Es können dabei ggf. auch Lösungen einfließen, die bereits im Beratungsverlauf angesprochen wurden und nun in die Sammlung aufgenommen werden. Liegen zwei oder mehr Handlungsalternativen bzw. Lösungsmöglichkeiten vor, zwischen denen sich die Person entscheiden möchte, ist eine detaillierte Bewertung der Alternativen nötig, die unter Einbezug kognitiver und affektiver Komponenten geschieht.
Theoretische Bezüge	- Die Bewertung von Lösungen geschieht im Spannungsfeld von Kognition, Emotion und Motivation (s. Kapitel 3.2.4).
Methoden und Arbeitshilfen	- Lösungen sammeln: Lösungen aufgreifen und einbringen, Lösungsbrainstorming, Kreativitätstechniken - Lösungen bewerten: Resonanzspaziergang, Somatische Marker (ZRM), Positionsstühle/Bodenanker, Inneres Team - Lösungen probehandeln (ggf. im Rollenspiel) - Lösungsfilm erstellen - ...
Qualitätsstandards	- BeQu-Standards, P4: „Gute Beratung unterstützt Ratsuchende dabei, aktiv und eigenverantwortlich Lösungsperspektiven zu erarbeiten, Entscheidungen zu treffen und diese umzusetzen.“ (Katsarov et al. 2014, S. 22) - keine Ratschläge oder Suggestionen - Es sollte nicht vorzeitig in die Bewertung der Lösungsmöglichkeiten übergegangen, sondern zunächst wertfrei in die Lösungssuche eingestiegen werden.

Phase: Transfer und Handeln

XI. Umsetzung planen/Vereinbarungen treffen	
Funktion	Um einen Transfer in den Alltag zu erreichen, wird sich mit der Frage auseinandergesetzt, welche Erkenntnisse in den Alltag einfließen können und wie ggf. die Umsetzung der Lösungen erfolgen kann. Sofern konkrete Handlungsschritte anstehen, sind Aufwand, Einwände und Risiken zu prüfen und die Motivation zu sichern.
Theoretische Bezüge	- Im Sinne der Lebensweltorientierung gilt es, die spezifische Lebenswelt der Klient*innen zu berücksichtigen und einen Alltagsbezug herzustellen, was im Hinblick auf die Umsetzung erarbeiteter Lösungen besonders wichtig ist (s. Kapitel 2.2.2.1).
Methoden und Arbeitshilfen	- Lösungen konkretisieren - SMART-Ziele - Probehandeln - Realisierung reflektieren - ...
Qualitätsstandards	- BeQu-Standards, P4: „Gute Beratung unterstützt Ratsuchende dabei, aktiv und eigenverantwortlich Lösungsperspektiven zu erarbeiten, Entscheidungen zu treffen und diese umzusetzen.“ (Katsarov et al. 2014, S. 22) - BeQu-Standards, G3: „Gute Beratung unterstützt Ratsuchende bei der nachhaltigen Verfolgung und Umsetzung ihrer angestrebten Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsziele.“ (ebd., S. 31)

XII. Reflexion und Abschluss des Beratungsprozesses	
Funktion	Am Ende jeder Beratungssitzung findet eine kurze Reflexion und Zusammenfassung des Erarbeiteten statt, wobei es wichtig ist, vom intensiven emotionalen Erleben auf eine stabilisierende kognitive Ebene zu gelangen. Zum Abschluss des gesamten Beratungsprozesses findet eine ausführliche Reflexion statt, in der sowohl das Ergebnis als auch der gemeinsame Prozess in den Blick genommen wird. Dabei können Leitfragen sein: Inwieweit wurden Ziele erreicht? Welche nächsten Schritte stehen an? Wie wurde die Zusammenarbeit erlebt? Zudem holt sich die Beratungsperson Feedback ein und weist auf die Onlineevaluation des Beratungsangebots hin. Gemeinsam wird der Beratungsprozess abgeschlossen und bei Bedarf wird die Person an andere Angebote weiterverwiesen.
Theoretische Bezüge	- Therapeutische Angebote haben einen anderen Auftrag als Laufbahnberatung, sodass eine interdisziplinäre Zusammenarbeit und ein Weiterverweisen der Klient*innen an andere Angebote gewinnbringend sein kann (s. Kapitel 2.2.1.2).
Methoden und Arbeitshilfen	- Feedback geben - 5-fache Resonanz anhand des Kommunikationsquadrats (Schulz von Thun 2013a) - Feedback einholen - Evaluationsinstrumente - ...
Qualitätsstandards	- Feedback wertschätzend aufnehmen (keine Rechtfertigung)

5.3 Qualitätsentwicklung

Abschließend werden nun Leitlinien zur Qualitätsentwicklung vorgelegt, um sie konzeptionell zu verankern und zukünftig als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung des Beratungskonzepts zu nehmen.¹²¹ Während an dieser Stelle die Zielsetzung und Rahmenbedingungen der Qualitätsentwicklung umrissen werden, geht es im folgenden Kapitel um konkrete Maßnahmen (s. Kapitel 6.5).

Orientiert wird sich hier am BeQu-Konzept, welches drei Instrumente der Qualitätsentwicklung beinhaltet, die in Kapitel 2.3.1 bereits eingeführt wurden (s. Anhang 1): (1) die Qualitätsstandards, (2) das Kompetenzprofil für Berater*innen und (3) den Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) (s. Abb. 23).

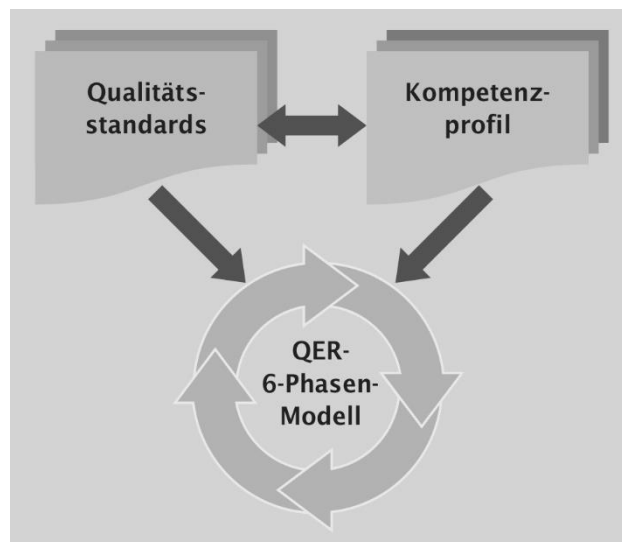


Abb. 23: BeQu-Konzept (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb), Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg 2014, S. 3)

Das Konzept basiert auf einem systemischen Bezugsrahmen, sodass neben dem Beratungskontakt auch organisationale und gesellschaftliche Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Aufgrund dessen eignet sich das BeQu-Konzept auch für die Qualitätsentwicklung der Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende, die unbedingt im Kontext des gesellschaftlichen Wandels und der damit einhergehenden Anforderungen sowie im Kontext organisationaler Strukturen der Hochschule betrachtet werden muss. Das Ziel der Qualitätsentwicklung ist es somit, die Personenzentrierte Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende auf diesen drei Ebenen (Mikro-, Meso-

¹²¹ Das Erfordernis der Qualitätsentwicklung für professionelle Beratung geht auch aus den BeQu-Standards (Ü5) hervor: „Guter Beratung liegt eine Strategie der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung zugrunde, die im Einklang mit den hier vorgelegten oder vergleichbaren Qualitätsstandards für Beratung steht.“ (Katsarov et al. 2014, S. 18)

und Makroebene) zu untersuchen und weiterzuentwickeln. Im Rahmen dessen muss sich mit den BeQu-Standards sowie mit dem Kompetenzprofil auseinandergesetzt und untersucht werden, inwieweit das Angebot diese Leitlinien bereits berücksichtigt, worin Stärken und Schwerpunkte liegen oder an welchen Stellen noch Potentiale zur Weiterentwicklung liegen. Für diesen Analyseprozess gibt der Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) mit seinen sechs Phasen eine hilfreiche Struktur (s. Abb. 24).

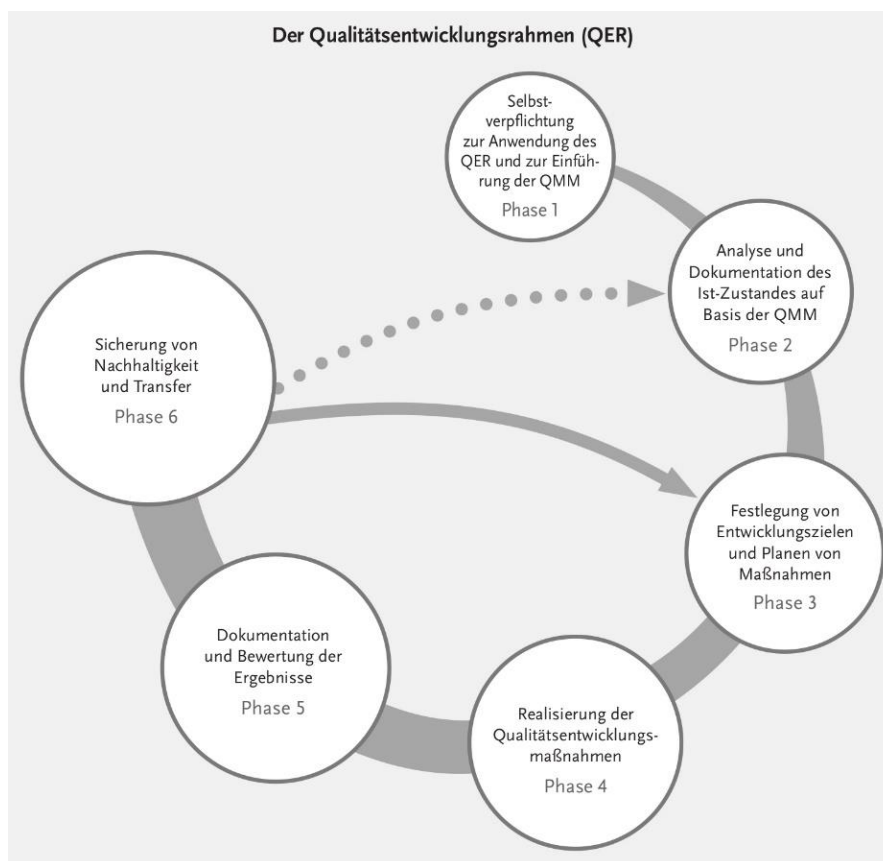


Abb. 24: Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) (Weber und Pohl 2013, S. 279)

In diesen Qualitätsentwicklungsrahmen können Evaluationsmaßnahmen integriert werden, so dass er für die weitere Erprobung dieses Konzepts gewinnbringend erscheint.¹²² In der Diskussion des Konzepts im folgenden Kapitel werden einige Überlegungen zur Erprobung und Evaluation des Konzepts angestellt. Zuvor werden allerdings die Erfahrungen mit der Implementierung des Konzepts beschrieben, womit die bisherigen theoretischen Ausführungen um eine praxisnahe Perspektive ergänzt werden.

¹²² An anderer Stelle müsste weiterführend untersucht werden, ob sich die Qualitätsentwicklung des Konzepts strikt am QER orientiert oder sich lediglich an einigen Strukturen und Arbeitsschritten orientiert.

6 Implementierung und Diskussion des Konzepts

Abschließend geht es nun darum, die Umsetzung des Konzepts an der CAU Kiel zu erläutern und eine kritische Diskussion des Konzepts vorzunehmen. Zu Beginn werden die Phasen der Implementierung angeschaut, woran anschließend ein Überblick über die Klient*innen gegeben und ein exemplarischer Fallbericht dargelegt wird. Daran anschließend werden dann kritische Überlegungen angestellt und Ansatzpunkte für die Qualitätsentwicklung aufgezeigt. Auf diese Weise werden in der Diskussion zwei Facetten miteinander verbunden: der Blick auf die praktische Beratungsarbeit und der Blick auf die theoretische Grundlegung.

6.1 Phasen der Implementierung

Im Folgenden werden die Phasen der Implementierung beschrieben und anhand ausgewählter Aspekte diskutiert. Auf diese Weise wird die Umsetzung des Beratungsangebots konkretisiert und kritisch in den Blick genommen.

In einer ersten *Konzeptionsphase* fand die theoriebasierte Konzeptentwicklung statt, die den Gegenstand dieser Arbeit darstellt und in den vorherigen Kapiteln umfassend dargelegt wurde. Daran anschließend fand die Implementierung des Konzepts statt, die sich in drei Phasen gliedern lässt (s. Tabelle 7).

Tabelle 7: Implementierungsphasen

Konzeptionsphase: (Aug. 2018 - Febr. 2019)	Entwicklung des Konzepts
Erste Implementierungsphase: (Febr. 2019 - Apr. 2020)	Weiterentwicklung und Erprobung des Konzepts
Zweite Implementierungsphase: (Apr. 2020 - Sept. 2021)	Erweiterung des Beratungsteams Änderung des Beratungssettings (pandemiebedingt)
Dritte Implementierungsphase: (ab Sept. 2021, in Planung)	Verstetigung und Einbettung in eine organisationale Gesamtstrategie

In der *Ersten Implementierungsphase* wurde das konzipierte Beratungsangebot an der CAU Kiel implementiert. Zur Verbreitung des Angebots wurden Werbemittel erstellt (s. Anhang 5), die in Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums, am Zentrum für Lehrer*innenbildung, am Institut

für Pädagogik und in anderen Beratungsstellen verbreitet wurden. Besonders wirksam war der Newsletter des ZfL, durch den viele Studierende auf das Angebot aufmerksam wurden, wie sie im Erstkontakt berichteten. Aber auch die persönliche Empfehlung durch die Dozent*innen des BELA-Moduls in der Studieneingangsphase hat viele Studierende auf das Angebot aufmerksam gemacht, worin sich der Mehrwert der Verknüpfung verschiedener Reflexions- und Begleitungsangebote zeigte. Die Beratungsarbeit wurde in dieser ersten Implementierungsphase ausschließlich von mir als Beraterin übernommen, was noch kritisch angeschaut wird (s. Kapitel 6.4). Begleitend zur praktischen Erprobung des Konzepts fand eine vertiefte Theoriearbeit und eine punktuelle Weiterentwicklung des Konzepts statt, indem der personenzentrierte Fokus stärker in das Konzept eingeflochten wurde. In Anlehnung an das integrative Modell von Sander und Ziebertz (2010) wurden die drei Beratungsschwerpunkte in das Phasenmodell des Konzepts integriert, da sich diese Schwerpunkte auch in der Beratungspraxis herauskristallisierten und nun eine gute Verknüpfung zwischen theoretischer Grundlegung und fallbezogener Beratungsarbeit darstellen.

In der *Zweiten Implementierungsphase* erweiterte sich das Beratungsteam um einen zweiten Berater, der ebenfalls einige Klient*innen begleitete. Dies erwies sich als notwendig und förderlich, um auf den steigenden Beratungsbedarf zu reagieren, das Beratungshandeln durch den kollegialen Austausch weiter zu professionalisieren und das Konzept bereits für die künftige Verstetigung zu erproben. Dadurch wurde deutlich, dass das Konzept unabhängig von mir als Beraterin eine hilfreiche Grundlage darstellt, um das Beratungshandeln theoretisch zu fundieren und zu strukturieren. Im Sinne einer kollegialen Intervision wurde sich mehrfach über das Konzept und das Beratungshandeln ausgetauscht, wodurch ein gemeinsames Verständnis entwickelt wurde und die Standardsequenzen punktuell erweitert wurden. Diese Offenheit für Weiterentwicklungen ist im Grundverständnis des Konzepts vorgesehen, was sich als wichtige Voraussetzung für ein professionelles Handlungskonzept bestätigte: Ohne diesen Spielraum ließen sich keine Anpassungen an die Zielgruppe bzw. an organisationale oder gesellschaftliche Veränderungen vornehmen und genauso wären jegliche Bemühungen der Qualitätsentwicklung hinfällig. Darüber hinaus bestand jedoch keine Notwendigkeit, das Konzept grundlegend zu verändern, da es ausreichend Offenheit für fallspezifisches Beratungshandeln bietet und von den Berater*innen eigene Schwerpunkte, Arbeitsweisen und Methoden eingebracht werden können – stets unter Berücksichtigung der personenzentrierten Haltung. So sind geringfügige Unterschiede im Beratungshandeln angesichts der

unterschiedlichen Persönlichkeiten, Ausbildungshintergründe und Vorerfahrungen der Berater*innen nicht auszuschließen und sogar wünschenswert. Denn zum einen können die Berater*innen nur dann kongruent sein und damit den Entwicklungsprozess der Klient*innen fördern, wenn sie ihre je individuellen Facetten einbringen, zum anderen kann mit der Diversität der Berater*innen besser auf die Diversität der Klient*innen reagiert werden.¹²³

Neben der Erweiterung des Beratungsteams wurde in der zweiten Implementierungsphase zudem eine pandemiebedingte Änderung im Beratungssetting vorgenommen, sodass die Beratung ab März 2020 vorübergehend im Video- oder Telefonformat sowie im „Walk&Talk“-Format (Spaziergang auf dem Hochschulgelände) angeboten wurde. Unmittelbar nach der hochschulweiten Umstellung auf Onlineformate war zu bemerken, dass vergleichsweise wenige Studierende das Angebot anfragten, was sich nach einigen Monaten und der verstärkten Werbung über den ZfL-Newsletter jedoch wieder änderte. Grundsätzlich konnten sich die Studierenden je nach eigenen Präferenzen für eines dieser neuen Formate entscheiden. In den Sommermonaten wurde von einigen Studierenden das „Walk&Talk“-Format ausgewählt, welches einen lockeren und ungezwungenen Charakter hatte (u.a. förderliche Bewegung, nicht an Hochschulräume gebunden, Alltäglichkeit des Spazierengehens, weniger feste Rollen und mehr Miteinander), aber gleichzeitig auch weniger Schutzraum für sensible Themen bot. Die meisten Studierenden entschieden sich allerdings für das orts- und wetterunabhängige Videoforumat, welches im Vergleich zur Telefonberatung¹²⁴ den Vorteil bot, dass zumindest ein Teil der nonverbalen Kommunikation erhalten blieb und weiterhin mit Visualisierungen gearbeitet werden konnte. Für die Videoberatung wurde

¹²³ Auf Basis dieser Annahme ist es zu befürworten, dass die Laufbahnberatung seit der zweiten Implementierungsphase von Personen unterschiedlichen Geschlechts angeboten wird. Ferner kann es spezifische Frage- und Problemstellungen geben, die explizit ein pädagogisches bzw. psychologisches Fachwissen oder entsprechende lehramtsspezifische Vorerfahrungen erfordern, sodass ein Fall gezielt der jeweiligen Beratungsperson zugeordnet werden kann. Ohne Frage ließen sich darüber hinaus weitere Aspekte berücksichtigen, um ein möglichst facettenreiches Spektrum an Berater*innen bereitzustellen, u.a. Alter, Lehr- und Schulerfahrungen, Migrationsbiografie oder Bildungshintergrund der Eltern, was in Anbetracht der begrenzten Kapazitäten bisher nicht abbildbar ist.

¹²⁴ Die Telefonberatung wurde lediglich von einer Person in Anspruch genommen, die über keine Webcam verfügte. Da diese Art der Beratung somit nur am Rande vorkam, werden hier lediglich einige spannende Reflexionspunkte aufgezeigt. Im Hinblick auf die (1) *Beziehung* ließ sich feststellen, dass ein guter Kontakt entstand, der von Zuewandtheit, Wertschätzung und Selbstöffnung geprägt war. Dies begünstigte die (2) *Selbstexploration* der Person, sodass es zu einem fließenden Gespräch mit einigen „Aha-Momenten“ kam. Die räumliche Distanz schien einen Schutzraum zu schaffen, in dem die Person ihren Blick mehr nach innen wenden, für sich selbst Notizen machen und bei sich bleiben konnte. In der Begleitung dieses Prozesses war jedoch eine andere (3) *Gesprächsführung* erforderlich (u.a. Zuhörersignale senden, Pausen gezielt setzen, Gesprächsfluss verbal unterbrechen und strukturieren, Methoden verbal einführen), da die nonverbale Kommunikation fehlte, die normalerweise viel erkennen und vermitteln lässt. Die Personzentrierte Laufbahnberatung konnte in diesem einen Beratungskontakt problemlos per Telefon durchgeführt werden, was im Falle einer Implementierung dieses Formats jedoch umfassend untersucht werden müsste, um die Qualität des Angebots sicherzustellen.

die Software ‚Zoom‘ verwendet, deren Nutzung nach gesonderter Datenschutzvereinbarung von der CAU Kiel freigegeben wurde.¹²⁵ Obwohl die Videoberatung ein geeignetes Ausweichformat darstellte, welches sich in Anbetracht der hochschulweiten Umstellung auf Onlinelehre anbot und mit zunehmender Gewöhnung an Onlineformate für viele Studierende selbstverständlich wurde, brachte sie auch einige Nachteile und Veränderungen im Beratungshandeln mit sich. Um einige Beispiele zu nennen: Technische Schwierigkeiten führten zu einem Abbruch des Beratungskontakts (z.T. in intensiven Gesprächssequenzen), was den Prozess hemmte und das Gespür für das Gegenüber erschwerte; der fehlende Orts- und Raumwechsel führte zu verstärkten privaten Einblicken und einem plötzlichen „Hineinfallen“ in das Beratungssetting, sodass ein gezielter und bewusster Übergang in der Anfangsphase des Gesprächs erforderlich war; im Beratungskontakt fehlten Körper und Leiblichkeit, wodurch das Repertoire an Arbeitsweisen begrenzt war und der verbale Kanal stärker im Fokus stand.¹²⁶ Neben dem Beratungssetting beeinflusste die Umstellung auf Onlinelehre auch die Beratungsanliegen der Studierenden, sodass sich vor allem in der Studieneingangsphase Schwierigkeiten mit u.a. der ersten Orientierung an der Hochschule, der fehlenden Begegnung mit Dozent*innen und Kommiliton*innen, der Selbstorganisation oder dem Kompetenzerleben zeigten. Über diese spezifischen Beratungsthemen hinaus ist davon auszugehen, dass die angespannte und krisenhafte Pandemiesituation, die mit gravierenden gesellschaftspolitischen Veränderungen einherging, die individuelle Problemlage der Studierenden beeinflusste, Studienzweifel und Neuorientierungsprozesse auslöste und die Gestaltung von Übergängen erschwerte.¹²⁷ Für einen kritischen Umgang mit dem unausweichlichen Formatwechsel war daher eine kontinuierliche Reflexion der neuen Rahmenbedingungen und ihrer Auswirkungen auf den Beratungsprozess erforderlich.

¹²⁵ Alle weiteren Informationen zu Sicherheit und Datenschutz finden sich auf der Website des Rechenzentrums der CAU Kiel: <https://www.rz.uni-kiel.de/de/tipps/zoom/informationen-zu-datenschutz-und-datenverarbeitung> [Stand: 08.11.2021].

¹²⁶ An dieser Stelle kann keine umfassende Reflexion des Videoformats stattfinden, doch sei auf die diesbezügliche Diskussion in der Beratungslandschaft verwiesen: Bereits seit einigen Jahren wird sich mit den Besonderheiten und Auswirkungen von Videoberatung auseinandergesetzt, was angesichts der Pandemiesituation eine verstärkte Aufmerksamkeit bekommen und vertiefende Erkenntnisse hervorgebracht hat (Engelhardt und Engels 2021; Engelhardt und Gerner 2017; Silfverberg 2020).

¹²⁷ Dazu geben auch die Studien des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) einige Hinweise, die auf die Verschlechterung der finanziellen Lage, die Erschwerung der individuellen Lernsituation und die Erhöhung des Stressempfindens bei Studierenden mit besonderen Bedarfen hindeuten (Becker und Lörz 2020; Marczuk et al. 2021; Zimmer et al. 2021). Auf der anderen Seite ist es jedoch auch vorstellbar, dass die Pandemiesituation eine Erleichterung des Studienstarts bewirkt hat, da die Studierenden u.a. den Umzug in die neue Studienstadt, die finanzielle Mehrbelastung und die Konfrontation mit neuen sozialen Situationen vermeiden konnten.

Die *Dritte Implementierungsphase* ist derzeit noch in Planung und zielt auf eine Verstetigung des Angebots und eine Einbettung in eine organisationale Gesamtstrategie ab, wozu in Kapitel 6.5 erste Ansatzpunkte dargelegt werden.

6.2 Überblick über Klient*innen

Es wird nun ein Überblick über die Klient*innen gegeben, die die Laufbahnberatung im Zeitraum von Februar 2019 bis September 2021 in Anspruch genommen haben. Diese Zielgruppe wird anhand folgender Merkmale aufgeschlüsselt (s. Tabelle 8): Nummer des*der Klient*in, Studiengang, Berater*in, Anzahl der Sitzungen und Beratungsanliegen.

Dazu im Detail: Insgesamt wurden 42 Studierende beraten (34 Fälle von mir selbst, 8 Fälle von dem zweiten Berater). Sie stammten aus dem Bachelorstudiengang mit Profil Lehramt (19 Personen), dem Masterstudiengang mit Profil Lehramt (18 Personen) und aus anderen Studiengängen¹²⁸ (5 Personen). Anders als zu Beginn der Konzeptentwicklung vermutet, nutzten also nicht nur Studierende in der Studieneingangsphase (d.h. Bachelorstudium) das Angebot, sondern auch viele Masterstudierende, die zum Ende ihres Studiums erneut mit der Übergangsfrage konfrontiert waren. Die Zielgruppe des Beratungsangebots war somit breit gefächert, worauf mit der Personenzentrierten Laufbahnberatung adäquat reagiert werden konnte. Die Anzahl der Sitzungen reichte von einer bis zwölf Sitzungen, wobei der Durchschnitt bei 3,24 und die häufigste Sitzungsanzahl bei 1 lag. Die Studierenden kamen mit unterschiedlichen Anliegen in die Laufbahnberatung, die sich teilweise im Laufe des Beratungsprozesses wandelten. In der Übersicht wird jeweils das Anliegen angegeben, das die Studierenden zu Beginn der Beratung als Problemüberschrift benannten (s. Standardsequenz ‚II. Beratungsanlass‘ in Kapitel 5.2.4.2). Es zeigt sich, dass als Beratungsanlass vielfach Studienzweifel (16 von 42), berufliche Umorientierung (15 von 42) und Alternativen zum Lehramt (7 von 42) angegeben wurden.¹²⁹

¹²⁸ Es wurden einige Studierende beraten, die zum Zeitpunkt der Beratung nicht in einen Lehramtsstudiengang eingeschrieben waren, sondern über einen Wechsel zum Lehramt nachdachten und diesbezüglich einen Beratungsbedarf hatten. Da es sich lediglich um einen geringen Anteil handelte und ihre Anliegen dem Auftrag des Beratungsangebots entsprachen, wurden sie als Klient*innen ebenfalls aufgenommen. In der Tabelle 8 wird ihr Studiengang mit ‚anderes‘ gekennzeichnet.

¹²⁹ Bei der Benennung dieses Anliegens orientierten sich die Studierenden höchstwahrscheinlich an der Angebotsbeschreibung, sodass daraus keine Rückschlüsse auf den Bedarf gezogen werden können. An dieser Stelle sei jedoch gesagt, dass diese Themen in den 2,5 Jahren der Laufbahnberatung durchweg die zentralen Beratungsschwerpunkte waren.

Tabelle 8: Übersicht über Klient*innen

Klient*in ¹³⁰		Berater*in	Sitzungen	Beratungsanliegen
Nr. 01	Lehramt BA	DA	1	Studienzweifel (psych. Erkrankung)
Nr. 02	Lehramt BA	DA	1	Studienzweifel
Nr. 03	Lehramt BA	DA	9	Studienzweifel
Nr. 04	Lehramt BA	DA	1	Studienzweifel, Umorientierung nach MA-Abschluss
Nr. 05	Lehramt MA	DA	1	Alternativen zum Lehramt
Nr. 06	Lehramt BA	DA	5	Studienzweifel, Prüfungsangst
Nr. 07	anderes	DA	2	Wechsel zum Lehramt
Nr. 08	Lehramt MA	DA	12 ¹³¹	Zweifel am Lehrberuf, Umorientierung nach MA-Abschluss, Schwierigkeiten mit Masterarbeit
Nr. 09	Lehramt MA	DA	2	Umorientierung nach MA-Abschluss
Nr. 10	Lehramt BA	DA	1	Alternativen zum Lehramt
Nr. 11	Lehramt BA	DA	4	Studienzweifel, Umorientierung nach BA-Abschluss
Nr. 12	Lehramt BA	DA	4	Zweifel an einem der Fächer, Umorientierung nach BA-Abschluss
Nr. 13	Lehramt BA	DA	1	Feedback im Praktikum, DaZ
Nr. 14	Lehramt MA	DA	2	Studienzweifel (psych. Erkrankung)
Nr. 15	anderes	DA	1	Wechsel zum Lehramt
Nr. 16	Lehramt MA	DA	1	Alternativen zum Lehramt, Umorientierung nach MA-Abschluss
Nr. 17	anderes	DA	3	Wechsel zum Lehramt
Nr. 18	Lehramt BA	DA	1	Alternativen zum Lehramt
Nr. 19	Lehramt MA	DA	5	Studienzweifel nach Praxissemester, Umorientierung nach MA-Abschluss
Nr. 20	Lehramt BA	DA	3	Studienzweifel, Umorientierung nach BA-Abschluss
Nr. 21	Lehramt BA	DA	1	Wechsel zum Grundschullehramt

¹³⁰ Die Klient*innen sind chronologisch nach dem Zeitpunkt ihrer ersten Sitzung sortiert.

¹³¹ Bei dieser Person wurde die Richtlinie von max. zehn Sitzungen überschritten, da zwei umfassende Anliegen begleitet wurden – die berufliche Neuorientierung sowie die Masterarbeitsphase. Da sich die Person gegen Ende der Laufbahnberatung in ihrer Masterarbeitsphase befand, mit erheblichen Schwierigkeiten in der Selbstorganisation und ihrem sozialen Unterstützungssystem zu tun hatte und daher eine Notwendigkeit zur Stabilisierung bestand, wurde ihr kein Wechsel zu einer psychosozialen Beratungsstelle zugemutet. Nach der Abgabe der Masterarbeit wurde die Laufbahnberatung allerdings beendet, wobei der Person weitere Unterstützungsangebote nahelegt wurden.

Nr. 22	anderes	DA	1	Wechsel zum Lehramt
Nr. 23	Lehramt MA	DA	1	Studienzweifel, Alternativen zum Lehramt
Nr. 24	Lehramt MA	DA	9	Studienzweifel, Todesfall in der Familie, Umorientierung nach BA-Abschluss
Nr. 25	Lehramt BA	DA	4	Studienzweifel (psych. Erkrankung), Schwierigkeiten in Selbstorganisation
Nr. 26	Lehramt BA	DA	5	Studienzweifel (psych. Erkrankung)
Nr. 27	Lehramt MA	DA	1	Alternativen zum Lehramt, Umorientierung
Nr. 28	Lehramt MA	DA	4	Entscheidung zwischen Referendariat und Promotion
Nr. 29	Lehramt MA	DA	2	Wechsel zum Grundschullehramt
Nr. 30	Lehramt BA	DA	1	Umorientierung nach BA-Abschluss
Nr. 31	Lehramt MA	DA	1	Umorientierung nach MA-Abschluss, persönliche Weiterentwicklung
Nr. 32	anderes	DA	1	Wechsel zum Lehramt
Nr. 33	Lehramt BA	DA	1	Alternativen zum Lehramt, Umorientierung nach MA-Abschluss
Nr. 34	Lehramt BA	DA	1	Studienzweifel, Alternativen nach BA-Abschluss
Nr. 35	Lehramt MA	SR	8	Persönliche Weiterentwicklung, Annahme der individuellen Lehrer*inrolle
Nr. 36	Lehramt MA	SR	8	Umorientierung nach MA-Abschluss, Begleitung in der Berufsorientierung, psych. Erkrankung
Nr. 37	Lehramt MA	SR	6	Studienabbruch, Umorientierung im Studium
Nr. 38	Lehramt BA	SR	3	Studienabbruch, Umorientierung im Studium
Nr. 39	Lehramt BA	SR	2	Studienzweifel (psych. Erkrankung), Berufsorientierung
Nr. 40	Lehramt MA	SR	8	Umorientierung nach MA-Abschluss, Berufsorientierung/Bewerbung
Nr. 41	Lehramt MA	SR	1	Ansprechpartner*innen in Studienberatung
Nr. 42	Lehramt MA	SR	7	Persönliche Weiterentwicklung, sicheres Auftreten in Situationen mit Wertekonflikten

In der Bearbeitung dieser Anliegen konnten von mir als Beraterin einige Erkenntnisse gesammelt werden, die nun strukturiert nach den drei Beratungsschwerpunkten des Konzepts dargelegt werden. Dabei wird exemplarisch vorgegangen, d.h. dass lediglich Ausschnitte meiner Erfahrungen

mit der Laufbahnberatung gegeben werden.

Im Schwerpunkt *„Information und Orientierung“* standen Fragen zu beruflichen Alternativen im Zentrum, d.h. dass sich die Lehramtsstudierenden über ihre beruflichen Möglichkeiten mit ihrer jeweiligen fachwissenschaftlichen bzw. pädagogischen Qualifikation informieren wollten. Darüber hinaus wurden Fragen zu den Möglichkeiten gestellt, in ein anderes Lehramt zu wechseln (Grundschul- oder Berufsschullehramt), wobei die Studierenden überwiegend an einen Wechsel nach dem abgeschlossenen Masterstudium und zum Beginn des Referendariats dachten. Letztlich gab es vereinzelt Fragen zu den studienorganisatorischen Aspekten, wie z.B. Praktikumsangelegenheiten oder der Schwerpunktsetzung im Studium. So wurde insgesamt ein großer Informationsbedarf zu beruflichen Alternativen, jedoch ein geringer Informationsbedarf zur Studienorganisation deutlich. Dabei liegt die Vermutung nahe, dass sich Studierende mit studienorganisatorischen Fragen direkt an die Beratungsangebote des ZfL gewendet haben, wie auch konzeptionell vorgesehen ist.

Der Schwerpunkt *„Klärung und Reflexion“* nahm den größten Anteil der Beratungsarbeit ein. So suchten die Studierenden eine Unterstützung in der Auseinandersetzung mit u.a. ihren Studien Zweifeln, ihrer beruflichen Umorientierung, ihren Lern- und Arbeitsschwierigkeiten, ihrer Eignungsreflexion oder studienrelevanten Familienkonflikten. Ausgehend von diesen Anliegen wurde in eine vertiefte Klärungs- und Reflexionsarbeit eingestiegen, wobei drei Aspekte besonders häufig beobachtet werden konnten. (1) Es zeigten sich vielfach die zwei zentralen Fragen „Passe ich ins Lehramt?“ und „Passt das Lehramt zu mir?“. Daraus wird das Spannungsfeld sichtbar, dass nicht nur die Person über entsprechende Kompetenzen, Eigenschaften und Vorstellungen verfügen sollte, sondern gleichermaßen das Lehramt den Studierenden das bieten sollte, was sie für ihr (berufliches) Leben suchen. Diese Passungsfrage ist eine typische für die Laufbahnberatung, die sich die Studierenden in Anbetracht des vorgezeichneten Berufsweges im Lehramt besonders häufig stellten. Um diesbezüglich die Selbstklärung der Studierenden zu begleiten, eignete sich besonders gut das Modell des Inneren Teams (Schulz von Thun 2013b), anhand dessen verschiedene Bedürfnisse und Wünsche zum zukünftigen Beruf herauskristallisiert werden konnten, was zur Entscheidungsfindung beitrug. (2) Viele Studierende machten die für sie überraschende Erkenntnis, dass es sich beim Lehrer*in-Werden um einen lebenslangen Entwicklungsprozess handelt und sie folglich ausreichend Zeit für ihre individuelle Entwicklung haben. Diese

Erkenntnis stand im starken Gegensatz zu ihrem Empfinden, nicht gut genug zu sein und eigentlich schon im Studium „fertig“ sein müssen. Viele der Studierenden bemängelten, dass sie sich durch das Studium nicht ausreichend auf den Lehrberuf vorbereitet fühlen und waren daher über die Erkenntnis erleichtert, dass sie die praktische Lehrtätigkeit noch im Referendariat erlernen werden. Dies führte bei einigen Studierenden dazu, dass sich das Erleben von Anspannung, Selbstzweifel, Inkompetenz und „Nicht-fertig-Sein“ minderte, was z.T. körperlich während der Beratung sichtbar wurde. Im Jargon der PZL gesprochen zeigte sich darin ein Symbolisierungsprozess, d.h. dass eine Erfahrung plötzlich ganz neu erlebt und in das Selbstkonzept integriert wurde (s. Fallbericht, Kapitel 6.3). (3) Drittens war auffällig, dass sich viele Studierende mit dem Thema der psychischen Belastung im Lehrberuf beschäftigten. Einige zweifelten am Lehrberuf unter der Annahme, dass sie es mit schwierigen Kommunikations- und Konfliktsituationen mit Schüler*innen und Eltern zu tun bekommen, immer bis in die späten Abendstunden arbeiten und sich nicht abgrenzen können würden. Andere hatten eine psychische Erkrankung und waren im besonderen Maße herausgefordert, auf ihre Gesundheit und Ressourcen zu achten und dies entsprechend in ihrer Studien- und Berufswahl zu berücksichtigen. Im Falle der psychischen Erkrankungen wurde jeweils eindrücklich auf den (begrenzten) Zuständigkeitsbereich der Laufbahnberatung verwiesen und eine Therapie nahegelegt. Den Studierenden, die erhebliche psychosoziale Belastungen hatten und kurzfristige Hilfe benötigten, die über den Auftrag der Laufbahnberatung hinausgingen, wurde die psychologische Beratung des Studentenwerks SH¹³² oder vergleichbare außeruniversitäre Angebote empfohlen. Darüber hinaus wurden vielfältige individuelle Themen in die Selbstklärung und Reflexion eingebracht, die fallspezifisch bearbeitet wurden.

Der Schwerpunkt ‚*Handlung und Bewältigung*‘ nahm einen vergleichsweise geringen Teil der Beratungsgespräche ein bzw. knüpfte meist als Folgeschritt an die Schwerpunkte ‚Information und Orientierung‘ oder ‚Klärung und Reflexion‘ an. So kamen nur wenige Studierende mit dem expliziten Anliegen in die Laufbahnberatung, ihre Kompetenzen und Ressourcen zu erweitern und neue Handlungsmöglichkeiten zu erschließen. Typischerweise wird dies auch den Lehrveranstaltungen oder extracurricularen Angeboten des ZfL zugesprochen, sodass es nicht verwunderlich ist, dass die Studierenden häufiger mit einem Reflexionsanliegen kamen. Dennoch gab es einige Studierende, die sich explizit mit ihrer Selbstorganisation im Onlinestudium, ihren Ressourcen in

¹³² Die psychologische Beratung des Studentenwerks SH findet sich unter: <https://www.studentenwerk.sh/de/beratung/beratungsangebote/psychologische-beratung/index.html> [Stand: 08.11.2021].

der Masterarbeitsphase oder ihrem Auftreten im Praktikum auseinandersetzen wollten. In diesen Fällen ging es zunächst um eine differenzierte Analyse der Herausforderungen und Schwierigkeiten, was dem Schwerpunkt ‚Klärung und Reflexion‘ entspricht, doch dann recht schnell um die Erarbeitung und Erprobung neuer Strategien. An dieser Stelle zeigt sich, dass die Phasen und Standardsequenzen fließend ineinander übergehen und sich in der Praxis weniger eindeutig voneinander trennen lassen als es ihre analytische Beschreibung nahelegt.

Insgesamt zeigte die Implementierung, dass das Beratungsangebot von den Lehramtsstudierenden in Anspruch genommen wird, um sich außerhalb von curricularen Studieninhalten auf individuelle Weise mit eigenen beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen auseinanderzusetzen. Zweifelsohne betrifft dies einen vergleichsweise geringen Anteil der gesamten Studierendengruppe und doch bietet die Laufbahnberatung diesen Studierenden eine wichtige Anlaufstelle.

6.3 Exemplarischer Fallbericht

In Anbetracht der vielfältigen Anliegen der Klient*innen und somit Vorgehensweisen im Beratungsprozess können hier lediglich einige Schnappschüsse festgehalten werden, wozu nun auch der exemplarische Fallbericht dient. So wird zur Veranschaulichung der Umsetzung der Laufbahnberatung der Fall der Klientin Sara¹³³ vorgestellt, wobei zunächst ein Überblick über die Situation der Klientin gegeben und dann ein Ausschnitt aus dem dritten Beratungsgespräch gezeigt wird.

Fallbericht der Klientin Sara

Als Sara in die Laufbahnberatung kam, hatte sie gerade ihr erstes Semester in den Fächern Englisch und Chemie abgeschlossen. Ihr Studienstart lag mitten in der Corona-Pandemie, sodass sie bisher ausschließlich im Onlineformat studiert hat, was eine große Herausforderung für sie darstellt. Im Bildungswissenschaftlichen Eingangsmodul (BELA) erfuhr sie vom Angebot der Laufbahnberatung, welches sie in der vorlesungsfreien Zeit in Anspruch nahm. Innerhalb von zweieinhalb Monaten fanden vier Beratungsgespräche statt, in denen sich Sara mit ihren Studienzweifeln auseinandersetzte, die vor allem durch ihre Überforderung mit ihrem ersten Semester ausgelöst wurden. Zu Beginn der Laufbahnberatung berichtete sie, dass sie sich im digitalen Raum nicht zurechtfinde und nicht wisse, wo sie Informationen und Unterstützung finden kann (u.a. für digitale Literaturrecherche und Referatserstellung, Kurswahl und Stundenplanerstellung). Zudem fehle ihr der Austausch mit ihren Kommiliton*innen und Dozent*innen, um unkompliziert Fragen zu klären und Freundschaften aufzubauen. Insgesamt war sie nach dem ersten Semester sehr belastet und zweifelte daran, ob das Lehramt das Richtige für sie ist. Sie beschrieb, dass ihre Motivation für das Lehramtsstudium stark gesunken sei: Ursprünglich sei es eine ganz eindeutige Studienentscheidung gewesen, weil sie schon immer Lehrerin werden wollte, doch nun zweifele sie so stark an ihren Fähigkeiten und Ressourcen, dass sie sich das Studium nicht mehr zutraue und ihre Studienaufgaben liegen ließe. Im Laufe der ersten Sitzung wurde deutlich, dass ihr Überforderungs- und Inkompetenzerleben in starkem Gegensatz

¹³³ Der Name und alle weiteren Angaben, die Rückschlüsse auf die Person zulassen, wurden anonymisiert. Abgesehen davon wird der Fall hier unverändert beschrieben, wofür die Klientin ihr Einverständnis gegeben hat.

zu ihren Erfahrungen in der Schule standen, wo sie sich stets als leistungsstark, motiviert und engagiert wahrgenommen hatte (Inkongruenz zwischen Selbstkonzept und Erleben).

Nachdem es in der ersten Sitzung zunächst um diese Bestandsaufnahme ging (d.h. vor allem die Phasen ‚Kontakt und Orientierung‘ sowie ‚Situation und Ziele‘ im Fokus standen), stand in den folgenden beiden Sitzungen die Phase ‚Bearbeiten und Lösen‘ im Vordergrund. Da sich Sara zuerst mit ihren Schwierigkeiten der Studienorganisation und Selbstorganisation auseinandersetzen wollte und angesichts der Prüfungsphase drängende Fragen hatte, wurde der Beratungsschwerpunkt in der zweiten Sitzung auf ‚Information und Orientierung‘ gelegt.¹³⁴ Gemeinsam wurden Fragen gesammelt, wobei das Thema der Onlinerecherche am drängendsten war. Daher wurden Sara zentrale Informationen über Websites, Suchmaschinen, Literaturrecherche, Finden von Ansprechpartner*innen, Kontaktaufnahme zu Dozent*innen und generell über die Orientierung im digitalen Raum gegeben. Darüber hinaus wurden zentrale Websites gemeinsam angeschaut und Suchmaschinen erprobt. Die Klientin machte sich viele Notizen, stellte Fragen und wirkte im Laufe des Gesprächs zunehmend erleichtert über die Orientierungshilfe. Eine zentrale Sequenz dieses Beratungsgesprächs lag darin, dass Sara dazu angeregt wurde, die Bedeutung dieser neuen Informationen für sich zu reflektieren und zu bewerten, inwiefern sich neue Lösungsmöglichkeiten eröffnen. Abschließend wurden nächste Handlungsschritte als Transfer in ihren Alltag formuliert, sodass sie konkrete Orientierungspunkte für ihre weitere Studienorganisation hatte.¹³⁵

Nach dieser informationsorientierten Sitzung, in der gemeinsam alle drängenden Fragen geklärt wurden, lag der Beratungsschwerpunkt in der dritten Sitzung auf ‚Klärung und Reflexion‘, womit wir uns weiterhin in der Phase ‚Bearbeiten und Lösen‘ befanden. So äußerte Sara den Wunsch, sich damit zu beschäftigen, wie sie mit ihrer Überforderung, ihrer Angst und ihren Selbstvorwürfen besser umgehen kann. Sie beschrieb ihre nagenden Selbstzweifel und ihre Mutlosigkeit, die sich angesichts eines bevorstehenden Intensivsprachkurses mehr und mehr steigerten. In dieser Sitzung wurde Sara in ihrer Selbstexploration begleitet und es ging um das Verstehen ihrer inneren Prozesse. Sara erzählte, was in ihr vorgeht, wobei sie immer wieder längere Pausen machte, nachdachte und tiefere Zusammenhänge für sich erkannte. Besonders herausstechend war ein „Aha-Moment“, als Sara bemerkte, dass sie zwei ganz widersprüchliche Bilder von Lehrer*in-Werden hat: Zum einen erwartete sie von sich, bereits jetzt bzw. allerspätestens am Ende ihres Studiums eine fertige Lehrerin zu sein, zum anderen war sie überzeugt, dass sie nur von einem zum anderen Punkt planen kann und sich lebenslang neu entscheiden und weiterentwickeln muss. Dieses Widerspruchs wird sich Sara im folgenden Gesprächsabschnitt¹³⁶ bewusst:

Klientin: So weil ich mich dann ja plötzlich so anders kennengelernt habe, wie ich mich ja eigentlich gar nicht kenne oder ... also meine Erwartungshaltung zu mir selbst ist ja auch komplett anders. Ja, dann denkt man so, wenn ich jetzt schon so bin ... wie bin ich dann in zehn, zwanzig Jahren?

*Beraterin*¹³⁷: Also, (...) hast du das Bild ... ich versuch es gerade mal auszudrücken ... dass du jetzt quasi schon so sein musst, wie es später notwendig ist für das Lehramt?

¹³⁴ Zur Erinnerung: Die Phase ‚Bearbeiten und Lösen‘ umfasst drei alternative Beratungsschwerpunkte, die je nach Klient*in den Ausgangspunkt dieser Phase darstellen können: a) Information und Orientierung, b) Klärung und Reflexion sowie c) Handlung und Bewältigung.

¹³⁵ An diesem Punkt wird deutlich, dass sich das Phasenmodell nicht nur auf den gesamten Beratungsprozess – also alle vier Sitzungen – bezieht, sondern dieser Kreislauf auch in jeder einzelnen Sitzung im Kleinen durchlaufen wird. So kommen stets die Phasen ‚Kontakt und Orientierung‘, ‚Situation und Ziele‘, ‚Bearbeiten und Lösen‘ sowie ‚Transfer und Handeln‘ vor, sind jedoch jeweils unterschiedlich gewichtet.

¹³⁶ Das Beratungsgespräch wurde für Supervisionszwecke mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Mit dem Einverständnis der Klientin wurde ein Ausschnitt dieses Gesprächs transkribiert und wird nun hier in unveränderter, leicht gekürzter Form vorgelegt (Auslassungen sind mit „(...)“, längere Denkpausen mit „...“ gekennzeichnet). In der Transkription wurde die Sprache geglättet, d.h. dass Füllwörter, dialektbedingte Auslassungen oder Wortwiederholungen entfernt wurden.

¹³⁷ In der Laufbahnberatung mit Sara war ich selbst die Beraterin, schreibe hier jedoch in der dritten Person, um einen distanzierteren Blick auf das Gespräch einnehmen zu können. Zugleich bin ich mir meiner Subjektivität in der Beschreibung und Analyse des Falls bewusst, da ich als Beraterin ein Teil der sozialen Situation war und darin zur Konstruktion von Erfahrungen beigetragen habe. Diese Eingewobenheit meiner eigenen Person reflektierte ich grundsätzlich im Anschluss an jedes Beratungsgespräch mithilfe des Reflexionsbogens (s. Anhang 6), wobei ich meine Rolle als Beraterin, mein Beratungshandeln und meine eigenen problemspezifischen Anteile fokussierte.

Klientin: Ja, irgendwie schon erwarte ich das von mir. Weil ... also ... Ich habe das mal in der Schule gelernt. Man hat ja diese Adoleszenzzeit, dass man sich bis zu einem bestimmten Alter entwickelt und danach nicht mehr. Und danach (...) denke ich, dass ich keinen Einfluss mehr auf meine Charakterentwicklung habe. Deswegen versuche ich es jetzt die ganze Zeit so ... ja so zu werden, wie ich sein möchte. Und wenn ich jetzt schon gar nicht so bin, läuft die Zeit ja auch immer mehr ab, sag ich mal.

Beraterin: Ahh. Also (...) dass da wirklich dann Druck entsteht. Natürlich, weil die Zeit begrenzt ist aus deiner Sicht jetzt, ne?! Aus dieser Annahme heraus hast du nur noch ... was weiß ich, wie lange hast du jetzt noch, zwei Jahre oder paar Monate?

Klientin: Fünf Jahre, glaube ich, sind das noch. So grob gesagt, sagt man ja immer.

Beraterin: Also hättest du das Studium quasi noch, aber dann musst du auch fertig sein?

Klientin: Genau.

Beraterin: Dann entwickelt sich auch nichts mehr und oder die Chance ist geringer, dass sich etwas entwickelt. Und bis dahin ist es dann auch für dich wichtig zu wissen: Passt das?

Klientin: Mhm, und das ist ja ungefähr bis zum Ende meines Studiums. Ich habe ja schon gesagt, dass ich ja ein bisschen länger studiere. Ja, und da ist halt jetzt die Frage, wenn ich fertig mit meinem Studium bin, dann bin ich ja quasi schon ICH. Und wenn ich jetzt mein ganzes Studium mich so verhalten, wie ich mich im ersten Semester verhalte, denn sollte ich nicht das machen, was ich jetzt eigentlich machen will? Also später ... weil ich dann ja wahrscheinlich so bleibe?

Beraterin: Ok. Das ist aber noch ein bisschen eine Frage: Ist es so? Ist es wirklich so?

Klientin: Ja, es ist halt die Frage, weil ich kann das ja nicht einschätzen. Das Einzige, was ich mache, sind ja drei Praktika. Und ich plane auch eigentlich, versuche ich auch mehr zu machen in der vorlesungsfreien Zeit, wenn es möglich ist. Nur wegen Corona ist es ja auch noch einmal schwierig. Da kann man ja auch nie so weit planen oder nie so späte Zukunftsprognosen machen, sag ich mal. Das ist ja irgendwie ... muss man ja eigentlich nur (...) kann man ja nur so von Punkt zu Punkt leben, sag ich mal, und abwarten. Und das ist ja auch so schwierig. Und deswegen versuche ich mir das jetzt schon ... also habe ich das Gefühl, ich muss das jetzt schon alles wissen und können, damit ich ... Ja, damit ich auch wirklich sicher sein kann, dass ich später gut bin in dem Bereich, den ich machen möchte.

Beraterin: Das hört sich fast so an, als würden da zwei Bilder im Raum sein. Einmal: Du hast eine gewisse Zeit, dich zu verändern und die läuft dann auch ab, dann ist es vorbei und du müsstest am besten jetzt schon fertig sein in Führungsstrichen, fertig für den Lehrberuf. Und auf der anderen Seite ein zweites Bild, wo du eher formulierst: Man kann ja nur von Punkt zu Punkt planen, und man kann dazwischen immer wieder neu justieren und sich weiterentwickeln und gucken: Was ist jetzt? Was braucht es jetzt, so wie mit Corona? (...) Das sind zwei verschiedene Bilder: Einmal Fertig-Sein und einmal von Punkt zu Punkt und immer weiter gucken.

Klientin: Ja, das stimmt.

Beraterin: Sehr spannend.

Klientin: Ja, das habe ich noch nie so gesehen. Ich habe bisher immer nur das erste Bild gesehen und habe gedacht, dass das zweite Bild quasi nicht existieren darf. Also ich dachte immer, dass ich nur diese ... also dass das zweite Bild quasi, dass ich alleine in dem Konflikt stehe, dass ich mich von Punkt zu Punkt arbeiten muss. Aber es geht ja auch allen anderen so anscheinend dann.

Beraterin: Also quasi, dass du gedacht hast, dass du da rausfällst? Alle anderen sind dann fertig, so wie es sein soll, und nur bei dir klappt es nicht.

Klientin: Genau. Das ist also ... vielleicht liegt es auch einfach daran, dass man einfach alleine in seinen vier Wänden ist und ja nicht viel machen kann und das dann bei anderen nicht mitbekommt. Ähm ... weil das auch so Gefühle sind, die man vielleicht nicht anspricht, weil vielleicht sagen alle: Ja, Studentenleben ist halt stressig. Und so erklären die sich halt diese Gefühle und ich habe vielleicht nie verstanden, dass das dieser Studentenstress ist, sag ich mal. Diese Krise, die man wirklich hat, also einer meinte auch – also ein Kumpel von meiner Mitbewohnerin – der hat letztes Jahr schon angefangen und er meinte, das ist halt normal in jeder Prüfungsphase quasi seinen Studienverlauf zu hinterfragen. Und ich dachte, das ist Spaß, aber vielleicht geht es ihm ja wirklich so? Und vielleicht geht es anderen halt auch wirklich so?

Beraterin: Also, vielleicht ist es auch für die anderen gar nicht so fest, dass sie jetzt schon damit super umgehen können und viel besser vorbereitet sind auf das Lehramt.

Klientin: Und vielleicht, es gibt ja auch noch ganz viele, die brechen das ja auch nach ganz vielen Jahren ab oder wenn sie fertig sind, fangen sie eine Ausbildung an. Das ist ja auch nichts Verwerfliches. Ähm, da muss ich mich vielleicht echt mal öfter daran erinnern (lachen).

Beraterin: Das ist jetzt etwas Neues.

Klientin: Ja. (lachen) Ähm, ja ich sehe das halt nur bei meiner Mitbewohnerin und bei mir selbst und ich kann das mit niemandem ... Ja, weil man sich ja mit niemandem austauschen kann außer mit denen, die ja schon vielleicht ... also ich zum Beispiel kenne jetzt nur die, die in einem weiteren Semester sind, in den höheren Semestern. Und da sehe ich ja nur, die schaffen das, und ich sehe ja nicht, dass die selber ja vielleicht so in Krisen stecken oder so, sage ich mal. Ja.

Beraterin: Viel wird auch gar nicht besprochen. Es wird nicht besprochen, es ist nicht sichtbar. Ähm ... sondern scheinbar laufen da alle so durch, aber was da hinter den Kulissen ist, ist noch einmal etwas anderes.

Klientin: Genau. Ja, das habe ich komplett ausgeblendet tatsächlich, weil ich halt...ja, ich sehe immer nur meinen jetzigen Punkt und mein Ziel. Und das ist ja ... ja, es fühlt sich so an, als ob das in komplett andere Richtungen geht. Und also bei mir ist es auch ganz viel dieses Onlinestudium. Das mag ich gar nicht so. Dass ich vielleicht auch immer ... es ist ja eigentlich der Normalfall und da ist es ja klar, dass man da Probleme hat, und das vergesse ich immer komplett. Also, ich höre ja auch von anderen, dass sie das total aufregt online und auch einige Dozenten haben das auch schon gesagt und Dozentinnen. Aber ja, vielleicht sollte man sich das auch einfach mal in den Kopf rufen, dass es auch kein Normalfall ist und man eigentlich ja Glück hat oder was heißt Glück? Aber dass man stolz auf sich sein darf, wenn man trotzdem Semester schafft oder so.

Beraterin: Ja, du kannst auch stolz sein, dass du trotz der widrigen Umstände gerade weitermachst.

Klientin: Ja, weil zum Beispiel, ich habe das von einem Nachbarn gehört über uns, der hat sich komplett aufgeregt darüber, dass einige so orientierungslos sind und so. Vielleicht sind es auch einfach nur ... vielleicht ist er auch einfach ein bisschen empathielos? (lachen) Aber so etwas zum Beispiel bleibt dann ja eher im Kopf, anstatt von anderen zu hören: Ich habe auch Probleme und ich komme auch nicht weiter.

Beraterin: Also, sind es besonders einige Sätze, die präsent sind und jetzt kommt irgendwie das zweite Bild dazu, wo noch mal eine ganz andere ja ... ganz andere Sätze fallen könnten. Nicht so Lehrer-Sein (...) Also: Ich bin jetzt schon Lehrerin, sondern eher ein Lehrer-Werden, also ein Prozess dahinter.

Klientin: Genau, den muss man ja auch irgendwie durchleben. Man kann ja nicht ... sonst müsste man ja nicht studieren, wenn man es von jetzt auf nun kann. (lachen)

Beraterin: Ja. Dann könntest du jetzt eigentlich schon vor einer Klasse stehen. (lachen)

Klientin: Genau. Das sollte man ja noch nicht und ... Ja, also ... Vielleicht sollte ich das echt irgendwie mir als Erinnerung irgendwo aufschreiben, dass ich das noch immer sehe, dass es ja normal ist. Also, ich frage mich auch, wie ich das vergessen habe, weil zum Beispiel...Ich habe ja auch lange getanzt und da habe ich ja auch gemerkt, dass ich ja nicht vom Anfängerkurse in den Tanzkreis fliegen kann. Ich muss ja jeden Kurs allein noch mal einzeln selber machen. Ja.

Beraterin: Das ist jetzt ein wichtiger Punkt, den du nochmal für dich festhalten möchtest.

Klientin: Ja!

Dieser Gesprächsausschnitt stammt vom Ende der dritten Sitzung. In den letzten Minuten wurde die neu gewonnene Erkenntnis gesichert, wobei sich Sara einen Erinnerungsanker überlegte, um sich im Alltag an den Prozesscharakter des Lehrer*in-Werdens zu erinnern. Damit einhergehend wurde darüber gesprochen, wie sie ihre Räume und Ressourcen so für sich gestalten kann, dass sie während des Intensivsprachkurses gut für sich sorgen kann. Etwa einen Monat später fand ein viertes und letztes Beratungsgespräch statt, in dem Sara sehr zufrieden berichtete, wie sie sich den Sprachkurs in guter Balance von Arbeit und Ruhepausen gestaltet habe. Sie erzählte, dass sie neues Zutrauen in ihre Fähigkeiten und Ressourcen gewonnen hätte und nun gestärkt ins nächste Semester gehe. Zwar war sie bzgl. des Onlinestudiums weiterhin unsicher und besorgt, was ihre Selbstorganisation und den fehlenden Kontakt anging. Jedoch hatte sie nach der vierten Sitzung gute Ansatzpunkte für sich entwickelt, wie sie ihr Studium trotz der problematischen Umstände besser für sich einrichten kann. Unter der Zusicherung,

dass sie die Laufbahnberatung bei weiteren Schwierigkeiten wieder in Anspruch nehmen könne, reflektierten wir den gesamten Prozess und beendeten die Beratung (Phase ‚*Transfer und Handeln*‘). Einige Monate später erfuhr ich per E-Mail, dass sie sich in ihrem zweiten Semester gute „Ruheoasen“ habe schaffen können und nochmals für sich realisiert habe, dass vor allem das Onlinestudium belastend sei und sie daher mit Vorfreude auf das Präsenzstudium warte.

Nun im Detail zum Gesprächsausschnitt: Zu Beginn wird deutlich, dass Sara eine Diskrepanz wahrnimmt zwischen ihren aktuellen Erfahrungen im Studieneinstieg und ihrem Bild von sich selbst („So weil ich mich dann ja plötzlich so anders kennengelernt haben, wie ich mich ja eigentlich gar nicht kenne oder...meine Erwartungshaltung zu mir selbst ist ja auch komplett anders“). Dieser Inkongruenz wird sich Sara im Laufe der Selbstexploration mehr und mehr gewahr, d.h. dass sie für sich selbst versteht, worin ihr Erleben von Nicht-Übereinstimmung besteht, und alternative Sicht- und Umgangsweisen zu entwickeln beginnt. Dieser Prozess lässt sich in drei Phasen der Selbstexploration gliedern, die nun nacheinander angeschaut werden.

Die *erste Explorationsphase* beginnt damit, dass die Klientin ihre Erwartungshaltung an sich selbst damit konkretisiert und begründet, dass nur in der Adoleszenzzeit eine Charakterentwicklung möglich sei.¹³⁸ Dies beschreibt sie einerseits wie eine objektive Tatsache („mal in der Schule gelernt“, „sagt man ja immer“) und andererseits vage und hinterfragenswert („denke ich“, „es ist halt die Frage“). Im Gespräch wird diese Annahme konkretisiert und hinterfragt, was die Beraterin damit einleitet, dass sie die Unsicherheit der Klientin als Frage aufgreift („Ist es so? Ist es wirklich so?“). Diese Frage regt die Selbstexploration der Klientin an, was sich in dem Abwägen verschiedener Perspektiven, den Auslassungen und Pausen sowie dem suchenden Ton zeigt. In dieser ersten Explorationsphase deutet sich an, dass die Klientin ein Bedürfnis nach Sicherheit und Kompetenzerleben hat („...ich muss das jetzt schon alles wissen und können, damit ich...Ja, damit ich auch wirklich sicher sein kann, dass ich später gut bin in dem Bereich, den ich machen möchte“). Auf diese Bedürfnisse wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, da die Beraterin stattdessen

¹³⁸ In dieser Annahme der Klientin spiegelt sich die Identitätstheorie von Erikson (1991) wider, wonach sich die Identität in der Adoleszenz entwickelt und danach weitgehend stabil und unveränderlich bleibt. Dies ist angesichts des gesellschaftlichen Wandels jedoch nicht mehr haltbar, sodass Identität heutzutage als alltägliche und lebenslange Passungsarbeit zwischen dem Inneren des Subjekts und den Anforderungen der Gesellschaft verstanden wird (Keupp 2013b, S. 54). Davon wird ebenfalls in der Lehrer*innenbildung ausgegangen, in der die Professionalisierung als ein berufsbiografischer Entwicklungsprozess betrachtet wird (Keller-Schneider 2016; Terhart 2004). Folglich hat die Klientin eine Anforderung an ihre Identitätsentwicklung verinnerlicht, die nicht mehr zeitgemäß und für Lehrberuf angemessen ist, sodass im Folgenden die Rekonstruktion dieser Normalitätsvorstellung im Zentrum steht.

die widersprüchlichen Erwartungen der Klientin an sich selbst aufgreift und dies mit der Metapher von zwei Bildern veranschaulicht (Bild 1: begrenzte Zeit für den Prozess des Lehrer*in-Werdens; Bild 2: lebenslange Entwicklung und Neuorientierung). Auf dieses Angebot reagiert die Klientin mit Zustimmung und zugleich mit Überraschung („Ja, das stimmt.“, „Ja, das habe ich noch nie so gesehen.“). Sie bestätigt, dass sie bisher lediglich das erste Bild für richtig erachtet und gedacht hatte, dass nur sie selbst sich von Punkt zu Punkt arbeiten müsse und alle anderen der Lehraufgabe bereits im Studium gewachsen seien. An dieser Stelle findet eine Symbolisierung statt: Es wird ihr plötzlich eine neue Facette ihrer Erfahrung bewusst, was zur Erweiterung ihres Selbstkonzepts beiträgt, nämlich dass sie wie in ihrer Schulzeit eine leistungsstarke *und zugleich* eine sich stetig weiterentwickelnde Person ist.

Durch diese Erkenntnis entsteht neuer Raum für weitere Erkenntnis- und Entwicklungsprozesse. So schließt sich eine *zweite Explorationsphase* an, in der zunächst deutlich wird, dass Sara ihre Überforderung bisher auf sich selbst als Person zurückgeführt hatte. Doch nun beginnt sie zu explorieren, inwieweit sich ihr Erleben auf äußere Bedingungen zurückführen ließe und es anderen Studierenden ähnlich ergehen könnte („Ja, Studentenleben ist halt stressig.“, „...das ist halt normal in jeder Prüfungsphase quasi sein Studienverlauf zu hinterfragen“, „Und vielleicht geht es anderen halt auch wirklich so?“). Dadurch, dass die Klientin erkennt, dass auch viele andere Studierende mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind, weitet sich zunehmend ihr Raum für sich selbst. Sie scheint das Verständnis, was sie anderen entgegenbringt, allmählich auch für sich selbst zu entwickeln, was zunächst noch ungewohnt, neu und etwas überraschend ist („Ähm, da muss ich mich vielleicht echt mal öfter daran erinnern (lachen).“).

In einer *dritten Explorationsphase* beschäftigt sie sich dann mit der Frage, warum ihr das zweite Bild (lebenslange Weiterentwicklung) bisher nicht aufgefallen war, wobei sie zu dem Schluss kommt, dass die isolierte Pandemie-Situation und die Onlinelehre dafür entscheidend seien. Die Beraterin erweitert diese Überlegung damit, dass generell einiges gar nicht oder nur hinter den Kulissen besprochen werde, was die Klientin als Anlass für die Vertiefung ihrer Selbstexploration nimmt. So stimmt sie dieser Aussage zu und schlussfolgert für sich, dass die Onlinelehre kein Normalfall ist und sie stolz auf sich sein kann („Aber dass man stolz auf sich sein darf, wenn man trotzdem Semester schafft oder so“). Diese vorsichtige „Man“-Formulierung wird von der Beraterin aufgegriffen und verstärkt zurückgespiegelt („Ja, du kannst auch stolz sein, dass zu trotz der

widrigen Umstände gerade weitermachst.“¹³⁹). Diese Aussage wird von der Klientin bejahend aufgenommen und trägt vermutlich dazu bei, dass sie sich von der Äußerung ihres Nachbarn distanziert, der sich über die Orientierungslosigkeit einiger Menschen aufgeregt hatte („vielleicht ist er auch einfach ein bisschen empathielos?“). Diese Äußerung des Nachbarn scheint stellvertretend für ihre bisherige Annahme zu sein, dass sie alles auf Anhieb können müsse, wovon sie sich damit ebenfalls ein Stück weit distanziert. Von der Beraterin wird dieser Unterschied nochmals mit den Schlagwörtern „Lehrer-Sein“ und „Lehrer-Werden“ pointiert. Daraufhin spricht die Klientin das erste Mal selbst von der Prozesshaftigkeit des Lehrer*in-Werdens, was sie positiv zu erleben scheint („Genau, den muss man ja auch irgendwie durchleben. Man kann ja nicht...sonst müsste man ja nicht studieren, wenn man es von jetzt auf nun kann. (lachen)“). Abschließend findet eine gemeinsame Sicherung der Erkenntnis statt, dass es sich beim Lehrer*in-Werden um einen Entwicklungsprozess handelt, wobei Sara nochmals ihre Verwunderung zum Ausdruck bringt, dass sie bislang ein ganz anderes Bild hatte. Im Sinne einer Vergewisserung verknüpft sie diese neue Erkenntnis mit ihren Tanzerfahrungen („Ich habe ja auch lange getanzt und da habe ich ja auch gemerkt, dass ich ja jetzt nicht vom Anfängerkurse in den Tanzkreis fliegen kann.“).

Insgesamt zeigt der Gesprächsausschnitt einen zentralen Entwicklungsmoment der Klientin, die sich hier öffnen, sich selbst explorieren und ihre Inkongruenzen auflösen kann. Für diesen Prozess ist die tragende Beratungsbeziehung eine wichtige Voraussetzung, in der die Beraterin sich selbst einbringt, die Äußerungen der Klientin bedingungslos annimmt und ausgewählte Aspekte als empathische Reaktion zurückspiegelt. Es ist eine gemeinsame Suchbewegung erkennbar, in der Aussagen aufeinander bezogen und alternative Sichtweisen zusammen erkundet werden. Der zuvor noch enge Blick der Klientin weitet sich und ihre Gefühlslage verändert sich von Unsicherheit, Verwirrung und Mutlosigkeit hin zu mehr Selbstvertrauen, Klarheit und Zuversicht.

6.4 Kritische Überlegungen

Das Konzept ist grundsätzlich als ein Vorschlag zu verstehen, wie Laufbahnberatung personenzentriert gestaltet werden und für die universitäre Lehrer*innenbildung nutzbar gemacht werden

¹³⁹ Auch wenn das subjektive Erleben durch die „Ich“-Formulierung mehr in den Fokus rückt und das Verb „können“ eine fragende Vorsicht der Beraterin enthält, kann die Aussage gleichsam als eine Art der Bestätigung oder Erlaubnis der Beraterin gelesen werden. Um die Nähe zum eigenen Erleben noch mehr zu fördern, könnten die Angebote „Du merkst gerade, dass du auch stolz bist.“ oder „Ein Anteil in dir sagt: Ich bin stolz.“ formuliert werden.

kann. Der Vorschlag ist jedoch explizit zur Weiterentwicklung angelegt. Um dafür einige Anhaltspunkte zu liefern, wird das Konzept nun kritisch in den Blick genommen, wobei sowohl ein Rückbezug auf die Erfahrungen mit der Implementierung als auch auf die theoretischen Grundlagen erfolgt. Konkret geht es um die Frage, inwiefern die Implikationen für die Konzeptentwicklung, die sich in der Theoriearbeit herauskristallisiert haben, im Konzept in ausreichendem Maße berücksichtigt wurden. Abschließend findet zudem eine kritische Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens statt.

Uneinigkeit bzgl. der erkenntnistheoretischen Position im PZA:

Es ist kritisch anzumerken, dass die Grundhaltung des Konzepts auf der Uneinigkeit über die erkenntnistheoretische Position im PZA aufbaut. Diese fundamentale Frage konnte hier lediglich aufgezeigt, jedoch nicht geklärt und als eindeutige Grundlage in das Konzept übernommen werden. Während es unstrittig zu sein scheint, dass die Humanistische Psychologie eine wichtige Wertebasis des PZA (und vieler anderer Beratungsansätze) ist, herrscht bei der konstruktivistischen Position hingegen keine Einigkeit. Weder Rogers noch nachfolgende Autor*innen haben die erkenntnistheoretischen Grundannahmen bisher konsistent ausgearbeitet, sodass derzeit verschiedene Positionen nebeneinanderstehen (u.a. Konstruktivismus, Phänomenologie und Hermeneutik). Da sich die Grundhaltung auf alle Ebenen des Konzepts und in hohem Maße auf das Beratungshandeln auswirkt, war an diesem Punkt eine wegweisende Entscheidung notwendig, die sich letztlich nach der Stimmigkeit und Konsistenz des Konzepts richtete. Da die konstruktivistische Position nicht nur im PZA, sondern inzwischen auch in der Berufswahltheorie verbreitet ist und daher gute Verbindungspunkte zwischen Berufswahltheorie und Beratungstheorie bestehen, wurde das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Konzept am Konstruktivismus angelehnt. Dies lässt sich zudem inhaltlich begründen: So bietet der konstruktivistische Blickwinkel wichtige Ansatzpunkte für berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse, indem (1) die Fähigkeit des Subjekts zur Selbstorganisation, (2) die (Re-)Konstruktion von Erfahrungen sowie (3) die narrative Beratungsarbeit im Zentrum stehen. Diese Aspekte sind für eine zeitgemäße Laufbahnberatung besonders bedeutsam, da die Veränderungsdynamiken der postmodernen Gesellschaft eine stetige Überarbeitung von Identitätswürfen, ein Infrage-Stellen von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen sowie eine kontinuierliche Schaffung von Lebenskohärenz erfordert. Aus dieser Sicht ist die konstruktivistische Position ein Verbindungsglied der Diskursstränge dieser Arbeit

und schafft mit der Humanistischen Psychologie eine Wertegrundlage, die sich in den anderen Ebenen des Konzepts widerspiegelt und die Basis für das Beratungshandeln bildet. Doch auch wenn sich hier aus guten Gründen für eine konstruktivistische Grundposition entschieden wurde und auf diese Weise ein stimmiges Konzept entstand, muss die Frage nach der erkenntnistheoretischen Position weiterhin im Blick behalten und im weiten Feld von Beratungskontexten stärker untersucht werden.

Unterschiedliche Gewichtung der Theoriestränge:

Aus struktureller Sicht ist die unterschiedliche Gewichtung der Theoriestränge im Konzept zu kritisieren, die nicht als solche deutlich gemacht wurde. So wurden die vier Theoriestränge im Säulenmodell alle gleichwertig visualisiert, obwohl sie in unterschiedlicher Gewichtung in das Konzept einfließen. Dies zeigt sich u.a. bei der Säule ‚Konstruktivistische Berufswahltheorien‘: Zwar wurde sich an einer konstruktivistischen Perspektive orientiert, doch wurden dabei vor allem die Grundideen übernommen und keine bestehenden Verfahren und Methoden einbezogen. Bildlich gesprochen müsste diese Säule somit wesentlich schmaler als die Säule ‚Personenzentrierter Beratungsansatz‘ sein, da dieser die zentrale Beratungstheorie ausmacht und sich als ein großer Theoriestrang durch das gesamte Konzept zieht. Andersherum ließe sich jedoch auch argumentieren, dass die konstruktivistische Perspektive ein überaus wichtiges Bindeglied zwischen Grundhaltung, Berufswahltheorien, Personenzentrierter Beratung und den Handlungsprinzipien ist, sodass sie eine ebenso große Relevanz hat und somit gleichwertig ins Konzept einfließt.

Die Frage der Gewichtung stellt sich ebenso bei der Säule ‚Feldspezifische Theorien der universitären Lehrer*innenbildung‘, konkret: Wurde der Fokus auf das Lehramt in ausreichendem Maße berücksichtigt und das Ziel eines lehramtsspezifischen Konzepts erreicht? Zweifelsohne wurde das Konzept mit der Zielsetzung entwickelt, für die universitäre Lehrer*innenbildung ein passgenaues Beratungsangebot zu schaffen, doch wurde dabei ein größerer Rahmen gesetzt, als es die spezifischen Lehramtsdiskurse nahelegen würden (u.a. Eignungsreflexion, Kompetenzentwicklung oder Entwicklung gesundheitsförderlicher Bewältigungsstrategien). So war es aufgrund des unzureichenden Forschungsstandes erforderlich, konzeptionelle Grundlagenarbeit zu leisten und die größeren Diskurse zu beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen, zu Laufbahnberatung und zum Personenzentrierten Ansatz einzubeziehen. Das Konzept hat damit eine umfassende theoretische Verankerung und ein vergleichsweise breites Angebotsspektrum, verfügt aber

dennoch über einen klaren Lehramtsbezug. Erstens ist die Gesamtheit der feldspezifischen Lehramtsbezüge in einer Theoriesäule enthalten und damit ein zentraler Stützpfiler des Konzepts. Zweitens richtet sich die Ebene der Beratungsgestaltung nach den Notwendigkeiten der Lehrer*innenbildung, was besonders bei der institutionellen Anbindung, den Zielen und Inhalten und der Architektur des Beratungsangebots deutlich wird. Drittens sind die Standardsequenzen so ausgearbeitet, dass insbesondere in der Bearbeitungsphase die spezifischen Herausforderungen bzw. Problem- und Fragestellungen der Lehramtsstudierenden berücksichtigt sind. Diese Abstimmung im Handlungsmodell war vor allem deswegen möglich, weil in der zweiten Implementierungsphase eine Erprobung stattfand, erste Erfahrungen mit dem Konzept gesammelt wurden und das Konzept nochmals im Hinblick auf die Bedarfe der Lehramtsstudierenden abgestimmt werden konnte. Insofern unterscheidet sich das Konzept von anderen lehramtspezifischen Beratungsangeboten dadurch, dass nicht ausschließlich der enge Lehramtsfokus gehalten wird, sondern eine Verankerung in der (Laufbahn-)Beratungstheorie stattfindet.

Insgesamt können die einzelnen Säulen mit ihrer jeweiligen Bedeutung nur schwer gegeneinander abgewogen werden, da sie jeweils unterschiedliche Funktionen im Konzept einnehmen, so dass weiterhin auf eine unterschiedliche Gewichtung der Säulen verzichtet wird.

Personzentrierter Ansatz als Setzung:

Ein weiterer Kritikpunkt liegt darin, dass der Personzentrierte Ansatz als Setzung zur Grundlage des Beratungskonzepts erklärt wurde. Zwar ergab sich aus der Diskussion der Berufswahltheorien, dass eine konstruktivistische Perspektive für eine zeitgemäße Laufbahnberatung angemessen ist, doch hätte sie konzeptionell auf unterschiedliche Weise umgesetzt werden können. So wurde letztlich die Entscheidung getroffen, den Personzentrierten Ansatz als Beratungstheorie zugrunde zu legen und zu untersuchen, inwiefern sie sich für eine zeitgemäße und lehramtspezifische Laufbahnberatung eignet. Dies begründet sich zum einen mit meinem eigenen Ausbildungshintergrund, wodurch sich wissenschaftliche Theoriearbeit und beratungsspezifische Expertise miteinander verbinden ließen. Zum anderen war auffallend, dass die Personzentrierte Laufbahnberatung im angloamerikanischen Raum bereits diskutiert wurde, seit etwa den 80er-Jahren jedoch im Hintergrund steht und bislang keinen Einzug in den deutschsprachigen Diskurs erhalten hatte. Besonders im Lehramtskontext, in dem eine entwicklungsorientierte Perspektive angebracht ist, ist die Verbreitung der zuordnungstheoretischen Ansätze diskussionswürdig. Um

sich diesem Forschungsdesiderat anzunehmen und damit neue Wege für eine zeitgemäße Laufbahnberatung zu eröffnen, wurde daher die Perspektive der Personzentrierten Laufbahnberatung eingenommen. Gleichmaßen hätten jedoch auch systemische oder lösungsorientierte Beratungsansätze näher untersucht und in den Kontext der Laufbahnberatung gestellt werden können. Ein Vorteil dieser Ansätze wäre eventuell gewesen, dass sie stärker den Charakter der Kurzzeitberatung, die Ressourcenorientierung und die systemische Eingebundenheit der Studierenden in universitäre Strukturen fokussiert hätten. Im Umkehrschluss ist ein Vorteil der PZL, dass sie eine entwicklungsorientierte Perspektive einnimmt, damit der Zielsetzung der Lehrer*innenbildung besser entspricht und zugleich mit einer systemischen Perspektive vereinbar ist (Kriz 2017). Folglich wurde die Entscheidung für den PZA gut begründet getroffen und dennoch wären Vergleichsstudien mit verschiedenen Beratungsansätzen für den lehramtsspezifischen Beratungsdiskurs aussichtsreich.

Unzureichende Berücksichtigung des organisationalen und gesellschaftlichen Kontexts:

Anknüpfend an die kritischen Überlegungen zur PZL (s. Kapitel 3.3) wird deutlich, dass der Fokus des Konzepts auf der Subjekt- und Beziehungsebene liegt und der organisationale und gesellschaftliche Kontext zukünftig stärker einbezogen werden könnte.¹⁴⁰ Damit würde auch auf den vorherigen Kritikpunkt reagiert und die systemische Sicht stärker einbezogen werden. Schauen wir uns beide Dimensionen in aller Kürze an:

(1) Die organisationale Dimension floss insofern in die Konzeptentwicklung ein, als die Diskurse der universitären Lehrer*innenbildung einbezogen wurden, die institutionelle Anbindung des Angebots immer wieder hinterfragt und eine Problematisierung der Institutionalisierung von Selbstthematisierungen angedeutet wurde. Zudem basiert der Qualitätsrahmen auf dem BeQu-Konzept, welches ausdrücklich den organisationalen Kontext von Beratung bedenkt und dazugehörige Qualitätsstandards formuliert. Schaut man sich diese Standards an¹⁴¹, wird deutlich, dass die

¹⁴⁰ Diese zwei Perspektiven spielen für eine pädagogisch verstandene und zeitgemäße Laufbahnberatung eine wichtige Rolle, da die berufliche Orientierung kein rein individuelles Phänomen, sondern eine sozialtypische Problemlage darstellt, die gesellschaftlich und institutionell gerahmt ist. Doch stehen sie im Unterschied zur individuellen und sozialen Dimension oftmals im Hintergrund der konzeptionellen Überlegungen.

¹⁴¹ Die organisationsbezogenen Standards im BeQu-Konzept lauten: (O1) „Gute Beratung orientiert sich an einem organisationalen Leitbild, das den Auftrag der Beratungsorganisation, ihre Strategie, die Ziele und ethischen Prinzipien ihres Beratungsangebots beschreibt“; (O2) „Gute Beratung erfordert klar definierte Abläufe, Prozesse und Verantwortungsbereiche, die die Beratung als eine kommunikative soziale Dienstleistung unterstützen“; (O3) „Gute Beratung erfordert eine konstruktive und partizipative Kommunikations- und Kooperationskultur innerhalb der Beratungsorganisation“; (O4) „Gute Beratung erfordert eine personelle und materielle Ausstattung, die den jeweiligen

Standards O1, O2 und O4 im Konzept gut berücksichtigt sind. Dahingegen besteht bei den Standards O3 und O5 Weiterentwicklungsbedarf, da die Kommunikations- und Kooperationskultur innerhalb der Organisation sowie die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Partner*innen bislang unzureichend ist. Insgesamt ging die organisationale Dimension somit in die Konzeptentwicklung ein, kann jedoch noch stärker beachtet werden, was einen Ausgangspunkt für die dritte Implementierungsphase bietet (s. Kapitel 6.5).

Die (2) gesellschaftliche Dimension wird im Beratungsdiskurs überwiegend auf einer theoretisch-abstrakten Ebene diskutiert, sodass es umso wichtiger ist, ihre Berücksichtigung im Konzept zu gewährleisten. Um das vorliegende Konzept dahingehend einzuschätzen, lassen sich wiederum die BeQu-Standards heranziehen.¹⁴² Die Standards G1 und G2 wurden eindeutig beachtet, indem die berufliche Orientierung im Kontext des gesellschaftlichen Wandels diskutiert, eine konstruktivistische Perspektive eingenommen und die PZL zur beratungstheoretischen Grundlage gemacht wurde. Besonders hervorzuheben ist das Handlungsprinzip der narrativen Selbstexploration, da es darauf abzielt, bei den Klient*innen eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen anzuregen. Dahingegen ist die Berücksichtigung der Standards G3 und G4 diskussionswürdig. Zweifelsohne sollen die Klient*innen in der „nachhaltigen Verfolgung und Umsetzung von Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsziele[n]“ (G3, Katsarov et al. 2014, S. 13) unterstützt werden, doch liegen bisher keine Erkenntnisse zur Wirksamkeit des Beratungsangebots vor. Genauso ist es ein angestrebtes Ziel, die „gesellschaftliche Teilhabe und Gleichstellung tendenziell benachteiligter Personengruppen“ (G4, ebd.) zu fördern, wozu alleine die Vielfalt an Lehr- und Beratungsangebote einen wichtigen Beitrag leisten kann. Es ist jedoch zu kritisieren, dass sich das Konzept nicht an Kriterien einer diversitätssensiblen Beratung ausrichtet. Zwar wurde eingangs auf die Diversität der Lehramtsstudierenden hingewiesen und stets die fall-

Beratungsangeboten und den hier vorgelegten Qualitätsstandards angemessen ist“; (O5) „Gute Beratung erfordert eine gute Zusammenarbeit der Beratungsorganisation mit ihren Partnerorganisationen und weiteren relevanten Akteuren im gesellschaftlichen Umfeld“ (Katsarov et al. 2014, S. 13).

¹⁴² Diesbezüglich finden sich im BeQu-Konzept folgende Standards: (G1) „Gute Beratung berücksichtigt neben der individuellen Situation der Ratsuchenden die relevanten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und aktuellen Entwicklungen des Bildungswesens, der Berufe und des Arbeitsmarktes und vermittelt Ratsuchenden den geeigneten Zugang zu solchem Wissen“; (G2) „Gute Beratung befähigt Ratsuchende zu einer eigenverantwortlichen Gestaltung ihrer bildungs- und berufsbiografischen Entwicklungsprozesse (Selbstorganisationsfähigkeit)“; (G3) „Gute Beratung unterstützt Ratsuchende bei der nachhaltigen Verfolgung und Umsetzung ihrer Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsziele“; (G4) „Gute Beratung fördert die gesellschaftliche Teilhabe und Gleichstellung tendenziell benachteiligter Personengruppen, insbesondere auch in Hinblick auf Geschlecht, Alter, Behinderung, kulturelle und ethnische Herkunft (Inklusion)“ (Katsarov et al. 2014, S. 13).

spezifische Begleitung der Studierenden betont, doch wurden die Problemlagen, Beratungsbedarfe und letztlich auch die Vorgehensweise in der Beratung nicht im Sinne dieser Diversität differenziert. Für die Weiterentwicklung wäre zu diskutieren, inwiefern eine stärkere Ausrichtung an einer diversitätssensiblen Beratung erforderlich ist und wodurch sie sich konkret auszeichnet, z.B. Internetauftritt und Werbung, Diversität der Berater*innen sowie inhaltliche und methodische Ausrichtung des Angebots.

Problematik der institutionellen Anbindung:

Die Verortung der Laufbahnberatung am Institut für Pädagogik bedeutet eine problematische Nähe zu Lehrkontexten, weil dort ebenfalls die bildungswissenschaftlichen Inhalte des Lehramtsstudiums stattfinden und somit räumliche und personelle Überschneidungen möglich sind. Zwar wurden Beratungs- und Lehrkontexte bestmöglich voneinander getrennt, doch ließ sich eine Vermischung nicht gänzlich vermeiden.¹⁴³ Diese Schwierigkeit wurde bereits zu Projektbeginn diskutiert, wobei die Alternative der Verortung am ZfL erwogen wurde, die jedoch ebenfalls Überschneidungen mit deren Zuständigkeiten in der Studienorganisation, den Anrechnungsverfahren und der Praktikumsbetreuung bedeutet hätte. Letztlich wurde sich aus pragmatischen Gründen für die Verortung am Institut für Pädagogik entschieden, da das Promotionsprojekt dort angebunden war und wissenschaftlich begleitet wurde. Durch die Kooperation mit dem ZfL und die Einbindung im NeLe@CAU konnte dennoch sichergestellt werden, dass die Laufbahnberatung an andere Angebote im Lehramt angebunden war und an die Lehramtsstudierenden herangetragen wurde. Insgesamt war es bedeutsam, die Einbindung in widersprüchliche Anforderungsstrukturen – Beraten, Lehren und Bewerten – nicht zu negieren, sondern sich um einen reflexiven Umgang mit eventuellen Abhängigkeitsverhältnissen zu bemühen und damit den Anforderungen einer machtkritischen Beratung bestmöglich gerecht zu werden.

¹⁴³ Es wurde darauf geachtet, dass die Berater*innen möglichst wenig in lehramtsspezifische Lehrveranstaltungen und keinesfalls in Pflichtmodule ohne Ausweichmöglichkeiten auf andere Dozent*innen eingebunden sind. Aufgrund des Personalmangels im ‚Bildungswissenschaftlichen Eingangsmodule Lehramt‘ (BELA) war ich zwar in einigen Semestern als Dozentin im BELA-Seminar tätig, doch hatten die Studierenden stets eine große Auswahl an Kursen und Dozent*innen. Inwiefern dies die Qualität der Beratung mindert oder von den Studierenden als Hemmnis wahrgenommen wurde, die Laufbahnberatung aufzusuchen, kann nicht abschließend bewertet werden. Doch konnte beobachtet werden, dass einige Studierende wider Erwarten direkt im Anschluss an das BELA-Seminar das Beratungsangebot in Anspruch genommen und sich sogar in der zweiten Implementierungsphase (mit externem Berater) für mich als Beraterin entschieden haben. Eine mögliche Erklärung ist die bereits bestehende Beziehung und das aufgebaute Vertrauensverhältnis, was durch das reflexionsorientierte BELA-Seminar ermöglicht wurde und eine Weiterführung in der Laufbahnberatung nahelegte.

Optimal wäre dennoch ein externes Angebot, bei dem es zu keinerlei Überschneidungen mit anderen Aufgaben und Rollen der Berater*innen kommen kann, sodass die Laufbahnberatung mit größerer Wahrscheinlichkeit als sicherer Raum wahrgenommen wird. So sind weiterhin offene Fragen: Wo kann die Laufbahnberatung langfristig angegliedert werden, um die Verortung möglichst optimal zu gestalten? Wie sieht eine transparente Angebotsstruktur aus, die diese Verortung des Angebots und die Verbindung mit anderen lehramtsspezifischen Angeboten nachvollziehbar macht?

Hoher Grad an Strukturierung des Beratungshandelns:

Auf der Ebene des Handlungsmodells ist der Grad an Strukturierung des Beratungshandelns kritisch zu diskutieren. Betrachtet man das Konzept aus der Tradition des PZA, so hat es einen vergleichsweise hohen Grad an Strukturierung, was dazu führen kann, dass das prozessorientierte und fallspezifische Arbeiten in den Hintergrund tritt. Es könnte der Anschein erweckt werden, dass die idealtypische Strukturierung schematisch abzuhandeln sei, was weder wünschenswert noch umsetzbar wäre, da die Phasen und Standardsequenzen fließend ineinander übergehen und sich in der Praxis nicht eindeutig voneinander trennen lassen. Zwar stellt die Strukturierung die Professionalität, Qualitätsentwicklung und empirische Überprüfbarkeit sicher, muss jedoch unbedingt in Balance zu einem personenzentrierten Vorgehen gedacht werden. Dies wurde im Konzept insofern berücksichtigt, als auf die Flexibilität und Offenheit des Konzepts verwiesen wurde, u.a. personenzentrierte Beziehungsgestaltung, Beratungsprinzipien und Erweiterung der Standardsequenzen. Ferner wird davon ausgegangen, dass personenzentriert ausgebildete Berater*innen das Handlungsmodell als Leitlinie nehmen, sich jedoch stets flexibel an Situation und Person orientieren. Mit Blick auf den PZA, dem vielfach ein Mangel an Strukturierung vorgeworfen wird (s. Kapitel 3.3), scheint das Konzept somit eine gute Balance zwischen Struktur und Prozess zu schaffen, die sich nach jetzigem Erfahrungsstand nicht als nachteilig erweist.

Überbetonung von Klärung und Reflexion:

Der Beratungsschwerpunkt ‚Klärung und Reflexion‘ nimmt den größten Anteil ein, was sich sowohl in der umfangreichen Ausarbeitung der dazugehörigen Standardsequenz als auch in der praktischen Beratungsarbeit zeigt. Woran liegt das? Zum einen könnte es an dem Schwerpunkt

der PZL auf Selbstexploration und Entwicklung der Klient*innen liegen, was in dem psychotherapeutischen Ursprung begründet liegen mag. Ohne Frage eignet sich die PZL auch für die Beratungsschwerpunkte ‚Information und Reflexion‘ und ‚Handlung und Bewältigung‘, doch liegen diese gewissermaßen nicht im „Heimatgebiet“ des Ansatzes. Dieser Tendenz wurde im Konzept allerdings begegnet, indem das breite Spektrum berufsbezogener Anliegen beachtet wurde. Insofern scheint der reflexionsorientierte Schwerpunkt nicht alleinig in der Beratungstheorie begründet zu liegen. Vielmehr lässt er sich darauf zurückführen, dass genau darin der Bedarf einer lehramtsspezifischen Beratung liegt, wie aus der Diskussion zur Notwendigkeit von Beratung im Lehramt und konkret aus dem spezifischen Beratungsbedarf an der CAU Kiel hervorging. Da das Konzept als Antwort auf diesen Bedarf entwickelt wurde, ist es nicht weiter verwunderlich, dass sie den Erfordernissen einer reflexionsorientierten Beratung entspricht. Es ist sogar höchst erfreulich, dass das Konzept die zuvor formulierte Zielsetzung widerspiegelt und die Laufbahnberatung von den Studierenden explizit mit diesem Schwerpunkt in Anspruch genommen wird, obwohl die Werbung alle drei Schwerpunkte gleichermaßen einbezieht (s. Anhang 5). Dennoch dürfen andere Anliegen und Schwerpunkte nicht zu einem blinden Fleck der Laufbahnberatung werden, d.h. dass sie weiterhin als Teil der Angebotsstruktur kommuniziert und die Studierenden unbedingt auch in den anderen Beratungsschwerpunkten unterstützt werden, sei es auch lediglich in Kombination mit einem reflexionsorientierten Anliegen. Dies zeigte sich auch in der Laufbahnberatung von Sara (s. Kapitel 6.3), in der das Ausgangsanliegen zwar in der Reflexion ihrer Studienentscheidung lag, doch zugleich informationsorientierte und handlungsbezogene Beratungssequenzen erforderlich waren. Für personenzentriert ausgebildete Berater*innen bedeutet dies, dass sie ihren Aufmerksamkeitsfokus auf alle drei Schwerpunkte gleichermaßen richten und sich dahingehend professionalisieren sollten, da auch ihr eigenes Heimatgebiet ggf. in reflexions- und entwicklungsorientierten Anliegen liegt. Insgesamt ist also nicht von einer Überbetonung von Selbstklärung und Reflexion auszugehen, sondern allenfalls von einem dahingehenden Schwerpunkt, der jedoch für die Lehrer*innenbildung angemessen erscheint.

*Fehlende Ausarbeitung eines PZL-spezifischen Kompetenzprofils für Berater*innen:*

Aus der bisherigen Diskussion wurde deutlich, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit den theoretischen und praktischen Grundlagen der Beratung unbedingt erforderlich ist, um ein professionelles Beratungshandeln zu gewährleisten. Im Konzept wurde dies jedoch nicht in der Weise

verdeutlicht und verschriftlicht, sondern es wurde schlichtweg von gut ausgebildeten Berater*innen ausgegangen. Auch wenn die professionelle Aus- und Weiterbildung der Berater*innen eine notwendige Voraussetzung ist und es letztlich in den Händen der Berater*innen liegt, sich die notwendigen Kompetenzen selbst anzueignen und sich stetig zu professionalisieren, sollten im Konzept zumindest die zentralen Kompetenzanforderungen festgehalten werden, um einen verbindlichen Qualitätsrahmen für das Beratungshandeln zu schaffen. Zu einem Mindestmaß wurde dies zwar dadurch gewährleistet, dass sich im Konzept auf die BeQu-Standards und das dazugehörige Kompetenzprofil bezogen wurde¹⁴⁴, doch fand darüber hinaus keine Spezifizierung für die Personzentrierte Laufbahnberatung statt. Diese fehlende Ausarbeitung und Verankerung der PZL-spezifischen Beratungskompetenzen kann vor allem dann problematisch werden, wenn bspw. verschiedene Ausbildungshintergründe der Berater*innen bestehen oder eine dauerhafte Erweiterung des Beratungsteams geplant ist, wofür die Qualifikation der Berater*innen konzeptionell verankert sein müsste. Für eine Beratung gemäß des hier vorgelegten Konzepts ist eine personzentrierte Weiterbildung erforderlich, sodass eine Ausbildung der Berater*innen gewährleistet ist, die den Ausbildungsstandards der ‚Gesellschaft für Personzentrierte Psychotherapie und Beratung e.V.‘ (GwG) entspricht.¹⁴⁵

Kritische Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens:

Zum Abschluss dieses Kapitels wird nun über die bisherige Diskussion des Konzepts hinausgegangen und das forschungsmethodische Vorgehen in den Blick genommen. Dabei wird sich auf die Gütekriterien qualitativer Forschung bezogen, die inzwischen nicht mehr nur an ein bestimmtes methodisches Vorgehen geknüpft sind, sondern einen erkenntnistheoretischen und methodologischen Qualitätsrahmen darstellen (Steinke 2017, S. 322). Besonders anschlussfähig sind hierbei konstruktivistische Perspektiven, die wissenschaftliche Ergebnisse als „Produkte verschiedener Entscheidungs- und Konstruktionsleistungen“ (ebd.) verstehen. Unter dieser Annahme lässt sich das hier entwickelte Konzept ebenfalls als eine Entscheidungs- und Konstruktionsleistung begreifen, die anhand der Kriterien von Steinke (2017) nun in ihrer Güte reflektiert und eingeschätzt wird.

¹⁴⁴ Dazu ist folgender Standard im BeQu-Konzept zu finden: (B1) „Gute Beratung setzt voraus, dass Beratende zu professionellem beraterischen Handeln befähigt sind. Die erforderlichen Kompetenzen sind in einem Kompetenzprofil für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung festgelegt, welches mit den hier vorgelegten Qualitätsstandards für Beratung korrespondiert“ (Katsarov et al. 2014, S. 13).

¹⁴⁵ Die GwG setzt eine mindestens 2-jährige Weiterbildung (Zertifikat „Personzentrierte Gesprächsführung“) voraus, nach der Berater*innen als kompetent für die personzentrierte Arbeit gelten. Die Ausbildungsstandards der GwG orientieren sich an den Standards der Deutschen Gesellschaft für Beratung e.V. (DGfB) (2010).

Das Kriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* wurde durch die präzise Dokumentation der Quellen sichergestellt, indem wortwörtliche und sinngemäße Wiedergaben anderer Autor*innen sowie eigene Annahmen, Entscheidungen, Interpretationen und Erfahrungen als solche gekennzeichnet wurden. Weiterhin wurden auch Widersprüche und Kontroversen der Diskurse sowie Kritikpunkte und Weiterentwicklungsbedarfe hinsichtlich des Konzepts aufgezeigt. Auf diese Weise wurde sich um ein größtmögliches Maß an Transparenz bemüht, damit sich die Leser*innen selbst ein eigenes Bild machen und die Ergebnisse kritisch nachprüfen können. Zu kritisieren ist allerdings, dass das Vorverständnis der forschenden Person zu Laufbahnberatung in beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen nicht dezidiert dargelegt wurde, wodurch keine Einschätzung dazu möglich ist, inwiefern es Entscheidungen beeinflusst hat und im Forschungsprozess tatsächlich irritiert wurde, d.h. Neues gesucht und herausgefunden wurde.

Als weiteres Kriterium lässt sich die *Gegenstandsangemessenheit* anführen. Grundlegend ist die Vorgehensweise der theoriebasierten Konzeptentwicklung, die an eine hermeneutische Arbeitsweise angelehnt ist, weiterhin als stimmig zu bewerten. So brauchte es angesichts des unzureichenden Forschungsstandes (s. Kapitel 1.2) eine konzeptionelle Grundlagenarbeit, bevor eine empirische Untersuchung der Personzentrierten Laufbahnberatung von Lehramtsstudierenden möglich gewesen wäre. In Bezug auf diese theoretische Literaturarbeit ist allerdings kritisch anzumerken, dass sich am umfangreichen Bestand der Beratungsforschung bedient wurde, jedoch nur wenig kontrastierende Literatur zum PZA hinzugezogen wurde. Wenngleich einige kritische Überlegungen angestellt wurden, wurde die Literaturlauswahl nicht ausreichend diversifiziert und kritisch hinterfragt, um den Facettenreichtum und die Kontroversen vollumfänglich einzubeziehen. Einer der Gründe mag darin gelegen haben, dass die Kohärenz des zu entwickelnden Konzepts im Vordergrund stand, sodass Kontrastierungen und Kontroversen stellenweise in den Hintergrund traten. Nicht zuletzt führte auch der immense Literaturumfang im Beratungsdiskurs zur Notwendigkeit, sich auf ausgewählte Theoriestränge zu fokussieren und diese zunächst detailliert herauszuarbeiten. Letztlich kam es der Gegenstandsangemessenheit zugute, dass ich als Forscherin längere Zeit im Feld der universitären Lehrer*innenbildung tätig war und die Strukturen, Prozesse und auch die Klientel der Lehramtsstudierenden kannte. Zudem war ich zugleich in die theoretische Konzeptentwicklung und die praktische Erprobung eingebunden, was der Gegenstandsangemessenheit zugutekam, jedoch hinsichtlich der Subjektivität auch kritisch reflektiert werden muss.

Das Kriterium der *Subjektivität* dient zur Prüfung, inwieweit die konstituierende Rolle des*der Forscher*in reflektiert und einbezogen wurde (Steinke 2017, S. 330f.). So ist es unausweichlich, dass ich als Subjekt in den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess involviert war, u.a. mit meinem Erkenntnisinteresse, meinen Vorannahmen und biografischen Hintergründen sowie meiner Eingewobenheit in den Hochschul- und Beratungskontext. Dies wurde auch einleitend als Merkmal der hermeneutischen Arbeitsweise deutlich, die sich mit ihrer verstehenden und interpretierenden Perspektive im Spannungsfeld von Textverständnis und Vorverständnis verortet. Potentiell liegt die Gefahr darin, dass das eigene Vorwissen und Beratungsverständnis (unbewusst) durch die Theoriearbeit bestätigt und auf eine möglichst widerspruchsfreie Handlungsanleitung abgezielt wird, was den Ansprüchen einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung und eines kritischen Diskurses widersprochen hätte. Dieser Gefahr wurde damit begegnet, dass ein stetiger Austausch mit anderen Wissenschaftler*innen in Kolloquien und Berater*innen in Weiterbildungen und Supervisionen stattfand, wodurch Perspektiven, Herangehensweisen und Entscheidungen immer wieder kritisch diskutiert wurden. Diese inhaltlichen Diskussionen und die getroffenen Entscheidungen wurden an den entsprechenden Stellen dargelegt, sodass sich die Leser*innen ein eigenes Bild machen und eigene Schlussfolgerungen für sich ziehen können. So wurde sich um eine bestmögliche Transparenz bemüht, ohne zu negieren, dass das Textverständnis, die Argumentation und die Entscheidungen im Forschungsprozess unweigerlich von meiner subjektiven Perspektive¹⁴⁶ beeinflusst sind. Ferner ist im Sinne der Subjektivität auch danach zu fragen, ob das Forschungsvorhaben und methodische Vorgehen für den*die Forscher*in angemessen ist. Aus meiner Sicht scheint dies gegeben zu sein, da mein Ausbildungshintergrund mit den Schwerpunkten u.a. auf Kommunikations- und Beratungstheorie sowie mein Interesse an vertiefter Theorie- und Konzeptionsarbeit förderlich waren.

Das Kriterium der *Limitation* dient dazu, die Grenzen des Geltungsbereichs von Forschungsergebnissen einzuschätzen (Steinke 2017, S. 329), wofür hier die Implementierung bedeutsam war. Obwohl bislang keine empirische Überprüfung durchgeführt wurde, konnte eine erste Erprobung stattfinden, in der 42 Studierende mit verschiedenen Anliegen auf Basis dieses Konzepts beraten wurden. Dabei wurden keine abweichenden oder extremen Fälle ausgemacht, für die das Konzept ungeeignet gewesen wäre. Doch steht die empirische Überprüfung noch aus, die im Rahmen der

¹⁴⁶ In dieser Perspektive spiegeln sich u.a. mein fachlicher Hintergrund als Pädagogin, meine berufliche Vorerfahrung und Aspekte meiner Identität wider (u.a. *weiß*, cis-Frau, ohne Migrationshintergrund, ohne Behinderung, Alter um die 30 Jahre und bildungsnahe Sozialisation).

anschließenden Evaluation erfolgen und fundierte Aussagen über die Limitationen ermöglichen wird.

Folglich lässt sich das Kriterium der *empirischen Verankerung* nur eingeschränkt auf diese Arbeit beziehen. Allenfalls ließe sich die Verzahnung von theoretischer Literaturarbeit und praktischer Beratungsarbeit in den Blick nehmen. So hat in der zweiten Implementierungsphase eine Weiterentwicklung des Konzepts stattgefunden (stärkere Einbindung des PZA u.a. durch die Differenzierung der Phase ‚Bearbeiten und Lösen‘ mit drei Beratungsschwerpunkten), die zwar aus theoretischen Überlegungen entstand, sich aber auch in der Beratungspraxis zeigte. Es wäre wünschenswert gewesen, wenn diese erste Rücküberprüfung in der Beratungspraxis strukturierter dokumentiert, methodisch unterfüttert und empirisch ausgewertet worden wäre, was zur empirischen Verankerung beigetragen hätte. Dies hat jedoch nicht stattgefunden, da die empirische Untersuchung des Konzepts im Anschluss an die Konzeptentwicklung geplant ist (s. Kapitel 6.5) und diese erste Erprobung nicht im Sinne einer empirischen Verankerung intendiert war.

Das Kriterium der *Kohärenz* hat eine besondere Bedeutung, da es für die Güte des Konzepts ein wichtiger Indikator ist, um den sich im gesamten Forschungsprozess bemüht wurde. Aus den vorherigen Überlegungen ging bereits hervor, dass viele Entscheidungen im Forschungsprozess im Sinne der Kohärenz getroffen wurden. Zugleich wurden dennoch Widersprüche und offene Fragen dargelegt und z.T. in der Konzeptentwicklung bearbeitet. Beispielsweise wurde der Widerspruch aufgegriffen, dass die Lehrer*innenbildung entwicklungsorientiert angelegt ist und trotzdem vielfach die zuordnungstheoretischen Berufswahltheorien zu ihrer Grundlage erklärt. Dieser Widerspruch wurde bereits zu Beginn der Arbeit deutlich und zum Anlass genommen, ein entwicklungsorientiertes Konzept zu erstellen. Insgesamt war die Kohärenz das zentrale Merkmal, anhand dessen die Güte des Konzepts stetig überprüft und die Weiterentwicklung vorgenommen wurde.

Das letzte Kriterium, die *Relevanz*, lässt sich als recht hoch einschätzen, da die Forschung im Rahmen eines Praxisprojekts stattgefunden hat und innerhalb einer Implementations- und Evaluationsforschung verortet ist. So ist die Fragestellung für die Weiterentwicklung der universitären Lehrer*innenbildung an der CAU Kiel relevant, wofür das entwickelte Konzept einen unmittelbaren Beitrag leistet. Um über das spezifische Projekt hinaus eine Relevanz feststellen zu können, fehlen aktuell noch Erkenntnisse zur Verallgemeinerung der Ergebnisse auf andere Hochschulen

oder Beratungsfelder. Ohne Frage regt die Forschung jedoch dazu an, neue Lösungen und Konzepte für die Professionalisierung angehender Lehrer*innen vorzulegen, was eine hohe gesellschaftliche Relevanz hat (s. Kapitel 4.3.1). Zudem liefert sie einen Beitrag zum größeren Diskurs der Laufbahnberatung, indem die wenigen Vorüberlegungen zur PZL weiterentwickelt und damit die entwicklungsorientierte und konstruktivistische Perspektive neu eingeführt wurden.

Insgesamt sind das Konzept und das Vorgehen der Konzeptentwicklung als angemessen zu bewerten, wenngleich einige Aspekte kritisch zu sehen sind und bereits Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung eröffnen. Im Folgenden werden diese und weitere Ansatzpunkte unter der Überschrift der Qualitätsentwicklung zusammengetragen.

6.5 Ansatzpunkte für die Qualitätsentwicklung

Es werden nun einige Vorschläge für die Qualitätsentwicklung gemacht, die in kurz-, mittel- und langfristige Maßnahmen untergliedert werden, womit ein Zeithorizont für ihre Umsetzung in der dritten Implementierungsphase vorgeschlagen wird.

Kurzfristige Maßnahmen:

Eine erste niedrigschwellige Maßnahme der Qualitätsentwicklung könnte darin liegen, die ohnehin nach jeder Beratungssitzung angefertigten Protokolle¹⁴⁷ zu sichten und nach vorher festgelegten Kriterien auszuwerten. Dies fördert einerseits die Reflexion und Professionalisierung der Berater*innen und verschafft andererseits einen Überblick über die Themen der Klient*innen, deren Entwicklungsprozesse und die Vorgehensweisen in der Beratung, was zur Weiterentwicklung des Angebots genutzt werden kann. Während dies eine niedrigschwellige und prozessbegleitende Reflexion seitens der Berater*innen ist, wurde eine zweite Maßnahme gestartet, um die Laufbahnberatung aus Sicht der Klient*innen zu untersuchen. So wird eine erste empirische Untersuchung durchgeführt, in der die Wirksamkeit der Laufbahnberatung aus zwei unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen wird: (1) Untersuchung der Ergebnisqualität mit einer

¹⁴⁷ Der Protokollbogen dient dazu, dass die Berater*innen in die strukturierte Reflexion des Beratungsgesprächs und die Selbstreflexion über ihr Beratungshandeln gehen (s. Anhang 6).

Fragebogenerhebung¹⁴⁸ und (2) Untersuchung der Prozessqualität mit einer Befragung der Klient*innen¹⁴⁹. Die Ergebnisse dieser Erprobung sollen in einem gesonderten Evaluationsbericht veröffentlicht werden und ggf. in die Weiterentwicklung des Konzepts einfließen.

Mittelfristige Maßnahmen:

Anknüpfend an diese erste Untersuchung ließe sich der Fragebogen als festes Evaluationsinstrument installieren, sofern er sich als geeignet und gewinnbringend erweist, um die Wirksamkeit der Laufbahnberatung fortwährend zu untersuchen. Dabei könnte die Befragung durch weitere Post-Messzeitpunkte ergänzt werden, um auch mittelfristige Veränderungen bei den Klient*innen zu erheben. Auf diese Weise könnte eine dauerhafte Begleitforschung für das Beratungsangebot aufgebaut werden, was jedoch eine Verstetigung voraussetzt, wie sie für die dritte Implementierungsphase noch in Planung ist. Damit könnte auch der BeQu-Standard G3, in dem es um die Sicherstellung einer nachhaltigen Umsetzung von Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungszielen geht (Katsarov et al. 2014, S. 13), stärker in den Blick genommen werden. Ein Teil dieser begleitenden Evaluation könnte die Untersuchung und Weiterentwicklung des Angebots aus Diversitätstheoretischer Sicht sein, um die Teilhabe und Gleichstellung tendenziell benachteiligter Personengruppen zu fördern (BeQu-Standard G4, ebd.).

Als weitere mittelfristige Maßnahme wäre es empfehlenswert, das Konzept um ein PZL-spezifisches Kompetenzprofil für Berater*innen zu erweitern, um das professionelle Beratungshandeln konzeptionell abzusichern. Ergänzend dazu ist die Bereitstellung von Supervisionsangeboten für die Berater*innen ein wichtiger nächster Schritt, mit dem die kollegiale Intervision ergänzt und die Professionalität des Angebots sichergestellt werden kann.

¹⁴⁸ Als Fragebogen wird das ‚Veränderungsinventar für Laufbahnberatungen (VIL)‘ verwendet, das am Psychologischen Institut der ZHAW Zürich für die Evaluation einer wenig standardisierten Laufbahnberatung für Erwachsene im individuellen Setting entwickelt wurde. Mithilfe dieses Instruments werden die fünf Faktoren *Wohlbefinden*, *Informiertheit*, *Vertrauen in Entwicklungsperspektiven*, *Zielklarheit* und *Sicherheit* gemessen. Das Forschungsdesign stützt sich auf eine Prä-Post-Untersuchung ohne Kontrollgruppen und ohne Randomisierung, sodass lediglich Aussagen zu ‚beratungskorrelierten Veränderungen‘ zu treffen sind, die während einer Laufbahnberatung auftreten und in einem zeitlichen Zusammenhang mit ihr stehen (Künzli und Toggweiler 2014; Künzli und Zihlmann 2008; Landert und Toggweiler 2002; Strässle und Toggweiler 2020; Toggweiler und Künzli 2020).

¹⁴⁹ In der Befragung der Klient*innen wird die Fragestellung untersucht, inwiefern die Klient*innen die Laufbahnberatung als für ihren Orientierungs- und Entscheidungsprozess als unterstützend beschreiben. Dafür werden leitfadengestützte Interviews geführt, die gemäß der Inhaltsanalyse von Mayring (2015) ausgewertet werden.

Langfristige Maßnahmen:

Eine Verstetigung der Laufbahnberatung an der CAU Kiel erfordert eine Einbettung in eine organisationale Gesamtstrategie, die auf den Ausbau und die Vernetzung von Beratungsangeboten sowie den Abbau von „dysfunktionale[n] Doppel- und Parallelstrukturen“ (Schober und Käßplinger 2017, S. 48) abzielt. Dies bezieht sich zum einen auf den Bereich der universitären Lehrer*innenbildung und zum anderen auf den Bereich der universitätsweiten Beratungs- und Unterstützungsangebote. Mit dem NeLe@CAU gibt es bereits einen guten Grundstein, was die Vernetzung mit anderen Akteur*innen und die Verzahnung mit anderen Angeboten der Lehrer*innenbildung angeht. In der dritten Implementationsphase, in der es verstärkt um die Verstetigung des Angebots gehen wird, muss diesbezüglich untersucht und ggf. nachjustiert werden, inwieweit die Angebotsstruktur für die Lehramtsstudierenden transparent und nachvollziehbar ist, inwieweit die Vernetzung mit anderen Angeboten ausreichend und funktional ist und inwieweit die Einbettung in eine übergeordnete Zielsetzung und Gesamtstrategie der universitären Lehrer*innenbildung gewährleistet ist. Dafür wäre es erstrebenswert, in einen stärkeren Austausch mit anderen Akteur*innen der Beratung im Lehramt zu gehen, wozu bereits die Gründung eines Beratungsnetzwerks erfolgte, in dem ebensolche Fragen zukünftig diskutiert werden sollen.

Darüber hinaus wäre es wünschenswert, auch mit (lehramtsunspezifischen) Beratungs- und Unterstützungsangeboten eine stärkere Vernetzung an der CAU Kiel anzustreben. Aktuell ist das hier konzipierte Beratungsangebot zwar an das Zentrum der Lehrer*innenbildung angebunden, doch fehlt bislang eine Kooperation mit u.a. der Zentralen Studienberatung, dem Career Service, dem AStA und der psychologischen Beratung des Studentenwerks SH. Ein Kooperationsthema könnte beispielsweise die Klärung von Zuständigkeitsbereichen und die Vereinbarung über das Weiterweisen von Klient*innen (z.B. von der Laufbahnberatung an psychosoziale Beratungsstellen) sein. Auf diese Weise könnte auch eine hochschulweite Bewerbung des Angebots initiiert werden, sodass die Laufbahnberatung für die Lehramtsstudierenden der CAU Kiel präsenter wird. Zudem ist auch eine Vernetzung mit außeruniversitären Einrichtungen und Angeboten vorstellbar, die für die Professionalisierung und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden gewinnbringend sind, z.B. mit Schulen, dem IQSH oder Angeboten freier Berater*innen. Solche Vernetzungen bestehen bereits unabhängig von der Laufbahnberatung, könnten jedoch hierfür nutzbar gemacht werden, um Studierende in der Klärung ihrer Fragen und Probleme bestmöglich zu

unterstützen. Um ein Beispiel zu nennen: Max, der wegen seines Studienfachs Physik große Zweifel hegt, denkt in der Laufbahnberatung über einen Wechsel ins Grundschullehramt nach und fragt sich, ob ein Wechsel während des Bachelorstudiums an die Universität Flensburg oder ein Quereinstieg zum Referendariat sinnvoller ist. Diese Frage nach dem Grundschullehramt wird vielfach gestellt und ließe sich durch entsprechende Kooperationen mit dem IQSH oder der Universität Flensburg besser frühzeitig im Beratungsangebot bearbeiten (ggf. unter Einbezug der dortigen Ansprechpartner*innen).

Mit diesen langfristigen Maßnahmen würden die BeQu-Standards O3 und O5 stärker in den Fokus rücken, was für die Verstetigung der Laufbahnberatung förderlich wäre, da sie von dieser weiteren Einbettung in eine organisationale Gesamtstrategie profitieren würde.

In diesem Kapitel wurde zunächst die Implementierung des Angebots beschrieben und das zugrundeliegende Konzept diskutiert. Es ist deutlich geworden, dass sich das Konzept in der Praxis bereits bewährt hat und dennoch einige Stellschrauben für seine Weiterentwicklung auszumachen sind. Diese kristallisierten sich aus den kritischen Überlegungen heraus und wurden im Kontext der Qualitätsentwicklung zusammengetragen und konkretisiert. Unter Berücksichtigung der vorgestellten kurz-, mittel- und langfristigen Weiterentwicklungsmaßnahmen handelt es sich um ein Konzept, welches für die universitäre Lehrer*innenbildung angemessen ist und eine theoretisch gut fundierte Grundlage für die Beratungsarbeit darstellt.

7 Schlussbemerkungen

Im Folgenden werden die zentralen Argumentationsstränge zusammengeführt und die wesentlichen Erkenntnisse gebündelt, wobei sich auf die eingangs formulierten Forschungsfragen bezogen wird. Ferner wird ein Ausblick auf offene Fragen und anknüpfende Forschungsbedarfe gegeben. Schließlich werden zum Forschungsprozess einige Worte aus persönlicher Sicht geäußert, womit die Arbeit im Sinne der personzentrierten Haltung abgeschlossen wird.

7.1 Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat sich mit der Entwicklung einer Personzentrierten Laufbahnberatung für die universitäre Lehrer*innenbildung an der CAU Kiel beschäftigt. Das *Ziel* bestand darin, die Herausforderungen beruflicher Orientierungs- und Entscheidungsprozesse zu erkunden, Laufbahnberatung als Unterstützungsangebot zu diskutieren und dies in einem Konzept für die Personzentrierte Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende zu spezifizieren. Erkenntnisleitend war dafür die übergeordnete *Forschungsfrage*, (1) inwiefern eine Laufbahnberatung die beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozesse von Lehramtsstudierenden unterstützen kann. Diese umfassende Fragestellung wurde auf den Ansatz der Personzentrierten Laufbahnberatung fokussiert, wobei untersucht wurde, (2) inwiefern eine Personzentrierte Laufbahnberatung einer zeitgemäßen Laufbahnberatung entspricht und sich für die Begleitung von Lehramtsstudierenden eignet. Mit der Konzeptentwicklung wurde letztlich der Frage nachgegangen, (3) wie ein am aktuellen Forschungsstand orientiertes Konzept für eine Personzentrierte Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende aussehen kann.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden verschiedene Theoriestränge diskutiert und integriert, was schließlich in der Entwicklung eines neuen Beratungskonzepts für die universitäre Lehrer*innenbildung mündete. Ein kurzer Überblick über die *Inhalte*: Als Grundlage wurde die berufliche Orientierung im Kontext des gesellschaftlichen Wandels angeschaut (s. Kapitel 2), wobei Entscheidungsfindung, Übergangsgestaltung und Identitätsentwicklung als zentrale Herausforderungen erläutert wurden. Daran anknüpfend wurde Laufbahnberatung als pädagogisches Unterstützungsangebot bestimmt, aus der Perspektive verschiedener Berufswahltheorien spezifiziert sowie im Hinblick auf Qualität und Wirksamkeit diskutiert. Weiterhin ging es um den Personzentrierten Beratungsansatz, der auf Laufbahnberatung bezogen wurde (s. Kapitel 3). Da es bislang nur wenige Vorüberlegungen

zu einer solchen Personzentrierten Laufbahnberatung gab, wurden die Grundlagen des Personzentrierten Ansatzes dargelegt und für eine zeitgemäße Laufbahnberatung anschlussfähig gemacht. Dieser Ansatz der Personzentrierten Laufbahnberatung wurde letztlich auf den Kontext der universitären Lehrer*innenbildung übertragen (s. Kapitel 4). Ausgehend von der Annahme, dass die Professionalisierung einen berufsbiografischen Entwicklungsprozess darstellt, wurden dabei zentrale Anknüpfungspunkte für eine lehramtsspezifische Laufbahnberatung herausgearbeitet. Ferner wurden der aktuelle Forschungsstand zu Laufbahnberatung im Lehramt aufgezeigt, die spezifische Ausgangslage an der CAU erläutert und die Personzentrierte Laufbahnberatung als Ansatz für die universitäre Lehrer*innenbildung diskutiert. Diese drei aufeinander aufbauenden Theoriestränge wurden schlussendlich im Konzept der ‚Personzentrierten Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende‘ zusammengeführt (s. Kapitel 5), welches vier Ebenen umfasst, die im dazugehörigen Säulenmodell systematisiert wurden (Grundhaltung, Theorien, Beratungsgestaltung und Handlungsmodell). Zum Abschluss wurde das entwickelte Konzept umfassend diskutiert (s. Kapitel 6), wobei die Implementierung beschrieben, kritische Überlegungen zum Konzept und dem forschungsmethodischen Vorgehen angestellt sowie Ansatzpunkte für die Qualitätsentwicklung dargelegt wurden.

Auf diese Weise hat eine umfangreiche Diskussion der zugrundeliegenden Fragestellungen stattgefunden. Als zentrale *Ergebnisse* lassen sich festhalten:

- 1) Im Kontext des gesellschaftlichen Wandels hat sich die berufliche Orientierung zu einer komplexen Bildungsaufgabe entwickelt, die viele Studierende nicht ohne professionelle Begleitung gestalten können. So geht es darum, (1) Entscheidungen unter den Bedingungen von Ungewissheit, Widersprüchlichkeit und Zukunftsoffenheit zu treffen, (2) Übergänge im Wechselspiel zwischen sich verändernden Handlungsanforderungen im Außen und sich wandelnder Identität im Innen zu gestalten sowie (3) Identität als aktiven Konstruktionsprozess selbst zu entwickeln, um Lebenskohärenz zu schaffen und Anerkennung zu sichern. Auch im Kontext der universitären Lehrer*innenbildung wird den Studierenden die große Verantwortung zugemutet, sich stetig um ihre berufliche Orientierung zu bemühen, krisenhafte Entwicklungs- und Bildungsanlässe eigenständig zu bewältigen und stetig an ihren Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen zu arbeiten, um letztlich den Anforderungen im Lehramt gerecht zu werden. Durchweg zeigte sich, dass die berufliche Orientierung ein wichtiger Teil der individuellen Lebensgestaltung ist, jedoch auch gesellschaftlich gerahmt ist und institutionell begleitet werden sollte, was dem Fokus pädagogischer Forschung und Praxis entspricht.

- 2) Im Angesicht dieser Herausforderungen beruflicher Orientierungs- und Entscheidungsprozesse braucht es Ermöglichungsräume für selbstreflexive Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Eine pädagogisch verstandene Beratung bietet einen solchen Raum, indem sie die Selbstreflexion der Klient*innen anregt, die Entwicklung neuer Denk- und Handlungsperspektiven fördert und die Auseinandersetzung mit sozialtypischen Problemlagen begleitet. So zielt Laufbahnberatung nicht nur auf die Vermittlung von Informationen, sondern maßgeblich auch auf die Anregung von Reflexionsprozessen und die Erweiterung von Handlungsfähigkeit ab. Kurzum: Laufbahnberatung eignet sich prinzipiell für die Begleitung beruflicher Orientierungs- und Entscheidungsprozesse, erfordert in einer sich stetig wandelnden Gesellschaft jedoch zeitgemäße Ansätze. Konstruktivistische Ansätze stellen diesbezüglich einen geeigneten Ausgangspunkt dar, weil sie die lebenslange Veränderungsbereitschaft, die aktive und flexible Laufbahngestaltung und die (Re-)Konstruktion von Erfahrungen fokussieren.
- 3) Die Personzentrierte Laufbahnberatung (PZL) entspricht den Prämissen einer zeitgemäßen Laufbahnberatung und kann den aktuellen Diskurs um Laufbahnberatung gewinnbringend erweitern. So steht die Person mit ihrem subjektiven Erleben und ihren Entwicklungsprozessen im Mittelpunkt der Beratung, was sich u.a. am Fokus der Selbstaktualisierung, Selbstexploration und Beziehungsgestaltung zeigt. Genau dieser Fokus ist entscheidend, um die Klient*innen in der Gestaltung beruflicher Orientierungs- und Entscheidungsprozesse im gesellschaftlichen Wandel zu unterstützen. So wurden die Prinzipien der PZL im Sinne einer entwicklungsorientierten, ganzheitlichen und konstruktivistischen Laufbahnberatung ausgearbeitet, wodurch ein theoretisch fundierter Rahmen für das beraterische Handeln entwickelt wurde. Weiterhin wurde durch die kritischen Überlegungen zur PZL deutlich, dass zum einen das Spannungsfeld von Struktur und Prozess sowie zum anderen die institutionelle und gesellschaftliche Dimension von Beratung stärker diskutiert werden muss, was im hier vorgelegten Konzept bereits berücksichtigt wurde, aber weiterhin stärkeren Einzug in den Diskurs erhalten muss.
- 4) Im Hinblick auf die universitäre Lehrer*innenbildung wurde deutlich, dass sich die PZL für die Unterstützung von Lehramtsstudierenden in ihren (lehramtspezifischen) Orientierungs- und Entscheidungsprozessen eignet. Grundlegend zeigte sich, dass Laufbahnberatung ergebnisoffen angelegt ist, d.h. dass die Lehramtsstudierenden sowohl in ihrem Lehrer*in-Werden

als auch bei der beruflichen Umorientierung unterstützt werden. Um dieser Ergebnisoffenheit gerecht zu werden, braucht es einen Blick auf den größeren Kontext der beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozesse, wovon die lehramtsspezifische Professionalisierung lediglich ein Teil ist. So stellte sich heraus, dass die feldspezifischen Theorien alleine nicht ausreichen, um ein fundiertes Konzept zu entwickeln, sondern zudem eine beratungstheoretische Grundlegung notwendig ist. Da es sich beim Lehrer*in-Werden um einen berufsbiografischen Entwicklungsprozess handelt, ist auch für die Begleitung der Studierenden eine entwicklungsorientierte Perspektive erforderlich, damit sie lernen können, sich auf neue Situationen einzustellen, neue Erfahrungen in ihr Selbstkonzept zu integrieren und ihre Handlungsfähigkeit zu bewahren. In dieser Hinsicht ist die PZL ein geeigneter Ansatz, da sie in hohem Maße entwicklungsorientiert angelegt ist und sich an den Erfordernissen einer zeitgemäßen Laufbahnberatung orientiert, u.a. Ergebnisoffenheit, Inkongruenzen als Ausgangspunkt, Rekonstruktion von Erfahrungen, Verbindung von beruflichen und privaten Themen, Bereitstellen von Informations- und Reflexionsräumen und Sensibilisierung für gesellschaftliche Diskurse. Nach aktuellem Kenntnisstand eignet sich die PZL somit in besonderem Maße für die Begleitung von Lehramtsstudierenden.

- 5) Das Konzept liefert eine Antwort auf die dritte Forschungsfrage, wie ein am aktuellen Forschungsstand orientiertes Konzept für eine Personzentrierte Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende aussehen kann. Es berücksichtigt das Spannungsfeld von Strukturierung und Prozesshaftigkeit, sodass Professionalität und Qualitätssicherung genauso wie fallspezifische Arbeitsweise und Weiterentwicklung möglich sind. Das Konzept umfasst vier Ebenen *Grundhaltung, Theorien, Beratungsgestaltung* und *Handlungsmodell*, die in einem Säulenmodell konkretisiert und systematisiert werden. Es hat sich in seiner Implementierung bewährt und wird auch zukünftig die theoretische Grundlage der Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende an der CAU Kiel bilden. So ist es eine gewinnbringende Ergänzung der informationsorientierten Beratung am Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL), die eine ebensolche Relevanz für die Begleitung von Lehramtsstudierenden hat, jedoch nicht dem Bedarf an reflexionsorientierten Angeboten gerecht wird.

Die Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse zeigt, dass sich diese Arbeit weit über den Diskurs der Lehrer*innenbildung hinausbewegt und den Forschungsstand erweitert, indem die Person-

zentrierte Laufbahnberatung in den Diskurs eingeführt und darauf basierend ein neues Beratungskonzept für die universitäre Lehrer*innenbildung vorgelegt wird. Dies geschieht in der Hoffnung, dass dieses Konzept in der Forschung und Praxis aufgegriffen und unter Berücksichtigung der herausgearbeiteten Kritikpunkte weiterentwickelt wird. Es wäre wünschenswert, wenn die vorliegende Arbeit dadurch die entwicklungsorientierte und konstruktivistische Perspektive in der Beratungslandschaft und speziell in der Lehrer*innenbildung fördert. So könnte sie andere Akteur*innen in der Lehrer*innenbildung für eine personenzentrierte Haltung sensibilisieren und den Studierenden damit Beziehungserfahrungen ermöglichen, die nicht zuletzt einem entwicklungsförderlichen Kontakt mit ihren zukünftigen Schüler*innen zugutekommen.

Abschließend wird nun ein *Ausblick* auf offene Fragen und weiterführende Forschungsbedarfe gegeben, womit neue Horizonte für die Forschung eröffnet werden sollen. Für die projektinterne Weiterarbeit wurden bereits einige Maßnahmen bzgl. der Qualitätsentwicklung des Beratungsangebots vorgeschlagen (s. Kapitel 6.5): Zum einen wurden dabei Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung des Konzepts aufgezeigt, u.a. Einbezug einer diversitätsreflektierten Perspektive, Entwicklung eines PZL-spezifischen Kompetenzprofils für Berater*innen und Auseinandersetzung mit organisationalen Faktoren. Letzteres ist bereits für die dritte Implementierungsphase geplant, in der eine Verfestigung und Einbettung des Beratungsangebots in eine organisationale Gesamtstrategie geplant ist. Auf diese Weise kann nicht nur zu einer Vernetzung mit anderen Angeboten und einer transparenten Angebotsstruktur, sondern auch zur „Verwissenschaftlichung praktischer Erfahrungen“ (Seel 2013, S. 1658) beigetragen werden, was für eine professionelle Laufbahnberatung und einen lebendigen Diskurs essentiell ist. Zum anderen wurde eine empirische Untersuchung der Laufbahnberatung nahegelegt, um Aussagen über die Wirksamkeit des Angebots tätigen und die Weiterentwicklung des Konzepts empirisch fundieren zu können.

Neben diesen Schritten der Weiterentwicklung, die aus der Diskussion des Konzepts hervorgingen, lassen sich weitere offene Fragen benennen, aus denen sich anknüpfende Forschungsprojekte entwickeln könnten. Für (1) eine Weiterführung der theoretischen Grundlagenarbeit dürften u.a. drei Aspekte erkenntnisreich sein. Erstens wurde der Bildungsbegriff in der vorliegenden Arbeit lediglich am Rande einbezogen, als es um die Herausforderungen der beruflichen Orientierung und die Zielsetzung einer pädagogisch verstandenen Laufbahnberatung ging. In weiterführenden Forschungen ließe sich die PZL stärker aus einer bildungstheoretischen Sicht untersuchen, wobei u.a. die Frage vertieft werden könnte, inwiefern der Schwerpunkt der PZL auf Entwicklung und Selbstexploration

tatsächlich einem pädagogischen Bildungsverständnis entspricht. Zweitens könnte der Beitrag der PZL zur Identitätsentwicklung genauer angeschaut und dabei der Frage nachgegangen werden, inwiefern zugleich die Entwicklung von Kohärenz und die Sicherung sozialer Anerkennung ermöglicht wird. Aus diesem Blickwinkel ließe sich untersuchen, wie das Subjekt sowohl normative Anforderungen hinterfragen und neue Identitätsentwürfe konstruieren als auch Anerkennung im Beratungskontakt sichern kann. Auf diese Weise rückt das Spannungsfeld von ‚Erkennbar-Sein‘ und ‚Anerkennbar-Sein‘ (Micus-Loos et al. 2016, S. 226) in den Fokus, womit zur Diskussion der PZL aus gesellschaftlicher Perspektive beigetragen werden könnte. Drittens könnten einige Ergebnisse der Beratungssequenzen für die Berufswahlforschung im Lehramt zugänglich gemacht werden. So bekamen die Lehramtsstudierenden bspw. durch die Arbeit mit dem Modell des Inneren Teams (Schulz von Thun 2013b) einen guten Zugang zu ihren Berufswahlmotiven, wobei sich fallübergreifend ähnliche Motive abzeichneten. Für weitere Forschungen wäre es vorstellbar, eine qualitative Studie auf Basis der Visualisierungen des Inneren Teams durchzuführen und eine Typisierung von lehramtsspezifischen Berufswahlmotiven zu erarbeiten, was einem innovativen forschungsmethodischen Ansatz entspräche.

Für (2) eine weiterführende konzeptionelle Arbeit könnte die Übertragbarkeit des Konzepts auf Gruppenkontexte untersucht werden. So ging aus dem aktuellen Forschungsstand und der Übersicht zu Beratungsangeboten für Lehramtsstudierenden hervor, dass Laufbahnberatung vielfach im Gruppensetting stattfindet, womit jedoch andere Schwerpunkte in der Begleitung der Studierenden gesetzt werden. Interessant wäre zu untersuchen, inwiefern sich das Konzept der PZL auch für solche Gruppenberatungen eignet und welche konzeptionellen Änderungen ggf. erforderlich wären. Es ist zu vermuten, dass der Fokus stärker auf Peercoaching und inhaltlichem Austausch zum Lehramt läge, wohingegen die individuelle Entwicklungsbegleitung in den Hintergrund träte. Eine entsprechende Untersuchung könnte dazu beitragen, die Chancen und Grenzen der verschiedenen Formate herauszuarbeiten, was wiederum einer wissenschaftlich fundierten Diversifizierung bzw. Spezialisierung der (lehramtsspezifischen) Beratung zugutekäme.

Folglich bleiben die Professionalisierung angehender Lehrer*innen und die Gestaltung unterstützender Beratungsangebote in der universitären Lehrer*innenbildung weiterhin wichtige und anspruchsvolle Zukunftsaufgaben, wofür eine Personenzentrierte Laufbahnberatung einen wichtigen Beitrag leisten kann.

7.2 Forschungsprozess aus persönlicher Sicht

Zu guter Letzt möchte ich aus persönlicher Sicht auf meinen Forschungsprozess blicken, da die Personzentrierte Beratung nicht nur den Inhalt dieser Arbeit darstellte, sondern zugleich die Art meines Lernens, Forschens und Schreibens ausmachte. Beim Erkunden der Theorielandschaft war ich stets gefordert, mich selbst in Verbindung zum wissenschaftlichen Inhalt zu setzen und mein eigenes Forschungs- und Beratungshandeln zu reflektieren. Auf diese Weise habe ich mich sowohl in eine wissenschaftliche Auseinandersetzung als auch in einen persönlichen Entwicklungsprozess begeben, der stets vom *Verstehen* geleitet war – sei es das Verstehen der Inhalte, der Klient*innen oder meiner selbst. Mit Blick auf die Inhalte war es besonders herausfordernd, verschiedene plausible Argumentationslinien zu durchdenken, gegeneinander abzuwägen und begründete Entscheidungen zu treffen. Auf eindrückliche Weise habe ich dabei das Spannungsfeld von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung im wissenschaftlichen Kontext erlebt. Mit Blick auf die Klient*innen war es eine prägende Erfahrung, an ihren Lebenswelten und Orientierungsprozessen teilnehmen zu dürfen. Darin lag ein großer Facettenreichtum an Perspektiven auf das Leben und den Lehrberuf, die mich nicht nur als Wissenschaftlerin interessierten, sondern mich auch als Mensch berührten. Mit Blick auf mich selbst habe ich ein Wechselspiel aus distanzierter Außensicht und involvierter Innensicht wahrgenommen, was zugleich bereichernd und herausfordernd war. So ging die Promotion mit Unsicherheiten und krisenhaften Momenten genauso wie mit vielen Lernerfahrungen und freudigen Aha-Momenten einher. Meine innere Beraterin war mir stets eine gute Reisebegleiterin, um Unstimmigkeiten auf die Spur zu kommen, meine Ressourcen zu achten und unterstützende Netzwerke aufzubauen. Besonders deutlich wurde mir das große Potential der personzentrierten Haltung, die eine wahrhaftige Begegnung und ein zugewandtes Anteilnehmen an anderen Lebenswelten ermöglicht. Diese Art des Verstehens ist der Schlüssel zur Entwicklung, der es vermag, neue Türen in der inneren und äußeren Welt zu öffnen.

"Die Erfahrung, von jemandem verstanden zu werden, ist in sich selbst ein machtvoller, die Entwicklung fördernder Faktor." (Rogers 2019, S. 24)

8 Literaturverzeichnis

- Abele, Andrea (2002): Ein Modell und empirische Befunde zur Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtervergleichs. In: *Psychologische Rundschau* 53 (1), S. 109-118.
- Abels, Heinz (2010): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Achtziger, Anja; Gollwitzer, Peter (2018): Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In: Jutta Heckhausen und Heinz Heckhausen (Hg.): *Motivation und Handeln*. 5., überarb. und erweit. Auflage. Berlin: Springer, S. 355-386.
- Ambrosetti, Angelina; Knight, Bruce A.; Dekkers, John (2014): Maximizing the Potential of Mentoring. A Framework for Pre-service Teacher Education. In: *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 22 (3), S. 224-239.
- Arlt, Hans-Jürgen; Schulz, Jürgen (2019): Die Entscheidung: Lösungen einer unlösbaren Aufgabe. Wiesbaden: Springer VS.
- Bamler, Vera; Engel, Frank; Großmaß, Ruth; Lenz, Albert; Nestmann, Frank; Schürmann, Ingeborg et al. (2012): Zweite Frankfurter Erklärung zur Beratung. Forum Beratung in der DGVT. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter [https://www.dgvt.de/aktuelles/details/?tx_ttnews\[tt_news\]=2839&cHash=6345b52355f01f1a77d3762075c9d7fb](https://www.dgvt.de/aktuelles/details/?tx_ttnews[tt_news]=2839&cHash=6345b52355f01f1a77d3762075c9d7fb), zuletzt geprüft am 08.11.2021.
- Barz, Heiner; Kampik, Wilhelm; Singer, Thomas; Teuber, Stephan (Hg.) (2001): *Neue Werte, neue Wünsche*. Düsseldorf: Metropolitan.
- Bauer, Annemarie; Gröning, Katharina; Hoffmann, Cornelia; Kunstmann, Anne-Christin (2012): *Grundwissen Pädagogische Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bauer, Johannes; Drechsel, Barbara; Retelsdorf, Jan; Sporer, Tabea; Rösler, Lena; Prenzel, Manfred; Möller, Jens (2010): Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 32 (2), S. 34-55.
- Bauer, Petra; Christ, Aline; Kniep, Kathrin; Lange, Marie; Weinhardt, Marc (2020): Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium. Das Tübinger Projekt ProfiL. In: *HLZ* 3 (2), S. 457-478.
- Bauman, Zygmunt (2012): *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 469-520.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum und Michael Neubrand (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 30-53.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Forschungsprogramm. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum und Michael Neubrand (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 7-25.
- Beck, Ulrich (2016): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. 23. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, Karsten; Lörz, Markus (2020): Studieren während der Corona-Pandemie. Die finanzielle Situation von Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Studium. Hg. v. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Hannover.
- Behr, Michael; Finke, Jobst; Gahleitner, Silke Brigitta (2016): Personzentriert sein – Sieben Herausforderungen der Zukunft. 20 Jahre PERSON und 30 Jahre nach Rogers' Tod. In: *PERSON* 20 (1), S. 14-30.
- Behr, Michael; Hüsson, Dorothea; Luderer, Hans-Jürgen; Vahrenkamp, Susanne (2017): *Gespräche hilfreich führen*. Band 1: Praxis der Beratung und Gesprächspsychotherapie, personzentriert - erlebnisaktivierend - dialogisch. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Benedetti, Sascha; Lerch, Sebastian; Rosenberg, Hannah (2020): Einleitung: Beratung als Medium (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse. In: Sascha Benedetti, Sebastian Lerch und Hannah Rosenberg (Hg.): Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-8.
- Benin, Karl (2009): Die Führungskraft als Coach – Chancen, Schwierigkeiten, Voraussetzungen. In: Friedemann Schulz von Thun und Dagmar Kumbier (Hg.): Impulse für Führung und Training. Kommunikationspsychologische Miniaturen 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 43-71.
- Berger, Fritz (2012): Personzentrierte Beratung. In: Jochen Eckert, Eva-Maria Biermann-Ratjen und Diether Höger (Hg.): Gesprächspsychotherapie. Lehrbuch. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: SpringerMedizin, S. 279-309.
- Bergmann, Christian (2004): Berufswahl. In: Heinz Schuler und Hermann Brandstätter (Hg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. 3., vollst. überarb. und erweiter. Auflage. Bern: Huber, S. 344-387.
- Bergmann, Christian; Eder, Ferdinand (1994): Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? Leistungsmerkmale, Interessen und schulische Erfahrungen von Schülern, die einmal Lehrer werden wollten. In: Johannes Mayr (Hg.): Lehrer/in werden. Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag, S. 47-63.
- Bergmann, Christian; Eder, Ferdinand (2018): Berufs- und Laufbahnberatung. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt und Buch Susanne R. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3., überarb. und erweiter. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 43-50.
- Beushausen, Jürgen (2016): Beratung lernen. Grundlagen Psychosozialer Beratung und Sozialtherapie für Studium und Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Biermann-Ratjen, Eva-Maria (2011): Empathie heute. In: *PERSON* 15 (1), S. 44-51.
- Biermann-Ratjen, Eva-Maria (2012): Klientenzentrierte Entwicklungslehre. In: Jochen Eckert, Eva-Maria Biermann-Ratjen und Diether Höger (Hg.): Gesprächspsychotherapie. Lehrbuch. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: SpringerMedizin, S. 67-86.
- Blömeke, Sigrid (2009): Lehrerausbildung in Deutschland. In: *unterrichten erziehen* 37/28 (1), S. 5-8.
- BMFSFJ (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache 15/6014. Hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>, zuletzt geprüft am 08.11.2021.
- Boeger, Annette (2016): Einleitung. In: Annette Boeger (Hg.): Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-9.
- Böhnisch, Lothar (2012a): Lebensbewältigung. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219-233.
- Böhnisch, Lothar (2012b): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 6., überarb. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2002): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. 3., überarb. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Bosse, Dorit (2012): Einleitung. In: Dorit Bosse, Heinrich Dauber, Elke Döring-Seipel und Timo Nolle (Hg.): Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17-24.
- Bozarth, Jerold D.; Fischer, Ron (1990): Person-centered career counseling. In: W. Bruce Walsh und Samuel H. Osipow (Hg.): Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology. Hillsdale: Erlbaum, S. 45-78.
- Braun, Frank; Benz, Patrick (2015): Genese natürlicher Entscheidungsprozesse und Determinanten kluger Entscheidungen. Theoretische und empirische Reflexionen im Spannungsfeld zwischen analytisch-bewusstem und intuitivem Entscheiden. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Braun, Walter (2010): Die (Psycho-)Logik des Entscheidens. Fallstricke, Strategien und Techniken im Umgang mit schwierigen Situationen. Bern: Hans Huber.

- Brinkmann, Malte (2009): Fit für PISA? – Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur. In: Johannes Bilstein und Jutta Ecarius (Hg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97-116.
- Brouër, Birgit; Burda-Zoyke, Andrea; Kilian, Jörg; Petersen, Inger (2018): Einführung. In: Birgit Brouër, Andrea Burda-Zoyke, Jörg Kilian und Inger Petersen (Hg.): Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Münster: Waxmann, S. 11-19.
- Brown, Duane (1994): Entscheidungstheoretische Modelle. In: Duane Brown und Linda Brooks (Hg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 425-453.
- Brown, Duane (2002): Introduction to theories of career development and choice: Origins, evolution, and current efforts. In: Duane Brown (Hg.): Career choice and development. 4th ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, S. 3-23.
- Brown, Duane; Brooks, Linda (1994): Einführung in die Berufsentwicklung: Ursprung, Evolution und gegenwärtige Theorieansätze. In: Duane Brown und Linda Brooks (Hg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 1-14.
- Brown, S. D.; Ryan Krane, N. E. (2000): Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In: R. W. Lent und S. D. Brown (Hg.): Handbook of counseling psychology. New York: Wiley (3), S. 740-766.
- Brückner, Gerd; Deubert, Waltraud; Engel, Frank; Keupp, Heiner; Kötter, Hubert; Lenz, Albert et al. (2001): Frankfurter Erklärung zur Beratung. Aufruf zu einem Neuen Diskurs. In: *Der pädagogische Blick* 9 (3), S. 147-150.
- Bühler, Charlotte; Allen, Melanie; Schön, Emmy-Renate (1974): Einführung in die humanistische Psychologie. Stuttgart: Klett.
- Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (2019): Hochschulrahmengesetz (HRG). Online verfügbar unter <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/HRG.pdf>, zuletzt geprüft am 08.11.2020.
- Bußhoff, Ludger (1989): Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. 2., neubearb. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bütler, Hanni (2017): Laufbahnberatung mit dem "Zürcher Ressourcenmodell ZRM". In: Marika Hammerer, Erika Kanelutti-Chilas, Gerhard Krötzel und Ingeborg Melter (Hg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung IV. Schwierige Zeiten – Positionierungen und Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 181-191.
- Butz, Bert (2008): Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: Gerd-Ewald Famulla (Hg.): Berufsorientierung als Prozess - Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm "Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben". Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 42-62.
- Chen, Charles P. (2010): On exploring meanings. Combining humanistic and career psychology theories in counselling. In: *Counselling Psychology Quarterly* 14 (4), S. 317-330.
- Cohn, Ruth C.; Farau, Alfred (1999): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven. 2., erweit. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cramer, Colin (2016): Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In: Annette Boeger (Hg.): Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-56.
- Crisp, Ross (2010): A Person-Centred Perspective to Counselling in Educational and Vocational Agencies. In: *Australian Journal of Guidance and Counselling* 20 (1), S. 22-30.
- Crites, John O. (1981): Career counseling. Models, methods and materials. New York: McGraw-Hill.
- Dausien, Bettina (2011): "Das beratene Selbst" – Anmerkungen zu Bildungsbiografien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung. In: Marika Hammerer, Erika Kanelutti und Ingeborg Melter (Hg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 21-40.

- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche Gesellschaft für Beratung e.V. (DGfB) (2010): Essentials einer Weiterbildung Beratung / Counseling. Köln.
- Dewe, Bernd (2001): Wissenschaftliche Beratung für professionelle Praktiker. Grundlinien einer Konzeption professionsbezogener Beratungskommunikation. In: *ZBBS* 3, S. 211-232.
- Dewe, Bernd (2010): Beratung. In: Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 131-142.
- Dewe, Bernd; Schwarz, Martin P. (2013): Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen. 2., überarb. und aktual. Auflage. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Dewe, Bernd; Winterling, Jens (2005): Pädagogische Beratung oder das Pädagogische in der Beratung. In: *Pädagogische Rundschau* 59 (2), S. 129-138.
- Dietrich, Georg (1983): Allgemeine Beratungspsychologie. Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung. Göttingen: Hogrefe.
- Dietrich, Georg (1987): Spezielle Beratungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Dietrich, Sandra; Förster, Anna; Stein, Kristin; Salomo, Dorothé (2021): Der LEHRAMTSKOMPASS – Ein Instrument zur studienbegleitenden Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung. In: Yvette Völschow und Katrin Kunze (Hg.): Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 63-81.
- Dietrich, Sandra; Latzko, Brigitte (2016): Welche Vorstellungen haben Lehramtsstudierende im ersten Semester über ihr Studium und den Lehrerberuf? In: Annette Boeger (Hg.): Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 137-151.
- Döring-Seipel, Elke (2012): Die Bedeutung von persönlichen und sozialen Ressourcen für Lehrgesundheit und Unterrichtshandeln – Implikationen für die Lehrerbildung. In: Dorit Bosse, Heinrich Dauber, Elke Döring-Seipel und Timo Nolle (Hg.): Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 185-193.
- Döring-Seipel, Elke; Seip, Maria (2016): Projekt "Psychosoziale Basiskompetenz": Standortbestimmung und Selbstprofessionalisierung. In: Annette Boeger (Hg.): Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 275-301.
- Dresel, Markus; Lämmle, Lena (2017): Motivation. In: Thomas Goetz (Hg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. 2., aktual. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 80-142.
- Duttweiler, Stefanie (2007): Sein Glück machen. Arbeit am Glück als neoliberale Regierungstechnologie. Zugl.: Basel, Univ., Diss., 2006. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Duttweiler, Stefanie (2013): Beratung und Therapie in Zeiten des Neoliberalismus – oder: Vom Zwang zur Freiheit, sich selbst zu optimieren. In: *Psychotherapie & Sozialwissenschaft* (2), S. 93-105.
- Duttweiler, Stefanie (2016): Nicht neu, aber bestmöglich. Alltägliche (Selbst)Optimierung in neoliberalen Gesellschaften. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/apuz/233468/nicht-neu-aber-bestmoeglich-alltaegliche-selbstoptimierung-in-neoliberalen-gesellschaften>, zuletzt geprüft am 08.11.2021.
- Eder, Ferdinand; Bergmann, Christian (2015a): Berufliche Interessen und berufliche Wertorientierungen von Lehramtsstudierenden. In: Christian Tarnai und Florian G. Hartmann (Hg.): Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J. L. Holland. Münster: Waxmann, S. 143-161.
- Eder, Ferdinand; Bergmann, Christian (2015b): Das Person-Umwelt-Modell von J. L. Holland: Grundlagen – Konzepte – Anwendungen. In: Christian Tarnai und Florian G. Hartmann (Hg.): Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J. L. Holland. Münster: Waxmann, S. 11-30.
- Engel, Frank (2014): Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Beratung. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1 Disziplinen und Zugänge. 3. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 103-114.

- Engel, Frank; Nestmann, Frank (1997): Beratung. Lebenswelt, Netzwerk, Institutionen. In: Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach (Hg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. 2. durchges. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177-188.
- Engel, Frank; Nestmann, Frank; Sickendiek, Ursel (2014): "Beratung" – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1 Disziplinen und Zugänge. 3. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 33-43.
- Engel, Frank; Sickendiek, Ursel (2006): Beratung. In: Heinz-Hermann Krüger und Cathleen Grunert (Hg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. 2., durchges. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 35-41.
- Engelhardt, Emily; Engels, Sylvia (2021): Einführung in die Methoden der Videoberatung. In: *e-beratungsjournal.net* 17 (1), S. 9-27.
- Engelhardt, Emily M.; Gerner, Verena (2017): Einführung in die Onlineberatung per Video. In: *e-beratungsjournal.net* 13 (1), S. 18-29.
- Erbringhoff, Julia (2011): Arbeit und Leben im Umbruch. Folgen für die Bildungs- und Berufsberatung. In: Marika Hammerer, Erika Kanelutti und Ingeborg Melter (Hg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 41-47.
- Erikson, Erik H. (1991): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Unter Mitarbeit von Käte Hügel. 28. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erler, Ingolf (2014): Vom Kompass zum Radar – Über den Wandel der gesellschaftlichen Relevanz von Bildungsberatung. In: Ingeborg Melter, Erika Kanelutti-Chilas und Wolfgang Stifter (Hg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III. Wirkung – Nutzen – Sinn. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 123-133.
- Ertelt, Bernd-Joachim; Schulz, William E. (1997): Beratung in Bildung und Beruf. Ein anwendungsorientiertes Lehrbuch. Leonberg: Rosenberger Fachverlag.
- Fischer-Epe, Maren (2015): Coaching: miteinander Ziele erreichen. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Freeman, Suzanne C. (1990): C. H. Patterson on Client-Centered Career Counseling. An Interview. In: *The Career Development Quarterly* 38 (4), S. 291-301.
- Fütterer, Tim (2019): Professional Development Portfolios im Vorbereitungsdienst. Die Wirksamkeit von Lernumgebungen auf die Qualität der Portfolioarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Garz, Detlef; Raven, Uwe (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Wiesbaden: Springer VS.
- Gasteiger, Rosina M. (2014): Laufbahnentwicklung und -beratung. Berufliche Entwicklung begleiten und fördern. Unter Mitarbeit von Philipp Rathjen. Göttingen: Hogrefe.
- Gati, Itamar; Krausz, Mina; Osipow, Samuel H. (1996): A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. In: *Journal of Counseling Psychology* 43 (4), S. 510-526.
- Gati, Itamar; Tal, Shiri (2008): Decision-Making Models and Career Guidance. In: James A. Athanasou und Raoul Van Esbroeck (Hg.): International Handbook of Career Guidance. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 157-185.
- Geißler, Karlheinz A.; Hege, Marianne (2007): Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe. 11. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gelatt, H. B. (1989): Positive uncertainty. A new decision-making framework for counseling. In: *Journal of Counseling Psychology* 36 (2), S. 252-256.
- Gendlin, Eugene T. (1984): Subverbale Kommunikation und therapeutische Ausdrucksfähigkeit: Tendenzen in der klient-zentrierten Therapie mit Schizophrenen. In: Carl R. Rogers und Barry Stevens (Hg.): Von Mensch zu Mensch. Paderborn: Jungfermann, S. 137-148.
- Gerstenmaier, Jochen (2014): Konstruktivistisch orientierte Beratung. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2 Ansätze, Methoden und Felder. 2. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 675-690.

- Gerstenmaier, Jochen; Günther, Susanne (2014): Berufslaufbahnberatung (Career Counseling). In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2 Ansätze, Methoden und Felder, Bd. 2. 2. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 933-945.
- Giesecke, Hermann (2015): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 12., überarb. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Giesecke, Wiltrud; Stimm, Maria (2016): Praktiken der professionellen Bildungsberatung. Wiesbaden: Springer VS.
- Glaserfeld, Ernst von (1992): Aspekte des Konstruktivismus. In: Gebhard Rusch und Siegfried J. Schmidt (Hg.): Konstruktivismus. Geschichte und Anwendung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 2-33.
- Glaserfeld, Ernst von (1995): Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, S. 7-14.
- Glaserfeld, Ernst von (2016): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Heinz von Foerster (Hg.): Einführung in den Konstruktivismus. Beiträge von Heinz von Foerster, Ernst von Glaserfeld, Peter M. Hejl, Siegfried J. Schmidt, Paul Watzlawick. 16. Auflage. München, Zürich: Piper Verlag, S. 9-39.
- Gollwitzer, Peter M. (1987): Suchen, Finden und Festigen der eigenen Identität: Unstillbare Zielintentionen. In: Heinz Heckhausen, Peter Max Gollwitzer und Franz Emanuel Weinert (Hg.): Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, S. 176-189.
- Graeff, Peter; Böhnisch, Lothar (2012): Organisation. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs (Hg.): Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 464-465.
- Graf, Pedro (1995): Konzeptentwicklung. Alling: Sandmann.
- Grawe, Klaus (2005): (Wie) kann Psychotherapie durch empirische Validierung wirksamer werden? In: *psychotherapeutenjournal* 4 (1), S. 4-11.
- Grawe, Klaus; Donati, Ruth; Bernauer, Friederike (2001): Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. 5., unveränd. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, Siegfried (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings. Göttingen: Hogrefe.
- Gröning, Katharina (2011): Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen. 2., aktual. und überarb. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gröning, Katharina (2016): Sozialwissenschaftlich fundierte Beratung in Pädagogik, Supervision und Sozialer Arbeit. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Gross, Peter (2016): Die Multioptionsgesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Großmaß, Ruth (2014a): Arbeit im "Zwischen" – zur gesellschaftlichen Verortung von Beratung. In: Ingeborg Melter, Erika Kanelutti-Chilas und Wolfgang Stifter (Hg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III. Wirkung – Nutzen – Sinn. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 15-29.
- Großmaß, Ruth (2014b): Psychotherapie und Beratung. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1 Disziplinen und Zugänge. 3. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 89-102.
- Haan, Gerhard de; Rülcker, Tobias (2009): Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Haas, Hubert (2014): Berufsberatung in internationaler Sicht. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2 Ansätze, Methoden und Felder. 2. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 919-931.
- Halász, Gábor; Santiago, Paulo, Ekholm, Mats; Mathews, Peter; McKenzie, Phillip (2004): Anwerbung, Berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

- Hammerer, Marika; Kanelutti, Erika; Melter, Ingeborg (2011): Einleitung. In: Marika Hammerer, Erika Kanelutti und Ingeborg Melter (Hg.): *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 13-18.
- Hannover, Bettina; Pöhlmann, Claudia (2012): Selbstkonzept. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)*, Bd. 3. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 182.
- Hatton, Neville; Smith, David (1995): Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. In: *Teaching and Teacher Education* 11 (1), S. 33-49.
- Haußer, Karl (1995): *Identitätspsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Hebecker, Eike; Szczyrba, Birgit; Wildt, Beatrix; Wildt, Johannes (2016): Einleitung: Beratung im Feld der Hochschule. In: Eike Hebecker, Birgit Szczyrba und Beatrix Wildt (Hg.): *Beratung im Feld der Hochschule. Formate – Konzepte – Strategien – Standards*. Wiesbaden: Springer, S. 1-13.
- Hechinger, Martina (2016): PArCours: Kompetenzanalyse und Eignungsberatung angehender Lehramtsstudierender. In: Annette Boeger (Hg.): *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 229-257.
- Heckhausen, Heinz; Gollwitzer, Peter M. (1987): Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. In: *Motivation and Emotion* 11 (2), S. 101-120.
- Heiland, Regine; Stracke, Robert (2009): Wie kann ich im Training Veränderung ermöglichen? Anliegenarbeit im Licht der modernen Psychotherapie- und Hirnforschung. In: Friedemann Schulz von Thun und Dagmar Kumbier (Hg.): *Impulse für Führung und Training. Kommunikationspsychologische Miniaturen 2*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 235-251.
- Heiner, Maja (2014): Evaluation in der Beratung. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): *Das Handbuch der Beratung. Band 2 Ansätze, Methoden und Felder*. 2. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 825-836.
- Hellwig, Christiane (2020): *Personzentriert-integrative Gesprächsführung im Coaching. Zuhören – Verstehen – Interventieren*. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Helsper, Werner (2016): *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz*. In: Martin Rothland (Hg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster, New York: Waxmann, S. 103-125.
- Hermans, Hubert J. M. (2018): Dialogische Selbsttheorie: Geschichte, primäre Konzepte und ihre Bedeutung für die Psychotherapie. In: *PERSON* 22 (1), S. 5-12.
- Higginbotham, Christine (2019): Professional development. Life or death after pre-service training? In: *ELT Journal* 73 (4), S. 396-408.
- Hillert, Andreas (2013): Psychische und Psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Martin Rothland (Hg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 137-153.
- Hirschi, Andreas (2006): Wie wirksam sind Laufbahnberatungen? In: *Panorama* (3), S. 13-14.
- Hirschi, Andreas (2008a): Die Rolle der Berufswahlbereitschaft für eine erfolgreiche Berufswahl. In: Andreas Hirschi und Damian Läge (Hg.): *Berufliche Übergänge. Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung*. Wien: LIT Verlag, S. 155-172.
- Hirschi, Andreas (2008b): Kognitive Laufbahntheorie und ihre Anwendung in der beruflichen Beratung. In: Andreas Hirschi und Damian Läge (Hg.): *Berufliche Übergänge. Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung*. Wien: LIT Verlag, S. 9-34.
- Hirschi, Andreas (2011): Wirksames Karriere-Coaching: Ein Grundlagenmodell. In: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)* 18 (3), S. 301-315.
- Hirschi, Andreas (2016): Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. Was wir wissen – und was wir wissen sollten. In: *Panorama*, S. 10-11.
- Hirschi, Andreas (2019a): Berufs- und Laufbahnberatung. Überblick und aktuelle Trends. In: Simone Kauffeld und Daniel Spurk (Hg.): *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*. Berlin: Springer, S. 739-758.

- Hirschi, Andreas (2019b): Ein Modell zur ganzheitlichen Laufbahnberatung. In: *Panorama* (5), S. 20-21.
- Hirschi, Andreas (2020): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Tim Brüggemann und Sylvia Rahn (Hg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2., bearb. und erweit. Auflage, S. 31-42.
- Höger, Diether (1993): Organismus, Aktualisierungstendenz, Beziehung – die zentralen Grundbegriffe der Klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie. In: J. Eckert, D. Höger und H. Linster (Hg.): *Die Entwicklung der Person und ihre Störung*. Köln: GwG-Verlag, S. 17-41.
- Höger, Diether (2012): Die Entwicklung des Klientenzentrierten Konzepts. In: Jochen Eckert, Eva-Maria Biermann-Ratjen und Diether Höger (Hg.): *Gesprächspsychotherapie. Lehrbuch*. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: SpringerMedizin, S. 15-32.
- Höher, Friederike; Steenbeck, Gisela (2006): Personbezogene Beratung und regionale Strukturpolitik – Ein integratives Beratungskonzept zur Work-Life-Balance. Ein Modellprojekt in der Märkischen Region. In: *Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung* (2), S. 94-99.
- Holland, John L. (1966): *The psychology of vocational choice. A theory of personality types and model environments*. Waltham, Mass: Blaisdell.
- Holland, John L. (1997): *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. 3. ed. Odessa, Fla.: Psychological Assessment Resources.
- Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hornstein, Walter (1977): Beratung in der Erziehung – Ansatzpunkte, Voraussetzungen, Möglichkeiten – eine Einführung. In: Walter Hornstein, Ingrid Bastine, Helmut Junker und Christoph Wulf (Hg.): *Beratung in der Erziehung*, Bd. 1. 2 Bände. Frankfurt am Main: Fischer, S. 21-60.
- HRK (1994): Die Studienberatung in den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Entschließung des 173. Plenums vom 4. Juli 1994. Online verfügbar unter <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/die-studienberatung-in-den-hochschulen-in-der-bundesrepublik-deutschland/>, zuletzt geprüft am 08.11.2021.
- Hüther, Gerald (2010): Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neuropsychologischer Sicht. In: Ralf Caspary (Hg.): *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. 7. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 70-84.
- Hüther, Gerald (2011): Wie Embodiment neurobiologisch erklärt werden kann. In: Maja Storch, Benita Cantieni, Gerald Hüther und Wolfgang Tschacher (Hg.): *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. 2., erweit. Auflage. Bern: Huber, S. 73-98.
- Isele, Gabriele; Stauß, Hans (2016): Aktualisierungstendenz und Destruktivität. Zur Kritik der anthropologischen Grundannahmen im Personzentrierten Ansatz 20 (2), S. 118-130.
- Jordan, Stefanie; Kauffeld, Simone (2019): Laufbahnberatung für SchülerInnen und Studierende. In: Simone Kauffeld und Daniel Spurk (Hg.): *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*. Berlin: Springer, S. 85-108.
- Jörin, Simone; Stoll, François; Bergmann, Christian; Eder, Ferdinand (2013): *Explorix Test-Set Schweiz. Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnberatung*. 5. Auflage. Bern: Hogrefe.
- Kahneman, Daniel (2011): *Schnelles Denken, langsames Denken*. 22. Auflage. München: Siedler.
- Kamrad, Elisabeth; Pohl, Martina; Schiersmann, Christiane; Weber, Peter C. (2014): *Professionell beraten: Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*: Bertelsmann.
- Käpplinger, Bernd; Lichte, Nina; Rämer, Sabrina (2014): "Ich sehe doch am Gesicht der Klienten, was wirkt und was nicht!". Eine Systematisierung von Wirkungsanalysen in der Bildungsberatung. In: Ingeborg Melter, Erika Kanelutti-Chilas und Wolfgang Stifter (Hg.): *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III. Wirkung – Nutzen – Sinn*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 213-238.
- Katsarov, Johannes; Schiersmann, Christiane; Schmidtpott, Susanne; Schober, Karen; Weber, Peter C. (2014): *Professionell beraten: Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Berlin, Heidelberg: W. Bertelsmann Verlag.

- Keddi, Barbara (2011): *Wie wir dieselben bleiben. Doing continuity als biopsychosoziale Praxis*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Keil, Sylvia (2009): Teil I: Das Selbst als Gestalt – eine kritische Analyse und Ansätze zur Weiterentwicklung der Theorie des Selbst im klientenzentrierten Konzept. In: *PERSON* 13 (2), S. 101-111.
- Keil, Wolfgang W. (1997): Hermeneutische Empathie in der Klientenzentrierten Psychotherapie 1 (1), S. 5-13.
- Keller-Schneider, Manuela (2016): Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In: Martin Rothland (Hg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster, New York: Waxmann, S. 277-298.
- Keller-Schneider, Manuela; Hericks, Uwe (2011): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., überarb. und erweiter. Auflage. Münster, New York: Waxmann, S. 296-313.
- Keupp, Heiner (2001): Identität – "flatternde Fetzen" oder "stahlhartes Gehäuse". In: Heiner Barz, Wilhelm Kampik, Thomas Singer und Stephan Teuber (Hg.): *Neue Werte, neue Wünsche*. Düsseldorf: Metropolitan, S. 96-104.
- Keupp, Heiner (2002): Identitätsarbeit als Lebenskunst – Eine Perspektive für die psychosoziale Beratung. In: Frank Nestmann (Hg.): *Die Zukunft der Beratung*. Tübingen: dgvt-Verl., S. 51-78.
- Keupp, Heiner (2005): Patchworkidentität – Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. Dortmund, 20.05.2005. Online verfügbar unter http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_dortmund.pdf, zuletzt geprüft am 08.11.2021.
- Keupp, Heiner (2007): Hinhören * Weghören * Zuhören. Bedingungen des Hörens in der Multioptionsgesellschaft. Evangelische Akademie. Tutzing, 08.09.2007. Online verfügbar unter http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_zuhoeren_2_tutzing_07.pdf, zuletzt geprüft am 08.11.2021.
- Keupp, Heiner (2013a): Fit für was? Beratung als Aktivierungsschema fürs Hamsterrad. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): *Das Handbuch der Beratung. Band 3 Neue Beratungswelten*. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 1723-1740.
- Keupp, Heiner (2013b): Identitätsarbeit heute: Befreit von Identitätszwängen, aber ein lebenslanges Projekt. In: Marika Hammerer, Erika Kanelutti-Chilas und Ingeborg Melter (Hg.): *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II. Das Gemeinsame in der Differenz finden*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 49-69.
- Keupp, Heiner (2014): Beratung als Förderung von Identitätsarbeit in der Spätmoderne. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): *Das Handbuch der Beratung. Band 1 Disziplinen und Zugänge*. 3. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 469-485.
- Klusmann, Uta (2011a): Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum und Michael Neubrand (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 277-294.
- Klusmann, Uta (2011b): Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum und Michael Neubrand (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 297-304.
- Klusmann, Uta; Köller, Michaela; Kunter, Mareike (2011): Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (5), S. 711-721.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, zuletzt geprüft am 08.11.2021.
- KMK (2013): Empfehlung zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013). Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf, zuletzt geprüft am 08.11.2021.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungstheorie. In: Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki und Olaf Sanders (Hg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 13-68.

- Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (2007): Einleitung. In: Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki und Olaf Sanders (Hg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7-11.
- Köller, Michaela; Klusmann, Uta; Retelsdorf, Jan; Möller, Jens (2012): Geeignet für den Lehrberuf? Self-Assessments auf dem Prüfstand. In: *Unterrichtswissenschaft* 40 (2), S. 121-139.
- Köller, Michaela; Klusmann, Uta; Retelsdorf, Jan; Möller, Jens (2013): Erwiderung: Self-Assessments sind Eignungsdiagnostik – eine Antwort auf Mayr et al. und Schaarschmidt. In: *Unterrichtswissenschaft* 41 (1), S. 84-89.
- Köller, Michaela M.; Brouër, Birgit; Renger, Sophus (2018): Netzwerk Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der CAU Kiel (NeLe@CAU). Professionalisierung der Lehramtsstudierenden in den Bildungswissenschaften durch Angebote zur Selbstreflexion, Beratung und Förderung. In: Birgit Brouër, Andrea Burda-Zoyke, Jörg Kilian und Inger Petersen (Hg.): *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel*. Münster: Waxmann, S. 247-258.
- Krause, Andreas; Dorsemagen, Cosima; Baeriswyl, Sophie (2013): Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und gesundheitsforschung. In: Martin Rothland (Hg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-80.
- Krause, Frank; Storch, Maja (2006): Ressourcenorientiert coachen mit dem Zürcher Ressourcen Modell - ZRM. In: *Psychologie in Österreich* (1), S. 32-43.
- Krawietz, Johanna; Raitelhuber, Eberhard; Roman, Navina (2013): Übergänge in der Hochschule. In: Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 651-687.
- Krieshok, Thomas S.; Black, Michael D.; McKay, Robyn A. (2009): Career decision making. The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. In: *Journal of vocational behavior* 75 (3), S. 275-290.
- Kriz, Jürgen (2004): Personenzentrierte Systemtheorie – Grundfragen und Kernaspekte. In: Arist von Schlippe und Willy C. Kriz (Hg.): *Personenzentrierung und Systemtheorie. Perspektiven für psychotherapeutisches Handeln*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 13-67.
- Kriz, Jürgen (2010): Personenzentrierte Systemtheorie. In: *PERSON* 14 (2), S. 99-112.
- Kriz, Jürgen (2013): Die Personenzentrierte Systemtheorie in der Beratung. In: Silke Brigitta Gahleitner, Ingmar Maurer, Eleonore Oja Ploil und Ursula Straumann (Hg.): *Personenzentriert beraten: alles Rogers? Theoretische und praktische Weiterentwicklungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 99-130.
- Kriz, Jürgen (2017): *Subjekt und Lebenswelt. Personenzentrierte Systemtheorie für Psychotherapie, Beratung und Coaching*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krötzl, Gerhard (2014): Vom ExpertInnenmodell zum Befähigungsmodell. Ein Paradigmenwechsel in der Bildungs- und Berufsberatung. In: Ingeborg Melter, Erika Kanelutti-Chilas und Wolfgang Stifter (Hg.): *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III. Wirkung – Nutzen – Sinn*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 135-140.
- Krumboltz, John D. (2009): The Happenstance Learning Theory. In: *Journal of Career Assessment* 17 (2), S. 135-154.
- Krumboltz, John D.; Levin, Al S. (2004): *Luck is no accident. Making the most of happenstance in your life and career*. Atascadero, Calif.: Impact.
- Kuhl, Julius (2010): *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kühl, Wolfgang; Schäfer, Erich (2019): *Coaching und Co. Ein Kompass für berufsbezogene Beratung*. Wiesbaden: Springer.
- Kuhn, Rolf (2014): Zwischen Komposition und Improvisation – Merkmale, Nutzen und Sinn eines Beratungskonzepts. In: Ingeborg Melter, Erika Kanelutti-Chilas und Wolfgang Stifter (Hg.): *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III. Wirkung – Nutzen – Sinn*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 155-165.

- Künsting, Josef; Billich-Knapp, Melanie; Lipowsky, Frank (2012): Profile der Anforderungsbewältigung zu Beginn des Lehramtsstudiums. In: *Journal for educational research online* 4 (2), S. 84-119.
- Kunter, Mareike (2011): Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum und Michael Neubrand (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 259-275.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen (2011): Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum und Michael Neubrand (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 345-366.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Neubrand, Michael (Hg.) (2011a): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, Mareike; Kleickmann, Thilo; Richter, Dirk (2011b): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum und Michael Neubrand (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 55-68.
- Kunze, Dorothea (2016): Personenzentriertes Coaching: Veränderung durch Beziehung. Die Klient-Coach-Beziehung im Mittelpunkt. In: *Coaching Magazin* (1), S. 20-25.
- Kunze, Katrin (2021): Profession, Professionalisierung und Professionalität im Kontext des Lehrer*innenberufs. In: Yvette Völschow und Katrin Kunze (Hg.): *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 23-45.
- Künzli, Hansjörg; Toggweiler, Stephan (2014): *Webbasierte Evaluationsapplikation für die Berufslaufbahnberatung in der Schweiz*. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Angewandte Psychologie.
- Künzli, Hansjörg; Zihlmann, Guido (2008): Wirkungen von Laufbahnberatungen erfassen. Entwicklung eines sensitiven Instruments zur Messung unmittelbarer Beratungsergebnisse: Verfahren, Resultate und Interpretation. In: Andreas Hirschi und Damian Läge (Hg.): *Berufliche Übergänge. Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung*. Wien: LIT Verlag, S. 113-131.
- Kuper, Harm; Thiel, Felicitas (2018): Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 4., überarb. und aktual. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 587-606.
- Kupfer, Annett; Nestmann, Frank; Weinhold, Kathy (2013): Beratung als soziales Isolat? Die übersehene Rolle persönlicher Beziehungen und Netzwerke. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): *Das Handbuch der Beratung*. Band 3 Neue Beratungswelten. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 1409-1427.
- Landert, Hans Peter; Toggweiler, Stephan (2002): Wirksamkeit von Laufbahnberatungen – Beratung wirkt! Studie bestätigt Profit für Erwachsene. In: *Schule+Bildung* 81 (2), S. 87-89.
- Langer, Inghard; Schulz von Thun, Friedemann; Tausch, Reinhard (2015): *Sich verständlich ausdrücken*. 10. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lang-von Wins, Thomas; Triebel, Claas (2006): *Kompetenzorientierte Laufbahnberatung*. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Lang-von Wins, Thomas; Triebel, Claas (2012): *Karriereberatung. Coachingmethoden für eine kompetenzorientierte Laufbahnberatung*. 2., aktual. und erweiter. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lehberger, Reiner (2012): Von Eignungsreflexion zur Potentialentwicklung. In: Dorit Bosse, Heinrich Dauber, Elke Döring-Seipel und Timo Nolle (Hg.): *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-66.
- Lehberger, Reiner; Schaarschmidt, Uwe (2009): Eignungsberatung für Lehramtsstudierende. Rückmeldungen und Angebote zum Kompetenzausbau. In: *Journal für Schulentwicklung* (4), S. 46-53.
- Lent, Robert W.; Brown, Steven D.; Hackett, Gail (1994): Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. In: *Journal of vocational behavior* 45 (1), S. 79-122.

- Lent, Robert W.; Brown, Steven D.; Hackett, Gail (2002): Social cognitive career theory. In: Duane Brown (Hg.): Career choice and development. 4th ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, S. 255-311.
- Lotz, Walter (2007): Beratung auf der Grundlage der TZI. In: Walter Lotz und Christel Wagner (Hg.): Themenzentrierte Interaktion in der Beratung und in therapeutischen Prozessen. Ostfildern: Matthias-Grünwald-Verlag, S. 11-38.
- Lotz, Walter; Wagner, Christel (Hg.) (2007): Themenzentrierte Interaktion in der Beratung und in therapeutischen Prozessen. Ostfildern: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Lovén, Anders (2003): The Paradigm Shift – Rhetoric or Reality? In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 3 (2), S. 123-135.
- Lux, Michael (2008): Neurowissenschaftliche Aspekte Personenzentrierter Psychotherapie und Beratung. In: *Klinische Sozialarbeit* 4 (4), S. 4-7.
- Lux, Michael (2014): Neurowissenschaftliche Grundlagen Personenzentrierter Psychotherapie. In: *PERSON* 18 (2), S. 1-11.
- Lux, Michael (2020): Wirkfaktoren personenzentrierter Beziehungsgestaltung aus neurowissenschaftlicher Sicht. In: *PERSON* 24 (1), S. 5-15.
- Mahl, Franciska; Schlimbach, Tabea; Reißig, Birgit (2014): "Ich muss mich noch informieren (lassen)". Berufsorientierungsprozesse im Zusammenspiel von individuellem Handeln und institutioneller Unterstützung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (27), S. 1-19.
- Maier-Gutheil, Cornelia (2016): Beraten. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Marczuk, Anna; Multrus, Frank; Lörz, Markus (2021): Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Hannover.
- Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. und aktual. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59-70.
- Martensen, Maïke; Korn, Melanie (2018): Extracurriculare Workshops und Zertifikatskurse für Lehramtsstudierende. Studienangebote für eine gelingende Theorie-Praxis-Verknüpfung und zur Stärkung der Lehrerpersönlichkeit. In: Birgit Brouër, Andrea Burda-Zoyke, Jörg Kilian und Inger Petersen (Hg.): Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Münster: Waxmann, S. 135-147.
- Maslow, Abraham H. (1981): Psychologie des Seins. 2. Auflage. München: Kinkler.
- Matzdorf, Paul; Cohn, Ruth C. (1992): Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In: Cornelia Löhmer und Rüdiger Standhardt (Hg.): TZI: Pädagogisch-psychologische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. 3. erweit. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 39-92.
- Maurer, Ingmar (2013): Personenzentriertes Coaching. In: Silke Brigitta Gahleitner, Ingmar Maurer, Eleonore Oja Ploil und Ursula Straumann (Hg.): Personenzentriert beraten: alles Rogers? Theoretische und praktische Weiterentwicklungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 209-231.
- Mayr, Johannes (1994): Junge LehrerInnen: Interessen, Kompetenzen und Befindlichkeit – und zwei Blicke zurück. In: Johannes Mayr (Hg.): Lehrer/in werden. Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag, S. 177-199.
- Mayr, Johannes; Nieskens, Birgit (2011): Ein Lehramtsstudium beginnen. Laufbahnberatung, Bewerberauswahl und erste Schritte im Qualifizierungsprozess. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4 (1), S. 1-7.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Auflage. Weinheim: Beltz.
- McLeod, John (2013a): Beratung als narrative Praxis. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 3 Neue Beratungswelten. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 1354-1365.
- McLeod, John (2013b): Beratungsforschung. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 3 Neue Beratungswelten. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 1767-1777.

- Mead, George Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käte (2007): "Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen..." - Bildung und Versagung. In: Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki und Olaf Sanders (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript Verlag, S. 83-94.
- Micus-Loos, Christiane; Plößer, Melanie (Hg.) (2015): Des eigenen Glückes Schmied_in!? Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS.
- Micus-Loos, Christiane; Plößer, Melanie; Geipel, Karen; Schmeck, Marike (2016): Normative Orientierungen in Berufs- und Lebensentwürfen junger Frauen. Wiesbaden: Springer VS.
- Miller, Mark J. (1988): Restating A Client-Centered Approach to Career Counseling. In: *Journal of Employment Counseling* 25 (2), S. 64-69.
- Miller, Mark J. (1996): Client-Centered Reflections on Career Decision Making. In: *Journal of Employment Counseling* 33 (1), S. 43-46.
- Mitterhuber, Beatrix (2000): Person als Schaltstelle von Veränderungsprozessen. Eine Brille der mehrdimensionalen Betrachtung. In: *PERSON* 4 (2), S. 40-43.
- Mollenhauer, Klaus (1965): Das pädagogische Phänomen "Beratung". In: Klaus Mollenhauer und Carl Wolfgang Müller (Hg.): "Führung" und "Beratung" in pädagogischer Sicht. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 25-41.
- Müller, Klaus (1996): Erkenntnistheorie und Lerntheorie. Geschichte ihrer Wechselwirkung vom Repräsentationalismus über den Pragmatismus zum Konstruktivismus. In: Klaus Müller (Hg.): Konstruktivismus. Lehren - Lernen - ästhetische Prozesse. Neuwied: Luchterhand, S. 24-70.
- Münch, Richard (2008): Soziologische Theorie. Band 1: Grundlegung durch die Klassiker. Korrr. Nachdr. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb), Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg (2014): Professionell beraten mit dem BeQu-Konzept. Instrument zur Qualitätsentwicklung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nestmann, Frank (2011): Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf – Ein Plädoyer für die Wiedervereinigung von "Counselling" und "Guidance". In: Marika Hammerer, Erika Kanelutti und Ingeborg Melter (Hg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 59-79.
- Nestmann, Frank (2013): Übergangsberatung. In: Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 834-852.
- Nestmann, Frank (2014a): Beratungsmethoden und Beratungsbeziehung. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2 Ansätze, Methoden und Felder. 2. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 783-796.
- Nestmann, Frank (2014b): Beratungspsychologie/Counselling Psychology. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1 Disziplinen und Zugänge, Bd. 1. 3. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 61-72.
- Nestmann, Frank (2014c): Ressourcenorientierte Beratung. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1 Disziplinen und Zugänge. 3. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 725-735.
- Nestmann, Frank; Sickendiek, Ursel (2001): Beratung. In: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand.
- Nieskens, Birgit (2009): Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Nieskens, Birgit (2012a): Einblicke in die Praxis. Trends und Verfahren der Eignungsabklärung, Beratung und Potenzialentwicklung. In: Birgit Weyand, Monika Justus und Michael Schratz (Hg.): Auf unsere Lehrerinnen und

- Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen: Edition Stifterverband, S. 124-177.
- Nieskens, Birgit (2012b): Lehrgesundheit als Ressource für die gute gesunde Schule – Folgerungen für die Lehrerbildung. In: Dorit Bosse, Heinrich Dauber, Elke Döring-Seipel und Timo Nolle (Hg.): Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 195-206.
- Nieskens, Birgit (2016): Eignungsabklärung und Zulassungssteuerung für den Lehrerberuf: Perspektiven, Instrumente und Erfahrungen. In: Annette Boeger (Hg.): Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 155-179.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nohl, Martina (2009): Entwicklung von Übergangskompetenz in der Laufbahnberatung. Zugl.: Darmstadt, Techn. Univ., Diss., 2009. Berlin: Köster.
- Nohl, Martina (2010): Laufbahnberatung als pädagogische Übergangsberatung. In: Ursula Sauer-Schiffer und Tim Brüggemann (Hg.): Der Übergang Schule–Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster: Waxmann, S. 135-159.
- Nohl, Martina (2011): Berufliche Übergänge gut bewältigen und kompetent gestalten. Norderstedt: Books on Demand.
- Nohl, Martina (2018): Laufbahnberatung 4.0. Know-how und Tools für die Beratung in Beruf und Karriere. Bonn: ManagerSeminare Verlags GmbH.
- Nolle, Timo (2012): Begründungszusammenhang für die Konzeption "Psychosoziale Basiskompetenz für den Lehrerberuf". In: Dorit Bosse, Heinrich Dauber, Elke Döring-Seipel und Timo Nolle (Hg.): Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-41.
- Nolle, Timo (2016): Eignungsvoraussetzungen für einen sich ständig verändernden Beruf. In: Annette Boeger (Hg.): Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-30.
- Nugent, Mary; Jones, Valerie; McElroy, Deirdre; Peelo, Mary; Thornton, Teresa; Tierney, Theresa (2014): Consulting with groups of teachers. Evaluation of a pilot project in Ireland. In: *Educational Psychology in Practice* 30 (3), S. 255-271.
- Nußbeck, Susanne (2014): Einführung in die Beratungspsychologie. 3., aktual. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- OECD (2005a): Developing Teachers' Knowledge and Skills. Pointers for policy development. OECD. Online verfügbar unter <https://www.oecd.org/education/school/45399491.pdf>, zuletzt geprüft am 08.11.2021.
- OECD (2005b): Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD.
- Oehme, Andreas (2013): Dilemmata der beruflichen Orientierung. In: Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 632-650.
- Oevermann, Ulrich (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Stefan Müller-Doohm (Hg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 267-338.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schewpe (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, S. 29-63.

- Oevermann, Ulrich (2016): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Dieter Geulen und Hermann Veith (Hg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Reprint 2016. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, S. 155-181.
- Pallasch, Waldemar; Kölln, Detlef (2009): Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung pädagogisch-therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz. 7. Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Pallasch, Waldemar; Petersen, Ralf; Flittiger, Peter (2005): Coaching. Ausbildungs- und Trainingskonzeption zum Coach in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Patterson, Cecil H. (1964): Counseling: Self-Clarification and the helping relationship. In: Henry Borow (Hg.): Man in a world at work. Boston: Houghton Mifflin, S. 434-459.
- Petersen, Crina M.; Schiersmann, Christiane; Weber, Peter C. (2014): Professionell beraten: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung: Bertelsmann.
- Peterson, Gary W.; Sampson, James P.; Lenz, Janet G.; Reardon, Robert C. (2002): A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. In: Duane Brown (Hg.): Career choice and development. 4th ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, S. 312-369.
- Peterson, Gary W.; Sampson, James P.; Reardon, Robert C. (1991): Career development and services. A cognitive approach. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Pfister, Hans-Rüdiger; Jungermann, Helmut; Fischer, Katrin (2017): Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung. 4. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Plößer, Melanie (2013): Beratung poststrukturalistisch: Von sich erzählen. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 3 Neue Beratungswelten. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 1367-1379.
- Preißler, Rüdiger (2014): Plädoyer für eine subjekt- und kompetenzorientierte Berufswahl. In: Ingeborg Melter, Erika Kanelutti-Chilas und Wolfgang Stifter (Hg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III. Wirkung – Nutzen – Sinn. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 141-152.
- Prütz, Franziska (2012): Was ist Qualität im Gesundheitswesen? In: *Ethik Med* 24 (2), S. 105-115.
- Quitmann, Helmut (1996): Humanistische Psychologie. Psychologie, Philosophie, Organisationsentwicklung. Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss. 3., überarb. und erweit. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Renger, Sophus; Köller, Michaela M.; Klusmann, Uta (2019): "Eignungsdiagnostische" Verfahren für das Lehramtsstudium an deutschen Hochschulen. Überblick und Bewertung: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, IPL.
- Revenstorf, Dirk (1983): Psychotherapeutische Verfahren. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rogers, Carl R. (1946): Psychometric Tests and Client-Centered Counseling. In: *Educational and Psychological Measurement* 6 (1), S. 139-144.
- Rogers, Carl R. (1977a): Brauchen wir »eine« Wirklichkeit? In: Carl R. Rogers und Rachel L. Rosenberg (Hg.): Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 175-184.
- Rogers, Carl R. (1977b): Empathie – eine unterschätzte Seinsweise. In: Carl R. Rogers und Rachel L. Rosenberg (Hg.): Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 75-93.
- Rogers, Carl R. (1984a): Die zwischenmenschliche Beziehung als Zentrum von Beratung und Therapie. In: Carl R. Rogers und Barry Stevens (Hg.): Von Mensch zu Mensch. Paderborn: Junfermann, S. 103-119.
- Rogers, Carl R. (1984b): Lernen, frei zu sein. In: Carl R. Rogers und Barry Stevens (Hg.): Von Mensch zu Mensch. Paderborn: Junfermann, S. 81-102.
- Rogers, Carl R. (1988): Lernen in Freiheit. Zur inneren Reform von Schule und Universität. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Rogers, Carl R. (1991a): Die notwendigen und hinreichenden Bedingungen für Persönlichkeitsentwicklung durch Psychotherapie. In: Carl R. Rogers und Peter F. Schmid (Hg.): Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und

- Praxis. Mit einem kommentierten Beratungsgespräch von Carl R. Rogers. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, S. 165-184.
- Rogers, Carl R. (1991b): Klientenzentrierte Psychotherapie. In: Carl R. Rogers und Peter F. Schmid (Hg.): Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. Mit einem kommentierten Beratungsgespräch von Carl R. Rogers. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, S. 185-237.
- Rogers, Carl R. (2004): Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. 15. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, Carl R. (2014): Die nicht-direktive Beratung. 14. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Rogers, Carl R. (2016): Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. 2. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rogers, Carl R. (2019): Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. 24., ungekürz. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Rogers, Carl R.; Rosenberg, Rachel L. (Hg.) (1977): Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, Carl R.; Schmid, Peter F. (Hg.) (1991): Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. Mit einem kommentierten Beratungsgespräch von Carl R. Rogers. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Rosenberg, Rachel L. (1977): Einleitung. In: Carl R. Rogers und Rachel L. Rosenberg (Hg.): Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 7-33.
- Roth, Gerhard (2007): Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rothland, Martin (2011): Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 1 (3), S. 179-197.
- Rothland, Martin (Hg.) (2013a): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, Martin (2013b): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-20.
- Rothland, Martin; Terhart, Ewald (2011): Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (5), S. 635-638.
- Rübner, Matthias; Höft, Stefan (2019): Berufswahl als mehrdimensionaler Prozess. In: Simone Kauffeld und Daniel Spurr (Hg.): Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement. Berlin: Springer, S. 39-62.
- Rübner, Matthias; Sprengard, Barbara (2011): Beratungskonzeption der Bundesagentur für Arbeit – Grundlagen. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.
- Sampson, James P.; Lenz, Janet G.; Reardon, Robert C.; Peterson, Gary W. (1999): A Cognitive Information Processing Approach to Employment Problem Solving and Decision Making. In: *The Career Development Quarterly* 48 (1), S. 3-18.
- Sampson, James P.; Peterson, Gary W.; Lenz, Janet G.; Reardon, Robert C. (1992): A Cognitive Approach to Career Services. Translating Concepts Into Practice. In: *The Career Development Quarterly* 41 (1), S. 67-74.
- Sander, Klaus (1971): Alternierende Gesprächspsychotherapie. Durchführungsmöglichkeiten, psychotherapeutische Effekte und deren Bedingungen. Unveröffent. Diss. Phil. Fak. Universität Hamburg.
- Sander, Klaus (1974): Der Einfluss von Ausgangspersönlichkeitsmerkmalen des Klienten auf den Behandlungserfolg in klientenzentrierter Gesprächspsychotherapie. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 23 (2), S. 137-147.
- Sander, Klaus (2014): Personzentrierte Beratung. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1 Disziplinen und Zugänge. 3. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 331-344.
- Sander, Klaus; Ziebertz, Torsten (2010): Personzentrierte Beratung. Ein Lehrbuch für Ausbildung und Praxis. Neuausgabe. Weinheim, München: Juventa Verlag.

- Savickas, Mark L. (1997): Career Adaptability. An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. In: *The Career Development Quarterly* 45 (3), S. 247-259.
- Savickas, Mark L. (2001): A Developmental Perspective on Vocational Behaviour. Career Patterns, Salience, and Themes. In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 1 (1), S. 49-57.
- Savickas, Mark L. (2012): Life Design. A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. In: *Journal of Counseling & Development* 90 (1), S. 13-19.
- Savickas, Mark L. (2020): Career development and counseling: putting theory and research to work. In: Steven D. Brown und Robert W. Lent (Hg.): *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. 3. ed. Hoboken: Wiley, S. 165-200.
- Savickas, Mark L.; Nota, Laura; Rossier, Jerome; Dauwalder, Jean-Pierre; Duarte, Maria E., Guichard, Jean; Soresi, Salvatore, Van Esbroeck, Raoul (2009): Life designing. A paradigm for career construction in the 21st century. In: *Journal of vocational behavior* 75 (3), S. 239-250.
- Schaarschmidt, Uwe (2004): Fit für den Lehrerberuf? Psychische Gesundheit von Lehramtsstudierenden und Referendaren. In: Udo Beckmann, Hjalmar Brandt und Heinz Wagner (Hg.): *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA. Unter Mitarbeit von Ludwig Eckinger*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 100-115.
- Schaarschmidt, Uwe (Hg.) (2005): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, Uwe (2009): Lehrereignung – Was kann man dafür tun? In: *Freie Bildung und Erziehung*, S. 16-18.
- Schaarschmidt, Uwe (2012): Eignung für den Lehrerberuf frühzeitig erkennen und kontinuierlich fördern. Implikationen aus den Potsdamer Lehrerstudien. In: Birgit Weyand, Monika Justus und Michael Schratz (Hg.): *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern*. Essen: Edition Stifterverband, S. 58-77.
- Schaarschmidt, Uwe; Kieschke, Ulf (2013): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Martin Rothland (Hg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 81-97.
- Scharmann, Theodor (1977): Wesen, Entstehung und Wandel der Berufe. In: Karl Heinz Seifert, Hans-Henning Eckhardt und Walter Jaide (Hg.): *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 31-68.
- Schiersmann, Christiane (2008): *Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schiersmann, Christiane (2011): Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Life Design – ein Generationen übergreifendes Konzept. In: Thomas Eckert, Aiga von Hippel, Manuela Pietraß und Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.): *Bildung der Generationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 427-439.
- Schiersmann, Christiane; Maier-Gutheil, Cornelia; Weber, Peter (2018): Beratungsforschung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 4., überarb. und aktual. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-22.
- Schiersmann, Christiane; Paulsen, Bent (2011): Der offene Koordinierungsprozess. Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung: Methoden, Zielsetzungen und erste Erfahrungen. In: Monica Haas und Bent Paulsen (Hg.): *Qualitätsmerkmale guter Beratung. Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt: Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Berlin: Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb), S. 5-8.
- Schiersmann, Christiane; Weber, Peter (2013): Gesamtkonzept für Qualität von Beratung. In: Christiane Schiersmann und Peter Weber (Hg.): *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 41-54.
- Schiersmann, Christiane; Weber, Peter; Petersen, Crina M. (2013): Kompetenz als Kern von Professionalität. In: Christiane Schiersmann und Peter Weber (Hg.): *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 195-229.

- Schimank, Uwe (2005): Die Entscheidungsgesellschaft. Komplexität und Rationalität der Moderne. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid, Peter F. (1991): Souveränität und Engagement. Zu einem personenzentrierten Verständnis von »Person«. In: Carl R. Rogers und Peter F. Schmid (Hg.): Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. Mit einem kommentierten Beratungsgespräch von Carl R. Rogers. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, S. 15-152.
- Schmid, Peter F. (1997): Förderung von Kompetenz durch Förderung von Kongruenz. Inhaltliche und berufspolitische Aspekte Personzentrierter Supervision. In: *PERSON* (2), S. 144-154.
- Schmithüsen, Franziska; Steffgen, Georges (2015): Sozialpsychologie. In: Franziska Schmithüsen (Hg.): Lernskript Psychologie. Die Grundlagenfächer kompakt. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, S. 95-157.
- Schober, Karen (2013): "Quality is a Journey, not a Destination". Internationale Ansätze in Praxis, Politik und Wissenschaft zur Stärkung der Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung. In: Marika Hammerer, Erika Kanelutti-Chilas und Ingeborg Melter (Hg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II. Das Gemeinsame in der Differenz finden. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 17-45.
- Schober, Karen; Käßlinger, Bernd (2017): "You get what you measure"? – Überlegungen für ein Berichtssystem zur Bildungs- und Berufsberatung ("Beratungsmonitor"). In: Karen Schober und Judith Langner (Hg.): Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Beiträge zur Wirkungsforschung und Evidenzbasierung: Beiträge zu dem ELGPN-Seminar "Wirksamkeit, Nutzen und Evidenzbasierung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung" am 2. Juli 2015 in Berlin. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 47-61.
- Schön, Donald A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schott, Claudia (2012): Berufliches Selbstkonzept. Eine vergleichende Untersuchung an Mittelschulen und Gymnasien. Zugl.: Augsburg, Univ., Diss., 2011. Hamburg: Dr. Kovač.
- Schröder, Annette (2014): Psychologie und Beratung. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1 Disziplinen und Zugänge. 3. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 49-60.
- Schrödter, Wolfgang (2013): Diagnosekritik im Kontext von Beratung. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 3 Neue Beratungswelten. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 1751-1766.
- Schrödter, Wolfgang (2014): Beratungsforschung. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2 Ansätze, Methoden und Felder. 2. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 809-823.
- Schröer, Wolfgang (2013): Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In: Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 64-79.
- Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (2013): Einleitung. In: Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 11-20.
- Schulz von Thun, Friedemann (2009): Klarkommen mit sich selbst und anderen: Kommunikation und soziale Kompetenz. Reden, Aufsätze, Dialoge. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schulz von Thun, Friedemann (2013a): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. 50. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schulz von Thun, Friedemann (2013b): Miteinander reden 3. Das "Innere Team" und situationsgerechte Kommunikation. Kommunikation, Person, Situation. 21. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schulz von Thun, Friedemann; Stegemann, Wibke (Hg.) (2017): Das Innere Team in Aktion. Praktische Arbeit mit dem Modell. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schulze, Heidrun (2013): Narrative Beratung und biografische Übergänge: Diskurskritik im Beratungsdiskurs. In: Andreas Walther und Marc Weinhardt (Hg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 47-66.
- Schüßler, Ingeborg (2012): Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen und empirische Befunde. In: *Report* 35 (3), S. 53-65.

- Schwanzar, Helmut (2000): Empathie als Veränderungskonzept und Erkenntnisinstrument. In: *PERSON* 4 (2), S. 44-48.
- Seel, Hans-Jürgen (2013): Aufgaben und Probleme der Professionalisierung von Beratung. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): *Das Handbuch der Beratung. Band 3 Neue Beratungswelten*. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 1645-1661.
- Seel, Norbert M.; Hanke, Ulrike (2015): *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Berlin: Springer VS.
- Seibert, Norbert (2008): Der Bedeutung des Berufes gerecht werden! Eignungsfeststellungsverfahren als Zulassungsvoraussetzung zum Lehramtsstudium. In: *Paradigma – Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, Universität Passau* (1), S. 6-16.
- Seifert, Karl Heinz; Eder, Ferdinand (1985): Der Fragebogen zur Laufbahnentwicklung. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 6 (2), S. 65-77.
- Seifert, Karl Heinz; Stangl, Werner (1986): Der Fragebogen Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit. In: *Diagnostica* 32 (2), S. 153-164.
- Sickendiek, Ursel (2008): Laufbahnberatung. In: H. G. Homfeldt und J. Schulze-Krüdener (Hg.): *Basiswissen Soziale Arbeit. Band 5 Erwachsenenalter*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 190-211.
- Sickendiek, Ursel (2013): Diversität in der Beratung: Unterschiedlichen Lebenswelten gerecht werden. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): *Das Handbuch der Beratung. Band 3 Neue Beratungswelten*. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 1429-1446.
- Sieland, Bernhard (2002): Entwicklungs- und Problemlerberatung für LehrerInnen im Internet. In: Hans Brunner (Hg.): *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* Innsbruck: Studien Verlag, S. 435-455.
- Silfverberg, Minnie (2020): Welche Chancen und Risiken ergeben sich durch den Einsatz videogestützter Kommunikationstechniken in der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung aus Sicht von Beratungspersonen bei ask! In: *e-beratungsjournal.net* 16 (1), S. 1-15.
- Sliwka, Anne; Klopsch, Britta (2012): Auf die Lehrer/Lehrerin kommt es an. Lehrerbildung und Lehrerprofessionalität in internationaler Perspektive. In: Birgit Weyand, Monika Justus und Michael Schratz (Hg.): *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern*. Essen: Edition Stifterverband, S. 14-35.
- Speierer, Gert-Walter (1994): *Das differentielle Inkongruenzmodell (DIM). Handbuch der Gesprächspsychotherapie als Inkongruenzbehandlung*. Heidelberg: Asanger.
- Speierer, Gert-Walter (2013): Die Differenzierung der Inkongruenz als Ansatzpunkt von Beratung. In: Silke Brigitta Gahleitner, Ingmar Maurer, Eleonore Oja Ploil und Ursula Straumann (Hg.): *Personzentriert beraten: alles Rogers? Theoretische und praktische Weiterentwicklungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 81-98.
- Spielhofer, Hermann (1999): Empathie, hermeneutisches Verstehen oder Konstruktion? Das Erkenntnisverfahren in der klientenzentrierten Psychotherapie. In: *PERSON* 3 (2), S. 122-130.
- Spielhofer, Hermann (2001): Organismisches Erleben und Selbst-Erfahrung. Ein Beitrag zur Diskussion der anthropologischen und persönlichkeits-theoretischen Grundlagen im personzentrierten Ansatz. In: *PERSON* 5 (1), S. 5-18.
- Spokane, Arnold R.; Nguyen, David (2016): Progress and Prospects in the Evaluation of Career Assistance. In: *Journal of Career Assessment* 24 (1), S. 3-25.
- Spokane, Arnold R.; Oliver, Laurel W. (1983): The outcomes of vocational intervention. In: W. Bruce Walsh und Samuel H. Osipow (Hg.): *Handbook of vocational psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 99-136.
- Staemmler, Frank-M. (2018): Relationalität und dialogisches Selbst. In: *PERSON* 22 (1), S. 13-22.
- Steenbuck, Gisela (2005): Zur Aktualität Personzentrierter Begleitung und Beratung. Der Personzentrierte Ansatz – ein Klassiker im 21. Jahrhundert. In: *Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung* (2), S. 81-86.

- Steinke, Ines (2017): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 319-331.
- Storch, Maja (2017): Das Geheimnis kluger Entscheidungen. Von Bauchgefühl und Körpersignalen: mit Illustrationen der Autorin. Überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 10. Auflage. München, Berlin, Zürich: Piper.
- Storch, Maja; Krause, Frank (2014): Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen-Modell (ZRM). 5., erweit. und voll. überarb. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.
- Strässle, Philipp; Toggweiler, Stephan (2020): Wirksamkeit von Laufbahnberatungen. Gute Resultate für die BSB Schwyz. Online verfügbar unter https://www.sz.ch/public/upload/assets/46515/2020_Bericht_Wirksamkeit_von_Laufbahnberatungen_Update_11.05.2020.pdf, zuletzt geprüft am 08.11.2021.
- Straumann, Ursula (2013): Personzentrierte Beratung in komplexen Bezügen. In: Silke Brigitta Gahleitner, Ingmar Maurer, Eleonore Oja Ploil und Ursula Straumann (Hg.): Personzentriert beraten: alles Rogers? Theoretische und praktische Weiterentwicklungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 60-80.
- Stumm, Gerhard; Keil, Wolfgang W. (2014): Theoretische Grundlagen. In: Gerhard Stumm und Wolfgang Keil (Hg.): Praxis der Personzentrierten Psychotherapie. Wien: Springer, S. 3-14.
- Sultana, Ronald G. (2017): Laufbahnberatung und der Gesellschaftsvertrag in einer flüchtigen Welt. In: Marika Hammerer, Erika Kanelutti-Chilas, Gerhard Krötzl und Ingeborg Melter (Hg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung IV. Schwierige Zeiten – Positionierungen und Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 17-30.
- Super, Donald E. (1994): Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In: Duane Brown und Linda Brooks (Hg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 211-280.
- Super, Donald E.; Thomson, Albert E.; Lindeman, Richard H.; Jordaan, Jean P.; Myers, Roger A. (1981): Career development inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Svenson, Ola (1990): Some propositions for the classification of decision situations. In: Katrin Borchering, Oleg I. Larichev und David M. Messick (Hg.): Contemporary issues in decision making. Amsterdam: North-Holland, S. 17-32.
- Svenson, Ola (1996): Decision Making and the Search for Fundamental Psychological Regularities. What Can Be Learned from a Process Perspective? In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 65 (3), S. 252-267.
- Systemische Gesellschaft und DGSF (2021): „Leitfaden“ für die Durchführung systemischer Forschungsvorhaben (Version 1.0). Online verfügbar unter <https://systemisch-forschen.de/systemisch-forschen/leitfaden/>, zuletzt geprüft am 08.11.2021.
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kulturministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2004): Grundlagen. In: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister aller Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe, S. 3-10.
- Thiel, Rainer (2014): Berufs- und Karriereberatung in Deutschland. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2 Ansätze, Methoden und Felder. 2. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 907-917.
- Thiersch, Hans (1979): Die gesellschaftliche Funktion der Therapeutisierung der Heimerziehung. In: Vera Birtsch und Jürgen Blandow (Hg.): Pädagogik, Therapie, Spezialistentum. Beiträge zur IGfH-Jahrestagung 1979 "Alltag der Erziehung – Therapie im Alltag". Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für Heimerziehung, S. 6-23.
- Thiersch, Hans (2014): Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Beratung. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1 Disziplinen und Zugänge. 3. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 115-124.

- Toggweiler, Stephan (2019): Der Kern der Berufs- und Laufbahnberatung. Online verfügbar unter <https://blog.zhaw.ch/iap/2019/05/27/der-kern-der-berufs-und-laufbahnberatung/>, zuletzt geprüft am 08.11.2021.
- Toggweiler, Stephan; Künzli, Hansjörg (2020): The Change-Inventory for Career Counseling – An Instrument for Measuring Counseling-Related Changes. In: *Frontiers in psychology* 11.
- Toth, Christian (2020): Studierendenberatung zwischen Studienorganisation und Selbstfindung. In: Sascha Benedetti, Sebastian Lerch und Hannah Rosenberg (Hg.): Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 77-90.
- Trost, Alexander (2007): Therapeutische Dimension der Themenzentrierten Interaktion. In: Walter Lotz und Christel Wagner (Hg.): Themenzentrierte Interaktion in der Beratung und in therapeutischen Prozessen. Ostfildern: Matthias-Grünwald-Verlag, S. 39-82.
- Truschkat, Inga; Stauber, Barbara (2013): Beratung im Übergang: organisations- und subjektorientierte Perspektiven. In: Andreas Walther und Marc Weinhardt (Hg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 220-235.
- Tschacher, Wolfgang; Storch, Maja (2010): Embodiment und Körperpsychotherapie. In: Alfred Künzler, Claudia Böttcher, Romana Hartmann und Marie-Helen Nussbaum (Hg.): Körperzentrierte Psychotherapie im Dialog. Grundlagen, Anwendungen, Integration Der IKP-Ansatz von Yvonne Maurer. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, S. 161-176.
- Ulich, Dieter (1987): Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit. München, Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- van Dick, Rolf; Stegemann, Sebastian (2013): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-59.
- Vogel, Heiner (2014): Qualitätssicherung von Beratung. In: Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2 Ansätze, Methoden und Felder. 2. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 837-856.
- Völschow, Yvette (2021): Einleitung. In: Yvette Völschow und Katrin Kunze (Hg.): Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 9-21.
- Vondracek, Fred W.; Porfeli, Erik (2002): Integrating Person- and Function-Centered Approaches in Career Development Theory and Research. In: *Journal of vocational behavior* 61 (3), S. 386-397.
- Waldl, Robert (2004): Personzentriertes Coaching. In: *PERSON* 8 (2), S. 164-171.
- Walther, Andreas (2011): Regimes der Unterstützung im Lebenslauf. Ein Beitrag zum internationalen Vergleich in der Sozialpädagogik. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Walther, Andreas (2013): Beratung im Spiegel von subjektorientierter Übergangsforschung und Sozialpädagogik des Übergangs. In: Andreas Walther und Marc Weinhardt (Hg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 16-34.
- Walther, Andreas; Stauber, Barbara (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 23-43.
- Weber, Peter; Katsarov, Johannes (2013): Die "Offene Methode der Koordinierung" als Ansatz zur Verbesserung der Qualität in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: Christiane Schiersmann und Peter Weber (Hg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 55-93.
- Weber, Peter; Pohl, Martina (2013): Der Qualitätsentwicklungsrahmen – Konzeption und erste Erprobung. In: Christiane Schiersmann und Peter Weber (Hg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 139-193.
- Weinberger, Sabine (2013): Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe. 14. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Weinert, Franz E. (2014): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 3. aktual. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17-31.
- Weyand, Birgit (2012a): "Drum prüfe, wer sich ewig bindet". Gelingende Passung zwischen Person und Beruf. In: Birgit Weyand, Monika Justus und Michael Schratz (Hg.): Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen: Edition Stifterverband, S. 86-109.
- Weyand, Birgit (2012b): Herausforderungen einer qualitätsorientierten Lehrerbildung. In: Dorit Bosse, Heinrich Dauber, Elke Döring-Seipel und Timo Nolle (Hg.): Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 103-118.
- Whiston, Susan C.; Brecheisen, Briana K.; Stephens, Joy (2003): Does treatment modality affect career counseling effectiveness? In: *Journal of vocational behavior* 62 (3), S. 390-410.
- Whiston, Susan C.; Sexton, Thomas L.; Lasoff, David L. (1998): Career-intervention outcome. A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). In: *Journal of Counseling Psychology* 45, S. 150-165.
- WHO (2020): Verfassung der Weltgesundheitsorganisation. Online verfügbar unter https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/1948/1015_1002_976/20140508/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-1948-1015_1002_976-20140508-de-pdf-a.pdf, zuletzt geprüft am 08.11.2021.
- Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. Online verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf?__blob=publicationFile&v=1, zuletzt geprüft am 08.11.2021.
- Zentrum für Lehrerbildung der CAU zu Kiel (2017): Modulhandbuch. Profil Lehramt der Zwei-Fächer-Bachelor-/Masterstudiengänge an der CAU (gültig ab Wintersemester 2017/2018). Christian-Albrechts-Universität, Kiel.
- Zimmer, Lena Maria; Lörz, Markus; Marczuk, Anna (2021): Studieren unter Corona-Bedingungen. Vulnerable Studierendengruppen im Fokus. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW). Hannover.
- Zinschitz, Elisabeth (2002): Beziehung: Ein tausendfach reflektierender Spiegelsaal. Kontakt und Wahrnehmung als beziehungsgestaltende Elemente. In: *PERSON* 6 (2), S. 45-54.

Anhang

Anhang 1: BeQu-Konzept: Instrumente zur Qualitätsentwicklung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung.....	296
Anhang 2: BeQu-Standards: Qualitätsstandards für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung	304
Anhang 3: Übersicht zu lehramtsspezifischen Beratungsangeboten in Deutschland	338
Anhang 4: Bedarfsanalyse zur Laufbahnberatung an der CAU	345
Anhang 5: Werbemittel für die Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende an der CAU Kiel	362
Anhang 6: Reflexionsbogen für Laufbahnberatung	364
Anhang 7: Arbeitshilfe „Erstgespräch“	368
Anhang 8: Arbeitshilfe „KMK-Kompetenzcheckliste“	371
Anhang 9: Arbeitshilfe „Alternativen zum Lehramt“	396

Anhang 1: BeQu-Konzept: Instrumente zur Qualitätsentwicklung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung



UNIVERSITÄT
HEIDELBERG
Zukunft. Seit 1386.

Forschungsgruppe Beratungsqualität
am Institut für Bildungswissenschaft

nfb Nationales Forum Beratung in
Bildung, Beruf und Beschäftigung

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Gute Beratung nützt Individuen und Gesellschaft

Gute Beratung leistet einen wesentlichen Beitrag zu eigenverantwortlichen Bildungs- und Berufsentscheidungen – ob während der Schule, in der Ausbildung, im Studium, beim Berufseinstieg oder zur beruflichen Neuorientierung. Sie schafft die Voraussetzungen für eine selbstbestimmte Lebensgestaltung, für Erfolg und Zufriedenheit im Arbeitsleben.

Damit dient sie zugleich wichtigen gesellschaftlichen Zielen wie der Erhöhung der Bildungsbeeteiligung, der Sicherung des Fachkräftebedarfs, der Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen oder Arbeitslosigkeit, der Verbesserung von Chancengleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe sowie der sozialen und beruflichen Integration benachteiligter Bevölkerungsgruppen.

Was zeichnet gute Beratung aus?

Woran können Ratsuchende, Beratende, Beratungsanbieter und Verantwortliche in Politik und Verwaltung dies erkennen? Und wie kann Beratung verbessert werden?

Hierzu haben das Nationale Forum Beratung (*nfb*) und die Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg (IBW) mit zahlreichen Expertinnen und Experten ein Konzept erarbeitet, das Beraterinnen und Berater ebenso wie Beratungseinrichtungen bei der Weiterentwicklung der Qualität und Professionalität ihrer Beratungsdienstleistungen unterstützt. Das Vorhaben wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Offener Koordinierungsprozess – gemeinsam getragene Qualitätsanforderungen

Unter aktiver Beteiligung von Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft und Praxis, Politik, Wirtschaft und Verbänden wurden ein gemeinsames Beratungsverständnis und übergreifende, von den Akteuren im Feld der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung gemeinsam getragene Anforderungen an die Qualität und Professionalität von Beratung definiert und Qualitätsentwicklungsinstrumente entwickelt, die wissenschaftlich fundiert und in der Praxis erprobt sind.

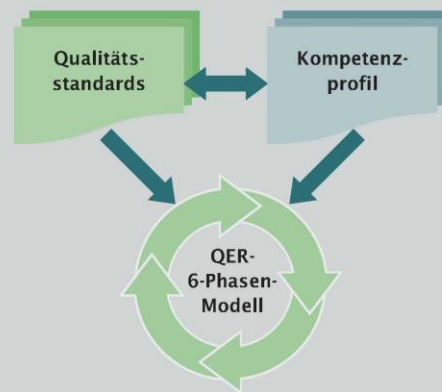
Das BeQu-Konzept: Drei Instrumente – ein Konzept

Das BeQu-Konzept umfasst drei zentrale Elemente der Qualitätsentwicklung:

- Die Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (BeQu-Standards)
- Das Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung
- Den Qualitätsentwicklungsrahmen für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (QER)

Diese drei Elemente sind Teil eines umfassenden Qualitätskonzepts und eingebunden in eine Strategie der Professionalisierung zur Stärkung der gesellschaftlichen Bedeutung professioneller Bildungs- und Berufsberatung.

Das BeQu-Konzept für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung



Theoretische Grundlage – ein systemisches Verständnis von Beratung

Beratung ist kein isolierter Prozess zwischen einer ratsuchenden und einer beratenden Person, sondern eingebunden in verschiedene Kontexte und Systeme, die den Rahmen schaffen, innerhalb dessen sich Qualität und Professionalität von Beratung entfalten können.

Systemisches Modell arbeitsweltbezogener Beratung



Quelle: Schiersmann/Weber (Hg.) (2013), Seite 30

Die BeQu-Standards und Kompetenzen im Überblick

Das systemische Kontextmodell bildet den Bezugsrahmen für die in den Qualitätsstandards und dem Kompetenzprofil definierten Anforderungen an professionelle Beratung. Sie sind bildungs- bereichs- und institutionenübergreifend angelegt und beschreiben, was die beteiligten Akteure zum Gelingen qualitativvoller Beratung beitragen können.

Die Qualitätsstandards und Kompetenzen sind entsprechend dem systemischen Kontextmodell fünf Gruppen zugeordnet und beziehen sich auf die folgenden Aspekte¹:

Die fünf Bezugsgruppen¹

Übergreifende Qualitätsstandards und Systemumfassende Kompetenzen

- ✓ Orientierung an den Ratsuchenden
- ✓ Freiwilligkeit und Ergebnisoffenheit
- ✓ Transparenz/Zugänglichkeit der Beratung
- ✓ Ethische Prinzipien und professionelle Haltung
- ✓ Kontinuierliche Qualitätsentwicklung

Kompetenz- und professionalitäts- bezogene Standards

- ✓ Professionelles beraterisches Handeln
- ✓ Orientierung an einem anerkannten Kompetenzprofil

Prozessbezogene Qualitätsstandards und Kompetenzen

- ✓ Stabile Rahmenbedingungen und strukturelle Sicherheit
- ✓ Beziehungsgestaltung und emotionale Sicherheit
- ✓ Anliegenklärung und Beratungskontrakt
- ✓ Situationsanalyse und Zielklärung
- ✓ Ressourcenorientierung
- ✓ Lösungs- und Handlungsperspektiven

Organisationsbezogene Qualitätsstandards und Kompetenzen

- ✓ Orientierung an einem Leitbild
- ✓ Klare Organisationsstrukturen und -prozesse
- ✓ Organisations- und Kommunikationskultur
- ✓ Personelle und materielle Ressourcen
- ✓ Kooperation und Vernetzung

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Ziele

- ✓ Orientierung an gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Bildung, Berufe, Arbeitsmarkt)
- ✓ Orientierung am Ziel der biographischen Gestaltungskompetenz (Selbstorganisationsfähigkeit)
- ✓ Orientierung am Ziel einer erfolgreichen Bildungs- und Berufsentwicklung und Arbeitsmarktintegration
- ✓ Orientierung am Ziel der Chancengleichheit und gesellschaftlichen Teilhabe

¹ Eine vollständige Auflistung der Qualitätsstandards und der Kompetenzen enthalten die Broschüren „Professionell beraten: Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ und „Professionell beraten: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung“, Berlin/Heidelberg 2014, www.wbv-open-access.de sowie die Online-Version „BeQu-Online“ unter www.beratungsqualitaet.net.

Die BeQu-Standards

Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung findet in gemeinsamer Verantwortung zwischen Ratsuchenden auf der einen Seite und Beratern, der Anbieterorganisation und politisch Verantwortlichen auf der anderen Seite statt. Die Qualitätsstandards richten sich daher nicht nur an die Beratern, sondern auch an Führungskräfte in der jeweiligen Organisation und an die verantwortlichen politischen Akteure.

Jeder Qualitätsstandard (siehe Übersicht links) wird durch mehrere Kriterien konkretisiert, die beschreiben, was die Beteiligten zur Erfüllung dieser Standards beitragen können.

Nutzen für die verschiedenen Akteure

- **Ratsuchende** können mit Hilfe der BeQu-Standards die Qualität von Beratungsleistungen besser beurteilen und werden so bei der Auswahl der für sie passenden Beratungsangebote unterstützt (Verbraucherschutz).
- **Berater und Anbieterorganisationen** können die BeQu-Standards zur Reflexion ihrer Arbeit nutzen und mit ihrer Hilfe die Qualität ihrer Beratungsleistungen überprüfen und verbessern.
- **Entscheidungsträger in Politik und Verwaltung**, die die Steuerung und Finanzierung von Beratungsangeboten verantworten, können auf Basis der BeQu-Standards deren Qualität besser beurteilen und die dafür erforderlichen Ressourcen besser einschätzen.

Das Kompetenzprofil für Beratern

Die Kompetenzen der Beratern stellen einen zentralen Aspekt von Professionalität und Beratungsqualität dar. Parallel zu den BeQu-Standards definiert das Kompetenzprofil Voraussetzungen zur professionellen Bewältigung beratungsspezifischer Anforderungen auf Basis des systemischen Modells von Beratung (siehe Übersicht links).

Jede Kompetenz wird durch mehrere Indikatoren und das entsprechende Fachwissen konkretisiert. So werden die Kompetenzen beobachtbar, erfassbar und überprüfbar.

Nutzen für die verschiedenen Akteure

- **Berater** können damit ihre eigenen Kompetenzen besser einschätzen und sich so beruflich weiterentwickeln.
- **Beratungsanbieter** können das Kompetenzprofil als Orientierungshilfe für die Personalauswahl und Personalentwicklung nutzen.
- **Anbieter** von Aus- und Weiterbildungen können es als Orientierungsrahmen zur (Weiter-) Entwicklung ihrer Qualifizierungsangebote und Curricula nutzen.
- **Politischen Entscheidungsträgern** und Geldgebern hilft das Kompetenzprofil, professionelle Beratungskompetenzen zu erkennen und die dafür erforderlichen Ressourcen besser einzuschätzen.
- Das Kompetenzprofil kann darüber hinaus dazu genutzt werden, **non-formal oder informell erworbene Kompetenzen** zu erfassen, zu dokumentieren und zu bewerten.



Der Qualitätsentwicklungsrahmen

Qualitätsentwicklung ist immer auch Organisationsentwicklung. Mit dem Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) wird die Qualitätsentwicklung und -sicherung der Beratung innerhalb einer Organisation unterstützt.

Beratungsanbieter können mit dem QER

- ihre Qualitätsentwicklung systematisch einführen und in die tägliche Arbeit integrieren,
- ihre bereits vorhandenen Qualitätsansätze um beratungsspezifische Aspekte vertiefen bzw. ergänzen,
- ihre Qualitätsarbeit gegenüber ihren Ratsuchenden und gegenüber ihren Geldgebern und politisch Verantwortlichen dokumentieren und kommunizieren.

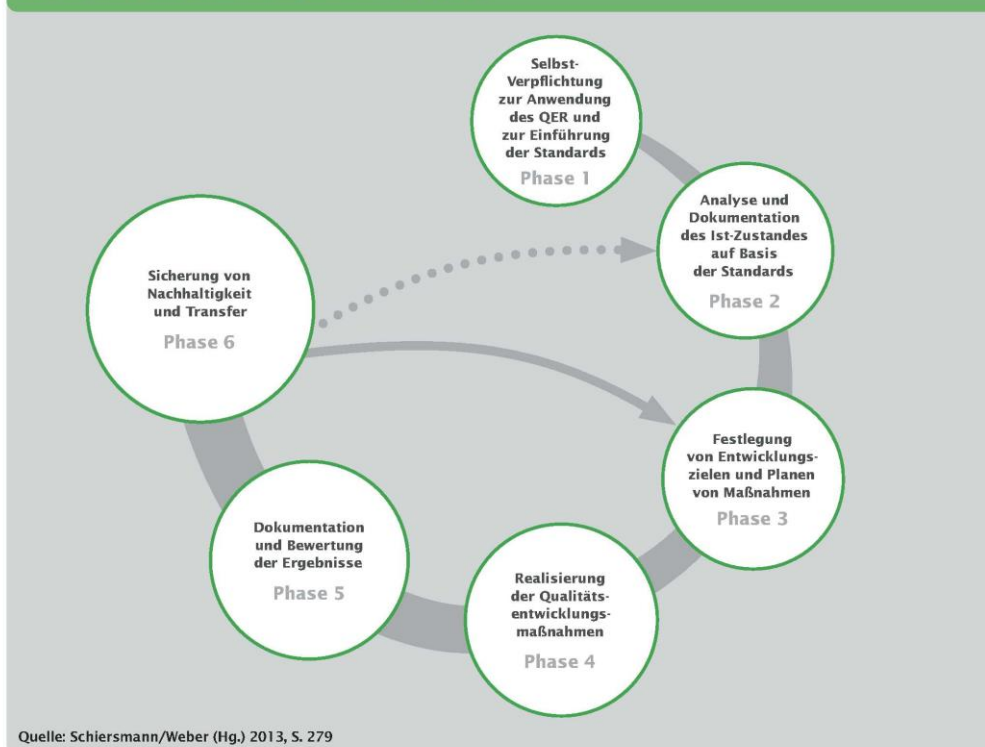
Im Rahmen eines Phasenmodells erfolgt eine Auseinandersetzung mit den BeQu-Standards und dem Kompetenzprofil für Beratende: Die Organisation analysiert eigenständig ihre Stärken, Arbeitsschwerpunkte und

Handlungsbedarfe. Auf dieser Basis formuliert sie Entwicklungsziele und Erfolgskriterien, initiiert Aktivitäten zur Verbesserung, reflektiert und bewertet die Ergebnisse und Lernerfahrungen.

Durch den QER werden individuelle Perspektiven der Mitarbeitenden und die Perspektive der Organisation gleichermaßen aktiviert und einbezogen, um organisationspezifisch passende Lösungen, Ansätze und Konzepte zur Verbesserung oder Stabilisierung der Beratungsqualität zu entwickeln und abzusichern.

Für eine systematische Qualitätsentwicklung mit dem QER können Beratungseinrichtungen eigenständig oder mit externer Unterstützung QER-Beauftragte ausbilden (lassen) und auf Wunsch auch externe Prozessbegleiter hinzuziehen. In der Erprobungsphase hat sich dies in vielen Fällen als nützlich erwiesen.

Der Qualitätsentwicklungsrahmen (QER)



Das BeQu-Konzept – Leitlinie für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung

Das BeQu-Konzept ist unter breiter Beteiligung vieler Akteure in der deutschen Beratungslandschaft entwickelt worden und steht nun jeder und jedem Interessierten frei zur Verfügung.

Je mehr Beratende, Beratungsanbieter sowie Verantwortliche aus Praxis, Politik und Verwaltung diese Instrumente als Maßstab für professionelle Beratung anerkennen und nutzen, desto mehr wird sich das BeQu-Konzept zu einem Orientierungsrahmen für die Praxis und Politik der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Deutschland entwickeln.

Die Angebote des *nfb*

- Information und Beratung zum BeQu-Konzept
- Qualitätsnetzwerk mit Online-Plattform
- Newsletter

www.forum-beratung.de

Das *nfb* wird den begonnenen Dialog mit der Etablierung eines **Netzwerks** aus Anwendern und Unterstützern fortsetzen und lädt zur aktiven Beteiligung daran ein. Mit konstruktiven Anregungen, kritischen Hinweisen und Praxisbeispielen sollen Erfahrungen mit dem BeQu-Konzept ausgetauscht und für die Weiterentwicklung des Konzepts genutzt werden. Weitere Informationen hierzu werden auf der Webseite des *nfb* und unter **www.beratungsqualitaet.net** bekannt gegeben.

Weiterführende Informationen

Die ausführlichen Publikationen zum BeQu-Konzept stehen unter www.wbv-open-access.de zum kostenfreien Download zur Verfügung:

- „**Professionell beraten: Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung**“
- „**Professionell beraten: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung**“
- „**Professionell beraten: Qualitätsentwicklungsrahmen für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung**“

BeQu-Online

Die interaktive Online-Version zum BeQu-Konzept unter www.beratungsqualitaet.net enthält weitestgehende Erläuterungen zu den einzelnen Standards sowie Praxis- und Anwendungsbeispiele aus verschiedenen Beratungsbereichen und ermöglicht Verknüpfungen zwischen den einzelnen Instrumenten. Über eine Kommentarfunktion können Nutzerinnen und Nutzer sich untereinander austauschen und an der Weiterentwicklung mitwirken.

Impressum

Herausgeber

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (*nfb*),
Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft
der Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg

Berlin/Heidelberg 2014

Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung

Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums
für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01WS090801 und 01WS120801 gefördert.
Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebern.

Verlag und Gesamtherstellung

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
wbv.de

Gestaltung und Satz

Christiane Zay

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter www.beratungsqualitaet.net

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen
können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind.
Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

© Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (*nfb*) und
Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (*nfb*)

Kurfürstenstr. 131 | 10785 Berlin
Tel.: +49 30-25 79 37 41 | Fax: ++49 30-26 10 32 43
E-Mail: info@forum-beratung.de
info@beratungsqualitaet.net

Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Akademiestr. 3 | 69117 Heidelberg
Tel.: +49 62 21-54 75 22 | Fax: +49 62 21-54 77 40
E-Mail: forschung@beratungsqualitaet.net

Anhang 2: BeQu-Standards: Qualitätsstandards für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung



Professionell beraten: Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung

UNIVERSITÄT
HEIDELBERG
Zukunft. Seit 1386.

Forschungsgruppe Beratungsqualität
am Institut für Bildungswissenschaft

nfb Nationales Forum Beratung in
Bildung, Beruf und Beschäftigung

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Inhalt

Vorwort	4
1 Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung – das Beratungsfeld	6
2 Beratung als professionelle soziale Dienstleistung – Beratungsverständnis	7
3 Systemischer Kontext von Beratung – organisationale und gesellschaftliche Rahmenbedingungen	8
4 Qualitätsstandards – Ergebnis eines gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses	9
5 Die BeQu-Standards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung	10
5.1 Die Qualitätsstandards im Überblick	10
5.2 Struktur der Qualitätsstandards – Konkretisierungs- und Handlungsebenen	12
6 Die BeQu-Standards und ihre Konkretisierungen	14
6.1 Übergreifende Qualitätsstandards für Beratung als komplexe soziale Dienstleistung (Ü-Standards)	14
6.2 Beratungsprozessbezogene Qualitätsstandards (P-Standards)	19
6.3 Beratungskompetenz- und professionalitätsbezogene Qualitätsstandards (B-Standards)	23
6.4 Qualitätsstandards in Bezug auf organisationale Rahmenbedingungen, Anforderungen und Strategien (O-Standards)	24
6.5 Qualitätsstandards bezogen auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Ziele (G-Standards)	29
7 Anhang	33
7.1 Literaturhinweise/Links	33
7.2 BeQu-Online. Die interaktive Online-Version zum BeQu-Konzept	33
7.3 Autorenhinweise	34

Vorwort

Mit den hier vorgelegten Qualitätsstandards wollen wir – das Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (*nfb*) und die Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg (IBW) – einen Beitrag zur Stärkung der Qualität und Professionalität der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung leisten. Damit sollen zugleich ein größeres Maß an Einheitlichkeit und Verbindlichkeit für die Qualität von Beratungsdienstleistungen sowie mehr Transparenz und ein verbesserter Verbraucherschutz in diesem Bereich erreicht werden.

Bislang gibt es in Deutschland für dieses Beratungsfeld zwar bei einer Reihe von Anbietern, Anbietergruppen und Verbänden gute Ansätze zur Qualitätssicherung, jedoch keine bereichs- und institutionenübergreifenden, von allen Beteiligten gemeinsam getragenen und anerkannten Qualitätsstandards. Diese halten wir aber für erforderlich, damit Ratsuchende, politisch Verantwortliche und Geldgeber anhand von transparenten und anerkannten Kriterien die Qualität der angebotenen Beratungsleistungen beurteilen können. Auch Beratende und Beratungsanbieter benötigen eine Orientierung für ihre eigene Qualitätsentwicklung und professionelle Weiterentwicklung. Diese Lücke soll mit dem vorliegenden Katalog von Qualitätsanforderungen geschlossen werden.

Die „Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung Beruf und Beschäftigung“ (BeQu-Standards) wurden im Rahmen eines gemeinsamen Projekts des *nfb* und des IBW in einem „Offenen Koordinierungsprozess“ mit zahlreichen Expertinnen und Experten aus den verschiedenen Beratungsfeldern entwickelt und in einem mehr als zweijährigen Erprobungsprozess mit über 50 Beratungsanbietern auf ihre Praxistauglichkeit für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung getestet. Das Vorhaben wurde zwischen September 2009 und Dezember 2014 aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Im Ergebnis ist ein wissenschaftlich fundierter und von vielen Akteuren gemeinsam erarbeiteter Katalog von Qualitätsanforderungen für das Feld der Bildungs- und Berufsberatung entstanden – unabhängig davon, ob die Beratung in einer Schule, einer Arbeitsagentur, einer kommunalen Bildungsberatungsstelle oder bei gemeinnützigen oder privaten Anbietern stattfindet und welche Zielgruppe im Fokus steht.

Die BeQu-Standards sind eingebettet in ein umfassendes Qualitätskonzept für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung – das BeQu-Konzept. Dazu gehören ein korrespondierendes Kompetenzprofil für Beratende sowie ein Phasenmodell zur Qualitätsentwicklung (Qualitätsentwicklungsrahmen – QER) für Beratungseinrichtungen, mit dem ein strukturierter und personell begleiteter Qualitätsentwicklungsprozess auf Basis der Qualitätsstandards durchgeführt werden kann. Die BeQu-Standards können selbstverständlich auch unabhängig von diesem Qualitätsentwicklungsrahmen als fachlicher Referenzrahmen für die inhaltliche Arbeit mit anderen Qualitätsmanagementsystemen oder für die Evaluation von Beratung genutzt werden, um diese ggf. um beratungsspezifische Aspekte zu ergänzen.

Die bisherigen Rückmeldungen aus den Erprobungen und aus zahlreichen Veranstaltungen und Kontakten mit Beratenden, Anbieterorganisationen, Verbänden und politisch Verantwortlichen zeigen eine hohe Wertschätzung des Projektansatzes und der erzielten Ergebnisse. Insbesondere seitens der Praxis wurde vielfach der Wunsch nach einer Einführung und praktischen Umsetzung der Qualitätsstandards geäußert. Allerdings waren sich die Beteiligten weitgehend einig darin, dass eine Einführung nicht top-down „angeordnet“ werden sollte.

Mit dieser Veröffentlichung verbinden wir die Hoffnung, dass die BeQu-Standards eine hohe Akzeptanz und Verbreitung in der Beratungslandschaft finden. Unser Ziel ist es, ein wachsendes Commitment der Akteure aus Praxis und Politik zu erreichen, die die BeQu-Standards als Maßstab für die Qualität in der Beratung anerkennen und sich auf ihre Anwendung und Einhaltung verpflichten. So könnten sich – auch ohne gesetzliche Regelungen – diese Qualitätsanforderungen als ein bottom-up, aus der Profession heraus entwickelter „Standard“ etablieren, der seine positiven Wirkungen zum Nutzen der Ratsuchenden ebenso wie der Beratenden, der Anbieterorganisationen und – nicht zuletzt – auch der politisch Verantwortlichen entfalten kann.

Die in dieser Broschüre veröffentlichten BeQu-Standards sollen in einem lebendigen Diskurs mit Praxis, Wissenschaft und Politik reflektiert und weiterentwickelt werden. Dies ist in einem Printmedium nur begrenzt möglich. Daher stehen die Standards unter www.beratungsqualitaet.net auch als interaktive Online-Version zur Verfügung, die nach und nach mit Erläuterungen und Beispielen aus der Praxis der verschiedenen Beratungsbereiche sowie mit methodischen Hinweisen zur Überprüfung der Standards angereichert wird. Damit wollen wir einen noch praxisnäheren Umgang mit den Standards ermöglichen und deren Nutzen vergrößern. In der Online-Version wird es auch die Möglichkeit für Nutzerinnen und Nutzer geben, sich mit Diskussionsbeiträgen, Kommentaren, Praxisbeispielen und Erfahrungen einzubringen. Daher würden wir uns über Rückmeldungen und Anregungen zur Weiterentwicklung freuen, denn die Standards sollen ein lebendiges und lernendes Instrument sein, das von den Erfahrungen seiner Anwender und Anwenderinnen lebt.

An dieser Stelle möchten wir noch einmal unseren großen Dank an all diejenigen aussprechen, die als Expertinnen und Experten in den Arbeitsgruppen, als Mitglieder im Koordinierungsbeirat und als Vertreter/innen der Erprobungseinrichtungen sowie als Teilnehmende an den Runden Tischen Beratungsqualität zum Gelingen dieses Vorhabens beigetragen haben. Danken möchten wir vor allem dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Projektträger im DLR für die finanzielle und fachliche Unterstützung des Vorhabens.

Berlin, November 2014

Im Namen des *nfb*-Vorstands und der BeQu-Projekt-Teams
Karen Schober, Christiane Schiersmann

1 Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung – das Beratungsfeld

Angesichts der wachsenden Zahl an Beratungsfeldern – von der Unternehmens- bis zur Schuldnerberatung, von der Verkaufsberatung bis zur Erziehungsberatung, von der Finanz- bis zur Pflegeberatung – und angesichts des inflationären Gebrauchs des Wortes Beratung ist es nicht leicht, das professionelle Handlungsfeld zu definieren und abzugrenzen, von dem hier die Rede ist und auf das sich die hier vorgelegten Qualitätsstandards beziehen. Einen guten Anhaltspunkt bietet die Definition, auf die sich die OECD und die EU in ihren international vergleichenden Studien (OECD 2004; CEDEFOP 2004) verständigt haben und die auch die Grundlage der EU-Ratsresolutionen zur lebensbegleitenden Beratung von 2004 und 2008 bildet:

„Vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens erstreckt sich Beratung auf eine Vielzahl von Tätigkeiten, die Bürger jeden Alters in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu verschaffen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen sowie ihren persönlichen Werdegang bei der Ausbildung, im Beruf und in anderen Situationen, in denen diese Fähigkeiten und Kompetenzen erworben und/oder eingesetzt werden, selbst in die Hand zu nehmen“ (EU 2004).

In Anlehnung an diese Definition beziehen sich die Be-Qu-Standards vorrangig auf die *Beratung von Individuen*, auch wenn einige von ihnen durchaus auf andere Beratungsfelder anwendbar sind.

Die Beratung von Bürgerinnen und Bürgern in Bezug auf Bildung, Beruf und Beschäftigung umfasst in dem hier

Abbildung 1: Teilfelder und Angebote der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung



Quelle: Schiersmann/Weber (Hg.) (2013), Seite 27

zugrunde liegenden Verständnis all jene Beratungsangebote, die Menschen bei ihrer individuellen Kompetenzentwicklung sowie den Orientierungs- und Entscheidungsprozessen während ihrer gesamten Bildungs-, Berufs- und Erwerbsbiografie unterstützen und begleiten. Gemeint ist dabei nicht nur die punktuelle Intervention in Übergangssituationen oder bei aktuellen Krisen, sondern die lebensbegleitende, auch präventive Beratung für das Lernen im Lebenslauf. Dazu gehören Beratungsangebote zur Schullaufbahn, in Ausbildung und Studium ebenso wie die Beratung bei Erwerbslosigkeit, Weiterbildung und beruflicher Neuorientierung oder beim beruflichem Wiedereinstieg bis hin zum Übergang in die verschiedenen Formen der Nichterwerbstätigkeit sowie in Lebenssituationen mit besonderen Beratungsbedarfen (Behinderung, Migrationshintergrund etc.; siehe auch Abb. 1).

Psychosoziale und therapeutische Beratungsangebote gehören nach diesem Verständnis nicht zum Kernbereich der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, ebenso wenig wie Erziehungsberatung, Schuldner- oder Drogenberatung, auch wenn hier gelegentlich Überschneidungen auftreten. Bei bestimmten Problemlagen kann für eine effektive Bildungs- oder Berufsberatung auch eine vorangehende Beratung in diesen anderen Beratungsfeldern erforderlich sein.

2 Beratung als professionelle soziale Dienstleistung – Beratungsverständnis

Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung findet bei vielfältigen Anlässen und unter sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen statt. Die hier vorgelegten Qualitätsstandards beziehen sich auf intentionale und professionell angelegte Beratungssettings, die von speziell damit beauftragten und dafür vorgebildeten Fachkräften durchgeführt werden – im Gegensatz zu den vielfältigen Formen informeller Beratung in Alltagssituationen durch unterschiedliche (Bezugs-)Personen, die für Ratsuchende durchaus einen wichtigen Stellenwert haben können, aber nicht den Anforderungen professioneller Beratung unterliegen.

Das den Qualitätsstandards zugrunde liegende Beratungsverständnis sowie die Ziele von Beratung wurden in gemeinsamer Arbeit und in einem breiten Verständigungsprozess der Experten und Akteure aus dem Beratungsfeld entwickelt.

Eckpunkte des gemeinsamen Beratungsverständnisses

- „Die Beraterin/Der Berater agiert professionell. Dies beinhaltet, dass ein explizites Beratungssetting mit Rahmung, Auftragsklärung, Kontrakt und Transparenz geschaffen wird.“
- Es handelt sich in der Regel um eine freiwillige, zeitlich umrissene, prozesshafte, interessensensible und ergebnisoffene Interaktion zwischen einer Ratsuchenden/einem Ratsuchenden und einer Beraterin/einem Berater. Einbezogen werden aber auch Kontexte, in denen die Beratung obligatorisch ist und ggf. Sanktionen nach sich ziehen kann.
- Im Zentrum der Beratung steht die Rat suchende Person mit ihren Interessen, Ressourcen und Lebensumständen, wobei Beratung immer in einem geteilten Verantwortungskontext stattfindet, in dem die Beraterin/der Berater, die Rat suchende Person und die Beratungsorganisation gleichermaßen Verantwortung für den Beratungsprozess übernehmen.
- Die Interaktion zwischen einer Ratsuchenden/einem Ratsuchenden und einer Beraterin/einem Berater geht über Informationsvermittlung hinaus und umfasst eine subjektiv relevante Reflexion von Sachverhalten, die u. a. eine begründete Entscheidungsfindung seitens der/des Ratsuchenden ermöglicht.
- Beratung umfasst eine Vielzahl von teilweise ineinander übergehenden Aktivitäten und Formen. Neben der individuellen Beratung gibt es beispielsweise auch Gruppen-, Online- oder aufsuchende Angebote, um möglichst allen Bevölkerungsgruppen ein einfach zugängliches Beratungsangebot zur Verfügung zu stellen“ (*nfb*/Forschungsgruppe Beratungsqualität 2012).

Deutlich hervorzuheben ist, dass das Beratungsverständnis auch Beratung in Sanktionskontexten einschließt, eine Beratung also, die in der Regel nicht immer freiwillig aufgesucht wird. Berater/innen sind in diesen Situationen aufgrund ihrer institutionellen Einbindung und ihres gesetzlichen Auftrags auch administrativ Entscheidende und müssen ggf. im Laufe des Beratungsprozesses einen Rollenwechsel vornehmen. Trotzdem ist es wichtig, darauf hinzuwirken, dass auch in diesen Zusammenhängen die hier formulierten Qualitätsstandards innerhalb des gesetzten Rahmens Anwendung finden und dass Ergebnisoffenheit und die Orientierung an den Interessen der Ratsuchenden gewährleistet sind.

Ziele von Beratung

- „Sie trägt zunächst auf der individuellen Ebene dazu bei, die bildungs- und berufsbiografische Gestaltungskompetenz und damit u. a. die persönlichen Möglichkeiten von Bildungsbeteiligung und Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen.
- Darüber hinaus spielen auch bildungs- und arbeitsmarktpolitische Ziele eine Rolle: Eine gute Bildungs- und Berufsberatung kann die Effektivität und Effizienz des Bildungssystems erhöhen, z. B. indem sie Fehlallokationen und Abbruchquoten verringern hilft. Auf der arbeitsmarktpolitischen Ebene stärkt sie die Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarktes durch die Bereitstellung eines optimal qualifizierten Arbeitskräftepotenzials.
- Auf der gesellschaftspolitischen Ebene kann sie die Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe erhöhen und die soziale Integration tendenziell ausgegrenzter Gruppen fördern“ (nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität 2012).

Sofern es im Einzelfall zu Konflikten zwischen den genannten Zielen, z. B. zwischen Berufswünschen und den Anforderungen des Arbeitsmarktes, kommt, ist es Aufgabe von Beratung, diese offenzulegen und zu bearbeiten.

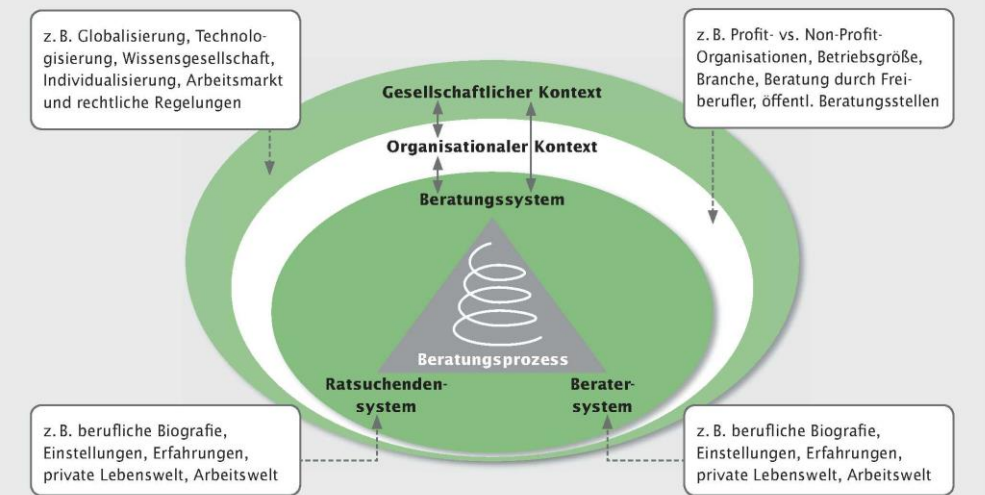
3 Systemischer Kontext von Beratung – organisationale und gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Den Qualitätsstandards liegt ein systemisches Verständnis von Beratung zugrunde, demzufolge das Beratungssystem als ein Interaktionsprozess zwischen zwei Teilsystemen – dem System des/der Ratsuchenden und dem System der Beraterin oder des Beraters – beschrieben werden kann. Jeder der Beteiligten bringt die konstitutiven Elemente seines/ihrer Systems (Biografie, Lebensumstände, Fähigkeiten, Interessen, Erfahrungen etc.) ein.

Dieses Beratungssystem wiederum ist eingebunden in einen organisationalen und gesellschaftlichen Kontext mit Auswirkungen auf das Beratungssystem und den Beratungsprozess und umgekehrt (Abb. 2).

Zu den organisationalen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gehören u. a. die Art der Finanzierung, das jeweilige Beratungssetting, die für Beratungsdienste zur Verfügung stehenden Ressourcen, die Aus- und Fortbildung des Personals, aber auch die jeweiligen Ziele und Leitbilder der Anbieterorganisationen sowie Einflussfaktoren des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes, um nur einige Beispiele zu nennen.

Abbildung 2: Systemisches Modell arbeitsweltbezogener Beratung



Quelle: Schiersmann/Weber (Hg.) (2013), Seite 30

Für die Ableitung von Qualitätsstandards für die Bildungs- und Berufsberatung bedeutet dies, dass sich die Qualität von Beratung nicht nur an Kompetenzen, Einstellungen und Verhaltensweisen der beratenden Person sowie an Merkmalen des Interaktionsprozesses bemisst, sondern dass auch die organisationalen Strukturen und Verfahrensweisen sowie das Handeln der jeweils verantwortlichen politischen Akteure und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen sind. Die BeQu-Standards adressieren daher auch das Handeln der für die Beratung verantwortlichen Akteure in den Anbieterorganisationen und in den jeweils zuständigen politischen Institutionen (Regierungen, Dachverbände).

4 Qualitätsstandards – Ergebnis eines gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses

Nicht nur der Beratungsbegriff ist vielschichtig. Auch der Qualitätsbegriff bedarf für den hier verfolgten Zweck einer eindeutigen Definition und Verwendung ebenso wie die Klärung der Frage, was im vorliegenden Kontext unter „Standard“ zu verstehen ist.

Qualität von Beratung wird hier nicht in einem absoluten oder objektiven Sinne verstanden, sondern als ein *relationaler* Sachverhalt, der im Zusammenhang mit den jeweiligen Wertvorstellungen, Erwartungen und Ansprüchen der beteiligten Akteure zu bestimmen ist, die für die Bereit-

stellung und Durchführung des Beratungsangebots verantwortlich sind. Dazu gehören Vertreter der Ratsuchenden/Kunden/Nutzer und der Beratenden/Beratungsprofession ebenso wie Vertreter von Anbieterorganisationen und der politisch verantwortlichen Institutionen oder Finanziers von Beratung, die ihre Interessen und Ansprüche an die gewünschte Qualität der Beratung formulieren und im Diskurs miteinander aushandeln müssen (Abb. 3).

In der ersten Phase des Projekts „Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung“ wurde dieser Verständigungsprozess organisiert und koordiniert und die „Qualitätsmerkmale guter Beratung“ erarbeitet, die in der Folge mit 19 Beratungseinrichtungen auf ihre Praxistauglichkeit hin erprobt wurden (nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität 2011).

Auf der Basis dieser Qualitätsmerkmale (QMM) ging es in der zweiten Projektphase darum, diese eher deskriptiven und noch unverbindlich formulierten Anforderungen an die Qualität von Beratung in Richtung von „Standards“ weiterzuentwickeln. Standards werden hier als *normative Setzungen* verstanden, die neben der inhaltlich definierten Anforderung an die Qualität auch den angestrebten *Grad der Erfüllung* beschreiben, also z.B. einen Mindestumfang an geforderter Aus- und Fortbildung für Beraterinnen und Berater. So soll sichergestellt werden, dass überall in Deutschland, wo professionelle Bildungs- und Berufsberatung angeboten wird, ein Mindestmaß an Qualität eingehalten wird, das – im Sinne eines besseren Verbraucherschutzes – auch transparent und nachprüfbar ist. Dabei ist

Abbildung 3: Qualität von Beratung – Multi-Akteurs-Perspektive



Quelle: Schiersmann et al. (2008), Seite 27

10 DIE QUALITÄTSSTANDARDS IM ÜBERBLICK

zu berücksichtigen, dass sich Beratung als komplexe soziale Dienstleistung in der Regel einer Regulierung durch quantitative Vorgaben entzieht. Die hier vorgelegten Qualitätsstandards für Beratung haben damit vielfach eher den Charakter von „Leitlinien“ für beraterisches, organisationales und politisches Handeln. Sie zielen nicht auf eine „Standardisierung“ von Handlungsweisen, sondern sollen sicherstellen, dass Beraterinnen und Berater über ausreichende Handlungsspielräume für professionelles Handeln und eine angemessene Umsetzung der Standards verfügen. Der Entwurf der Qualitätsstandards wurde in Fortführung des Offenen Koordinierungsprozesses wiederum mit zahlreichen Akteursgruppen aus Politik und Praxis in fünf „Runden Tischchen Beratungsqualität“ erörtert und weiterentwickelt.

5 Die BeQu-Standards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung

5.1 Die Qualitätsstandards im Überblick

Auf der Basis des systemischen Kontextmodells von Beratung wurden insgesamt **19 Qualitätsstandards** definiert, die sich an die am Beratungsgeschehen direkt oder

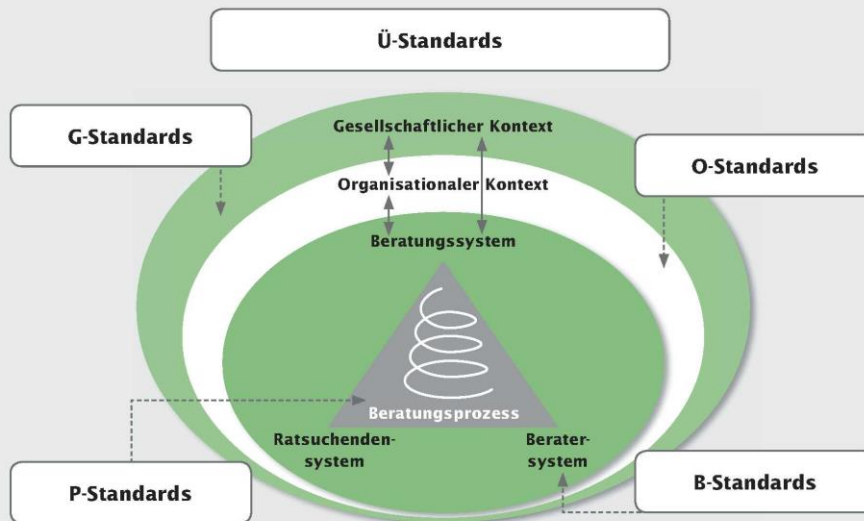
indirekt beteiligten und zusammenwirkenden Akteurssysteme richten: Beratende, Ratsuchende, Organisation und Gesellschaft (siehe Abb. 4 und Übersicht 1):

- auf übergreifende Prinzipien und Wertvorstellungen bezogene Standards (Ü),
- auf den Beratungsprozess bezogene Standards (P),
- auf die Beratenden bezogene Standards (B),
- auf die Beratungsorganisation/Anbieterorganisation bezogene Standards (O),
- auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Ziele bezogene Standards (G).

Die **Ü-Standards** sind keiner Systemebene zugeordnet und beschreiben übergreifende Anforderungen an Beratungsangebote und beraterisches Handeln. Dazu gehört u. a. die Orientierung an den Anliegen der Ratsuchenden und an grundlegenden ethischen Prinzipien von Beratung sowie Transparenz und das kontinuierliche Bemühen um Qualitätsverbesserung.

Die **P-Standards** fokussieren den individuellen Interaktionsprozess zwischen Beratenden und Ratsuchenden und beinhalten solche Aspekte wie z. B. die Gestaltung einer vertrauensvollen Beziehung auf Augenhöhe mit klaren Vereinbarungen, die Stärkung der Selbstorganisationsfähigkeit, der Handlungskompetenzen sowie der Lösungs- und Entscheidungsfähigkeit der Ratsuchenden.

Abbildung 4: Systemisches Modell arbeitsweltbezogener Beratung und zugeordnete Qualitätsstandards



Quelle: Nach Schiersmann/Weber (Hg.) (2013), S. 108

Der **B-Standard** formuliert Anforderungen an die professionellen Kompetenzen der Beratenden, die sich an einem anerkannten Kompetenzprofil orientieren müssen, sowie die dafür erforderlichen Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung. Ein korrespondierendes Kompetenzprofil wurde im Rahmen des Offenen Koordinierungsprozesses entwickelt (siehe Schiersmann/Weber/Petersen 2013).

Die **O-Standards** beschreiben Anforderungen an die Gestaltung beratungsförderlicher organisationaler Rahmenbedingungen und richten sich an die jeweils Verantwortlichen in den Anbieterorganisationen, aber auch an Beratende und politische Akteure. Die O-Standards reichen von der Formulierung eines Leitbilds und der Organisationsziele bis hin zur Gestaltung der Strukturen und Prozessabläufe innerhalb der Organisation und – nicht zuletzt – der Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen.

Die **G-Standards** beinhalten zum einen die Anforderung, sich in der Beratung mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, den Strukturen und Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft, im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt und deren Einfluss auf die Bildungs- und Berufsmöglichkeiten der Ratsuchenden auseinanderzusetzen. Zum anderen enthalten die G-Standards die Forderung, dass Beratung sich neben der Orientierung am einzelnen Ratsuchenden auch an den gesellschafts-, bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Zielen und Erwartungen orientiert, die mit der Bereitstellung und Finanzierung von öffentlich verantworteten Beratungsangeboten verbunden sind, wie z. B. einer höheren Bildungsbeteiligung, einer verbesserten beruflichen Integration oder besserer gesellschaftlicher Teilhabe benachteiligter Personengruppen. Gute Beratung kann entscheidend zur Erreichung dieser Ziele beitragen und sollte sich auch an diesen Kriterien messen lassen.

Abbildung 5: Die BeQu-Standards im Überblick



5.2 Struktur der Qualitätsstandards – Konkretisierungs- und Handlungsebenen

Die BeQu-Standards beinhalten verschiedene Konkretisierungsebenen – von „kurz und knapp“ bis zu einer sehr ausführlichen Darstellung. Damit soll den unterschiedlichen Nutzerbedürfnissen Rechnung getragen werden (vgl. Abb. 6):

- Auf einer *ersten Ebene* wird der Standard einprägsam und plakativ in einem Satz formuliert.
- Die *zweite Ebene* konkretisiert und operationalisiert diesen Standard durch eine Reihe von Kriterien. Dabei werden – Bezug nehmend auf das systemische Verständnis von Beratung – die drei relevanten Handlungs-

ebenen adressiert; d.h., es werden konkrete Anforderungen an die Beratenden, an die Verantwortlichen in der Beratungsorganisation und an die politischen Akteure formuliert.

- Die *dritte Ebene* enthält – bezogen auf den jeweiligen Standard und die zugehörigen Kriterien – *Erläuterungen* und anschauliche *Beispiele* aus der Praxis der verschiedenen Beratungsfelder sowie Hinweise auf *empirische Nachweismöglichkeiten*, mit denen die Einhaltung des Standards überprüft werden kann. Diese dritte Ebene ist im Anhang der vorliegenden Publikation beispielhaft für einen Standard dargestellt. Eine ausführliche Version aller drei Ebenen ist in „BeQu-Online“ enthalten (www.beratungsqualitaet.net).

Abbildung 6: Struktur der Qualitätsstandards – Konkretisierungs- und Handlungsebenen



Abbildung 7: Die BeQu-Standards (Übersicht)**Ü Übergreifende Qualitätsstandards**

- Ü1** Gute Beratung stellt die Ratsuchenden mit ihren Anliegen, Interessen, Kompetenzen und Potenzialen in den Mittelpunkt.
- Ü2** Gute Beratung erfordert grundsätzlich Freiwilligkeit der Inanspruchnahme.
- Ü3** Gute Beratung ist für Ratsuchende leicht zugänglich und transparent.
- Ü4** Gute Beratung verpflichtet sich auf ethische Prinzipien und wahrt die Rechte der Ratsuchenden.
- Ü5** Guter Beratung liegt eine Strategie der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung zugrunde, die im Einklang mit den hier vorgelegten oder vergleichbaren Qualitätsstandards für Beratung steht.

P Beratungsprozessbezogene Qualitätsstandards

- P1** Gute Beratung erfordert die gemeinsame Gestaltung einer für das Anliegen und den Rahmen der Beratung förderlichen Beziehung.
- P2** Gute Beratung ist ergebnisoffen und erfordert die gemeinsame Klärung der Erwartungen der Ratsuchenden an die Beratung sowie eine Verabredung über Ziel, Weg und angestrebte Ergebnisse des Beratungsprozesses.
- P3** Gute Beratung erfordert eine gemeinsame Analyse und Reflexion der Situation der Ratsuchenden sowie ihrer Interessen, Werthaltungen und Ressourcen.
- P4** Gute Beratung unterstützt Ratsuchende dabei, aktiv und eigenverantwortlich Lösungsperspektiven zu erarbeiten, Entscheidungen zu treffen und diese umzusetzen.

B Beratungskompetenz- und professionalitätsbezogene Standards

- B1** Gute Beratung setzt voraus, dass Beratende zu professionellem Beraterischen Handeln befähigt sind. Die erforderlichen Kompetenzen sind in einem Kompetenzprofil für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung festgelegt, welches mit den hier vorgelegten Qualitätsstandards für Beratung korrespondiert.¹

O Organisationale Rahmenbedingungen, Anforderungen und Strategien

- O1** Gute Beratung orientiert sich an einem organisationalen Leitbild, das den Auftrag der Beratungsorganisation, ihre Strategie, die Ziele und ethischen Prinzipien ihres Beratungsangebots beschreibt.
- O2** Gute Beratung erfordert klar definierte Abläufe, Prozesse und Verantwortungsbereiche, die die Beratung als eine kommunikative soziale Dienstleistung unterstützen.
- O3** Gute Beratung erfordert eine konstruktive und partizipative Kommunikations- und Kooperationskultur innerhalb der Beratungsorganisation.
- O4** Gute Beratung erfordert eine personelle und materielle Ausstattung, die den jeweiligen Beratungsangeboten und den hier vorgelegten Qualitätsstandards angemessen ist.
- O5** Gute Beratung erfordert eine gute Zusammenarbeit der Beratungsorganisation mit ihren Partnerorganisationen und weiteren relevanten Akteuren im gesellschaftlichen Umfeld.

G Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Ziele

- G1** Gute Beratung berücksichtigt neben der individuellen Situation der Ratsuchenden die relevanten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und aktuellen Entwicklungen des Bildungswesens, der Berufe und des Arbeitsmarktes und vermittelt Ratsuchenden den geeigneten Zugang zu solchem Wissen.
- G2** Gute Beratung befähigt Ratsuchende zu einer eigenverantwortlichen Gestaltung ihrer bildungs- und berufsbiografischen Entwicklungsprozesse (Selbstorganisationsfähigkeit).
- G3** Gute Beratung unterstützt Ratsuchende bei der nachhaltigen Verfolgung und Umsetzung ihrer Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsziele
- G4** Gute Beratung fördert die gesellschaftliche Teilhabe und Gleichstellung tendenziell benachteiligter Personengruppen, insbesondere auch in Hinblick auf Geschlecht, Alter, Behinderung, kulturelle und ethnische Herkunft (Inklusion).

¹ Ein korrespondierendes Kompetenzprofil wurde im Rahmen des Offenen Koordinierungsprozesses entwickelt: *nfb*/Forschungsgruppe Beratungsqualität (Hg.) (2014): Professionell beraten: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung. www.wbv.de/openaccess.

6 Die BeQu-Standards und ihre Konkretisierungen

6.1 Übergreifende Qualitätsstandards für Beratung als komplexe soziale Dienstleistung (Ü-Standards)

Ü1

Gute Beratung stellt die Ratsuchenden mit ihren Anliegen, Interessen, Kompetenzen und Potenzialen in den Mittelpunkt.

Die Beratenden ...

- Ü1-BER1** orientieren sich an den individuellen Voraussetzungen, Anliegen und Werten der Ratsuchenden und beziehen deren soziokulturellen Hintergrund ein.
- Ü1-BER2** verfolgen keine Ziele, die im Widerspruch zu den Interessen der Ratsuchenden stehen.
- Ü1-BER3** weisen Ratsuchende darauf hin, wenn ihre Anliegen/Interessen in einem Spannungsfeld zu den Zielen oder dem Auftrag der Beratungsorganisation stehen (Interessenkonflikte).

Die Führung der Beratungsorganisation ...

- Ü1-ORG1** richtet die Beratungsangebote, Formate, Inhalte und Methoden im Rahmen ihres jeweiligen Auftrags an den Anforderungen der Zielgruppen aus.

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

- Ü1-POL1** garantieren einen individuellen (Rechts-)Anspruch auf Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung.
- Ü1-POL2** erkennen Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung als professionelles Angebot an, bei welchem die individuellen Voraussetzungen und Interessen der Ratsuchenden im Mittelpunkt stehen und bei dem es um die Entwicklung von individuellen Lösungen für bildungs- und berufsbezogene Fragestellungen geht.

Ü2**Gute Beratung erfordert grundsätzlich Freiwilligkeit der Inanspruchnahme.****Die Beratenden ...**

- Ü2-BER1** fördern die Bereitschaft und Fähigkeit der Ratsuchenden, sich offen und freiwillig auf das Beratungsangebot einzulassen, insbesondere in Fällen, in denen die Inanspruchnahme nicht auf eigenen Wunsch erfolgt.
- Ü2-BER2** erläutern den Ratsuchenden, sofern die Beratung aufgrund gesetzlicher Regelungen erforderlich ist, mögliche (Rechts-)Folgen, die sich aus dem Beratungsergebnis oder aus einer Nichtteilnahme ergeben können.
- Ü2-BER3** thematisieren ggf. ihre beratende und ihre administrative Rolle und machen notwendige Rollenwechsel transparent.

Die Führung der Beratungsorganisation ...

- Ü2-ORG1** fördert die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme von Beratung, indem sie sicherstellt, dass Ratsuchende in verständlicher Weise über ihre Rechte und Pflichten und den persönlichen Nutzen einer Beratung aufgeklärt werden. Auf dieser Basis können Ratsuchende über ihre weitere Teilnahme am Beratungsprozess entscheiden.
- Ü2-ORG2** ermöglicht auch in Sanktionskontexten Freiräume für selbstbestimmtes beraterisches Handeln, das sich an den Bedürfnissen der Ratsuchenden orientiert.
- Ü2-ORG3** ermöglicht in Sanktionskontexten auf Wunsch der Ratsuchenden auch die Inanspruchnahme eines ergänzenden, alternativen Beratungsangebots.

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

- Ü2-POL1** unterscheiden bei nicht freiwilligen, gesetzlich vorgeschriebenen Beratungsaufträgen klar zwischen der Beschreibung der beratenden Rolle und anderen (administrativen oder sanktionierenden) Rollen und geben Beratenden und Beratungsorganisationen klare Hinweise zum Umgang mit solchen Rollenkonflikten.
- Ü2-POL2** stellen sicher, dass in Sanktionskontexten auch alternative Beratungsangebote ohne Sanktionsfolgen oder Interessenkonflikte verfügbar und zugänglich sind.

Ü3

Gute Beratung ist für Ratsuchende leicht zugänglich und transparent.

Die Beratenden ...

- Ü3-BER1** stellen sicher, dass Form, Verlauf und Inhalte der Beratung für die Ratsuchenden leicht verständlich und nachvollziehbar sind.
- Ü3-BER2** dokumentieren die Ergebnisse der Beratung in für die Ratsuchenden und weitere Beteiligte transparenter, verständlicher und nachvollziehbarer Weise.
- Ü3-BER3** nutzen fallangemessen und den Mediengewohnheiten der Ratsuchenden entsprechend auch moderne Medien für ihre Beratung (E-Mail, Chat, Online-Beratung, soziale Medien).

Die Führung der Beratungsorganisation ...

- Ü3-ORG1** stellt sicher, dass Zielsetzung, Inhalte und Struktur des Beratungsangebots öffentlich bekannt und für alle Zielgruppen leicht zugänglich gemacht werden.
- Ü3-ORG2** gestaltet Öffnungszeiten, telefonische Erreichbarkeit und Terminvergaben entsprechend den Bedürfnissen der unterschiedlichen Zielgruppen.
- Ü3-ORG3** nutzt bei der Öffentlichkeitsarbeit vielfältige Formate, Medien und Kommunikationskanäle und berücksichtigt soziokulturelle Besonderheiten der Zielgruppen.
- Ü3-ORG4** ermöglicht die Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechnik für die Beratung und gewährleistet die dafür erforderliche technische Infrastruktur und die erforderlichen Handlungsspielräume für Beratende und Ratsuchende.

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

- Ü3-POL1** kommunizieren die übergreifenden Ziele, Rahmenbedingungen und Begründungen für die Beratungsangebote, die in ihren Zuständigkeitsbereich fallen.
- Ü3-POL2** fördern die Transparenz und Zugänglichkeit der Beratungsangebote in ihrem Zuständigkeitsbereich durch entsprechende Vorgaben.

Ü4**Gute Beratung verpflichtet sich auf ethische Prinzipien und wahrt die Rechte der Ratsuchenden.****Die Beratenden ...**

- Ü4-BER1** verpflichten sich auf anerkannte ethische Standards für Beratung, die von verschiedenen nationalen und internationalen Beraterverbänden entwickelt und etabliert wurden und die nicht im Widerspruch zu den hier vorgelegten Standards stehen. Dazu gehören u. a. folgende Prinzipien:
- die Anerkennung von Bildung und Arbeit als für Menschen wichtige und sinnstiftende Lebensbereiche zu fördern,
 - Ratsuchende zu ermutigen und ihnen kein Leid zuzufügen,
 - Diversität der Ratsuchenden zu achten und wertschätzend aufzugreifen,
 - die Daten der Ratsuchenden vertraulich zu behandeln und die Erfordernisse des Datenschutzes einzuhalten,
 - die Ratsuchenden angemessen über ihre Rechte und Pflichten aufzuklären,
 - als „Anwalt“ der Ratsuchenden für deren Belange auch in übergreifenden Zusammenhängen einzutreten,
 - aus der Beratung gewonnene Erkenntnisse an geeignete Stellen weiterzugeben, um ggf. erforderliche organisationale oder gesellschaftliche Veränderungen/Verbesserungen zu bewirken,
 - die wissenschaftliche und ethische Rechtfertigung ihres Handelns zu reflektieren.

Die Führung der Beratungsorganisation ...

- Ü4-ORG1** verpflichtet sich im Einvernehmen mit den Beratenden in ihrer Organisation auf anerkannte ethische Standards und vertritt diese öffentlich.
- Ü4-ORG2** gewährleistet, dass die Aus- und Weiterbildung ihrer Beratenden auch ethische Prinzipien und die gesetzlichen Rechte von Ratsuchenden umfasst.
- Ü4-ORG3** stellt sicher, dass Ratsuchende eine (unabhängige) Instanz einschalten können, wenn ethische oder rechtliche Prinzipien verletzt sein könnten.

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

- Ü4-POL1** bekennen sich zu den in der Beratungsprofession anerkannten ethischen Standards für Beratung als handlungsleitende Maxime der Beratung in ihrem Zuständigkeitsbereich und vertreten sie öffentlich.
- Ü4-POL2** formulieren klare Vorgaben, welche rechtlichen Aspekte für Beratung bedeutsam sind und welche unabhängigen Stellen angerufen werden können, wenn Rechte oder ethische Prinzipien verletzt werden.

Ü5

Guter Beratung liegt eine Strategie der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung zugrunde, die im Einklang mit den hier vorgelegten oder vergleichbaren Qualitätsstandards für Beratung steht.

Die Beratenden ...

- Ü5-BER1** orientieren sich an den hier vorgelegten Qualitätsstandards für Beratung.
- Ü5-BER2** beteiligen sich aktiv an einer gemeinsam vereinbarten Strategie zur kontinuierlichen Qualitätsentwicklung in der Organisation.

Die Führung der Beratungsorganisation ...

- Ü5-ORG1** initiiert und verantwortet eine gemeinsame Strategie zur kontinuierlichen Qualitätsentwicklung und bezieht Ratsuchende, Beratende und weitere relevante Akteure aktiv ein.
- Ü5-ORG2** berücksichtigt die hier vorgelegten Standards oder korrespondierende Qualitätsentwicklungsansätze bei ihrer Qualitätsstrategie.
- Ü5-ORG3** untersucht im Rahmen ihrer Qualitätsstrategie in regelmäßigen Abständen die Qualität und Wirksamkeit ihrer Beratungsangebote und nutzt die Ergebnisse zur kontinuierlichen Verbesserung.
- Ü5-ORG4** dokumentiert die Ergebnisse kontinuierlicher Qualitätsentwicklung und macht sie gegenüber Kunden/Ratsuchenden und Geldgebern transparent.

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

- Ü5-POL1** fordern von Beratungsanbietern den Nachweis einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung in der Beratung unter Berücksichtigung der hier vorgelegten oder vergleichbarer Standards.
- Ü5-POL2** unterstützen die kontinuierliche Qualitätsentwicklung durch geeignete Maßnahmen und förderliche Rahmenbedingungen.



6.2 Beratungsprozessbezogene Qualitätsstandards (P-Standards)

P1

Gute Beratung erfordert die gemeinsame Gestaltung einer für das Anliegen und den Rahmen der Beratung förderlichen Beziehung.

Die Beratenden ...

- P1-BER1** schaffen einen Rahmen und eine Atmosphäre, in denen sich Ratsuchende sicher und ernst genommen fühlen und sich auf die gemeinsame Beratungsarbeit einlassen können (Basis für Vertrauen).
- P1-BER2** machen ihre für die Beratung relevanten Aufträge, Rollen und Funktionen transparent und verdeutlichen evtl. notwendige Rollenwechsel im Beratungsprozess.
- P1-BER3** gestalten den Beratungsverlauf, die Kommunikation, die Methodenwahl etc. so, dass sie für die Ratsuchenden verständlich und nachvollziehbar sind, und besprechen Struktur, Ablauf und Methoden der Beratung.
- P1-BER4** beziehen die Ratsuchenden aktiv in die Gestaltung des Beratungsprozesses ein.
- P1-BER5** sind authentisch und empathisch und bringen den Ratsuchenden Respekt und Wertschätzung entgegen.
- P1-BER6** orientieren ihre Sprache und die eingesetzten Methoden am biografischen, sozialen und kulturellen Hintergrund der Ratsuchenden.
- P1-BER7** machen sich ihre evtl. bestehenden Vorannahmen in Bezug auf die Ratsuchende Person bewusst.

Die Führung der Beratungsorganisation ... (siehe auch O-Standards)

- P1-ORG1** sorgt dafür, dass das Auftreten der Beratungsorganisation als Ganze den Aufbau und die Aufrechterhaltung einer förderlichen Beziehung zu den Ratsuchenden unterstützt, und trifft Vorkehrungen, dass alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Ratsuchenden respektvoll behandeln.
- P1-ORG2** gewährleistet die für eine beratungsförderliche Beziehungsgestaltung optimalen Rahmenbedingungen und Ressourcen.

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

- P1-POL1** anerkennen und unterstützen die Bedeutung einer beratungsförderlichen Beziehungsgestaltung für den Erfolg einer Beratung.

P2

Gute Beratung ist ergebnisoffen und erfordert die gemeinsame Klärung der Erwartungen der Ratsuchenden an die Beratung sowie eine Verabredung über Ziel, Weg und angestrebte Ergebnisse des Beratungsprozesses.

Die Beratenden ...

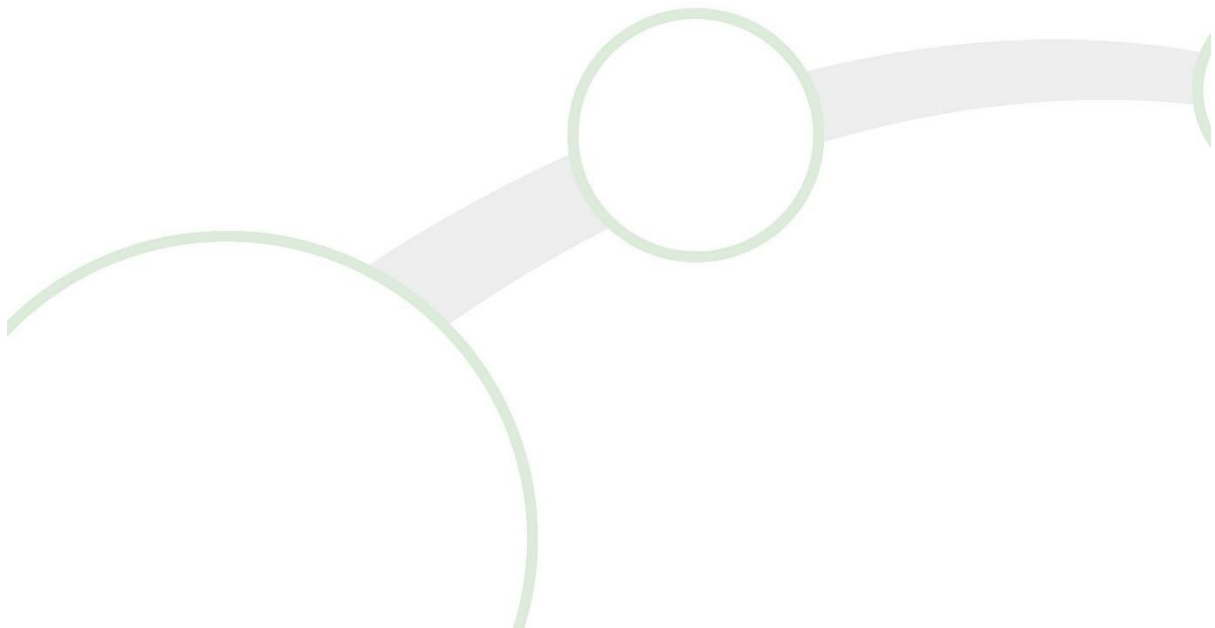
- P2-BER1** klären zu Beginn des Beratungsprozesses mit den Ratsuchenden deren Anliegen und Erwartungen und setzen diese in Beziehung zu den Unterstützungsmöglichkeiten des Beratungsangebots.
- P2-BER2** verständigen sich mit den Ratsuchenden über die Ziele und das Vorgehen im Beratungsprozess sowie über die angestrebten Ergebnisse und sichern eine ergebnisoffene Vorgehensweise zu.
- P2-BER3** überprüfen regelmäßig, ob und wie sich die Anliegen und Ziele der Ratsuchenden im Verlauf des Beratungsprozesses verändern.

Die Führung der Beratungsorganisation ... (siehe auch O-Standards)

- P2-ORG1** stellt auch bei entsprechenden gesetzlichen Vorgaben hinsichtlich formaler Anforderungen an das Beratungsergebnis (z. B. Abschluss einer Eingliederungsvereinbarung oder eines Maßnahmenplans) eine transparente, ergebnisoffene Vorgehensweise im Beratungsprozess sicher und macht keine Vorgaben in Bezug auf das inhaltliche Ergebnis der Beratung.

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

- P2-POL1** erkennen den Grundsatz der Ergebnisoffenheit als konstitutives Element von Beratung an und richten ihre gesetzlichen Vorgaben und politischen Erwartungen daran aus



P3

Gute Beratung erfordert eine gemeinsame Analyse und Reflexion der Situation der Ratsuchenden sowie ihrer Interessen, Werthaltungen und Ressourcen.

Die Beratenden ...

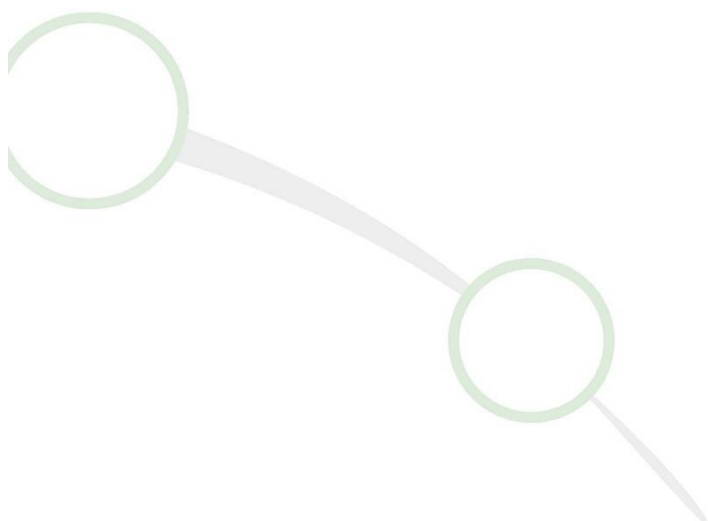
- P3-BER1** analysieren gemeinsam mit den Ratsuchenden deren Situation und die relevanten Einflussfaktoren und unterstützen sie bei der selbstständigen Klärung ihrer Lage.
- P3-BER2** erheben im Einvernehmen mit den Ratsuchenden die relevanten Informationen zur Person und arbeiten vorhandene Kompetenzen und Ressourcen der Ratsuchenden heraus; sie setzen bei Bedarf und mit Einverständnis der Ratsuchenden diagnostische Verfahren ein.
- P3-BER3** identifizieren und interpretieren gemeinsam mit den Ratsuchenden typische, für die Anliegen relevante Verhaltensweisen, Denkmuster und Emotionen der Ratsuchenden.
- P3-BER4** arbeiten gemeinsam mit den Ratsuchenden die für die Anliegen relevanten Ziele, Werte und Motive der Ratsuchenden heraus.
- P3-BER5** verdeutlichen mögliche Unvereinbarkeiten oder Widersprüche im Hinblick auf die Ziele und Werte der Ratsuchenden.

Die Führung der Beratungsorganisation ...

Siehe hierzu O-Standards, insbesondere O4

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

Siehe hierzu O-Standards, insbesondere O4



P4

Gute Beratung unterstützt Ratsuchende dabei, aktiv und eigenverantwortlich Lösungsperspektiven zu erarbeiten, Entscheidungen zu treffen und diese umzusetzen.

Die Beratenden ...

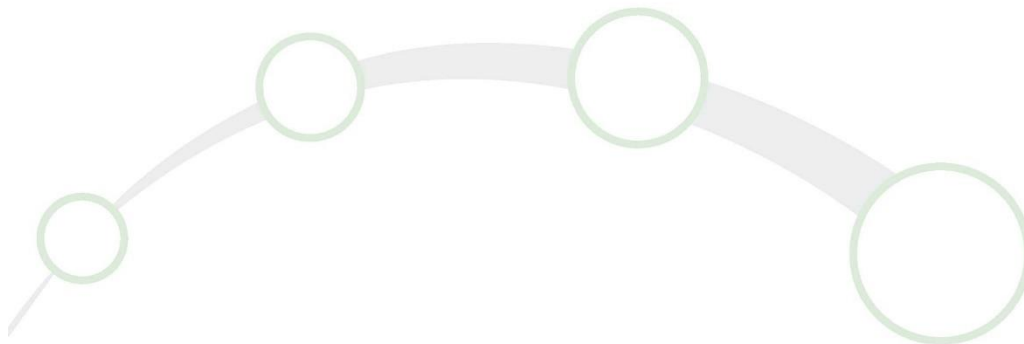
- P4-BER1** tragen Sorge dafür, dass vorhandene Kompetenzen und Ressourcen der Ratsuchenden sowie Interessen und Werthaltungen die Grundlage für das Entwickeln von Lösungen bilden.
- P4-BER2** besprechen mit den Ratsuchenden alternative Entwicklungsmöglichkeiten.
- P4-BER3** suchen gemeinsam mit den Ratsuchenden nach Wegen zur Überwindung möglicher Hindernisse.
- P4-BER4** vermitteln bedarfs- und zielgruppengerechte Informationen und berücksichtigen dabei die unterschiedliche Aufnahme- und Verarbeitungskapazität für Informationen bei den jeweiligen Zielgruppen.
- P4-BER5** geben Hinweise auf eigenständig zu nutzende Informationsquellen.
- P4-BER6** reflektieren und bewerten relevante Informationen gemeinsam mit den Ratsuchenden im Hinblick auf deren Anliegen, Situation und Umsetzungsmöglichkeiten.
- P4-BER7** ziehen gemeinsam mit den Ratsuchenden ein Resümee über Verlauf und Ergebnis der Beratung und besprechen ggf. die anstehenden Aktivitäten des Ratsuchenden bzw. des Beratenden.
- P4-BER8** bieten Folgeberatungen an, wenn weiterer Beratungsbedarf erkennbar ist.
- P4-BER9** reflektieren Grenzen der eigenen beraterischen Möglichkeiten und verweisen ggf. auf Unterstützungsangebote Dritter.

Die Führung der Beratungsorganisation ...

Siehe hierzu O-Standards, insbesondere O4

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

Siehe hierzu O-Standards, insbesondere O4



6.3 Beratungskompetenz- und professionalitätsbezogene Qualitätsstandards (B-Standards)

B1

Gute Beratung setzt voraus, dass Beratende zu professionellem beraterischen Handeln befähigt sind. Die erforderlichen Kompetenzen sind in einem Kompetenzprofil für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung festgelegt, welches mit den hier vorgelegten Qualitätsstandards für Beratung korrespondiert.²

Die Beratenden ...

- B1-BER1** verfügen über beraterische Kompetenzen im Sinne eines Kompetenzprofils für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, welches mit den hier vorgelegten Standards korrespondiert. Ein solches Kompetenzprofil muss auch das für das Handeln notwendige feldspezifische Fachwissen beschreiben.
- B1-BER2** weisen ihre Kompetenz und ihr einschlägiges Fachwissen entweder über eine beratungsspezifische Ausbildung bzw. Zusatzqualifikation oder ein anerkanntes Verfahren zur Erfassung nonformal oder informell erworbener Kompetenzen nach. Erfolgt der Nachweis über eine beratungsspezifische Ausbildung bzw. Zusatzqualifikation, so muss diese einen klaren Bezug zum oben genannten Kompetenzprofil und einen definierten Mindestumfang aufweisen
- B1-BER3** bilden sich in den für das jeweilige Beratungsfeld relevanten Wissensgebieten und hinsichtlich ihrer beratungsrelevanten Kompetenzen weiter
- B1-BER4** reflektieren mit geeigneten Verfahren kontinuierlich ihr Beratungshandeln und ihre Beratungskompetenzen und leiten davon Ziele für ihre berufliche Weiterentwicklung ab.

Die Führung der Beratungsorganisation ...

- B1-ORG1** stellt sicher, dass für die unterschiedlichen Aufgaben der beratenden und nicht beratenden Mitarbeiter/innen differenzierte Aufgaben- und Anforderungsprofile vorliegen.
- B1-ORG2** stellt sicher, dass die Beratung in ihrer Einrichtung von kompetenten, professionell arbeitenden Beratenden durchgeführt wird.
- B1-ORG3** gewährleistet den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einen angemessenen und in der Organisation vereinbarten Anspruch auf Weiterbildung und Supervision oder ähnliche Formen der Praxisreflexion.
- B1-ORG4** definiert Anforderungen hinsichtlich einer regelmäßigen Teilnahme der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Weiterbildungen sowie hinsichtlich qualitativer Anforderungen an Weiterbildungen.
- B1-ORG5** stellt sicher, dass die direkten Vorgesetzten die Fähigkeiten und Kompetenzen ihrer einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kennen und deren Motivation und Kompetenzentwicklung unterstützen. Hierfür sind neben leitungs- auch beratungsbezogene Kompetenzen der Führungskräfte von Vorteil.

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

- B1-POL1** formulieren klare Vorgaben für die Nutzung eines ausgewiesenen und von den relevanten Akteuren (Politik, Praxis, Wissenschaft) definierten und vereinbarten Kompetenzprofils für Beratende, welches mit den hier vorgelegten Qualitätsstandards für Beratung korrespondiert.
- B1-POL2** formulieren Vorgaben für den Nachweis beraterischer Kompetenz und deren Dokumentation.
- B1-POL3** definieren Mindestanforderungen an die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung von Beratenden in ihrem Zuständigkeitsbereich, die auch bei öffentlichen Auftragsvergaben zu berücksichtigen sind.

² Ein korrespondierendes Kompetenzprofil wurde im Rahmen des Offenen Koordinierungsprozesses entwickelt: *nfb*/Forschungsgruppe Beratungsqualität (Hg.) (2014): Professionell beraten: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung. www.wbv.de/openaccess.

6.4 Qualitätsstandards in Bezug auf organisationale Rahmenbedingungen, Anforderungen und Strategien (O-Standards)

01

Gute Beratung orientiert sich an einem organisationalen Leitbild, das den Auftrag der Beratungsorganisation, ihre Strategie, die Ziele und ethischen Prinzipien ihres Beratungsangebots beschreibt.

Die Beratenden ...

01-BER1 kennen das Leitbild der Organisation und richten ihre Beratung am Leitbild und den geschäftspolitischen Strategien der Organisation aus.

01-BER2 beteiligen sich aktiv an der Formulierung und Weiterentwicklung des Leitbilds.

Die Führung der Beratungsorganisation ...

01-ORG1 entwickelt unter Einbindung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ein Leitbild, setzt dieses in Strategien, Konzepte, organisationale Abläufe und Strukturen für die Beratung um, entwickelt es kontinuierlich weiter und veröffentlicht es in geeigneter Weise.

01-ORG2 orientiert sich in der Formulierung und Weiterentwicklung des Leitbilds der Organisation an den Bedürfnissen ihrer Zielgruppen, an den relevanten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, an den hier vorgelegten Qualitätsstandards für Beratung sowie ggf. an politischen und gesetzlichen Vorgaben.

01-ORG3 stellt sicher, dass die grundlegenden Ziele und Prinzipien der Beratung im Leitbild angemessen abgebildet sind.

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

01-POL1 wirken darauf hin, dass in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich tätige Beratungsanbieter ein Leitbild formulieren, in dem Auftrag und Ziele der Beratungsorganisation sowie deren Qualitätsstrategie und ethische Prinzipien benannt sind.



02

Gute Beratung erfordert klar definierte Abläufe, Prozesse und Verantwortungsbereiche, die die Beratung als eine kommunikative soziale Dienstleistung unterstützen.

Die Beratenden ...

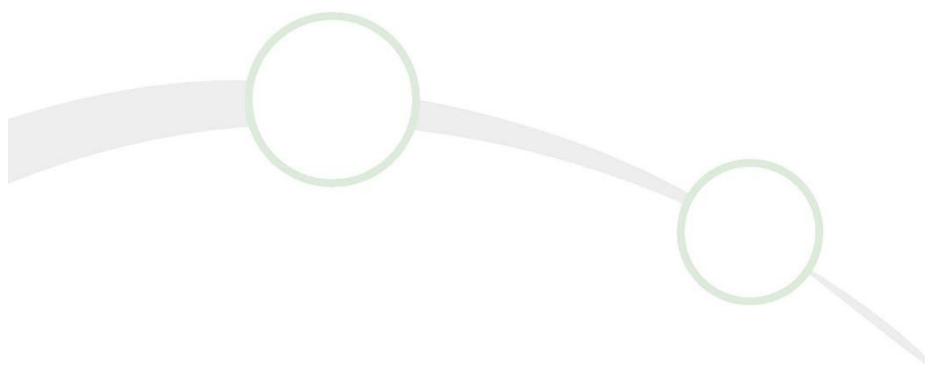
- O2-BER1** füllen ihre Verantwortungsbereiche in der Organisation proaktiv aus und leisten ihren Beitrag zum Gelingen der erforderlichen zentralen Prozesse und Abläufe; hierzu arbeiten sie effektiv mit anderen relevanten Akteuren in der Organisation zusammen.
- O2-BER2** beteiligen sich aktiv an der Optimierung der für sie relevanten Prozesse/Abläufe und Strukturen der Organisation.

Die Führung der Beratungsorganisation ...

- O2-ORG1** definiert gemeinsam mit den Beratenden die zentralen Prozesse, die zur effektiven und effizienten Erbringung der Beratungsleistung erforderlich sind, und macht das Ergebnis allen Beteiligten zugänglich.
- O2-ORG2** schafft die für die Erbringung der Beratungsleistung erforderlichen Strukturen und entwickelt sie bei Bedarf gemeinsam mit den Beratenden weiter.

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

- O2-POL1** orientieren sich in ihren administrativen und vergaberelevanten Vorgaben auch an den Möglichkeiten, Ressourcen und Rahmenbedingungen der jeweiligen Anbieterorganisationen.



03

Gute Beratung erfordert eine konstruktive und partizipative Kommunikations- und Kooperationskultur innerhalb der Beratungsorganisation.

Die Beratenden ...

O3-BER1 pflegen eine kooperative Kommunikationskultur und beteiligen sich aktiv an deren Reflexion und Gestaltung.

Die Führung der Beratungsorganisation ...

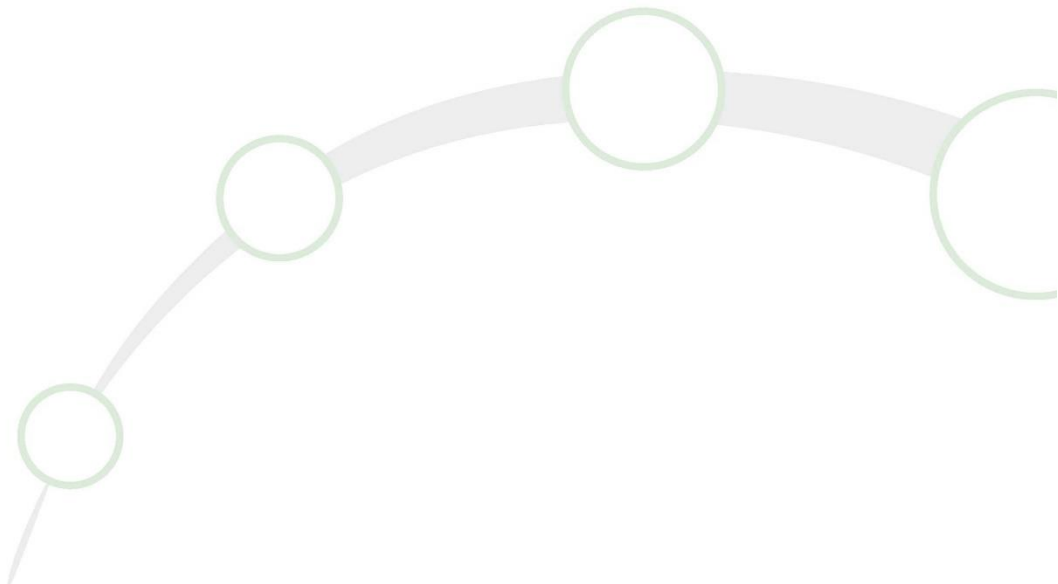
O3-ORG1 trägt durch vorbildliches Verhalten und die Ausgestaltung der Arbeitsbedingungen zu einer kooperativen und kommunikativen Organisationskultur bei.

O3-ORG2 etabliert ein gemeinsames Verständnis der Regeln für interne Kommunikation und Konfliktmanagement/-lösung.

O3-ORG3 fördert eine partizipative Kommunikations- und Kooperationskultur durch entsprechende Beteiligungsstrukturen.

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

Keine spezifischen Kriterien für politisches Handeln



O4

Gute Beratung erfordert eine personelle und materielle Ausstattung, die den jeweiligen Beratungsangeboten und den hier vorgelegten Qualitätsstandards angemessen ist.

Die Beratenden ...

- O4-BER1** beteiligen sich aktiv an der Ermittlung der Bedarfe in Bezug auf die personelle und materielle Ausstattung.
- O4-BER2** gehen wirtschaftlich und nachhaltig mit den verfügbaren Ressourcen um und nutzen diese möglichst effektiv im Sinne der Ziele der Beratungsangebote.

Die Führung der Beratungsorganisation ...

- O4-ORG1** stattet die Beratung in Hinblick auf Räumlichkeiten, einen vertraulichen Gesprächsrahmen, Kommunikationstechnik sowie personelle und zeitliche Kapazitäten so aus, dass die Beratung im Sinne der hier vorgelegten Qualitätsstandards und der Ziele des jeweiligen Beratungsangebots gestaltet werden kann.
- O4-ORG2** bindet die Mitarbeitenden in die Ermittlung der Bedarfe an personeller und sachlicher Ausstattung ein.
- O4-ORG3** gewährt den Beratenden angemessene Entscheidungsspielräume, die für ihre Beratungsarbeit verfügbaren Ressourcen möglichst effektiv einzusetzen.

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

- O4-POL1** stellen im Rahmen ihrer Zuständigkeit sicher, dass ausreichende Ressourcen für eine angemessene personelle und materielle Ausstattung der Beratung entsprechend den hier vorgelegten Qualitätsstandards zur Verfügung stehen.
- O4-POL2** sorgen für eine angemessene Planungs- und Finanzierungssicherheit sowie für angemessene Finanzierungszeiträume.

05

Gute Beratung erfordert eine gute Zusammenarbeit der Beratungsorganisation mit ihren Partnerorganisationen und weiteren relevanten Akteuren im gesellschaftlichen Umfeld.

Die Beratenden ...

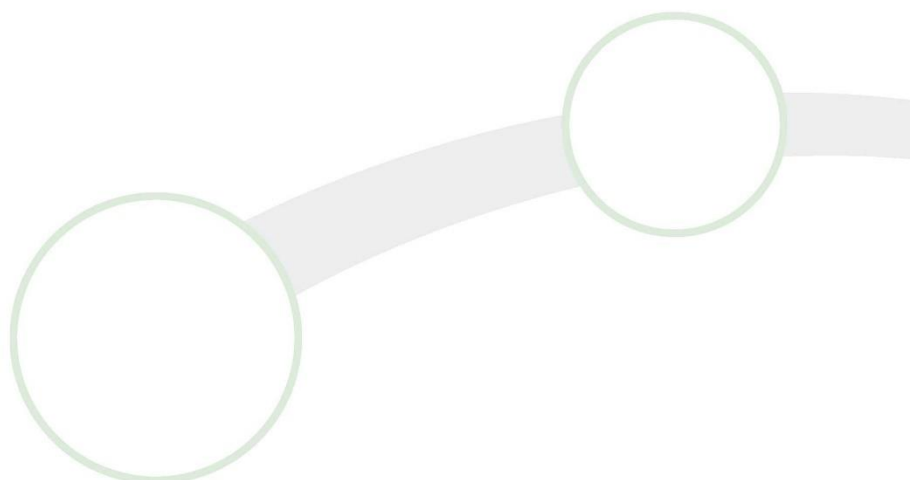
- 05-BER1** kooperieren aktiv im Rahmen ihres Verantwortungsbereichs mit Akteuren außerhalb ihrer Organisation, die für die Anliegen der Ratsuchenden, das Gelingen der Beratung und die Qualität der Beratungsangebote relevant sind.
- 05-BER2** beteiligen sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten an für die Beratungspraxis relevanten wissenschaftlichen und forschungsbezogenen Aktivitäten.

Die Führung der Beratungsorganisation ...

- 05-ORG1** verschafft sich laufend ein aktuelles Bild der für sie relevanten Umwelt und reflektiert die Beziehungen zu den jeweiligen Akteuren (z. B. zu anderen Anbietern, Ämtern, Verbänden, Wirtschaft).
- 05-ORG2** überprüft, ob das Image ihrer Organisation bei Kunden und anderen Akteuren für eine gute Kooperation förderlich ist.
- 05-ORG3** gestaltet gemeinsam mit den anderen relevanten Akteuren sinnvolle Informations-, Kooperations- und Vernetzungsstrukturen und Aktivitäten.
- 05-ORG4** bindet die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf geeignete Weise in die Gestaltung von organisationsübergreifender Kooperation ein.

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

- 05-POL1** fördern die ressort- und institutionenübergreifende Kooperation und Vernetzung der verschiedenen lokalen, regionalen, nationalen und internationalen Informationssysteme zu Bildung, Beruf und Arbeitsmarkt.



6.5 Qualitätsstandards bezogen auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Ziele (G-Standards)

G1

Gute Beratung berücksichtigt neben der individuellen Situation der Ratsuchenden die relevanten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und aktuellen Entwicklungen des Bildungswesens, der Berufe und des Arbeitsmarktes und vermittelt Ratsuchenden den geeigneten Zugang zu solchem Wissen.

Die Beratenden ...

G1-BER1 stellen im Rahmen des Beratungsprozesses Bezüge zu den für die jeweiligen Anliegen der Ratsuchenden relevanten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Bildungswesen, im Beschäftigungssystem und auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt her und fördern deren Wissen und Verständnis für diese Sachverhalte im Hinblick auf ihre Bildungs- und Berufsentscheidungen.

Die Führung der Beratungsorganisation ...

G1-ORG1 stellt sicher, dass die für die typischen Anliegen der Ratsuchenden relevanten Informationen über Bildung, Beruf und Arbeitsmarkt und weitere wichtige gesellschaftliche Rahmenbedingungen neutral, aktuell, nutzerfreundlich und leicht zugänglich für Beratende und Ratsuchende zur Verfügung stehen.

G1-ORG2 überprüft den Erfolg der Informationsaktivitäten und den Zuwachs an Wissen bei den Ratsuchenden durch regelmäßige Evaluation.

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

G1-POL1 setzen sich für mehr Transparenz und eine bessere Vernetzung der verschiedenen lokalen, regionalen, nationalen und internationalen Informationssysteme zu Bildung, Beruf und Arbeitsmarkt ein.



G2

Gute Beratung befähigt Ratsuchende zu einer eigenverantwortlichen Gestaltung ihrer bildungs- und berufsbiografischen Entwicklungsprozesse (Selbstorganisationsfähigkeit).

Die Beratenden ...

G2-BER1 unterstützen Ratsuchende dabei, ihre Kompetenzen zur eigenverantwortlichen und erfolgreichen Gestaltung ihrer bildungs- und berufsbiografischen Entwicklungsprozesse zu entwickeln und zu verbessern.

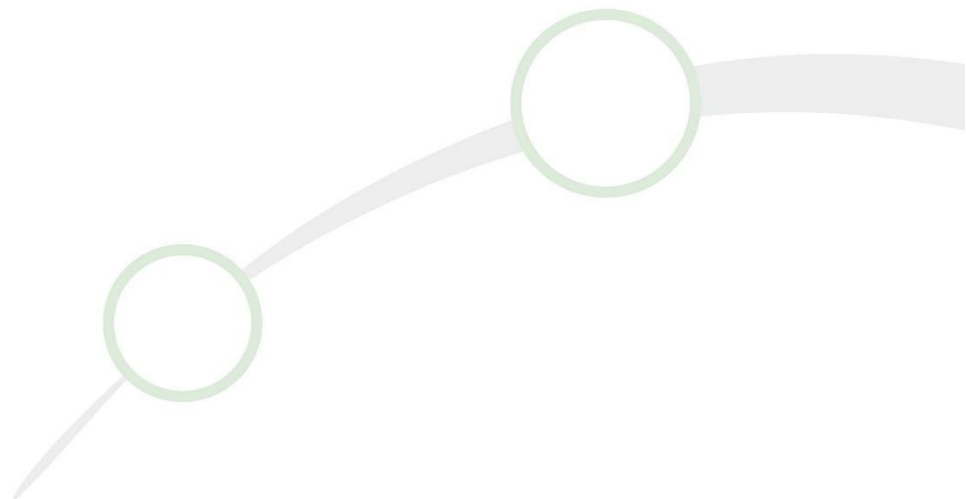
Die Führung der Beratungsorganisation ...

G2-ORG1 verankert das Ziel einer verbesserten Selbstorganisationsfähigkeit und Gestaltungskompetenz der Ratsuchenden in ihren Zielsetzungen und in ihrem Leitbild und fördert dieses Ziel mit unterstützenden Maßnahmen.

G2-ORG2 überprüft den Erfolg der Unterstützungsmaßnahmen und die Zielerreichung einer erfolgreichen Gestaltung der individuellen bildungs- und berufsbiografischen Entwicklungsprozesse der Ratsuchenden anhand der für das jeweilige Beratungsfeld definierten „Erfolgskriterien“.

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

G2-POL1 formulieren in relevanten politischen Dokumenten die Verbesserung der bildungs- und berufsbiografischen Gestaltungskompetenzen und der Selbstorganisationsfähigkeit von Ratsuchenden als Ziele der von ihnen verantworteten Beratungsangebote.



G3

Gute Beratung unterstützt Ratsuchende bei der nachhaltigen Verfolgung und Umsetzung ihrer angestrebten Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsziele.

Die Beratenden ...

G3-BER1 unterstützen die Ratsuchenden dabei, die von ihnen angestrebten und für sie infrage kommenden Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsziele zu verfolgen und zu realisieren.

G3-BER2 versuchen im Verlauf der Beratung, mit den Ratsuchenden Hemmnisse für die Erreichung ihrer Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsziele zu identifizieren und nach entsprechenden Lösungen zu suchen.

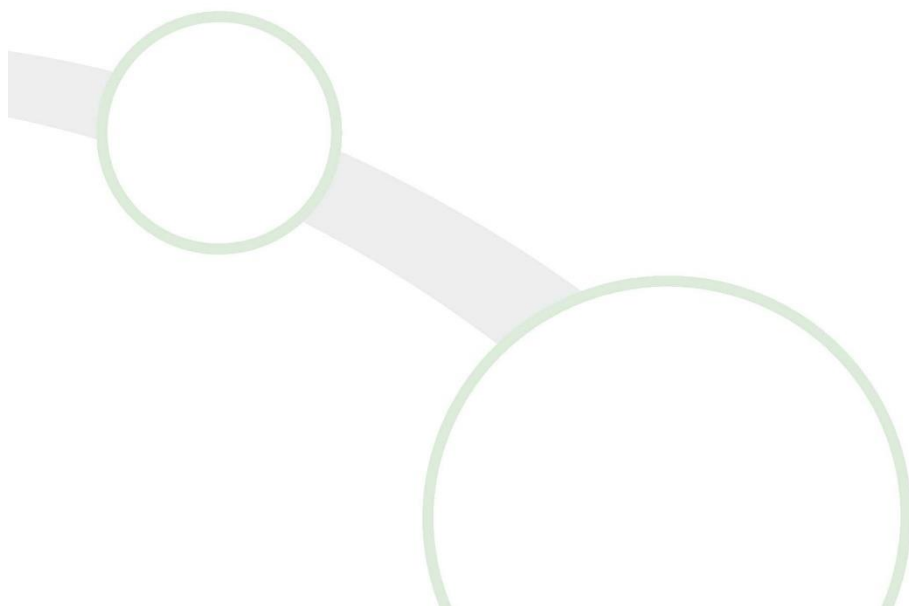
Die Führung der Beratungsorganisation ...

G3-ORG1 formuliert die für ihre Beratungsangebote relevanten Ziele und Unterstützungsmöglichkeiten im Hinblick auf die von den Ratsuchenden angestrebten Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsziele (Evaluationsstudien/Wirkungsanalysen).

G3-ORG2 überprüft den Erfolg der Unterstützungsmaßnahmen und die Erreichung nachhaltiger Verbesserungen im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt anhand der für das jeweilige Beratungsfeld definierten „Erfolgskriterien“ (Evaluationsstudien/Wirkungsanalysen).

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

G3-POL1 formulieren (übergreifende) Ziele der von ihnen verantworteten Beratungsangebote im Hinblick auf die nachhaltige Erreichung/Stabilisierung der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsziele der Ratsuchenden und legen diese in den relevanten politischen Dokumenten dar.



G4

Gute Beratung fördert die gesellschaftliche Teilhabe und Gleichstellung tendenziell benachteiligter Personengruppen, insbesondere auch in Hinblick auf Geschlecht, Alter, Behinderung, kulturelle und ethnische Herkunft (Inklusion).

Die Beratenden ...

- G4-BER1** reflektieren ihre Handlungsmöglichkeiten für gesellschaftliche Teilhabe und Gleichstellungsziele und bringen diese fall- und situationsangemessen in die Beratung ein.
- G4-BER2** sensibilisieren die Ratsuchenden für geschlechts- und kulturbezogene Vorurteile und unterstützen sie darin, mit diesen angemessen umzugehen.
- G4-BER3** unterstützen Ratsuchende bei der Durchsetzung gleichstellungsbezogener Rechte und Ansprüche.
- G4-BER4** sensibilisieren ihre Kooperationspartner in Bildung, Beruf und Beschäftigung (Schulen, Unternehmen etc.) für teilhabe- und gleichstellungspolitische Ziele, Angebote und Anforderungen und unterstützen sie bei der Umsetzung entsprechender Maßnahmen.

Die Führung der Beratungsorganisation ...

- G4-ORG1** unterstützt die teilhabepolitischen Ziele von Beratung durch entsprechende Verankerung in ihren Geschäftszielen/ihrem Leitbild.
- G4-ORG2** schafft die personellen Ressourcen und organisationalen Rahmenbedingungen für eine an teilhabe- und gleichstellungspolitischen Zielen orientierte Beratung.
- G4-ORG3** führt eigene Aktivitäten zur Erreichung dieser Ziele durch und beteiligt sich an bzw. unterstützt entsprechende Aktivitäten von Partnerorganisationen und professionellen Netzwerken.
- G4-ORG4** überprüft den Erfolg der Unterstützungsmaßnahmen und die Zielerreichung verbesserter Teilhabe und Gleichstellung anhand der für das jeweilige Beratungsfeld definierten „Erfolgskriterien“.

Die jeweils verantwortlichen politischen Akteure ...

- G4-POL1** verankern die teilhabe- und gleichstellungspolitischen Ziele von Beratung in den entsprechenden Gesetzen, Verordnungen und politischen Programmen sowie durch ihre Öffentlichkeitsarbeit und die Schaffung der notwendigen Rahmenbedingungen.

7 Anhang

7.1 Literaturhinweise/Links

CEDEFOP (Hg.) (2004): Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung: Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des CEDEFOP von Ronald G. Sultana, CEDEFOP Panorama Series, Heft 2, Luxemburg.

EU – RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (Hg.) (2004): 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. Doc 9286/04. Brüssel.

EU – RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (Hg.) (2008): Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu einer besseren Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen. Doc 15030/08. Brüssel 2008.

NATIONALES FORUM BERATUNG IN BILDUNG, BERUF UND BESCHÄFTIGUNG (*nfb*)/ FORSCHUNGSGRUPPE BERATUNGSQUALITÄT AM INSTITUT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFT DER RUPRECHT-KARLS-UNIVERSITÄT HEIDELBERG (Hg.) (2011): Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Qualitätsmerkmale guter Beratung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

NATIONALES FORUM BERATUNG IN BILDUNG, BERUF UND BESCHÄFTIGUNG (*nfb*)/ FORSCHUNGSGRUPPE BERATUNGSQUALITÄT AM INSTITUT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFT DER RUPRECHT-KARLS-UNIVERSITÄT HEIDELBERG (Hg.) (2012): Ergebnisse des Offenen Koordinierungsprozesses Qualitätsentwicklung 2009–2011 (Mappe mit 3 Broschüren). Berlin/Heidelberg. In: wbv Open Access Portal, www.wbv.de/openaccess.

NATIONALES FORUM BERATUNG IN BILDUNG, BERUF UND BESCHÄFTIGUNG (*nfb*)/ FORSCHUNGSGRUPPE BERATUNGSQUALITÄT AM INSTITUT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFT DER RUPRECHT-KARLS-UNIVERSITÄT HEIDELBERG (Hg.): Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung. 4.11.2014, www.beratungsqualitaet.net.

NATIONALES FORUM BERATUNG IN BILDUNG, BERUF UND BESCHÄFTIGUNG (*nfb*) (Hg.), 4.11.2014, www.forum-beratung.de.

OECD (Hg.) (2004): Career Guidance and Public Policy – Bridging the Gap. Paris.

SCHIERSMANN, Christiane; BACHMANN, Miriam; DAUNER, Alexander; WEBER, Peter (2008): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

SCHIERSMANN, Christiane; WEBER, Peter (Hg.) (2013): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

SCHIERSMANN, Christiane; WEBER, Peter; PETERSEN, Crina-Maria (2013): Kompetenz als Kern von Professionalität. In: SCHIERSMANN, C./WEBER, P. (Hg.) (2013), Seite 195–222.

7.2 BeQu-Online. Die interaktive Online-Version zum BeQu-Konzept

Abbildung 8: Screenshot eines beispielhaften Standards mit Ebene 3

The screenshot displays the BeQu-Online interface for a standard titled "Ü4 Ethische Prinzipien". The interface is structured as follows:

- Navigation:** A top menu bar includes "beratungsqualität", "Qualitätsstandards", "Kompetenzprofil", "Qualitätsentwicklung", and "Das Projekt". A left sidebar menu lists "STANDARDS", "Ü1 Orientierung am Gesamtsystem", "Ü2 Personalität", "Ü3 Transparenz", and "Ü4 Ethische Prinzipien".
- Main Content:**
 - Ü4 Ethische Prinzipien:** The main heading, followed by the text: "Gute Beratung verpflichtet sich auf ethische Prinzipien und wahrt die Rechte der Ratsuchenden." Below this, it lists "Anforderungen an: Berater:in, Organisation, Publikum".
 - Text:** "Die Beratenden verpflichten sich auf anerkannte ethische Standards für Beratung, die von verschiedenen nationalen und internationalen Beraterverbänden entwickelt und etabliert wurden und die nicht im Widerspruch zu den hier vorgelegten Standards stehen (Ü4-BERT). Dazu gehören u.a. folgende Prinzipien:*) MEHR
 - Suche:** A search bar with the text "Siehe auch: O1: Organisatorisches Leitbild".
 - Erläuterungen:** A section titled "Erläuterungen" explaining that ethical standards for counseling in education, career, and employment are developed by various associations but differ in substance. Includes a "MEHR" link.
 - Beispiele:** A section titled "Beispiele" stating that counselors should be informed of their rights and duties. Includes a "MEHR" link.
 - Nachweise:** A section titled "Nachweise" stating that if counselors feel their rights are violated or discriminated against, they can file a complaint. Includes a "MEHR" link.
- Comments:** A "Kommentare" section with a "Neuer Kommentar" button. It shows two comments:
 - Comment 1: "Beratungsqualität - Team am 31.10.2014 um 6:30 Uhr" by "Nutzer Max Muster" stating that counselors are committed to ethical standards.
 - Comment 2: "Nutzer Max Muster am 31.10.2014 um 6:23 Uhr" stating that examples of complaint opportunities are interesting.

- Footer:** Logos for "PROJEKTPARTNER" (nfb, Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung), "UNIVERSITÄT HEIDELBERG" (Zukunft. Seit 1386), and "BUNDEMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG".

Quelle: Adiwidjaja Teamworks GmbH

7.3 Autorenhinweise

Autorenteam (alphabetisch):

Johannes Katsarov

Susanne Schmidtrott

Karen Schober

Nationales Forum Beratung e.V.

Christiane Schiersmann

Peter C. Weber

Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Mitglieder der Arbeitsgruppe Qualitätsmerkmale/Standards für die Beratung und Kompetenzen der Beratungsfachkräfte

Regina Beuck, Bundesverband der Berufsbetreuer/innen e.V.

Reinhard Derow, ehemals Psychologischer Dienst der Bundesagentur für Arbeit

Prof. Dr. Bernd-Joachim Ertelt, Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Mannheim

Edeltrud Freitag-Becker, Association of National Organisations for Supervision in Europe

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften

Prof. Dr. Rainer Göckler, Duale Hochschule Baden-Württemberg, Stuttgart

Dr. Dagmar Grütte, Trainerin für Berufsorientierung und Praxislernen

Dr. Ursula Herdt, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Barbara Lampe, Verbund regionaler Qualifizierungszentren für Bildungsberatung

Lothar Müller-Kohlenberg, Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V.

Barbara Nickels, Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.

Stefan Nowack, Arbeit und Bildung e.V.

Susanne Rausch, Deutsche Gesellschaft für Karriereberatung e.V.

Gerlinde Reiter, Bildungs- und Weiterbildungsberatung der Landeshauptstadt München

Dr. Katja Robinson, Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke

Sabine Seidel, Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover

Barbara Sprengard, Bundesagentur für Arbeit

Impressum

Herausgeber

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (*nfb*),
Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft
der Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg

Berlin/Heidelberg 2014

Autorenteam (alphabetisch)

Johannes Katsarov, Christiane Schiersmann, Susanne Schmidtrott, Karen Schober, Peter C. Weber

Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums
für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01WS090801 und 01WS120801 gefördert.
Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebern.

Verlag und Gesamtherstellung

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
wbv.de

Gestaltung und Satz

Christiane Zay

DOI: 10.3278/6004444w

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de und unter beratungsqualitaet.net.



Diese Publikation ist unter der Creative-Commons-Lizenz vom Typ Namensnennung –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International lizenziert. Um eine Kopie
dieser Lizenz einzusehen, besuchen Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>
oder schreiben Sie einen Brief an Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900,
Mountain View, California, 94041, USA.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen
können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind.
Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

© Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (*nfb*) und
Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (*nfb*)

Kurfürstenstr. 131 | 10785 Berlin
Tel.: +49 30-25 79 37 41 | Fax: +49 30-26 10 32 43
E-Mail: info@forum-beratung.de
info@beratungsqualitaet.net

Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Akademiestr. 3 | 69117 Heidelberg
Tel.: +49 62 21-54 75 22 | Fax: +49 62 21-54 77 40
E-Mail: forschung@beratungsqualitaet.net

Anhang 3: Übersicht zu lehramtsspezifischen Beratungsangeboten in Deutschland

Bundesland	Universität	Verortung	Angebotsbezeichnung	Inhalte	Konzept/ Setting
Baden-Württemberg	Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	FACE – School of education Abteilung „Beratung und Praxisvernetzung“	Lehramtsspezifische Beratung	Berufseignung und Kompetenzprofil des Lehrberufs; Studienfachwahl, Studienverlauf, Studienvoraussetzungen; Aufbau und Organisation des Lehramtsstudiums; Fach- und Hochschulwechsel; Quereinstieg; Schulpraxisphasen; Auslandsaufenthalt; Erweiterungs-master	individuelle Beratung
	Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg; Pädagogische Hochschule Heidelberg	Heidelberg School of Education	OnlineBeratungLehramt@HSE	Fragen zu verschiedensten Aspekten des Studiums stellen und auf der Online-Plattform Antworten erhalten	Onlineberatung: interaktives Onlineportal mit digitalem „Wissensspeicher“ Forschungsanbindung: heEDUCATION
	Karlsruher Institut für Technologie	Zentrum für Lehrerbildung	Beratung	Allgemeine Fragen zum Lehramt	Individuelle Beratung
	Universität Konstanz	Binational School of Education	Studienberatung	Praxisphasen; Anforderungen in fächerübergreifenden Bereichen	(Kurz-)Beratung
	Universität Mannheim	Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsinnovation	Beratung	Berufsbild; Tätigkeitsfeld Schule; schulpraktische Studienelemente; Vorbereitungsdienst	Beratung
	Pädagogische Hochschule Ludwigsburg; Universität Stuttgart; Universität Hohenheim; Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart; Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart	Professional School of Education Stuttgart-Ludwigsburg (PSE)	Studienberatung	Semestereingangsphase; Lehramtsstudium	Beratung
	Eberhard Karls Universität Tübingen	Tübingen School of Education	Studienberatung Lehramt: Individuelle Beratung	Ausführliche Thementaufklärung für verschiedene Phasen im Studium: u.a. Studienorganisation, Fach-/ Hochschulwechsel, Entwicklung neuer Perspektiven bei Studienabbruch, Übergangsphase BA zu MA, Umgang mit Belastung, Neuorientierung	Individuelle Beratung: 50 min., Folgetermine möglich Forschungsanbindung:

							Profil – Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium
Bayern	Universität Ulm	Zentrum für Lehrerbildung	Studienberatung	Fragen zum Lehramtsstudium	Beratung		Beratung
	Universität Augsburg	Zentrum für LehrerInnenbildung und interdisziplinäre Bildungsforschung	Lehramtsberatung	Studienplan, Praktika, Zusatzqualifikationen, Fach-, Studienortwechsel, Zulassung, Zweitfach	Persönliche Beratung		Persönliche Beratung
	Otto-Friedrich- Universität Bamberg	1) Zentrum für LehrerInnen- und Lehrerbildung Bamberg 2) Kompetenzzentrum Beratung im schulischen Kontext	1) Sprechstunden für Studierende der modu- larisierten Lehramtsstudiengänge sowie der Beruflichen Bildung 2) Lösungsorientierte Kurzberatung für mehr Gesundheit und Wohlbefinden im Lehramtsstudium	1) Fragen und Probleme im Hinblick auf Studienbedingungen Studienstrukturen, Studienplanung, Stundentafel- Koordination 2) Reflexion über aktuelle Studiensituation; Probleme aufdecken; an Verbesserungsmöglichkeiten arbeiten; Fokus auf Stärken und Lösungen	1) Sprechstunde 2) Lösungsorientierte Kurzberatung: Fragebogen zu Gesundheitsprofil, dann Beratungsgespräch (ggf. mehrere); von Peer- Berater*innen der Schulpsychologie		1) Sprechstunde 2) Lösungsorientierte Kurzberatung: Fragebogen zu Gesundheitsprofil, dann Beratungsgespräch (ggf. mehrere); von Peer- Berater*innen der Schulpsychologie
	Universität Bayreuth	EduCare	Beratung	Fragen, Konflikte und Entscheidungen rund um die Studiensituation; konkrete Lösungsansätze entwickeln	Beratung		Beratung
	Katholische Universität Eichstätt- Ingolstadt	Studienberatung	Studienverlaufsberatung	Studienorganisation; Fach- oder Studiengangswechsel; Doppelstudium; Drittfacherweiterungen im Lehramtsstudium; Zeit- und Selbstmanagement; Prüfungsangelegenheiten; Beeinträchtigung des Studienverlaufs durch persönliche oder andere Probleme; Veränderungs-, Orientierungs- oder Entscheidungsfindungsprozesse	Personenzentrierte/ focusing Beratung		Personenzentrierte/ focusing Beratung
Friedrich-Alexander- Universität Erlangen- Nürnberg	Zentrum für LehrerInnen- und Lehrerbildung	Studienberatung	Beratung bei der Wahl des Lehramts und der Fächerkombinationen; Beratung beim Wechsel zwischen Lehrämtern bzw. Fächern; Hinweise zur Planung und zum Ablauf der Examensphase; Orientierung und Hilfestellungen bei der Suche nach alternativen Berufsfeldern	Individuelle Beratung		Individuelle Beratung	
Ludwig-Maximilians-	Münchener Zentrum für	Allgemeine	Studienstruktur, Praktika, Erweiterung; Fach-, Orts- und	Persönliche Beratung		Persönliche Beratung	

				Orientierungs- und Entscheidungsberatung	Studienzweifel, Entscheidungsfindung; eigene Lösungen finden; Anforderungen des Lehrberufs; Kompetenzen und Ressourcen; Alternativen	Persönliche Beratung
	Technische Universität München	Technische Universität München School of Education	Studienberatung	Studienberatung	Fragen rund um die Studiengänge, z.B. Studienvoraussetzungen, Studieninhalte und -strukturen, Quereinstieg	Persönliche Beratung
	Universität Passau	1) Studienberatung 2) Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, Abteilung Studiengangskoordination Lehramt	1) Studienberatung; 2) Studienorganisationsbezogene Beratung	1) Hilfe bei Entscheidungsproblemen; Allgemeine Fragen und Probleme während des Studiums; Studiengangwechsel; Doppelstudium; Studienabbruch 2) Studienorganisationsbezogene Beratung für Lehramtsstudierende	Einzelberatung	
	Julius-Maximilians-Universität Würzburg	Professional School of Education	Beratung für Lehramtsstudierende	Berufsbild, Tätigkeitsfeld, Eignung und Motivation, Einstellungschancen, Zulassung zum Studium	Persönliches Beratungsgespräch	
Berlin	Freie Universität Berlin	Dahlem School of Education	1) Studienbüro 2) Studentische Studienfachberatung	1) Beratung zur Studienorganisation im Lehramt; Beratung zum Quereinstieg ins Lehramt 2) Individuelle und fachbezogene Beratung zum Studienverlauf	Persönliche/individuelle Beratung	
	Humboldt-Universität zu Berlin	Professional School of Education	1) Allgemeine Beratung zum Lehramtsstudium 2) Studentische Studienberatung zum Grundschullehramt	1) Allgemeine Beratung zum Lehramtsstudium 2) Studentische Studienberatung zum Grundschullehramt	Beratung	
	Technische Universität Berlin	School of Education	Studienfachberatung für Lehramtsstudiengänge	allgemeine und spezielle Aspekte des Lehramtsstudiums und der Studienorganisation	Persönliche Beratung, durch studentische Tutor*innen	
	Universität der Künste Berlin	Allgemeine Studienberatung	Studienberatung	Studiengangs- oder Hochschulwechsel; Entscheidungsfindung; Schwierigkeiten, Zweifel oder Konflikte in Bezug auf das Studium	Persönliche Beratung	
Bremen	Universität Bremen	Zentrum für Lehrerinnen-/Lehrerbildung und Bildungsforschung, Studienzentrum Lehramt	Studienberatung	Fragen stellen	Beratung	
Hessen	Technische Universität	Zentrum für Lehrerbildung	1) Studienfachberatung 2) Eignungsberatung	1) organisatorische Fragen rund um das Lehramtsstudium; individuelle Gestaltung und Organisation des Studiums	1) Individuelle Beratung 2) Persönliche Beratung	

						2) Entscheidungshilfen bei der Klärung des Berufswunsches; Identifizieren von individuellen Stärken und Entwicklungspotentialen; Ableiten geeigneter Schritte für die Gestaltung des Studiums; Erörterung alternativer Studien- und Berufsperspektiven				
	Goethe-Universität Frankfurt am Main	Allgemeine Studienberatung & Infozentrum	1) Allgemeine Studienberatung 2) Studentische Studienberatung		1) Fragen rund um das Lehramtsstudium 2) Erstberatung, Weiterverweisung und Kurzinformationen	1) Persönliche Beratung 2) Beratung				
	Justus-Liebig-Universität Gießen	Zentrale Studienberatung	Allgemeine Studienberatung (explizit als dem Lehramt übergeordnet ausgezeichnet)		Fragen und Schwierigkeiten im Studienverlauf; Orientierungsschwierigkeiten, Unsicherheit bei der "richtigen" Fächerwahl, Zusatzqualifikationen, Studien-, Lern-, Arbeits- und Prüfungs(vorbereitungs)probleme, Studienunterbrechung, Studienfachwechsel oder Studienabbruch; Studienausgangsphase	Beratung				
	Universität Kassel	Zentrum für Lehrerbildung	Studienberatung Lehramt		Fragen, Bedenken oder Zweifel bezüglich der Entscheidung für ein Lehramtsstudium bzw. Fächerwahl	Beratung: Hilfe zur Selbsthilfe, Zuhören & Unterstützen				
	Philipps-Universität Marburg	Zentrum für Lehrerbildung, Professionsbezogene Beratung	Professionsbezogene Beratung		Unterstützung bei der professionellen Entwicklung im Lehramtsstudium; Einschätzen überfachlicher Kompetenzen; Entwicklung eines Stärken-Schwächen-Profiles; Erarbeitung von Möglichkeiten zur individuellen Weiterentwicklung sowie Professionalisierung	Individuelle professionsbezogene Beratung: auf Grundlage eines Fragebogens, Fremdeinschätzung, keine Bewertung, keine Selektion				
Mecklenburg-Vorpommern	Universität Rostock	Landesweites Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung Mecklenburg-Vorpommern	Coaching für Lehramtsstudierende		Unsicherheit mit der Studienwahl; Fachwechsel; berufliche und persönliche Ziele; Kompetenz- und Fähigkeitsüberprüfung; Analyse von Stärken und Schwächen; berufliche Entwicklungsmöglichkeiten im Schuldienst	Berufsbiographisches, personenzentriertes Coaching				
Niedersachsen	Technische Universität Braunschweig	Zentrum für Schulforschung und Lehrerbildung	Langzeitstudierendenprojekt		Studienstagnation; Unterstützung, um neue Motivation für den Abschluss zu finden; Aufzeigen von Alternativen zum Studium	Beratung				
	Georg-August-Universität Göttingen	Zentrale Einrichtung für Lehrerbildung	Studienberatung Lehramt		Studienverlauf, Passungsfragen und Berufsperspektiven; Professionalisierung; Studiengangwechsel	Beratung				
	Leibniz Universität Hannover	Leibniz School of Education	1) Beratung 2) Studentische Studienberatung		1) Unterstützung bei der Planung und Organisation des Lehramtsstudiums 2) Fragen und Probleme rund ums Studium	1) Beratung 2) Persönliche/individuelle Beratung				

Nordrhein-Westfalen	Universität Bielefeld	Bielefeld School of Education	Beratung zum Lehramtsstudium	allgemeine, nicht nur ein einzelnes Fach betreffende Fragen zum Lehramtsstudium (Fokus auf Organisatorisches)	Beratung
	Ruhr-Universität Bochum	Professional School of Education	Studienberatung	fachübergreifende Beratung zur Lehrerausbildung und zum Berufsfeld des Lehrers	Beratung
	Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn	Bonner Zentrum für Lehrerbildung	1) Allgemeine Beratung zum Lehramtsstudium 2) Studentische Beratung	1) allgemeine und fachübergreifende Fragen zum Lehramtsstudium 2) Fragen rund ums Studium und Praxiselemente (u.a. Portfolio, Praktika, Auslandssemester, Abschlussarbeiten)	1) Beratung 2) Beratung
	Technische Universität Dortmund	Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung	fächerübergreifende Beratung des DoKOLL zum Lehramtsstudium	Fragen zum Studien- und Fächerangebot; organisatorische Angelegenheiten	1) Beratung
	Universität Duisburg-Essen	Zentrum für Lehrerbildung	Studienberatung Lehramt	Fragen zum Lehramtsstudium; spezifische Informationen und Hilfestellung bei Problemen oder Sorgen; Fragen zum Erweiterungsfach; Entwicklung einer Professionsidentität	Experten- und Prozessberatung: auf Grundlage gesetzlicher Vorgaben für die Lehrer*innenbildung; Werte im Selbstverständnis ausführlich beschrieben
	Universität zu Köln	Zentrum für LehrerInnenbildung	1) Beratung 2) Berufsbiografisches Speed-Coaching 3) PEP-Mentoring	1) Studienorientierung; Unterstützung für selbstständiges und selbstbestimmtes Studium 2) Bestätigung des beruflichen Weges oder kritisches Hinterfragen der Berufswahl; berufliche und persönliche Ziele; Kompetenzen und Fähigkeiten; Stärken und Schwächen; Entwicklungsmöglichkeiten im Schuldienst 3) individuelle Potentiale, Entscheidungen und Pläne (PEP); Reflexion der Erfahrungen an Schulen bzw. Bild von Schule; verschiedene Karriereoptionen	1) Beratung 2) coachingbasierte berufsbiografische Beratung 3) Reflexionsgespräch mit Seniorenstudierenden, die Lehrer*in waren
	Westfälische Wilhelms-Universität Münster	Zentrum für Lehrerbildung	1) Studienberatung Lehramt 2) Coaching für Lehramtsstudierende	1) Studienorientierung und -organisation 2) Entwicklung Kompetenz- und Rollenprofil; Wahl der Schulform; Realitätscheck Vorstellungen Lehrer/innenberuf	1) lösungsorientierte systemische Beratung 2) Einzel-Coaching: lösungsorientiert und ergebnisoffen
	Universität Paderborn	Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung – PLAZ	Beratung für Lehramtsstudierende	Fragen zum Lehramtsstudium; Vorbereitungsdienst und Seiteneinstieg	Beratung

	Universität Siegen	Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung	Studienberatung für Lehramtsstudierende	Fragen der Studienplanung und -organisation in den Lehramtsstudiengängen	Beratung
	Bergische Universität Wuppertal	School of Education	Beratung	Fächerübergreifende Informationen und Beratung	Beratung
Rheinland-Pfalz	Technische Universität Kaiserslautern	Zentrum für Lehrerbildung	1) Allgemeine Beratung Lehramt 2) Eignungsberatung	1) Beratung zum Lehramtsstudium und Lehrer*innenberuf; Fragen zu Organisation, Ablauf, Praktika 2) Eignungsberatung, Entscheidungsfindung, z.B. Fach, Schulform	Beratung
	Universität Koblenz-Landau	Zentrum für Lehrerbildung	Beratungs- und Reflexionsangebot für Lehramtsstudierende	Begleitung der individuellen Entwicklung als (angehende) Lehrkraft; Raum für Reflexionen zu allen Fragen, Problemen und Unsicherheiten rund um das Lehramtsstudium (z.B. Besprechung der Erfahrungen aus den Praktika, Lehrer*inpersönlichkeit, Herausforderungen im Studium etc.)	Einzelberatung
	Johannes Gutenberg-Universität Mainz	Zentrum für Lehrerbildung Studienbüro Bildungswissenschaften Projekt BELA - Beratung für das Lehramt	1) Einzelberatung 2) HELP – Hilfe zur Erreichung von Leistungspunkten 3) Vorbereitung auf das 2. Studienjahr	1) Fragen zur Studienverlaufsplanung; Zweifel an den Fächern oder dem Studium; Fragen zu Zeitmanagement und Studienorganisation; Schwierigkeiten mit Inhalten des Studiums (z.B. Hausarbeiten, Prüfungen); Persönliche Anliegen 2) Gründe für Studienverzögerung erörtern; Folgeabschätzung; Entwicklung von Lösungsstrategien; Vermittlung von weiteren Hilfsangeboten 3) Reflexion bisheriger Studieneffahrungen, Erfolge und Schwierigkeiten; Bewusstsein über Erfolgsfaktoren der individuellen Studiengestaltung und Umsetzung bekommen	1) Einzelberatung 2) Beratung 3) Beratung Forschungsanbindung: LOB-Projekt (Lehren, Organisieren, Beraten)
	Universität Trier	Zentrum für Lehrerbildung	Persönliche Eignungsberatung	Berufseignung, Entwicklungsbedarf der Kompetenzen überprüfen; Reflexion erworbener Kompetenzen; Selbstklärung zur Studien- und Berufswahl	Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) als individuelle Potenzialanalyse und persönliche Laufbahnberatung
Sachsen	Technische Universität Chemnitz	Zentrum für Lehrerbildung	Fachstudienberatung	Wahl des Studiums; Abläufe und Inhalte des Studiums; Fächerkombinationen; alle organisatorischen Belange des Studiums	Beratung
	Technische Universität Dresden	Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und	Studienberatung	Beratung zum Lehramtsstudium, insbesondere zu Studien-, Fach- und Hochschulwechsel, Quer- und Seiteneinstieg, Erweiterungsfachausbildung	Beratung

	Universität Leipzig	1) Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung	1) Psychologische Beratung 2) Zeitberatung - Coaching für Lehramtsstudierende	1) Probleme mit der Familie, Arbeits- und Lernschwierigkeiten; Prüfungsängste; Probleme beim Einleben in Leipzig und an der Universität; mangelndes Selbstvertrauen; depressive Symptome; Konflikte mit Gleichaltrigen; akute Lebenskrisen; Studienzweifel 2) Fragen zur Studienorganisation; Start ins Lehramtsstudium meistern	1) Systemische Beratung 2) Coaching
Sachsen-Anhalt	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	Zentrum für Lehrerbildung	Studienberatung	-	Beratung
	Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg	Zentrum für Lehrerbildung	Beratung	lehramtspezifische Studiengangs- und Studienfachberatung	Beratung
Schleswig-Holstein	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	Zentrum der Lehrerbildung	Studienberatung	Informationen zum Lehramtsstudium, u.a. Praxissemester, Auslandssemester, Anerkennungsfragen	Beratung
Thüringen	Friedrich-Schiller-Universität Jena	Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung	Studienberatung	Studienorganisation	Beratung

Anhang 4: Bedarfsanalyse zur Laufbahnberatung an der CAU

Fragebogen

C	A	U	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	Philosophische Fakultät
----------	----------	----------	---	-------------------------

Institut für Pädagogik
Abt. Empirische Bildungsforschung

Fragebogen zur Erhebung des Bedarfs an einem Angebot der Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende

Liebe Studierende,

die Erfahrung hat gezeigt, dass viele Studierende, die sich für ein Lehramtsstudium entschieden haben, daran zweifeln, ob sie wirklich den Beruf des Lehrers/der Lehrerin ausüben möchten.

Diese Beobachtung hat zu der Idee geführt, im Rahmen eines Promotionsvorhabens ein Angebot der Laufbahnberatung zu entwickeln. Ziel der Beratung soll es sein Lehramtsstudierende, die sich ihrer Studienwahl nicht sicher sind, bei der Planung ihres beruflichen Weges zu unterstützen. Auf der Grundlage einer Profilanalyse wird in der Beratung die Frage geklärt, ob der Lehrerberuf den beruflichen Vorstellungen entspricht oder ob eine Umorientierung und die Entwicklung beruflicher Alternativen sinnvoll sind.

Ziel dieser Umfrage ist eine Bedarfsanalyse des oben skizzierten Beratungsangebotes, um die Bedürfnisse sowie die Situation von Lehramtsstudierenden bei der Planung des Angebotes zu berücksichtigen.

Der Fragebogen enthält sowohl geschlossene als auch offene Fragen. Bitte kreuzen Sie zutreffendes an bzw. schreiben Ihre Antworten auf die offenen Fragen auf die dafür vorgesehenen Linien.

Bitte beantworten Sie die Fragen vollständig und ehrlich, da jede Antwort für die Planung des Projektes wichtig ist. Es gibt in diesem Zusammenhang keine richtigen oder falschen Antworten, da wir an Ihrer persönlichen Meinung zu diesem Thema bzw. Angebot interessiert sind.

Sie können mit Ihren Antworten dazu beitragen, dass ein adäquates Angebot entwickelt wird, welches zukünftigen Studierenden eine Orientierungshilfe auf dem Weg ins Berufsleben bietet.

Ihre Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt. Sie werden anonym erhoben, nicht an Dritte weitergegeben und dienen ausschließlich der statistischen Analyse.

Wir bedanken uns herzlich für Ihre Mühe und die ehrliche Bearbeitung dieses Fragebogens.

Ihre Abteilung Empirische Bildungsforschung

C A U	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	Philosophische Fakultät
------------------	---	-------------------------

FRAGEBOGEN ZUR ERHEBUNG DES BEDARFS AN EINEM ANGEBOT DER LAUFBAHNBERATUNG FÜR LEHRAMTSSTUDIERENDE

A. Persönliche Daten

A1 Geschlecht:

- A1.1 männlich
- A1.2 weiblich

A2 Wie alt sind Sie?

A2.1 _____ Jahre

A3 In welchen Studiengang sind Sie eingeschrieben?

- A3.1 Lehramt an Gymnasien im Bachelor-Studiengang
- A3.2 Lehramt an Gymnasien im Master-Studiengang
- A3.3 Lehramt an berufsbildenden Schulen im Bachelor-Studiengang
- A3.4 Lehramt an berufsbildenden Schulen im Master-Studiengang

A4 Welche Fächerkombination haben Sie gewählt?

- A4.1 1. Studienfach _____
- A4.2 2. Studienfach _____
- A4.3 ggf. 3. Studienfach _____

A5 In welchem Semester sind Sie im Bezug auf die einzelnen Studienfächer?

- A5.1 1. Studienfach _____
- A5.2 2. Studienfach _____
- A5.3 ggf. 3. Studienfach _____

A6 Haben Sie bereits eine Berufsqualifikation (Studienabschluss, Ausbildungsabschluss) erworben?

- A6.1 ja
- A6.2 nein

Wenn Sie die Frage A6 mit nein beantwortet haben, dann überspringen Sie bitte die nächste Frage und fahren mit Frage B1 fort.

A7 Welche Berufsqualifikation (Studienabschluss, Ausbildungsabschluss) haben Sie erworben?

A7.1 _____

FRAGEBOGEN ZUR ERHEBUNG DES BEDARFS AN EINEM ANGEBOT DER LAUFBAHNBERATUNG FÜR LEHRAMTSSTUDIERENDE
B. Vorerfahrung mit Beratung

B1 Haben Sie bereits vor dem Studium ein Beratungsangebot genutzt, um der Frage nachzugehen, was Sie studieren möchten?

- B1.1 ja
- B1.2 nein

Wenn Sie noch keine Beratung in Anspruch genommen haben, dann **überspringen Sie die Frage B2 und fahren mit Frage B3 fort.**

B2 Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Ich habe bereits Beratungsangebote in Anspruch genommen, da ...

		Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft völlig zu
B2.1	ich Beratungsgespräche für eine gute Möglichkeit der Orientierungshilfe halte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2.2	ich Beratungsgespräche für eine gute Möglichkeit der Entscheidungsfindung halte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2.3	ich glaube, dass ein Berater/eine Beraterin mich bei der Studienwahl adäquat unterstützen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2.4	ich nicht wusste mit wem ich sonst über meine berufliche Zukunft sprechen sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2.5	ich glaube, dass Beratungsgespräche Klarheit darüber verschaffen, welche Möglichkeiten ich habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2.6	ich Beratungen als sinnvoll erachte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2.7	mir andere Entscheidungshilfen, wie bspw. Gespräche mit Freunden, nicht ausreichend genug waren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2.8	ich glaube, dass eine Beratung mir neue Informationen vermittelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2.9	ich glaube, dass eine Beratung zum Nachdenken anregt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2.10	ich mir nicht sicher war, was ich studieren sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn Sie die Frage B2 beantwortet haben, dann **fahren Sie mit der Frage C1 fort.**

B3 Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Ich habe bisher keine Beratungsangebote in Anspruch genommen, da ...

		Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft völlig zu
B3.1	ich Beratungsgespräche für keine gute Orientierungshilfe halte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3.2	ich Beratungsgespräche für keine gute Möglichkeit der Entscheidungsfindung halte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3.3	ich nicht glaube, dass ein Berater/eine Beraterin mich bei der Studienwahl adäquat unterstützen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3.4	ich mich nicht getraut habe mit einem Berater/einer Beraterin zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3.5	ich nicht glaube, dass Beratungsgespräche Klarheit darüber verschaffen, welche Möglichkeiten ich habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3.6	ich Beratungen für sinnlos erachte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3.7	ich mich für andere Entscheidungshilfen entschieden habe, wie bspw. Gespräche mit Freunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3.8	ich nicht glaube, dass eine Beratung mir neue Informationen vermittelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3.9	ich nicht glaube, dass ein Beratungsgespräch zum Nachdenken anregt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3.10	ich bereits wusste, was ich studieren wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3.11	ich bereits durch Berufswahltests wusste, was ich studieren wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3.12	ich bereits durch Praktika wusste, was ich studieren wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FRAGEBOGEN ZUR ERHEBUNG DES BEDARFS AN EINEM ANGEBOT DER LAUFBAHNBERATUNG FÜR LEHRAMTSSTUDIERENDE

C. Berufswahlmotivation

C1 Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Ich habe mich für das Studium entschieden, da ...

		Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft völlig zu
C1.1	ich gerne mit Kindern und Jugendlichen arbeite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.2	ich Freude daran habe Kindern und Jugendlichen etwas beizubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.3	ich Kinder und Jugendliche gerne bei ihrer Entwicklung unterstützen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.4	ich Begabungen von Kindern und Jugendlichen fördern möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.5	ich gerne Kinder und Jugendliche bei ihren Lernschritten begleite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.6	ich Freude am Unterrichten habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.7	ich mich gerne intensiv mit dem Inhalt meines Studienfaches auseinandersetze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.8	ich gern die Inhalte meines Studienfaches weitergeben möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.9	ich gerne mein Wissen an andere Menschen weitergebe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.10	ich Freude daran habe Inhalte didaktisch aufzubereiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.11	ich Freude daran habe Arbeitsmaterialien zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.12	ich gerne unterschiedliche Methoden erprobe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.13	ich gerne Leistung bewerte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.14	ich bereits durch das Geben von Nachhilfe gemerkt habe, dass mir das Unterrichten Freude bereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.15	der Lehrerberuf ein hohes Ansehen genießt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.16	die Tätigkeit des Lehrens eine wichtige Aufgabe für die Gesellschaft ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.17	sich der Lehrerberuf gut mit der Familienplanung vereinbaren lässt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.18	die Tätigkeit sich gut mit meinem Lebensplan vereinbaren lässt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.19	sich der Beruf auch in Teilzeit ausüben lässt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.20	eine Verbeamtung möglich ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.21	eine Verbeamtung mir viele Vorteile bringt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.22	der Lehrerberuf mir Sicherheit bieten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.23	der Lehrerberuf Flexibilität bietet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.24	ich gern in der Schule arbeiten möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.25	der Studienabschluss viele Berufsalternativen bietet und es somit möglich ist auch außerhalb der Schule zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.26	ich keine Möglichkeit gesehen habe meine Studienfächer anderweitig zu kombinieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.27	ich nicht wusste, was ich sonst studieren sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.28	ich herausfinden möchte, ob der Lehrerberuf zu mir passt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.29	mein Umfeld der Meinung ist, dass der Beruf des Lehrers/der Lehrerin gut zu mir passt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.30	ich glaube, dass der Beruf des Lehrers/der Lehrerin gut zu mir passt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.31	meine Eltern mir empfohlen haben diesen Beruf zu ergreifen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.33	ich aufgrund meiner Noten keinen anderen Studienplatz bekommen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.34	ich dazu beitragen möchte, dass sich Schule als Lernort weiterentwickelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FRAGEBOGEN ZUR ERHEBUNG DES BEDARFS AN EINEM ANGEBOT DER LAUFBAHNBERATUNG FÜR LEHRAMTSSTUDIERENDE

D. Zufriedenheit mit dem Studium

D1 Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

		Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft völlig zu
D1.1	Ich bin mir sicher, dass ich Lehrer/Lehrerin werden möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D1.2	Ich bin davon überzeugt, dass der Beruf des Lehrers/der Lehrerin mein Traumberuf ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D1.3	Ich habe darüber nachgedacht mich beruflich umzuorientieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D1.4	Ich stelle mir oft die Frage, ob es neben der Tätigkeit in der Schule alternative Tätigkeitsfelder für Lehrer/Lehrerinnen gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D1.5	Ich bin davon überzeugt, dass der Beruf des Lehrers/der Lehrerin zu meinen Fähigkeiten passt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D1.6	Ich bin davon überzeugt, dass der Beruf des Lehrers/der Lehrerin meinen beruflichen Vorstellungen entspricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D1.7	Ich bin davon überzeugt, dass der Beruf des Lehrers/der Lehrerin meinen Interessen entspricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D1.8	Ich bin davon überzeugt, dass der Beruf des Lehrers/der Lehrerin zu meinen Begabungen passt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D1.9	Ich bin davon überzeugt, dass meine Vorstellung vom Berufsbild des Lehrers/der Lehrerin der Realität entspricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D1.10	Ich bin davon überzeugt, dass die Tätigkeit als Lehrer/Lehrerin für mich zufriedenstellend ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D1.11	Ich bin davon überzeugt, dass die Schule der richtige Arbeitsort für mich ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D1.12	Ich bin davon überzeugt, dass die Tätigkeit als Lehrer/Lehrerin meinem Anspruch genügt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D1.13	Die Inhalte des Studiums machen mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D1.14	Das Studium entspricht meinen Vorstellungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D1.15	Ich bin mit dem Studium zufrieden, da ich das Gefühl habe, dass es mich gut auf die Praxis vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D1.16	Ich habe verschiedene Optionen gegeneinander abgewogen und glaube nicht, dass es einen Beruf gibt, der besser zu meiner Persönlichkeit passt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D1.17	Das Bild des Lehrerberufes entspricht meinen Vorstellungen, die ich vor dem Studium hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D1.18	Die praktische Erprobung in Praktika hat mir gezeigt, dass der Beruf des Lehrers/der Lehrerin zu mir passt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FRAGEBOGEN ZUR ERHEBUNG DES BEDARFS AN EINEM ANGEBOT DER LAUFBAHNBERATUNG FÜR LEHRAMTSSTUDIENDE

E. Laufbahnberatung

E1 Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Ich würde ein Beratungsangebot annehmen, um ...

		Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft völlig zu
E1.1	herauszufinden, welche Fähigkeiten ich habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E1.2	herauszufinden, welche Interessen ich habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E1.3	herauszufinden, ob der Beruf als Lehrer/Lehrerin meinen Erwartungen entspricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E1.4	herauszufinden, ob es für mich Alternativen zum Lehrerberuf gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E1.5	herauszufinden, welcher Beruf zu meinen Interessen und Fähigkeiten passt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E1.6	die Fähigkeit zu erlernen weitere berufliche Entscheidungen zu treffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E1.7	mich zu informieren, welche zusätzlichen Berufe für mich in Frage kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E1.8	herauszufinden, welche Stärken und Schwächen ich habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E1.9	abzusichern, ob meine Studienwahl zu mir passt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E1.10	herauszufinden, ob ich die richtigen Studienfächer gewählt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E1.11	herauszufinden, ob ich mich neu orientieren sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E1.12	mich über das Berufsbild des Lehrers/der Lehrerin zu informieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E1.13	zu überprüfen, ob die Einschätzung meiner Fähigkeiten mit der Realität übereinstimmt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E1.14	herauszufinden, wie ich meine Karriere planen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E1.15	Erfahrungen aus der Praxis reflektieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E2 Haben Sie darüber hinaus Ideen, welche Inhalte für Lehramtsstudierende in einer Laufbahnberatung wichtig sind?

E3 Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

		Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft völlig zu
E3.1	Ich finde eine Laufbahnberatung zu Beginn des Studiums im 1. oder 2. Semester sinnvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E3.2	Ich finde eine Laufbahnberatung in der Mitte des Bachelor-Studiums im 3. oder 4. Semester sinnvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E3.3	Ich finde eine Laufbahnberatung nach dem ersten Praktikum sinnvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E3.4	Ich finde eine Laufbahnberatung vor dem Übergang zum Master sinnvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E3.5	Ich finde eine Laufbahnberatung zu keinem Zeitpunkt sinnvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn Sie sich bei der Aussage E3.5 "Ich finde eine Laufbahnberatung zu keinem Zeitpunkt sinnvoll" für trifft eher zu oder trifft völlig zu entschieden haben, begründen Sie bitte ihre Wahl.

C A U	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	Philosophische Fakultät
------------------	---	-------------------------

FRAGEBOGEN ZUR ERHEBUNG DES BEDARFS AN EINEM ANGEBOT DER LAUFBAHNBERATUNG FÜR LEHRAMTSSTUDIERENDE

E4 Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

		Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft völlig zu
E4.1	Ich würde ein Beratungsangebot, wie in der Einleitung beschrieben, sehr gern annehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E4.2	Für mich kommt so ein Beratungsangebot überhaupt nicht in Frage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E4.3	Zum jetzigen Zeitpunkt kommt dieses Beratungsangebot nicht in Frage, aber zu einem früheren Zeitpunkt wäre es für mich sehr hilfreich gewesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E4.4	Für mich kommt dieses Beratungsangebot nicht in Frage, aber ich kann mir vorstellen, dass es für viele KommilitonInnen hilfreich wäre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Stichprobenbeschreibung

Tabelle 9: Semesteranzahl nach 1. Studienfach

Semesteranzahl	n	%
Bachelor		
1	1	0.4
2	103	38.7
3	2	0.8
4	56	21.1
5	3	1.1
6	18	6.8
7	1	0.4
8	2	0.8
12	1	0.4
Master		
1	17	6.4
2	39	14.7
3	4	1.5
4	9	3.4
9	1	0.4
Studium abgeschlossen	1	0.4
fehlend	8	3.0
gesamt	266	100.0

Tabelle 10: Übersicht zu Studienfächern (inkl. Drittfach)

Studienfach	n	%
Anglistik/Nordamerikanistik	61	22.93
Biologie	42	15.79
Chemie	6	2.26
Dänisch	10	3.76
Deutsch	114	42.86
Ev. Religionslehre	22	8.27
Französische Philologie	16	6.02
Geographie	44	16.54
Geschichte	45	16.92
Griechische Philologie	3	1.13
Informatik	5	1.88
Italienische Philologie	1	0.38
Kunst	5	1.88

Lateinische Philologie	24	9.02
Mathematik	31	11.65
Niederdeutsch (Drittfach)	4	1.5
Philosophie	26	9.77
Physik	9	3.38
Politikwissenschaft	1	0.38
Russisch	1	0.38
Sportwissenschaft	15	5.64
Spanische Philologie	25	9.40
Wirtschaft/Politik	33	12.41
Wirtschaftswissenschaft	4	1.5

Alle Befragten haben zwei Studienfächer angegeben. 18 Befragte (6.8%) studieren ein drittes Fach. Zudem gaben drei Befragte (1.1%) an, ab dem Wintersemester 2014/15 ein drittes Studienfach belegen zu wollen.

Skalenbildung

Auf Basis der vorliegenden Daten wurde die Faktorenstruktur empirisch ermittelt, woraus sich vier voneinander trennbare Faktoren ergaben, die sich im Wesentlichen mit den theoretischen Vorannahmen decken. Jeder dieser Faktoren beschreibt ein spezifisches Motiv, das die Studierenden zum Aufsuchen einer Laufbahnberatung veranlasst. Der (1) Faktor ‚*Weiterentwicklung der Person*‘ knüpft inhaltlich daran an, dass Laufbahnberatung eine Unterstützung zur Reflexion von Interessen, Fähigkeiten, Wünschen und Zielen darstellt. So richtet sich Laufbahnberatung an Personen, die in ihrer beruflichen (und persönlichen Entwicklung) mit Herausforderungen konfrontiert sind und neue Lösungs- und Bewältigungsstrategien suchen. In dem (2) Faktor ‚*Informationen zum Lehrberuf*‘ spiegelt sich der Informationsbedarf von Lehramtsstudierenden wider, der sich in allen lehramtsspezifischen Veranstaltungen und Angeboten zeigt und der sich auf das Berufsfeld, die Anforderungen im Lehramt und die Aufgaben von Lehrer*innen bezieht. In einer Laufbahnberatung haben Informationen einen wichtigen Stellenwert, um berufliche Bedingungen zu antizipieren und berufliche Übergänge zu unterstützen. Im Zentrum steht bei diesem Faktor die Frage „Was erwartet mich?“. Der (3) Faktor ‚*Informationen zum Karriereweg*‘ beschreibt einen zweiten Informationsbedarf, der sich mit der Frage „Wie ist mein Ausbildungsweg?“ konkretisieren lässt. Neben generellen Informationen zum Lehrberuf interessieren sich die Befragten

Studierenden somit auch für die konkreten Schritte ihrer Professionalisierung (u.a. Referendariat, Weiterbildungen, Aufstiegschancen). Der (4) Faktor ‚Umorientierung‘ bezieht sich darauf, dass die Studierenden in der Laufbahnberatung ihre Studien- und Berufswahl hinterfragen und berufliche Alternativen erkunden wollen. Laufbahnberatung kann eine Unterstützung zur Reflexion von Studienzweifeln, Entscheidungsfindung und Neuorientierung sein.

Tabelle 11: Skalenbildung über Mittelwert

Skala ¹⁵⁰	Items	Beispielitem	Range ¹⁵¹	M	SD	Cronbach's α
Motiv_Person	4	B1.1 Ich würde ein Beratungsangebot annehmen, um berufliche Interessen wahrzunehmen.	1-4	2.96	.71	.847
Motiv_InfoLB	3	B2.2 Ich würde ein Beratungsangebot annehmen, um mich über das Berufsfeld des Lehrers zu informieren.	1-4	3.04	.75	.868
Motiv_InfoLBkarriere	4	B2.3 Ich würde ein Beratungsangebot annehmen, um mich über Weiterbildungsmöglichkeiten zu informieren.	1-4	3.36	.60	.772
Motiv_Umorientierung	4	B4.7 Ich würde ein Beratungsangebot annehmen, um herauszufinden ob ich das Lehramtsstudium fortsetzen sollte.	1-4	2.13	.86	.932
Studienzufriedenheit	5	D1.1 Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.	1-4	2.96	.58	.841
Abbruchsintentionen	4	C4.1 Ich denke sehr oft darüber nach, mein jetziges Studium abzubrechen.	1-4	1.51	.61	.757

¹⁵⁰ Die Abkürzungen der Motive stehen für (1) Weiterentwicklung der eigenen Person (Motiv_Person), (2) Informationen zum Lehrberuf (Motiv_InfoLB), (3) Informationen zum Karriereweg (Motiv_InfoLBkarriere) und (4) Umorientierung (Motiv_Umorientierung).

¹⁵¹ Skala: 1 „trifft überhaupt nicht zu“, 2 „trifft eher nicht zu“, 3 „trifft eher zu“, 4 „trifft völlig zu“

Häufigkeitsverteilungen

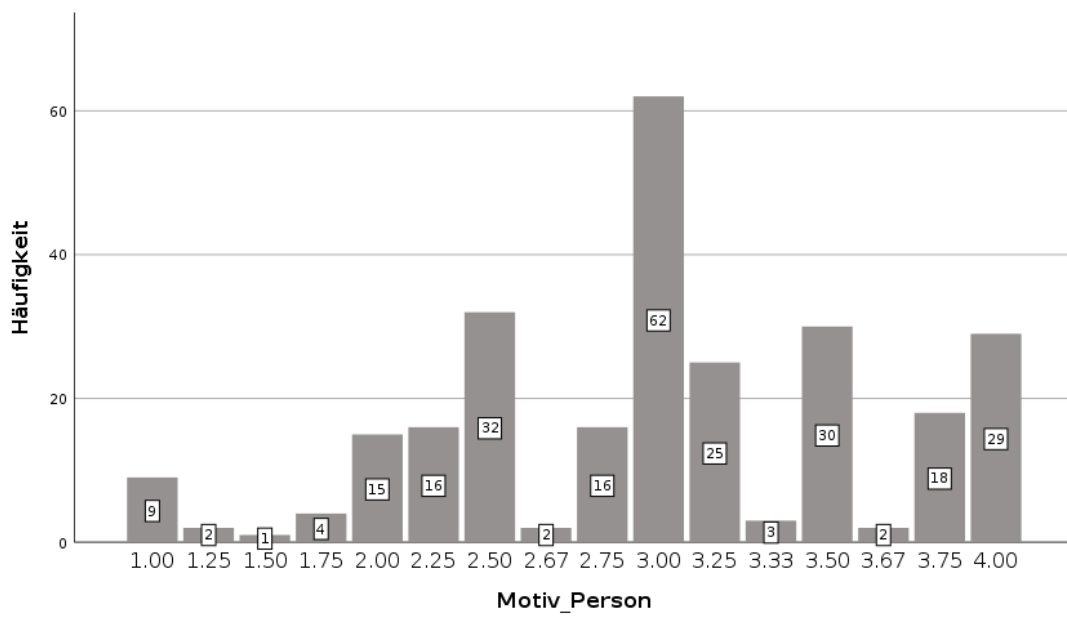


Abb. 25: Häufigkeitsverteilung zum Motiv ‚Weiterentwicklung der eigenen Person‘

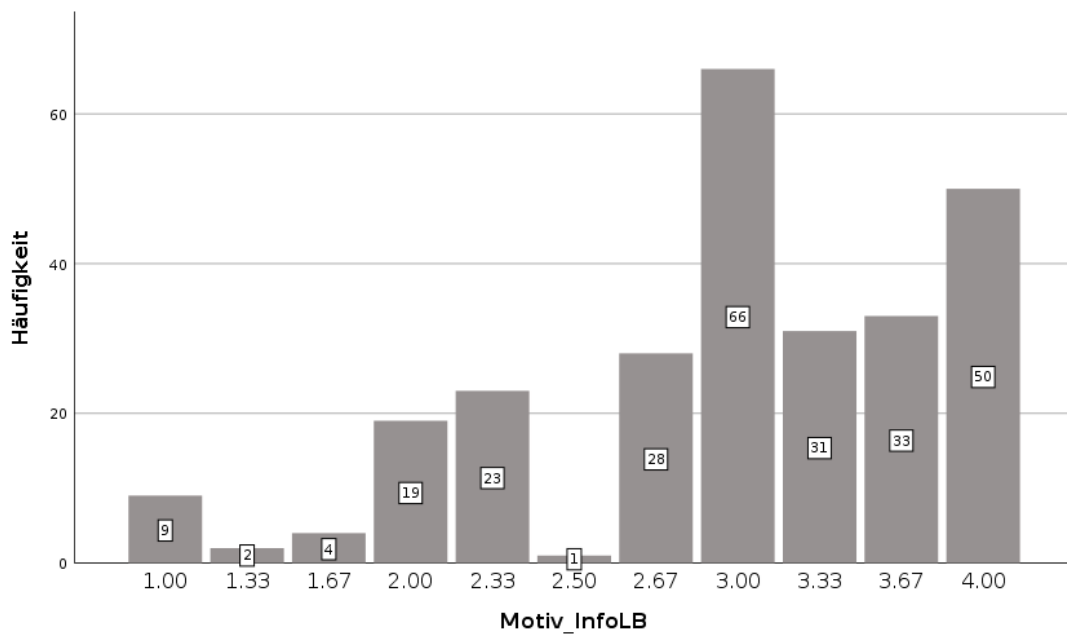


Abb. 26: Häufigkeitsverteilung zum Motiv ‚Informationen zum Lehrberuf‘

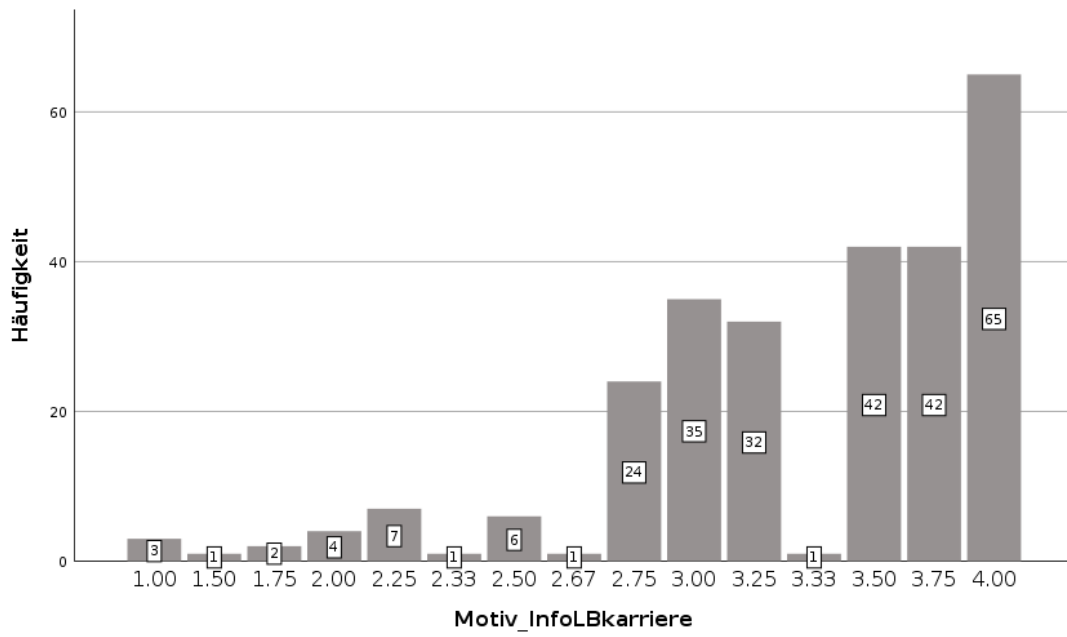


Abb. 27: Häufigkeitsverteilung zum Motiv ‚Informationen zum Karriereweg‘

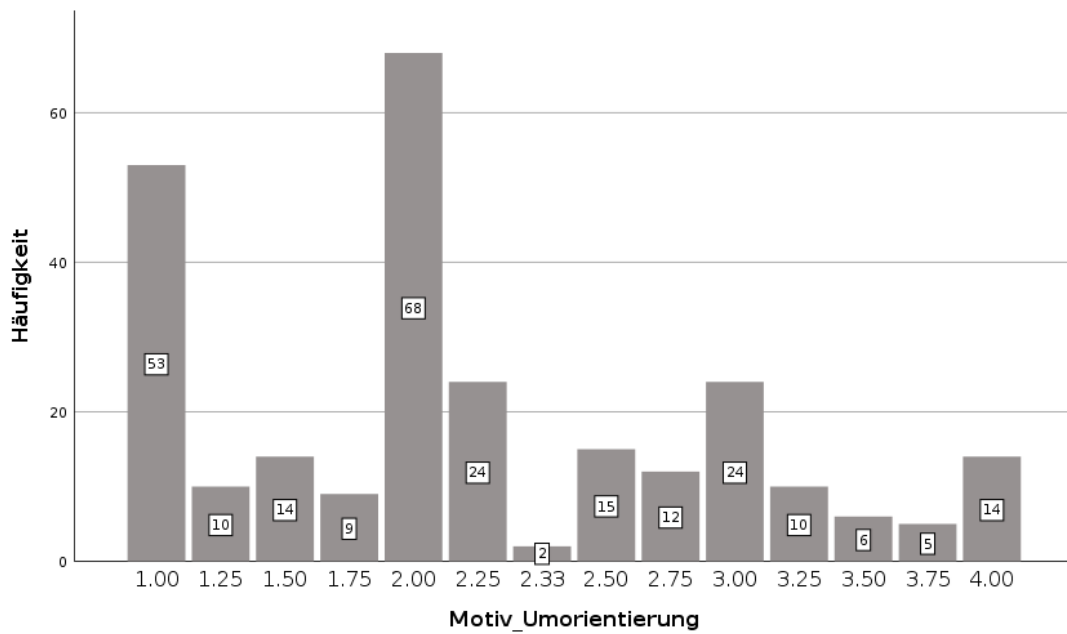


Abb. 28: Häufigkeitsverteilung zum Motiv ‚Umorientierung‘

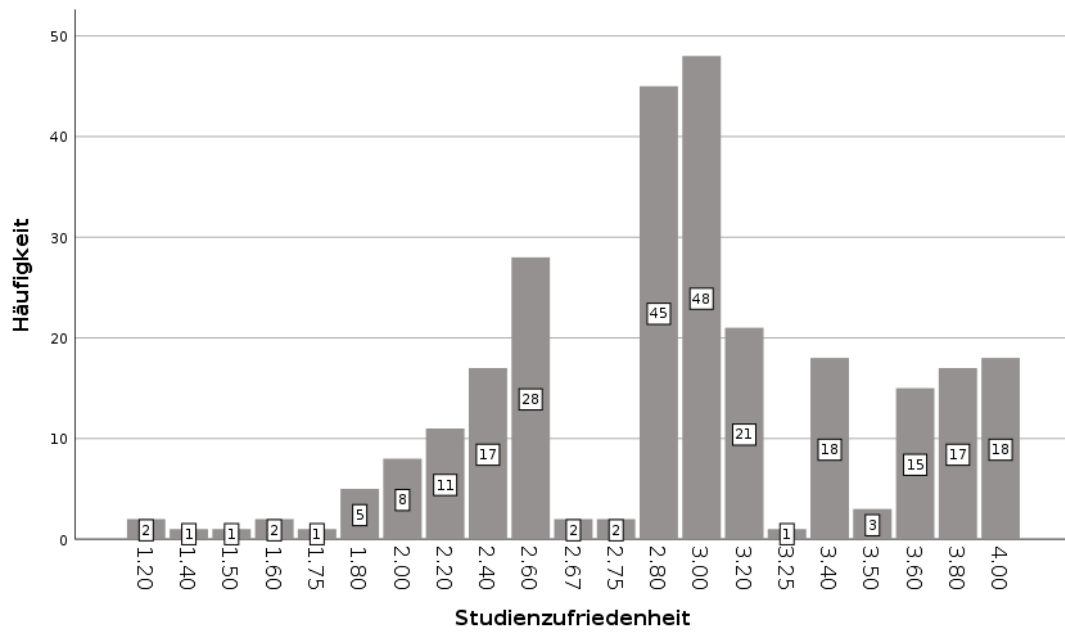


Abb. 29: Häufigkeitsverteilung zur Studienzufriedenheit

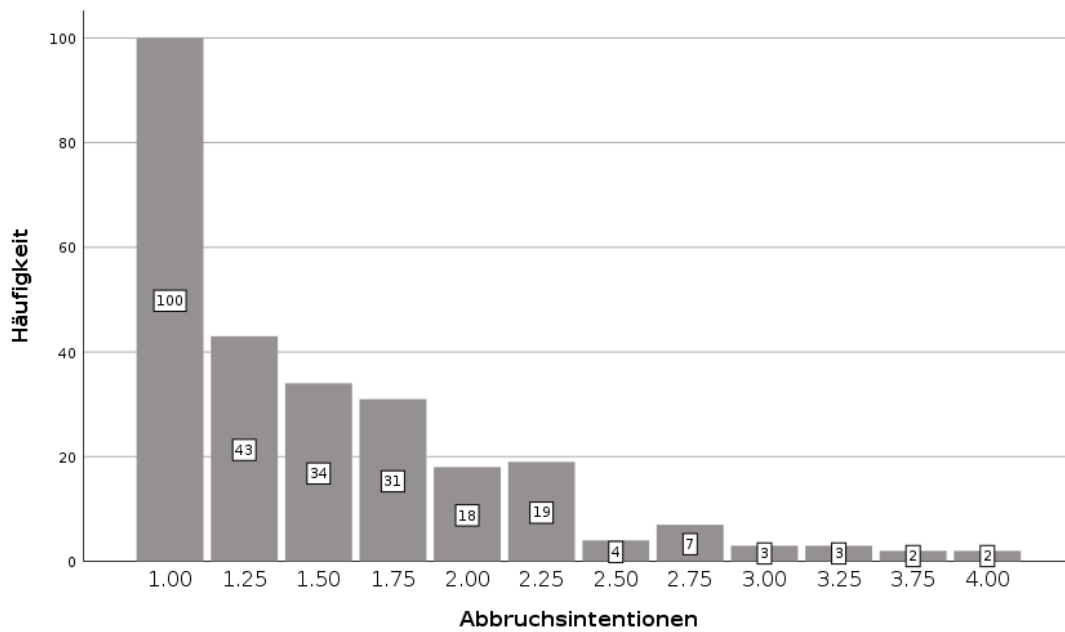


Abb. 30: Häufigkeitsverteilung zur Abbruchsintentionen

Korrelationen und t-Test

Tabelle 12: Korrelationen

		Korrelationen									
		Motiv_Person	Motiv_InfoLB	Motiv_InfoLBkarriere	Motiv_Umorientierung	A1 Geschlecht	A2 Alter	A5.1 Semesteranzahl	Studienzufriedenheit	Abbruchsintentionen	
Motiv_Person	Korrelation nach Pearson	1	,539**	,352**	,445**	,120	-,038	-,018	-,158**	,177**	
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,000	,000	,050	,532	,771	,010	,004	
	N	266	266	266	266	265	266	258	266	266	
Motiv_InfoLB	Korrelation nach Pearson	,539**	1	,481**	,267**	,115	-,113	-,143*	,025	,030	
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,000	,000	,062	,066	,022	,688	,632	
	N	266	266	266	266	265	266	258	266	266	
Motiv_InfoLBkarriere	Korrelation nach Pearson	,352**	,481**	1	,122**	,222**	-,128**	-,068	-,017	,009	
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000		,047	,000	,037	,274	,783	,887	
	N	266	266	266	266	265	266	258	266	266	
Motiv_Umorientierung	Korrelation nach Pearson	,445**	,267**	,122**	1	,030	-,177**	-,147*	-,363**	,497**	
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,047		,627	,004	,018	,000	,000	
	N	266	266	266	266	265	266	258	266	266	
A1 Geschlecht	Korrelation nach Pearson	,120	,115	,222**	,030	1	-,122**	,014	,038	,018	
	Signifikanz (2-seitig)	,050	,062	,000	,627		,047	,817	,534	,770	
	N	265	265	265	265	265	265	257	265	265	
A2 Alter	Korrelation nach Pearson	-,038	-,113	-,128**	-,177**	-,122**	1	,551**	,034	-,190**	
	Signifikanz (2-seitig)	,532	,066	,037	,004	,047		,000	,576	,002	
	N	266	266	266	266	265	266	258	266	266	
A5.1 Semesteranzahl	Korrelation nach Pearson	-,018	-,143*	-,068	-,147**	,014	,551**	1	-,119	-,239**	
	Signifikanz (2-seitig)	,771	,022	,274	,018	,817	,000		,056	,000	
	N	258	258	258	258	257	258	258	258	258	
Studienzufriedenheit	Korrelation nach Pearson	-,158**	,025	-,017	-,363**	,038	,034	-,119	1	-,480**	
	Signifikanz (2-seitig)	,010	,688	,783	,000	,534	,576	,056		,000	
	N	266	266	266	266	265	266	258	266	266	
Abbruchsintentionen	Korrelation nach Pearson	,177**	,030	,009	,497**	,018	-,190**	-,239**	-,480**	1	
	Signifikanz (2-seitig)	,004	,632	,887	,000	,770	,002	,000	,000		
	N	266	266	266	266	265	266	258	266	266	

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 13: t-Test

	männlich			weiblich			t(263)	p
	n	M	SD	n	M	SD		
Motiv_Person	81	2.83	.67	184	3.02	.72	-1.968	.050
Motiv_InfoLB	81	2.91	.71	184	3.10	.76	-1.876	.062
Motiv_InfoLBkarriere	81	3.16	.64	184	3.45	.56	-3.685	.000
Motiv_Umorientierung	81	2.10	.84	184	2.16	.86	-.486	.627
Studienzufriedenheit	81	2.93	.64	184	2.97	.56	-.623	.534
Abbruchsintentionen	81	1.49	.61	184	1.52	.61	-.293	.770

Inhaltsanalyse zu den offenen Fragen

Tabelle 14: Darstellung der Kategorien

Kategorie	Beispiel	Häufigkeit, n^{152}
<i>Themenbereich: Setting der Beratung</i>		
Menschen aus Praxis als Berater*innen	„Die Ansprechperson sollte unbedingt Lehrer bzw. Lehramtsstudenten sein, damit überhaupt eine authentische Beratung gewährleistet werden kann.“ (BA_LA057)	3
Form und Qualität der Beratung		33
Vertrauensbasis	„Vertrauensvolle Beratung“ (BA_LA205)	1
ausreichend + flexible Sprechstundentermine	„genügend Berater/Termine“ (BA_LA203)	6
Individualität (kein Schema-X)	„nette und persönliche Beratung, an einzelne Personen gerichtet“ (BA_LA206)	15
Verfügbarkeit	„kostenlos; ohne monatelange Wartezeiten“ (BA_LA179)	7
Konkrete Handlungsvorschläge	„keine schwammigen Aussagen!“ (BA_LA144)	4
Zeitpunkt der Beratung		7
vor Studienbeginn	„Sollte möglichst früh, wenn nicht sogar vor dem Studienbeginn passieren“ (BA_LA007)	4
studienbegleitend	„Im mittleren Teil des Studiums mehr begleitend“ (BA_LA227)	3
<i>Themenbereich: Beratungsthemen</i>		
Praktikum		16
Praktikum (allgemein)	„Klärung bezüglich der Praktika (ich habe momentan noch gar keine Ahnung wie das laufen soll)“ (BA_LA098)	12
Nachbereitung	„Nachbesprechung des Praktikums“ (BA_LA064)	2
mehr Praktika	„Mehr Praktikas und praktische Übungen“	1
Praktikum vor Studienbeginn	„Praktikum vor Studienbeginn“ (BA_LA040)	1
Alternativen		77
Alternativen (allgemein)	„Es sollten Alternativen gezeigt werden.“ (BA_LA039)	12

¹⁵² In der Auszählung der Häufigkeiten wurden identische Antworten derselben Person nur einfach gezählt, d.h. wenn Verweise auf die vorherige Frage oder Doppelnennungen vorkamen.

Beruf	„alternative Berufsmöglichkeiten aufzeigen! (Fächerspezifisch!)“ (BA_LA251)	48
an der Uni arbeiten	„Berufsfelder an der Uni“ (BA_LA221)	7
Studienort	„Beratung bezüglich Wechseln an andere Universitäten“ (BA_LA159)	1
Fächer	„Alternative Fächer (ob man noch anderes nebenbei machen kann) (z.B. als Chemie-Lehrer Physik unterrichten)“ (BA_LA226)	2
Abschluss	„Möglichkeit nach dem Bachelor keinen Master of Education zu machen (Wechsel möglich?)“ (BA_LA154)	3
andere Schulform	„arbeiten an freien Schulen“ (BA_LA163)	4
Ausland		15
Ausland (allgemein)	„Auslandsoptionen“ (BA_LA108)	2
Praktikum	„Praktika im Ausland“ (BA_LA076)	3
Studium	„Möglichkeit in der spezifischen Fachkombination im Ausland zu studieren.“ (BA_LA169)	3
Arbeit	„Infos über das Arbeiten im Ausland“ (BA_LA092)	7
Praxisvorbereitung		171
Praxisvorbereitung (allgemein)	„sollte umfassend über den Beruf des Lehrers informieren“ (BA_LA007)	3
Herausforderungen der Unterrichtspraxis (Micro-Ebene)	„Spezielle Themen + Herausforderungen der Unterrichtspraxis“	7
Verbeamtung	„Info über den Prozess der Verbeamtung“ (BA_LA004)	4
Gehalt + Finanzierung		3
Referendariat (allgemein)	„Referendariatsfragen“ (BA_LA089)	30
Vorbereitung (was wird von mir erwartet?)	„Vorbereitung für das Referendariat“ (BA_LA047)	10
Übergang zum Lehrer*innenberuf	„Dass sie hilfreiche Tipps gibt betreffend einem glatten Übergang von Studium zur Schule.“ (BA_LA139)	4
Alternativen (Überbrückung) wenn kein Ref-Platz	„Alternativen deutlich machen, wenn man keinen Referendariatsplatz bekommt.“ (BA_LA236)	12
Alternativen zum Referendariat	„Alternativen zum Referendariat“ (BA_LA048)	1
Hilfe für Bewerbung	„Organisation der Bewerbungen“ (BA_LA226)	2
Orientierung im Schulsystem (Schulformen, Bundesländer, Reformen (Bedeutung aktueller Rahmenänderungen des Lehrberufs) etc.	„Informationen über aktuelle Veränderungen des Berufsstandes“ (BA_LA273)	10
Abgleich Erwartungen + „Realität“ des Berufs	„Abgleich von Wunsch/Vorstellung und Realität/Anforderungen“ (BA_LA184)	7

Aufstiegsmöglichkeiten	„Aufstiegchancen“ (BA_LA089)	14
Berufschancen	„Jobaussichten auch in anderen Ländern oder Bundesländern“ (BA_LA019)	21
mehr Praxisbezug (Gegensatz Theorie)	„Sie sollte nicht ausschließlich aus theoriebezogenen Gesprächen bestehen, sondern möglichst hohe Praxisanteile und Bezüge enthalten.“ (BA_LA084)	7
Fort- und Weiterbildung	„Möglichkeiten des Doppelmasters Schulmanagement; Fortbildungen durch das IQSH“ (BA_LA059)	6
Passung des Berufs Lehrkraft	„Herausfinden, ob der Lehrerberuf zu mir passt“ (BA_LA060)	14
Herausforderungen/Anforderungen des Berufs	„Ansprüche die für den Beruf nötig sind“ (BA_LA103)	16
Studienorganisation	„Kompetente Beantwortung von Fragen in Sachen Studienorganisation“ (BA_LA249)	5
Unterstützung bei psychischer Herausforderung	„Ansprechpartner bei Unsicherheiten jeglicher Art“ (BA_LA150)	6
Persönlichkeitsentwicklung	„persönliche Ziele“ (BA_LA143)	3
Sonstiges (sehr spezifische Wünsche an Beratung)	„Ich wünsche mir eine Lösung zu finden, um Englisch studieren zu können, anstatt 2. Studienfach Philosophie. Es muss doch eine Möglichkeit geben Englisch ohne Toefl-Test zu studieren.“	18

Anhang 5: Werbemittel für die Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende an der CAU Kiel



Lehramt: Ja oder Nein!?

Möchten Sie Ihre Eignung für das Lehramt reflektieren oder sich grundlegend mit Ihrer Berufswahl auseinandersetzen?

→ Standortbestimmung – Entscheidungsprozess



Neuorientierung

Spielen Sie mit dem Gedanken einer beruflichen Neuorientierung und möchten Alternativen zum Lehramt erarbeiten?

→ Ideen sammeln – neue Wege erkunden – Übergang gestalten



Persönliche Weiterentwicklung

Suchen Sie nach Möglichkeiten, wie Sie sich im Lehramt weiterentwickeln und professionalisieren können?

→ Entwicklungspotentiale erkennen – Ziele setzen – Weiterbildung planen



Praxisfall

Haben Sie im Praktikum oder Studium eine für Sie schwierige Situation erlebt, die Sie reflektieren und bearbeiten möchten?

→ gemeinsame Reflexion – Handlungsmöglichkeiten entwickeln



Wünschen Sie sich professionelle Beratung in einem dieser Bereiche, dann nehmen Sie gerne Kontakt auf: Denise Alwardt, laufbahnberatung@zfl.uni-kiel.de



C | A | U

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Lehramt und ich!?

Laufbahnberatung für Lehramtsstudierende



Lehramt: Ja oder Nein!?

Möchten Sie Ihre Eignung für das Lehramt reflektieren oder sich grundlegend mit Ihrer Berufswahl auseinandersetzen?

→ Standortbestimmung – Entscheidungsprozess



Neuorientierung

Spielen Sie mit dem Gedanken einer beruflichen Neuorientierung und möchten Alternativen zum Lehramt erarbeiten?

→ Ideen sammeln – neue Wege erkunden – Übergang gestalten



Persönliche Weiterentwicklung

Suchen Sie nach Möglichkeiten, wie Sie sich im Lehramt weiterentwickeln und professionalisieren können?

→ Entwicklungspotentiale erkennen – Ziele setzen – Weiterbildung planen



Praxisfall

Haben Sie im Praktikum oder Studium eine für Sie schwierige Situation erlebt, die Sie reflektieren und bearbeiten möchten?

→ gemeinsame Reflexion – Handlungsmöglichkeiten entwickeln



CAU-LiB wird finanziert aus Mitteln des Präsidiums der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Wünschen Sie sich professionelle Beratung in einem dieser Bereiche, dann nehmen Sie gerne Kontakt auf:



Denise Alwardt, laufbahnberatung@zfl.uni-kiel.de



Anhang 6: Reflexionsbogen für Laufbahnberatung

Reflexionsbogen für Laufbahnberatung

*Klient*in:*

Sitzung:

Datum:

Reflexion des Beratungsgesprächs

ALLGEMEINE INFORMATIONEN

lebensgeschichtliche Daten/Berufsbiografie/Entscheidung für Lehramt:

aktuelle Studien-/Berufssituation:

INHALTLICH

Anliegen für Beratungssitzung:

Themen, Probleme, Ereignisse, Gefühls-/Erlebensebene:

Stränge und Lösungen: Welche Stränge sind im Vordergrund/Hintergrund? Welche Lösungen werden benannt?

Selbstkonzept/Inkongruenzen:

Ressourcen (persönlich, sozial, materiell etc.):

Arbeitshypthesen:

INTERVENTIONEN UND METHODEN

Interventionen und Methoden:

*Reaktionen von Klient*in:*

*Aussagen zur Klient*in-Berater*in-Beziehung:*

WEITERER BERATUNGSPROZESS

*Vereinbarungen mit Klient*in:*

Ideen zur weiteren Bearbeitung:

Selbstreflexion von Berater*in¹

ALLGEMEINE ERFAHRUNGEN

Gefühls-/Erlebensebene:

BEZIEHUNGSGESTALTUNG

*Klient*in-Berater*in-Beziehung: förderlich – hinderlich? Nähe – Distanz? Sympathie – Antipathie? Störungen?*

Umsetzung der beraterischen Grundvariablen: Kongruenz – Empathie – beding. pos. Beachtung?

INHALTLICH

Eigene problemspezifische Anteile und Bezüge: Distanz zum Inhalt? Eigene Betroffenheit? Eigene Blockaden oder Widerstände gegenüber der Problematik? Eigene wunde Punkte oder blinde Flecken?

Stränge und Lösungen: Favorisiere ich bestimmte Stränge und Lösungen? Erklärung für die eigenen Präferenzen?

Arbeitshypothesen: Was haben die Arbeitshypothesen mit mir zu tun?

¹ Der Abschnitt zur Selbstreflexion der Berater*innen wurde von Pallasch und Kölln (2009, S. 248) übernommen und lediglich leicht verändert.

Selbstkonzept/Inkongruenzen:

INTERVENTIONEN UND METHODEN

Eigener Einfluss auf die Auswahl: Eigene methodische Stärken und Defizite? Lieblingsmethoden?

Allgemeine Gestaltung: Verlauf angemessen? Arbeitstempo angemessen? Eigener Stil eher begleitend-unterstützend oder konfrontativ? Eigene „Macken“?

Handlungsimpulse: Gab es Handlungsimpulse? Wurde ihnen nachgegangen?

Anhang 7: Arbeitshilfe „Erstgespräch“

ARBEITSHILFE FÜR ERSTGESPRÄCH¹

I. Einstieg

▶ Begrüßung

Je nach Klient*in wird ein passender Einstieg gewählt. Für die einen kann es ein Glas Wasser und ein lockeres Gespräch sein, für die anderen ist ein direkter inhaltlicher Einstieg stimmiger. Im Zweifelsfall eignet sich die Frage: „Möchten Sie gleich loslegen oder brauchen Sie erst einmal einen Moment, vielleicht auch ein Glas Wasser, um von Ihrem Alltag abzuschalten und hier anzukommen?“

- lockerer Gesprächseinstieg
- Beachtung der psychischen Repräsentanz

▶ Vorstellung

Der*die Berater*in stellt das Angebot und sich zunächst selbst vor (ggf. auf Rollenunterschied zur Lehrperson hinweisen): „Die Laufbahnberatung ist eingerichtet worden, um Studierende dabei zu unterstützen, ihre Berufswahl, ihre Laufbahn, ihre persönliche Weiterentwicklung oder auch einzelne Praxisfälle gemeinsam zu reflektieren. Ich bin in der Laufbahnberatung als Berater*in tätig und ansonsten nicht als Dozent*in im Lehramt eingebunden. Möchten Sie noch etwas von mir wissen, bevor wir mit Ihrem Anliegen starten?“

▶ Orientierung

Der*die Berater*in gibt eine Orientierung zum Ablauf des Erstgespräches: „Zunächst geht es nun darum, Ihre Themen und Ziele zu klären und zu prüfen, ob eine Laufbahnberatung vielversprechend sein kann. Zu aller erst bin ich interessiert, was Sie in die Beratung führt, was Ihr Anliegen ist, was Sie erreichen möchten. Anschließend sage ich Ihnen dann gerne etwas zum Angebot der Laufbahnberatung und wir schauen gemeinsam, ob die Beratung für Sie passend ist. Gegebenenfalls starten wir dann mit einer ersten Standortbestimmung, d.h. wir schaffen uns gemeinsam einen Überblick über Ihre Situation.“

¹ In Anlehnung an: Nohl, Martina (2018): Laufbahnberatung 4.0. Know-how und Tools für die Beratung in Beruf und Karriere. Bonn: ManagerSeminare Verlags GmbH.

II. Situation von Klient*in

▶ Anliegen

Es findet eine grobe Einordnung statt, was das Anliegen, Problem oder Thema der Person ist, mit dem sie in die Laufbahnberatung kommt. Zunächst geht es um die Formulierung einer Problemüberschrift, die gemeinsam anhand einiger Fragen konkretisiert wird.

- „Erzählen Sie mal in ein paar Sätzen...“
 - „Was führt Sie zu mir? Was möchten Sie für sich klären?“
 - „Wie sieht Ihre aktuelle Situation aus?“
 - „Was hat Sie in diese Situation geführt?“
 - „Wann, wie oder mit wem äußert sich das Problem?“
 - „Was haben Sie bisher schon zur Lösung Ihrer Fragestellung unternommen?“

▶ Ziele

Für die Zielvereinbarung können folgende Fragen hilfreich sein:

- „Was sind Ihre Erwartungen an die Laufbahnberatung? Womit wäre Ihnen am meisten geholfen?“
- „Welches Ergebnis müsste diese Beratung haben, damit Sie zufrieden sagen können: Die Beratung hat mir etwas gebracht?“
- „Wann möchten Sie was erreicht haben? Haben Sie innerlich bereits einen Zeitpunkt oder Zeitraum festgelegt, wann Sie Ihr Ziel erreicht bzw. sich entschieden haben wollen?“ (ggf. darüber sprechen, wenn Vorstellungen nicht realistisch sind)

Die Antworten auf diese Fragen bieten die Gelegenheit, Vereinbarungen zu bspw. Meilensteinen oder Aufgaben zwischen den Sitzungen zu treffen. Zudem kann im Folgenden daran angeknüpft und auf die Möglichkeiten sowie Grenzen der Laufbahnberatung verwiesen werden.

III. Informationen zur Laufbahnberatung

► Inhalte

Berater*in erläutert das Angebot der Laufbahnberatung und beschreibt, welche inhaltlichen Schwerpunkte möglich sind, wobei sich auch auf das benannte Anliegen bezogen wird. Die inhaltlichen Schwerpunkte sind u.a. Unterstützung bei Entscheidungsprozessen, Unterstützung bei Informationssuche und Orientierung, Analyse schwieriger Studien- bzw. Berufssituationen, Kompetenz- und Ressourcenanalyse, Interessen-, Bedürfnis-, Werte-, Ressourcenklärung, Visions- und Zielformulierung, Erarbeitung von Alternativen zum Lehramt.

► Arbeitsweise

Berater*in schafft einen Überblick über die Arbeitsweise in der Laufbahnberatung:

- Umfang und Struktur: „Eine Beratungssitzung dauert 60 Minuten und Sie entscheiden selbst, wie oft Sie das Angebot in Anspruch nehmen möchten. Ich orientiere mich zunächst an max. 3-5 Sitzungen, wir können es aber ganz individuell neu vereinbaren. Wie stellen Sie es sich vor?“
- Verschwiegenheitserklärung & Vertiefung
 - „Alles, was ich in der Beratung über Sie erfahre, bleibt hier in dem Raum, ich bin zur Verschwiegenheit verpflichtet. Gibt es darüber hinaus noch Themen, die Sie hier ausklammern wollen?“
 - „Gibt es noch eine weitere Fragestellung, die Sie gerne mit mir bearbeiten würden und die wir in die Prozessplanung miteinbeziehen sollten, z.B. bestimmte Persönlichkeits- und Selbstmanagement-Themen, soziale Konflikte?“
- Modalitäten für Absage und Abbruch der Laufbahnberatung klären
- Kommunikationskultur:
 - „Der Beratungsprozess setzt ein Vertrauensverhältnis voraus. Mir ist es wichtig, dass Sie Störungen offen ansprechen. Nur so können wir unverzüglich gemeinsame Lösungen finden. Ich werde ebenfalls Störungen, die mir in der Beziehungs- oder Arbeitsebene auffallen, offen ansprechen.“
 - ggf. Absprache zum Siezen oder Duzen

Anhang 8: Arbeitshilfe „KMK-Kompetenzcheckliste“

Kompetenzen

Mit dem folgenden Katalog werden die Kompetenzen auf der Grundlage der Anforderungen beruflichen Handelns im Lehramt beschrieben. Ihnen werden Standards zugeordnet.

Mit der hier getroffenen Unterscheidung zwischen Standards, die einerseits in theoretischen und andererseits in praktischen Ausbildungsabschnitten erreicht werden sollen, werden Schwerpunkte gesetzt. Sie ist nicht als gegenseitige Abgrenzung zu verstehen.

Kompetenzbereich: Unterrichten

Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.

Kompetenz 1:

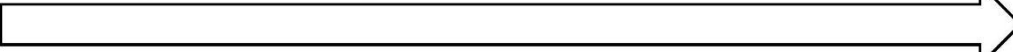
Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

in Orientierung an: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014); S. 7-14

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte: Die Absolventinnen und Absolventen...	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte: Die Absolventinnen und Absolventen...
<p><input type="checkbox"/> kennen die einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch.</p> <p>→ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten auch in leistungsheterogenen Gruppen beachtet werden muss.</p> <p>→ _____ _____ _____</p>	<p><input type="checkbox"/> können aus den einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien Zielperspektiven und Handlungsprinzipien ableiten.</p> <p>→ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht auch unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität.</p> <p>→ _____ _____ _____</p>

<p><input type="checkbox"/> kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Aufgabenformate bzw. Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p>	<p><input type="checkbox"/> wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen unter Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderpläne aus.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens und reflektieren die Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p>
--	---

Entwicklungsfortschritt in Bezug auf Kompetenz 1:



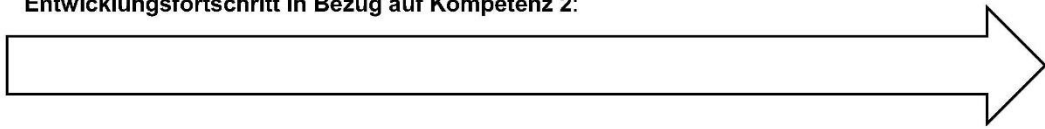
Kompetenz 2:

Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte:	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte:
<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <p><input type="checkbox"/> kennen Lerntheorien und Formen des Lernens</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> kennen Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung und können diese anwendungsbezogen reflektieren.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p>	<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <p><input type="checkbox"/> regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> stärken bei Schülerinnen und Schülern ihre Lern- und Leistungsbereitschaft.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p>

<input type="checkbox"/> kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden. → _____ _____ _____ _____	<input type="checkbox"/> führen und begleiten Lerngruppen. → _____ _____ _____ _____
--	--

Entwicklungsfortschritt in Bezug auf Kompetenz 2:

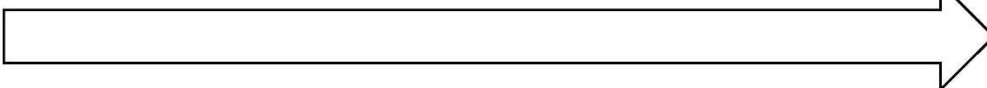


Kompetenz 3:

Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte:	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte:
<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <p><input type="checkbox"/> kennen Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken.</p> <p>→ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.</p> <p>→ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln.</p> <p>→ _____ _____ _____</p>	<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <p><input type="checkbox"/> vermitteln und fördern Lern- und Arbeitsstrategien.</p> <p>→ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> vermitteln den Schülerinnen und Schülern Methoden des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.</p> <p>→ _____ _____ _____</p>

Entwicklungsfortschritt in Bezug auf Kompetenz 3:



Gesamtreflexion des Kompetenzbereichs *Unterrichten*:

	An der Ausbildung welcher Standards möchte ich zukünftig arbeiten?	Wie kann ich an der Ausbildung dieser Standards arbeiten bzw. was brauche ich dafür?
1.Semester		
2.Semester		
3.Semester		
4.Semester		
5.Semester		
6.Semester		

Kompetenzbereich: Erziehen

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.

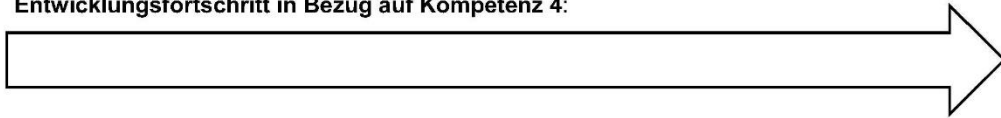
Kompetenz 4:

Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte: Die Absolventinnen und Absolventen...	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte: Die Absolventinnen und Absolventen...
<p><input type="checkbox"/> kennen pädagogische, soziologische und psychologische Theorien der Entwicklung und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p>	<p><input type="checkbox"/> erkennen Benachteiligungen, Beeinträchtigungen sowie Barrieren, realisieren pädagogische Unterstützung und Präventionsmaßnahmen. Sie nutzen hierbei die Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p>

<p><input type="checkbox"/> kennen interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen.</p> <p>→ _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> kennen die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse.</p> <p>→ _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><input type="checkbox"/> unterstützen individuell und arbeiten mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler vertrauensvoll zusammen.</p> <p>→ _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> beachten die soziale und kulturelle Diversität der jeweiligen Lerngruppe.</p> <p>→ _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	--

Entwicklungsfortschritt in Bezug auf Kompetenz 4:



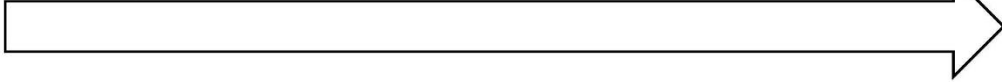
Kompetenz 5:

Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte: Die Absolventinnen und Absolventen...	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte: Die Absolventinnen und Absolventen...
<p><input type="checkbox"/> kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lernprozessen ist.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> wissen, wie man wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern fördert.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p>	<p><input type="checkbox"/> reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p>

<input type="checkbox"/> wissen, wie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützt werden. → _____ _____ _____ _____	<input type="checkbox"/> setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein. → _____ _____ _____ _____
---	--

Entwicklungsfortschritt in Bezug auf Kompetenz 5:



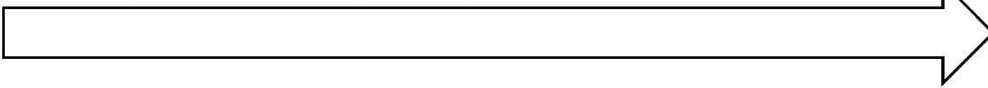
Kompetenz 6:

Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte: Die Absolventinnen und Absolventen...	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte: Die Absolventinnen und Absolventen...
<p><input type="checkbox"/> verfügen über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion).</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> kennen Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> kennen Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p>	<p><input type="checkbox"/> gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des wertschätzenden Umgangs miteinander und setzen sie um.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> wenden im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung an.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p>

<p><input type="checkbox"/> analysieren Konflikte und kennen Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung und des Umgangs mit Gewalt und Diskriminierung.</p> <p>→ _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
---	--

Entwicklungsfortschritt in Bezug auf Kompetenz 6:



Gesamtreflexion des Kompetenzbereichs **Erziehen:**

	An der Ausbildung welcher Standards möchte ich zukünftig arbeiten?	Wie kann ich an der Ausbildung dieser Standards arbeiten bzw. was brauche ich dafür?
1.Semester		
2.Semester		
3.Semester		
4.Semester		
5.Semester		
6.Semester		

Kompetenzbereich: Beurteilen

Lehrerinnen und Lehrer beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.

Kompetenz 7:

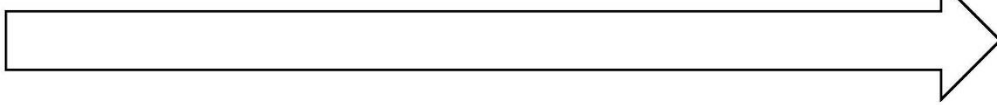
Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte: Die Absolventinnen und Absolventen...	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte: Die Absolventinnen und Absolventen...
<p><input type="checkbox"/> kennen Begriffe und Merkmale von Heterogenität bzw. Diversität.</p> <p>→ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> wissen um die Vielfalt von Einflussfaktoren auf die Lernprozesse und den Auswirkungen auf die Leistungen.</p> <p>→ _____ _____ _____</p>	<p><input type="checkbox"/> erkennen Entwicklungsstände, Lernpotentiale, Lernhindernisse und Lernfortschritte.</p> <p>→ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> erkennen Lernausgangslagen und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein.</p> <p>→ _____ _____ _____</p>

<p><input type="checkbox"/> wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht in heterogenen Lerngruppen positiv nutzbar gemacht werden können.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> kennen Formen von Hoch- und Sonderbegabung.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> kennen die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> kennen Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> kennen die unterschiedlichen</p>	<p><input type="checkbox"/> erkennen Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> stimmen Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander ab.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> setzen unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> kooperieren bei der Diagnostik, Förderung und Beratung inner- und außerschulisch mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Professionen und Einrichtungen.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p>
--	--

<p>Kooperationspartner und wissen um die differenten Perspektiven bei der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p>	
--	--

Entwicklungsfortschritt in Bezug auf Kompetenz 7:

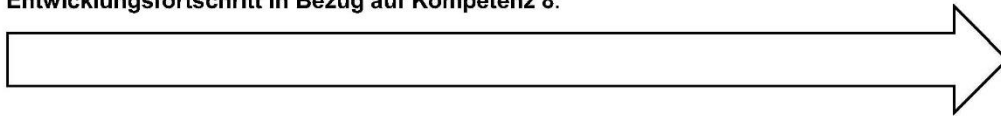


Kompetenz 8:
 Lehrerinnen und Lehrer erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernen und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte:	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte:
Die Absolventinnen und Absolventen...	Die Absolventinnen und Absolventen...
<div style="margin-bottom: 20px;"> <input type="checkbox"/> kennen unterschiedliche Formen und Wirkungen der Leistungsbeurteilung und -rückmeldung, ihre Funktionen und ihre Vor- und Nachteile. → _____ _____ _____ _____ </div> <div> <input type="checkbox"/> kennen verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung und wägen sie gegeneinander ab. → _____ _____ _____ _____ </div>	<div style="margin-bottom: 20px;"> <input type="checkbox"/> konzipieren Aufgabenstellungen kriteriengerecht und formulieren sie adressatengerecht. → _____ _____ _____ _____ </div> <div style="margin-bottom: 20px;"> <input type="checkbox"/> wenden Bewertungsmodelle und Bewertungsmaßstäbe fach- und situationsgerecht an. → _____ _____ _____ _____ </div> <div> <input type="checkbox"/> verständigen sich auf Beurteilungsgrundsätze mit Kolleginnen und Kollegen. → _____ _____ _____ _____ </div>

<p><input type="checkbox"/> kennen das Spannungsverhältnis von lernförderlicher Rückmeldung und gesellschaftlicher Funktionen von Leistungsbeurteilungen.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p>	<p><input type="checkbox"/> begründen Bewertungen und Beurteilungen adressatengerecht und zeigen Perspektiven für das weitere Lernen auf.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> nutzen Leistungsüberprüfungen als konstruktive Rückmeldung über die eigene Unterrichtstätigkeit.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p>
--	--

Entwicklungsfortschritt in Bezug auf Kompetenz 8:



Gesamtreflexion des Kompetenzbereiches: **Beurteilen**

	An der Ausbildung welcher Standards möchte ich zukünftig arbeiten?	Wie kann ich an der Ausbildung dieser Standards arbeiten bzw. was brauche ich dafür?
1.Semester		
2.Semester		
3.Semester		
4.Semester		
5.Semester		
6.Semester		

Kompetenzbereich: Innovieren

Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.

Kompetenz 9:

Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte: Die Absolventinnen und Absolventen...	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte: Die Absolventinnen und Absolventen...
<p><input type="checkbox"/> kennen die Grundlagen und Strukturen des Bildungssystems und von Schule als Organisation.</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p> <p><input type="checkbox"/> kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (z.B. Grundgesetz, Schulgesetze, Menschenrechtskonventionen).</p> <p>→ _____ _____ _____ _____</p>	

<p><input type="checkbox"/> reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen.</p> <p>→ _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> kennen wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung.</p> <p>→ _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><input type="checkbox"/> lernen, mit Belastung umzugehen.</p> <p>→ _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> setzen Arbeitszeit und Arbeitsmittel zweckdienlich und ökonomisch ein.</p> <p>→ _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> praktizieren kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.</p> <p>→ _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	--

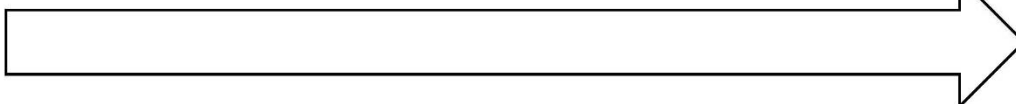
Entwicklungsfortschritt in Bezug auf Kompetenz 9:

Kompetenz 10:
Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte:	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte:
Die Absolventinnen und Absolventen...	Die Absolventinnen und Absolventen...
<input type="checkbox"/> kennen Methoden der Selbst- und Fremdevaluation im Kontext von Entwicklung und Sicherung der Unterrichts- und Schulqualität. → _____ _____ _____ _____	<input type="checkbox"/> reflektieren die eigenen beruflichen Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen sowie deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen. → _____ _____ _____ _____
<input type="checkbox"/> rezipieren und bewerten Ergebnisse der Bildungsforschung. → _____ _____ _____ _____	<input type="checkbox"/> nutzen Erkenntnisse der Bildungsforschung für die eigene Tätigkeit. → _____ _____ _____ _____
<input type="checkbox"/> kennen organisatorische Bedingungen an Schulen sowie Kooperationsstrukturen im schulischen und außerschulischen Bereich. → _____ _____ _____ _____	<input type="checkbox"/> dokumentieren für sich und andere die eigene Arbeit und ihre Ergebnisse. → _____ _____ _____ _____

<p><input type="checkbox"/> reflektieren die professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität.</p> <p>→ _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><input type="checkbox"/> geben Rückmeldungen und nutzen die Rückmeldungen anderer dazu, ihre pädagogische Arbeit zu optimieren.</p> <p>→ _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> nehmen Mitwirkungsmöglichkeiten wahr.</p> <p>→ _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> kennen und nutzen Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte.</p> <p>→ _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> nutzen individuelle und kooperative Fort- und Weiterbildungsangebote.</p> <p>→ _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	--

Entwicklungsfortschritt in Bezug auf Kompetenz 10:



Kompetenz 11:
 Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte:	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte:
Die Absolventinnen und Absolventen...	Die Absolventinnen und Absolventen...
<input type="checkbox"/> kennen und reflektieren den spezifischen Bildungsauftrag verschiedener Schularten und Bildungsgänge. → _____ _____ _____ _____	<input type="checkbox"/> wenden Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Schulentwicklung an. → _____ _____ _____ _____
<input type="checkbox"/> kennen Ziele, Methoden, Rahmenbedingungen und Prozessabläufe der Schulentwicklung und reflektieren die Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung. → _____ _____ _____ _____	<input type="checkbox"/> nutzen Verfahren und Instrumente der internen Evaluation von Unterricht und Schule. → _____ _____ _____ _____
	<input type="checkbox"/> planen schulische Projekte und Vorhaben kooperativ und setzen sie um. → _____ _____ _____ _____

Entwicklungsfortschritt in Bezug auf Kompetenz 11:

Gesamtreflexion des Kompetenzbereichs *Innovieren*:

	An der Ausbildung welcher Standards möchte ich zukünftig arbeiten?	Wie kann ich an der Ausbildung dieser Standards arbeiten bzw. was brauche ich dafür?
1.Semester		
2.Semester		
3.Semester		
4.Semester		
5.Semester		
6.Semester		

Anhang 9: Arbeitshilfe „Alternativen zum Lehramt“



Lehramt und ich!?

Alternativen zum Lehrer*innenberuf

Inhalt

Allgemeine alternative Berufsfelder	1
Alternative Berufsfelder für die einzelnen Studienfächer	6
Anglistik/Nordamerikanistik	6
Biologie	7
Chemie	8
Dänisch	9
Deutsch	10
Evangelische Religionslehre.....	11
Französische Philologie.....	12
Geographie	13
Geschichte	14
Griechische Philologie.....	15
Informatik	16
Italienische Philologie	17
Kunst	18
Lateinische Philologie	19
Mathematik	20
Philosophie	21
Physik	22
Russisch.....	24
Spanische Philologie	25
Sportwissenschaft.....	26
Wirtschaft/Politik.....	27



Allgemeine alternative Berufsfelder

Nachhilfelehrer*in

z.B. beim Studienkreis und weiteren Nachhilfeschulen

Bildungsreferent*in

Bildungsreferent*innen entwickeln bedarfsgerechte Bildungskonzepte und Weiterbildungsprogramme, die sie anschließend in die Praxis umsetzen. Sie bereiten Seminare vor, erarbeiten didaktische Konzepte, wählen geeignete Unterrichtsmedien und -methoden aus und führen Lehrveranstaltungen selbst durch. Darüber hinaus haben sie Aufgaben im Marketing und der Organisation des Lehrbetriebs bei Bildungseinrichtungen und betreuen Teilnehmer*innen sowohl einzeln als auch in Gruppen.

Erwachsenenbildung

z.B. in Volkshochschulen und Familienbildungsstätten

Erziehungsberater*in

z.B. in Einrichtungen und Verbänden der Kinder- und Jugendhilfe

Arbeitsvermittler*in

z.B. in Zeitarbeitsunternehmen oder der Bundesagentur für Arbeit

Personalberater*in/Recruiter*in

Personalberater*innen suchen im Auftrag eines Unternehmens nach Arbeitskräften. Sie analysieren die zu besetzende Stelle, erarbeiten ein fachliches und persönliches Anforderungsprofil und erstellen daraus ein Bewerber*innenprofil. Auf dieser Grundlage gestalten sie Anzeigen und platzieren diese in geeigneten Medien. Zudem führen sie erste Auswahlgespräche mit den Bewerber*innen durch, um dem*der Auftraggeber*in Empfehlungen aussprechen zu können.

Personaldisponent*in/Personalvermittler*in

Sie agieren als Vermittler*in zwischen Unternehmen mit akutem Personalbedarf und Arbeitssuchenden. Die Anforderungen des jeweiligen Betriebs werden überprüft und mit den Unterlagen von Bewerber*innen verglichen, um eine Vorauswahl zu treffen und dem Unternehmen entsprechend der jeweils geforderten Qualifikationsprofile Arbeitskräfte anzubieten.

Betriebliche Weiterbildung/Bildungsträger

z.B. bei Fortbildungsakademien und Berufsverbänden



Dokumentar*in/Informations-Broker*in

Dokumentar*innen recherchieren Informationen und nutzen dazu die jeweils am besten geeigneten Informationsquellen. Sie bauen Thesauri und Klassifikationen auf, halten diese aktuell und modifizieren sie den jeweiligen Anforderungen entsprechend. Zudem entwerfen und konzipieren sie elektronische Informationssysteme.

Kulturmanager*in/Musikmanager*in/Eventmanager*in

Kulturmanager*innen erstellen kulturelle Konzepte und organisieren kulturelle Angebote und Freizeitprogramme, dabei versuchen sie die Inhalte zu optimieren und haben die Attraktivität des Angebots im Blick, achten aber ebenso auf die Machbarkeit und Finanzierbarkeit. Weitere Aufgaben sind das Akquirieren von Fördermitteln, Verhandeln mit Kund*innen und Sponsor*innen, Erstellen der Budgetplanung, Erarbeiten von Werbemitteln, Organisation von Räumen und benötigtem Equipment und Unterstützen von Künstler*innen. Des Weiteren können Öffentlichkeitsarbeit und Kulturmarketing, die Mitarbeiterführung in Kulturbetrieben, die Geschäftsführung kultureller Einrichtungen oder auch Aufgaben der Kultur- und Freizeitpädagogik in ihren Tätigkeitsbereich fallen.

Musikmanager*innen sind für die Vermittlung und Vermarktung von Musik in der Öffentlichkeit zuständig. Sie planen und organisieren musikalische Veranstaltungen wie z.B. Konzerte, Festivals oder Aufführungen in Theater-, Opern- und Schauspielhäusern und betreuen Musikproduktionen. Sie führen z.B. Vertragsverhandlungen und schließen Verträge ab, erstellen Programme und Spielpläne und organisieren die Öffentlichkeitsarbeit.

Eventmanager*innen analysieren den Veranstaltungsmarkt, entwickeln und präsentieren Veranstaltungskonzepte und verhandeln mit Kund*innen. Sie sind Schnittstelle zwischen Auftraggeber*innen, Veranstalter*innen und Agenturen, bauen Netzwerke und Kontaktdaten auf und suchen für ihre Veranstaltungen nach Veranstaltungsräumen, technischem Equipment und sonstigen Ausstattungsgegenständen. Liegt ihr Schwerpunkt im Bereich Marketing, entwickeln sie eventbetonte Marketingkampagnen, entwerfen Werbemittel und Präsentationsformen für Produkte oder betreuen die Öffentlichkeitsarbeit eines Unternehmens.

Fundraiser*in (Sponsoring)

Fundraiser*innen konzipieren Fundraisingaktionen und -veranstaltungen, entwickeln Direktmarketing-, Werbe- und PR-Maßnahmen und setzen sie um. Sie entwickeln das Profil der Einrichtung in der Öffentlichkeit weiter und verstehen es, das soziale oder kulturelle Anliegen überzeugend darzustellen.

Kulturpädagog*in

Kulturpädagog*innen sind Kulturvermittler*innen, die wissenschaftliche, künstlerische, didaktische und organisatorische Aufgaben wahrnehmen. Sie konzipieren und organisieren kultur- und freizeitpädagogische Aktivitäten, entwickeln didaktische Konzepte und entsprechende Projekte (z.B. Bereich Theater, Kunst, Musik) und erarbeiten für Galerien und Museen museumspädagogische Konzepte und führen Schulklassen durch die Ausstellungen. An Theatern bereiten sie Jugendliche, Erwachsene und Kinder auf Theaterbesuche vor, besuchen mit ihnen Proben und diskutieren anschließend über die Aufführungen. Auch die Leitung einer kulturellen Einrichtung können Kulturpädagog*innen übernehmen.

Public-Relations-Manager*in

Public-Relations-Manager*innen erstellen Situations- und Meinungsanalysen sowie ein Stärken-Schwächen-Profil des Unternehmens oder beauftragen externe Dienstleister damit. Auf Grundlage der Ergebnisse planen sie PR-Aktivitäten. Sie verfassen zum Teil mehrsprachige Texte sowohl für die Website des Unternehmens als auch für Newsletter sowie Kundenzeitungen und gestalten sie. Außerdem erstellen und bearbeiten sie verschiedene Unterlagen, dokumentieren die Details der einzelnen Kampagnen, kalkulieren Kosten, erstellen Zeitpläne und überwachen die Durchführung von Veranstaltungen und Projekten sowie die aktive Pressearbeit und den Versand



von Pressematerial. Public-Relations-Manager*innen können auch im Bereich der internen Kommunikation von Unternehmen tätig sein.

Informations-Broker*in/Wissensmanager*in

Informations-Broker*innen recherchieren vorwiegend wirtschaftliche Fachinformationen wie Markt- und Branchenanalysen, Firmenprofile und Finanzinformationen. Sie wählen die relevanten Informationen aus und optimieren auf diese Weise den Informationsfluss. Gegebenenfalls werden die Daten digital weiterverarbeitet, Pressespiegel, Berichte oder Zusammenfassungen erstellt. Sind sie in einem Unternehmen beschäftigt, können der Aufbau und die Aktualisierung betriebsinterner Informationssysteme, eine Tätigkeit als Unternehmens-, EDV- oder Technologieberater sowie das Erstellen von Online-Konzepten zu ihren Aufgaben gehören. Darüber hinaus können sie auch innerhalb eines Unternehmens für die Informationsbeschaffung verantwortlich sein.

Kommunikationstrainer*in

Kommunikationstrainer*innen vermitteln die Regeln und Techniken der Kommunikation und Rhetorik. Sie lehren darüber hinaus, wie man eigene Standpunkte klar formuliert und vertritt. In ihren Seminaren demonstrieren Verhaltens- und Kommunikationstrainer den Teilnehmer*innen, wie man zwischenmenschliches Stress- und Konfliktpotenzial frühzeitig erkennen, souverän ansprechen und Lösungen entwickeln bzw. angemessen reagieren kann. Im Bereich Business-Coaching unterstützen sie Führungskräfte dabei, Veränderungsprozesse im Unternehmen konstruktiv zu gestalten. Mit gezielten Beratungs- und Trainingsmaßnahmen begleiten sie die Mitarbeiter*innen bei der Bewältigung des Wandels. Oft vermitteln sie Führungskräften die Fähigkeit, selbst das Coaching von Mitarbeiter*innen zu übernehmen. Eine weitere Aufgabe der Verhaltens- und Kommunikationstrainer ist es, Unternehmensmitarbeiter*innen, die häufige Kundenkontakte haben, professionelle Techniken z.B. für Beratungs- oder Verkaufsgespräche zu vermitteln

Moderator*in

Moderator*innen bereiten Informations- und Unterhaltungssendungen vor und moderieren diese. Darüber hinaus können sie Galas, Kundenveranstaltungen, Produktpräsentationen oder auch Modeschauen moderieren. In den Bereichen Filmsynchronisation und Werbung können sie ebenfalls tätig sein.

Literaturagent*in/Lektor*in

Literaturagent*innen vermitteln Literaturverträge und den Kauf bzw. Verkauf von Buchrechten. In Verlagsagenturen wickeln sie den Handel mit Buchrechten ab. Sie führen Verhandlungen über Erstausgaberechte, Übersetzungs- und andere Weiterverarbeitungsrechte und betreuen bzw. überwachen die Einhaltung der Verträge. In Autorenagenturen betreuen sie Autor*innen von Sachbüchern oder belletristischen Werken. Sie prüfen deren Manuskripte hinsichtlich Qualität und Marktchancen und vermitteln sie an geeignete Verlage. Als Zwischenhändler handeln sie dann mit dem Verlag die Verträge und Honorare aus. Verlagslektoren betreuen Autoren und bereiten mit ihnen Manuskripte auf, d. h. sie schlagen inhaltliche und sprachliche Änderungen vor und korrigieren Fehler. Sie begleiten die Autor*innen bis zur Druckreife ihrer Manuskripte. Zusammen mit der Verlagsleitung entwickeln sie Programmstrategien bzw. neue Produktideen und versuchen, geeignete Autor*innen zu gewinnen. Eingesandte Manuskripte beurteilen sie sowohl nach ihrer Qualität als auch hinsichtlich des Marktpotenzials innerhalb des Verlagsprofils bzw. für die spezifische Zielgruppe. Verlagslektoren wirken an Marketingstrategien und der Öffentlichkeitsarbeit mit, werben im Buchhandel und bei Rezensent*innen für das Verlagsprogramm und verfassen z.B. PR-Artikel über ein neu herausgegebenes Buch.



Entwickler*in für digitale Medien

Hauptsächlich übernehmen Entwickler*innen von digitalen Medien die konzeptionelle und kreative Umsetzung von Interfaces und Designs. Sie begleiten Medienprojekte vom Entwurf über die Implementierung bis zur Übergabe an den Kunden. Beispielsweise entwickeln sie Anwendungen, die unterschiedliche Medienarten wie Text, Grafik, Audio, Video, Animationen und Virtual Reality integrieren.

Webdesigner*in

Webdesigner*innen gestalten Bildschirmseiten und achten dabei auf Design und Funktionalität. Das Design einer Website soll dem Nutzer einerseits die Orientierung erleichtern, andererseits muss es die gewünschten Inhalte durch Bildsprache, Farben und Typografie unterstützen.

E-Learning-Autor*in

E-Learning-Autor*innen erstellen Konzepte und Lerninhalte für interaktive Lernmedien und E-Learning-Software. Hauptsächlich arbeiten E-Learning-Autor*innen bei Software- und Datenbankanbietern und Verlagen, die interaktive Lernmedien und E-Learning-Software herausgeben. Darüber hinaus entwickeln sie neue interaktive Lernformen für die Aus- und Weiterbildung und analysieren vorhandene Lernsysteme. Gegebenenfalls erarbeiten sie Gesamtkonzepte für das Blended Learning, d.h. die Kombination der Lernsoftware mit Präsenzseminaren, Online-Tutoring, Handbüchern etc.

Dolmetscher*in und Übersetzer*in

Dieser Beruf ist besonders für Hochschulabsolvent*innen mit zwei Muttersprachen geeignet. Sie arbeiten meist in Übersetzungsbüros oder auch freiberuflich. Darüber hinaus sind sie in verschiedenen EU-Institutionen, bei Behörden des Landes oder des Bundes sowie in großen Wirtschaftsunternehmen und Agenturen für Medien und Kommunikation tätig. Um Texte oder Aussagen für gerichtliche, behördliche oder notarielle Zwecke zu übertragen, benötigen Dolmetscher*innen eine Beeidigung und öffentliche Bestellung. Hierfür sind die Zuverlässigkeit sowie die fachliche Eignung, meist durch Abschluss eines entsprechenden Studiums oder einer entsprechenden staatlichen Prüfung, teilweise auch durch eine Zusatzprüfung, nachzuweisen.

Touristikmanager*in

Touristikmanager*innen organisieren z.B. die Betriebsabläufe in einem Reisebüro, kaufen Reisedienstleistungen ein, bestellen oder mieten Hotelbetten, Ferienhäuser, Apartments oder Omnibusse an und chartern Flugzeuge, Sonderzüge oder schiffe. Sie errechnen Kosten und kalkulieren Preise für Pauschalangebote. Die hierfür selbst zusammengestellten oder von Reiseveranstalter übernommenen Informationen stellen sie in Prospekten und Werbebroschüren dar. Sie spüren neue Reisetrends auf und vermarkten diese. Zudem arbeiten Touristikmanager Einzelangebote aus, die auf die speziellen Wünsche der Kund*innen zugeschnitten sind. Beispielsweise kombinieren sie für diese Fahrt-, Flug- oder Fährverbindungen und buchen Unterkünfte. Kaufmännische und administrative Aufgaben wie Schriftverkehr mit Veranstaltern, Beförderungsunternehmen, Fremdenverkehrsvereinen, Kurverwaltungen, Kund*innen oder Versicherungsunternehmen machen einen wesentlichen Teil ihrer Tätigkeit aus. In der Öffentlichkeitsarbeit führen sie Informationsveranstaltungen durch, geben Presseinformationen heraus und werben auf Touristik- und Freizeitmessen. Im Bereich Travel-Management organisieren Touristikmanager*innen Geschäftsreisen in Großunternehmen, Behörden oder Institutionen.

Animateur*in/Fremdenführer*in/Reiseleiter*in

Hauptsächlich arbeiten sie bei Reiseveranstaltern, Fremdenverkehrsämtern, Omnibusunternehmen und auf Ausflugs- und Kreuzfahrtschiffen. Darüber hinaus können sie auch bei Tourismusverbänden beschäftigt sein.



Entwicklungshelfer*in

Entwicklungshelfer*innen schulen beispielsweise einheimische Handwerker*innen im Bau von Solaröfen oder hinsichtlich einer effizienten Abwasserreinigung. Sie beraten beim Aufbau von Kleinbetrieben, vermitteln Kenntnisse zur Gewinnung und Verarbeitung lokaler Materialien oder schulen Verwaltungskräfte. Auch in der Stadt- und Raumplanung oder in der Frauenförderung können sie tätig sein. Als Friedensfachkraft im zivilen Friedensdienst arbeiten sie in Krisengebieten. Beispielsweise analysieren sie Konflikte, beraten traumatisierte Menschen oder führen Bildungsmaßnahmen durch, um Krisen vorzubeugen.

Personalentwickler*in

Personalentwickler*innen sind in den Bereichen Personalbedarfsplanung, Personalgewinnung und -beurteilung, Aus- und Weiterbildung tätig. Sie formulieren Grundsätze und Leitlinien in Bereichen wie Führung, Zusammenarbeit, Information und Kommunikation. Mit dem Ziel, ein optimales Verhältnis von Personalaufwand und Personalleistung zu erhalten, ermitteln sie den Personalbedarf und untersuchen Personalbestände. Sie erarbeiten Anforderungs- und Kompetenzprofile und wirken bei der Einstellung neuer Mitarbeiter*innen mit.

Unternehmensberater*in/Outplacement-Berater*in/Interkulturelle*r Coach*in

Unternehmensberater*innen beurteilen und planen die Markt- und Kundenausrichtung von Unternehmen und entwickeln Vorschläge hinsichtlich der Geschäftsfeldentwicklung als auch der Marketing- und Verkaufsorganisation (Strategieberatung). Darüber hinaus identifizieren sie Umsatz- und Verbesserungspotenziale im Unternehmen, unterbreiten ihren Auftraggebern Konzepte zur Betriebsoptimierung beispielsweise hinsichtlich organisatorischer Abläufe und beraten sie über Finanzierungs- und Förderungsmöglichkeiten (Organisations- und Prozessberatung).

Im Tätigkeitsfeld Outplacement-Beratung werden Sie in Unternehmen tätig, die Mitarbeiter*innen entlassen. Aufgabe der Berater*in ist es hier, die Beendigung der Arbeitsverhältnisse möglichst einvernehmlich und verantwortungsvoll zu gestalten. Dazu gehört insbesondere, das Qualifikationsprofil der zu entlassenden Mitarbeiter*innen zu erarbeiten, diese bei der weiteren Karriereplanung zu beraten und ihnen bei der Stellensuche behilflich zu sein.

Interkulturelles Management in international tätigen Unternehmen kann die Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter*innen bei Auslandseinsätzen verbessern. Als Coach*in für interkulturelles Management vermitteln Unternehmensberater*innen Integrationsstrategien, die ihre Kund*innen auf kulturelle Differenzen vorbereiten und sie mit Denkweisen, Verhaltensmustern, Verhandlungsformen und Wertvorstellungen eines anderen Landes vertraut machen. Das Aufgabenprofil von Unternehmensberater*innen erstreckt sich hier von der Beratung bei der Mitarbeiter*innenauswahl über die Vorbereitung im Mutterland und die Betreuung vor Ort bis hin zur Reintegration der Mitarbeiter*innen nach den Auslandseinsätzen.

Weitere Felder:

Bibliothekar*in, Journalist*in/Redakteur*in/(Literatur-)Kritiker*in, Autor*in (Sach-, Fach-, Drehbücher, Biografien etc.)

Quelle: Unruh, T. (2012): *Lebenslang Lehrer? Alternativen zum Lehrerberuf*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Weitere Links:

- „Berufenet“ der Bundesagentur für Arbeit (ausführliche Berufsinformationen): <https://berufenet.arbeitsagentur.de>
- Bundesagentur für Arbeit (2018): *Jobbörsen für Akademiker – Stellensuche im Internet*. Verfügbar unter: <https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/kiel/download/1533715386807.pdf>



Alternative Berufsfelder für die einzelnen Studienfächer

Anglistik/Nordamerikanistik

Anglist*innen bzw. Amerikanist*innen finden Beschäftigung z.B.

- in Medienunternehmen
- in Kommunikations- und Übersetzungsagenturen
- in Bildungs- und Beratungseinrichtungen
- im Tourismus
- an Hochschulen und Forschungsinstituten

Branchen im Einzelnen

- Verlage
 - Verlegen von Büchern, z.B. in Schul- oder Fachbuchredaktionen
 - Verlegen von Zeitschriften, z.B. im Bereich Kultur-, Literatur- und Sprachwissenschaft
- Rundfunk, Fernsehen
 - Rundfunkveranstalter, z.B. in der Auslandsredaktion
- Erwachsenenbildung, sonstiger Unterricht
 - Allgemeine und politische Erwachsenenbildung, z.B. als Fremdsprachenlehrer/in an Volkshochschulen
- Übersetzungs-, Dolmetscherdienste
 - Übersetzen
- Public Relations
 - Public-Relations-Beratung, z.B. zu interkultureller Kommunikation
- Publizistik
 - Korrespondenz- und Nachrichtenbüros
 - Selbstständige Journalistinnen und Journalisten, Pressefotografinnen und Pressefotografen
- Werbung
 - Werbeagenturen, z.B. Bereich interkulturelle Kommunikation
- Tourismus
 - Erbringung sonstiger Reservierungsdienstleistungen, z.B. Reisekonzepte, Fremdenführungen
- Politische Parteien, Verbände, Organisationen
 - Organisationen der Bildung, Wissenschaft und Forschung, z.B. Beratung im Bereich interkulturelle Kommunikation
 - Organisationen der Kultur, z.B. Beratung im Bereich Kulturaustausch
 - Jugendorganisationen, z.B. Organisation von Jugendaustauschprogrammen
- Unternehmensberatung
 - Unternehmensberatung, z.B. Beratung im Bereich internationaler Wirtschaftskooperationen
- Hochschulen, Fachhochschulen, Berufs-, Fachakademien
 - Universitäten
 - Allgemeine Fachhochschulen
- Rechts-, Wirtschafts-, Sozial-, Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften
 - Forschung und Entwicklung im Bereich Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie im Bereich Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften, z.B. in sprachwissenschaftlichen Forschungsprojekten

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=58681&let=A>



Biologie

Biolog*innen finden Beschäftigung z.B.

- an Hochschulen und Forschungsinstituten
- in Unternehmen der Pharma- und Chemieindustrie
- im Gesundheitswesen, z.B. in Laboratorien von Krankenhäusern
- in botanischen und zoologischen Gärten und Naturparks
- in der öffentlichen Verwaltung, z.B. bei Umweltämtern

Branchen im Einzelnen

- Hochschulen, Fachhochschulen, Berufs-, Fachakademien
 - Universitäten
 - Allgemeine Fachhochschulen
 - Berufsakademien, Fachakademien, Schulen des Gesundheitswesens
- Natur-, Ingenieur-, Agrarwissenschaften und Medizin
 - Sonstige Forschung und Entwicklung im Bereich Natur-, Ingenieur-, Agrarwissenschaften und Medizin, z.B. Forschungs-, Entwicklungslabors bei Pharmafirmen, Max-Planck-Instituten, biomedizinischen Forschungsinstituten, der Bundesforschungsanstalt für Landwirtschaft
 - Forschung und Entwicklung im Bereich Biotechnologie
- Pharmazie
 - Herstellung von pharmazeutischen Spezialitäten und sonstigen pharmazeutischen Erzeugnissen
- Chemie
 - Herstellung von Schädlingsbekämpfung-, Pflanzenschutz- und Desinfektionsmitteln
 - Herstellung von Düngemitteln und Stickstoffverbindungen
- Gesundheitswesen
 - Krankenhäuser, z.B. Forschungs- und Untersuchungslabors, neurobiologische Abteilungen und Forschungsprojekte
- Freizeitwirtschaft, Unterhaltung
 - Botanische und zoologische Gärten sowie Naturparks
- Öffentliche Verwaltung
 - Allgemeine öffentliche Verwaltung, z.B. Umweltbundesamt
- Politische Parteien, Verbände, Organisationen
 - Interessenvertretungen und Vereinigungen a. n. g., z.B. Natur-, Umweltschutzorganisationen

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=59235&let=B>



Chemie

Chemiker*innen finden Beschäftigung z.B.

- in Unternehmen der chemischen, pharmazeutischen oder Kunststoff herstellenden Industrie
- an Forschungsinstituten, z.B. in den Bereichen Medizin, Naturwissenschaften oder Umwelt
- bei Papier- und Zellstoffherstellern oder in der Lebensmittelindustrie
- an Hochschulen
- bei Umweltämtern

Branchen im Einzelnen

- Chemie
 - Herstellung von Seifen, Wasch-, Reinigungs- und Körperpflegemitteln sowie von Duftstoffen, z.B. Kosmetikindustrie
 - Herstellung von chemischen Grundstoffen, Düngemitteln und Stickstoffverbindungen, Kunststoffen in Primärformen und synthetischem Kautschuk in Primärformen, z.B. Düngemittelindustrie, Farbstoffindustrie
 - Herstellung von sonstigen chemischen Erzeugnissen, z.B. Klebstoffe, Fotochemie
 - Herstellung von Schädlingsbekämpfungsmitteln, Pflanzenschutz- und Desinfektionsmitteln
 - Herstellung von Chemiefasern
 - Kokerei und Mineralölverarbeitung
- Pharmazie
 - Herstellung von pharmazeutischen Grundstoffen
 - Herstellung von pharmazeutischen Spezialitäten und sonstigen pharmazeutischen Erzeugnissen, insbesondere Herstellung von Wirkstoffen
- Farben, Lacke
 - Herstellung von Anstrichmitteln, Druckfarben und Kittungen
- Kunststoff, Kautschuk, Vulkanisation
 - Herstellung von Kunststoffwaren, z.B. Folien, Kunststoffplatten, Verpackungsmittel
 - Herstellung von sonstigen Gummiwaren
- Technische, physikalische, chemische Untersuchung
 - Technische, physikalische und chemische Untersuchung
- Natur-, Ingenieur-, Agrarwissenschaften und Medizin
 - Sonstige Forschung und Entwicklung im Bereich Natur-, Ingenieur-, Agrarwissenschaften und Medizin, z.B. Laboratorien in Unternehmen der Umwelttechnologie, in Pharmaunternehmen oder in Betrieben der Nahrungsmittelindustrie
 - Forschung und Entwicklung im Bereich Biotechnologie
- Papier-, Zellstoffherstellung
 - Herstellung von Papier, Karton und Pappe
 - Herstellung von Holz- und Zellstoff
- Hochschulen, Fachhochschulen, Berufs-, Fachakademien
 - Universitäten, z.B. naturwissenschaftliche oder medizinische Institute
- Öffentliche Verwaltung
 - Öffentliche Verwaltung auf den Gebieten Gesundheitswesen, Bildung, Kultur und Sozialwesen, z.B. Umweltämter

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=58694&let=C>



Dänisch

„Ferner wird durch den Bachelorabschluss in Kiel den Absolventinnen und Absolventen im Studiengang Dänisch ein individuelles Profil ermöglicht, das sie für eine Vielzahl von Berufen in spezifischer Weise qualifiziert. In besonderem Maße sind die Absolventinnen und Absolventen für lehr- und lernbezogene Berufe qualifiziert, vor allem im Zusammenhang mit dänischer Sprache, Kultur und Literatur. Darüber hinaus erwerben Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Dänisch Kompetenzen für folgende Berufsfelder:

- Unterrichtsbereich (Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung)
- Verlagswesen (Lektoren- und Übersetzertätigkeiten)
- Medienbereich (Rundfunk, Fernsehen, Presse)
- Touristik (Reiseleitungen, Reisebüros)
- Bibliothekswesen
- Kulturvermittlung (Goethe-Institute, Botschaften) und Unternehmen/Non-Profit-Einrichtungen mit Kontakt nach Skandinavien.“

Quelle: <http://www.studium.uni-kiel.de/de/studienangebot/studienfaecher/daenisch-ba-lehramt/#autoTOC10>



Deutsch

Germanisten und Germanistinnen finden Beschäftigung z.B.

- in Verlagen
- bei Fernsehen und Hörfunk
- in Kommunikations-, Werbe- oder PR-Agenturen
- in Bildungseinrichtungen
- an Hochschulen und Forschungsinstituten

Branchen im Einzelnen

- Verlage
 - Verlegen von Büchern, z.B. in Schul- oder Fachbuchredaktionen, bei regionalen Verlagen
 - Verlegen von Zeitschriften, z.B. Literatur-Fachzeitschriften, Tourismuzeitschriften
- Rundfunk, Fernsehen
 - Rundfunkveranstalter, z.B. in der Redaktion von Hörfunk- und Fernsehprogrammen
- Public Relations
 - Public-Relations-Beratung, z.B. Kommunikations- und PR-Agenturen
- Publizistik
 - Korrespondenz- und Nachrichtenbüros
 - Selbstständige Journalistinnen und Journalisten, Pressefotografinnen und Pressefotografen
- Erwachsenenbildung, sonstiger Unterricht
 - Unterricht a. n. g., z.B. Sprachunterricht
- Hochschulen, Fachhochschulen, Berufs-, Fachakademien
 - Universitäten
 - Allgemeine Fachhochschulen
- Rechts-, Wirtschafts-, Sozial-, Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften
 - Forschung und Entwicklung im Bereich Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie im Bereich Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften, z.B. in sprach- oder regionalwissenschaftlichen Forschungsprojekten

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=58706&let=G>



Evangelische Religionslehre

Religionswissenschaftler*innen finden Beschäftigung z.B.

- in Verlagen
- bei Fernsehen und Hörfunk
- in Einrichtungen der Erwachsenenbildung
- in Kommunikations-, Werbe- oder PR-Agenturen
- an Hochschulen und Forschungsinstituten

Branchen im Einzelnen

- Hochschulen, Fachhochschulen, Berufs-, Fachakademien
 - Universitäten, z.B. Institute für Religionswissenschaft
- Publizistik
 - Korrespondenz- und Nachrichtenbüros
 - Selbstständige Journalistinnen und Journalisten, Pressefotografinnen und Pressefotografen
- Verlage
 - Verlegen von Zeitschriften
 - Verlegen von Büchern
- Public Relations
 - Public-Relations-Beratung, z.B. Kommunikations- und PR-Agenturen
- Rundfunk, Fernsehen
 - Rundfunkveranstalter, z.B. Fernsehanstalten
- Erwachsenenbildung, sonstiger Unterricht
 - Allgemeine und politische Erwachsenenbildung, z.B. Volkshochschulen
- Politische Parteien, Verbände, Organisationen
 - Organisationen der Bildung, Wissenschaft und Forschung
 - Organisationen der Kultur, z.B. Organisationen für Kulturaustausch
- Öffentliche Verwaltung
 - Öffentliche Verwaltung auf den Gebieten Gesundheitswesen, Bildung, Kultur und Sozialwesen, z.B. Kulturämter
- Kunst, Kultur, Museen
 - Museen

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=59580&let=R>



Französische Philologie

Romanist*innen für französische Philologie finden Beschäftigung z.B.

- in Medienunternehmen
- in Kommunikations- und Übersetzungsagenturen
- in Bildungs- und Beratungseinrichtungen
- im Tourismus
- an Hochschulen und Forschungsinstituten

Branchen im Einzelnen

- Verlage
 - Verlegen von Büchern, z.B. in Schul- oder Fachbuchredaktionen
 - Verlegen von Zeitschriften, z.B. im Bereich Kultur-, Literatur- und Sprachwissenschaft
- Rundfunk, Fernsehen
 - Rundfunkveranstalter, z.B. in der Auslandsredaktion
- Erwachsenenbildung, sonstiger Unterricht
 - Allgemeine und politische Erwachsenenbildung, z.B. als Fremdsprachenlehrer/in an Volkshochschulen
- Übersetzungs-, Dolmetscherdienste
 - Übersetzen
- Public Relations
 - Public-Relations-Beratung, z.B. zu interkultureller Kommunikation
- Publizistik
 - Korrespondenz- und Nachrichtenbüros
 - Selbstständige Journalistinnen und Journalisten, Pressefotografinnen und Pressefotografen
- Werbung
 - Werbeagenturen, z.B. Bereich interkulturelle Kommunikation
- Tourismus
 - Erbringung sonstiger Reservierungsdienstleistungen, z.B. Reisekonzepte, Fremdenführungen
- Politische Parteien, Verbände, Organisationen
 - Organisationen der Bildung, Wissenschaft und Forschung, z.B. Beratung im Bereich interkulturelle Kommunikation
 - Organisationen der Kultur, z.B. Beratung im Bereich Kulturaustausch
 - Jugendorganisationen, z.B. Organisation von Jugendaustauschprogrammen
- Unternehmensberatung
 - Unternehmensberatung, z.B. Beratung im Bereich internationaler Wirtschaftskooperationen
- Hochschulen, Fachhochschulen, Berufs-, Fachakademien
 - Universitäten
 - Allgemeine Fachhochschulen
- Rechts-, Wirtschafts-, Sozial-, Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften
 - Forschung und Entwicklung im Bereich Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie im Bereich Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften, z.B. in sprachwissenschaftlichen Forschungsprojekten

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=59588&let=R>



Geographie

Geograf*innen finden Beschäftigung z.B.

- an Hochschulen und Forschungsanstalten
- in der öffentlichen Verwaltung, z.B. bei Ämtern der Regionalplanung
- in Architekturbüros für Orts-, Regional- und Landesplanung
- bei Umweltschutzorganisationen
- bei Entwicklungshilfeorganisationen
- bei der Bundeswehr, z.B. im Geoinformationsdienst

Branchen im Einzelnen

- Hochschulen, Fachhochschulen, Berufs-, Fachakademien
 - Universitäten
 - Allgemeine Fachhochschulen
 - Berufsakademien, Fachakademien, Schulen des Gesundheitswesens
- Natur-, Ingenieur-, Agrarwissenschaften und Medizin
 - Sonstige Forschung und Entwicklung im Bereich Natur-, Ingenieur-, Agrarwissenschaften und Medizin
- Öffentliche Verwaltung
 - Allgemeine öffentliche Verwaltung, z.B. Bezirksregierungen oder andere Ämter in der Landes- und Regionalplanung
 - Wirtschaftsförderung, -ordnung und -aufsicht, z.B. Fremdenverkehrsämter
- Architektur, Bauplanung
 - Architekturbüros für Orts-, Regional- und Landesplanung
- Ingenieurdienstleistungen, Bausachverständigenwesen
 - Vermessungsbüros
- Unternehmensberatung
 - Unternehmensberatung
- Politische Parteien, Verbände, Organisationen
 - Interessenvertretungen und Vereinigungen a. n. g., z.B. Umweltschutzorganisationen, Entwicklungshilfeorganisationen
- Sicherheit, Brandschutz, Verteidigung
 - Verteidigung, z.B. Geoinformationsdienst der Bundeswehr
- Verlage
 - Verlegen von Zeitschriften, z.B. geografische Fachverlage
- Software-, Datenbankanbieter
 - Sonstige Softwareentwicklung, z.B. Entwicklung geografischer Software

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=58701&let=G>



Geschichte

Historiker*innen finden Beschäftigung z.B.

- in Denkmalschutzeinrichtungen und Museen
- bei Verlagen
- in Institutionen der Erwachsenenbildung
- in Bibliotheken, Archiven oder Dokumentationsabteilungen
- in Kommunikations-, Werbe- oder PR-Agenturen
- an Hochschulen und Forschungseinrichtungen

Branchen im Einzelnen

- Kunst, Kultur, Museen
 - Museen
 - Betrieb von historischen Stätten und Gebäuden und ähnlichen Attraktionen
- Verlage
 - Verlegen von Büchern, z.B. historische Fachbücher, Schulbücher
 - Verlegen von Zeitschriften, hier: Fachzeitschriften
- Rundfunk, Fernsehen
 - Tonstudios und Herstellung von Hörfunkbeiträgen
 - Hörfunkveranstalter
 - Fernsehveranstalter
- Archiv, Bibliothek, Dokumentation
 - Bibliotheken und Archive
- Erwachsenenbildung, sonstiger Unterricht
 - Allgemeine und politische Erwachsenenbildung
- Public Relations
 - Public-Relations-Beratung
- Politische Parteien, Verbände, Organisationen
 - Organisationen der Bildung, Wissenschaft und Forschung, z.B. Heimatvereine, Vereine zur regionalen Geschichtsvermittlung
- Rechts-, Wirtschafts-, Sozial-, Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften
 - Forschung und Entwicklung im Bereich Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie im Bereich Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften, hier: im Bereich (Kultur-)Geschichte
- Hochschulen, Fachhochschulen, Berufs-, Fachakademien
 - Universitäten

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=/null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=58708&let=H>



Griechische Philologie

Gräzist*innen finden Beschäftigung z.B.

- in Medienunternehmen
- in Kommunikations-, Werbe- oder PR-Agenturen
- in Bildungseinrichtungen
- an Hochschulen und Forschungsinstituten

Branchen im Einzelnen

- Verlage
 - Verlegen von Büchern, z.B. in Fachbuchredaktionen
 - Verlegen von Zeitschriften, z.B. im Bereich Kultur-, Literatur- und Sprachwissenschaft
- Rundfunk, Fernsehen
 - Rundfunkveranstalter, z.B. in der Kulturredaktion
- Erwachsenenbildung, sonstiger Unterricht
 - Allgemeine und politische Erwachsenenbildung, z.B. als Fremdsprachenlehrer/in an Volkshochschulen
- Übersetzungs-, Dolmetscherdienste
 - Übersetzen
- Public Relations
 - Public-Relations-Beratung, z.B. zu interkultureller Kommunikation
- Publizistik
 - Korrespondenz- und Nachrichtenbüros
 - Selbstständige Journalistinnen und Journalisten, Pressefotografinnen und Pressefotografen
- Werbung
 - Werbeagenturen, z.B. Bereich interkulturelle Kommunikation
- Tourismus
 - Erbringung sonstiger Reservierungsdienstleistungen, z.B. Reisekonzepte, Fremdenführungen
- Politische Parteien, Verbände, Organisationen
 - Organisationen der Bildung, Wissenschaft und Forschung, z.B. Beratung im Bereich interkulturelle Kommunikation
 - Organisationen der Kultur, z.B. Beratung im Bereich Kulturaustausch
 - Jugendorganisationen, z.B. Organisation von Jugendaustauschprogrammen
- Unternehmensberatung
 - Unternehmensberatung, z.B. Beratung im Bereich internationaler Wirtschaftskooperationen
- Hochschulen, Fachhochschulen, Berufs-, Fachakademien
 - Universitäten
 - Allgemeine Fachhochschulen
- Rechts-, Wirtschafts-, Sozial-, Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften
 - Forschung und Entwicklung im Bereich Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie im Bereich Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften, z.B. in sprachwissenschaftlichen Forschungsprojekten

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=59297&let=G>



Informatik

Informatiker*innen finden Beschäftigung

- in Unternehmen nahezu aller Wirtschaftsbereiche
- in der öffentlichen Verwaltung

Branchen im Einzelnen

- IT, DV, Computer
- Chemie, Pharmazie, Kunststoff
- Elektro
- Fahrzeugbau, -instandhaltung
- Finanzdienstleistungen, Immobilien
- Gesundheit, Soziales
- Handel
- Medien, Informationsdienste
- Metall, Maschinenbau, Feinmechanik, Optik
- Nahrungs-, Genussmittelherstellung
- Papier, Druck
- Textil, Bekleidung, Leder
- Transport, Verkehr
- Ver- und Entsorgung
- Öffentliche Verwaltung, Sozialversicherung, Verteidigung

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=58711&let=I>



Italienische Philologie

Romanist*innen für italienische Philologie finden Beschäftigung z.B.

- in Medienunternehmen
- in Kommunikations- und Übersetzungsagenturen
- in Bildungs- und Beratungseinrichtungen
- im Tourismus
- an Hochschulen und Forschungsinstituten

Branchen im Einzelnen

- Verlage
 - Verlegen von Büchern, z.B. in Schul- oder Fachbuchredaktionen
 - Verlegen von Zeitschriften, z.B. im Bereich Kultur-, Literatur- und Sprachwissenschaft
- Rundfunk, Fernsehen
 - Rundfunkveranstalter, z.B. in der Auslandsredaktion
- Erwachsenenbildung, sonstiger Unterricht
 - Allgemeine und politische Erwachsenenbildung, z.B. als Fremdsprachenlehrer/in an Volkshochschulen
- Übersetzungs-, Dolmetscherdienste
 - Übersetzen
- Public Relations
 - Public-Relations-Beratung, z.B. zu interkultureller Kommunikation
- Publizistik
 - Korrespondenz- und Nachrichtenbüros
 - Selbstständige Journalistinnen und Journalisten, Pressefotografinnen und Pressefotografen
- Werbung
 - Werbeagenturen, z.B. Bereich interkulturelle Kommunikation
- Tourismus
 - Erbringung sonstiger Reservierungsdienstleistungen, z.B. Reisekonzepte, Fremdenführungen
- Politische Parteien, Verbände, Organisationen
 - Organisationen der Bildung, Wissenschaft und Forschung, z.B. Beratung im Bereich interkulturelle Kommunikation
 - Organisationen der Kultur, z.B. Beratung im Bereich Kulturaustausch
 - Jugendorganisationen, z.B. Organisation von Jugendaustauschprogrammen
- Unternehmensberatung
 - Unternehmensberatung, z.B. Beratung im Bereich internationaler Wirtschaftskooperationen
- Hochschulen, Fachhochschulen, Berufs-, Fachakademien
 - Universitäten
 - Allgemeine Fachhochschulen
- Rechts-, Wirtschafts-, Sozial-, Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften
 - Forschung und Entwicklung im Bereich Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie im Bereich Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften, z.B. in sprachwissenschaftlichen Forschungsprojekten

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=59590&let=R>



Kunst

Kunstpädagog*innen finden Beschäftigung in erster Linie

- in kommunalen Kulturreferaten und -ämtern
- in Museen, Galerien oder bei Kulturveranstaltern
- in Einrichtungen der Erwachsenenbildung
- in sozialen Einrichtungen, z.B. in Jugendzentren und Jugendkunstschulen

Branchen im Einzelnen

- Öffentliche Verwaltung
 - Öffentliche Verwaltung auf den Gebieten Gesundheitswesen, Bildung, Kultur und Sozialwesen, z.B. kommunale Kulturreferate und -ämter
- Kunst, Kultur, Museen
 - Museen
 - Betrieb von Kultur- und Unterhaltungseinrichtungen, z.B. Theater- und Konzertveranstalter, Kulturmanagement in Opern- und Schauspielhäusern, Konzerthallen, Kleinkunstabühnen
- Erwachsenenbildung, sonstiger Unterricht
 - Allgemeine und politische Erwachsenenbildung, z.B. Volkshochschulen
- Sozialwesen
 - Sonstiges Sozialwesen a. n. g., z.B. Jugendzentren, Jugendkunstschulen

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=59465&let=K>



Lateinische Philologie

Latinist*innen finden Beschäftigung z.B.

- in Medienunternehmen
- in Kommunikations-, Werbe- oder PR-Agenturen
- in Bildungseinrichtungen
- an Hochschulen und Forschungsinstituten

Branchen im Einzelnen

- Verlage
 - Verlegen von Büchern, z.B. in Schulbuchredaktionen
 - Verlegen von Zeitschriften, z.B. im Bereich Kultur-, Literatur- und Sprachwissenschaft
- Rundfunk, Fernsehen
 - Rundfunkveranstalter, z.B. in der Kulturredaktion
- Erwachsenenbildung, sonstiger Unterricht
 - Allgemeine und politische Erwachsenenbildung, z.B. als Fremdsprachenlehrer/in an Volkshochschulen
- Übersetzungs-, Dolmetscherdienste
 - Übersetzen
- Public Relations
 - Public-Relations-Beratung, z.B. zu interkultureller Kommunikation
- Publizistik
 - Korrespondenz- und Nachrichtenbüros
 - Selbstständige Journalistinnen und Journalisten, Pressefotografinnen und Pressefotografen
- Werbung
 - Werbeagenturen, z.B. Bereich interkulturelle Kommunikation
- Tourismus
 - Erbringung sonstiger Reservierungsdienstleistungen, z.B. Reisekonzepte, Fremdenführungen
- Politische Parteien, Verbände, Organisationen
 - Organisationen der Bildung, Wissenschaft und Forschung, z.B. Beratung im Bereich interkulturelle Kommunikation
 - Organisationen der Kultur, z.B. Beratung im Bereich Kulturaustausch
 - Jugendorganisationen, z.B. Organisation von Jugendaustauschprogrammen
- Unternehmensberatung
 - Unternehmensberatung, z.B. Beratung im Bereich internationaler Wirtschaftskooperationen
- Hochschulen, Fachhochschulen, Berufs-, Fachakademien
 - Universitäten
 - Allgemeine Fachhochschulen
- Rechts-, Wirtschafts-, Sozial-, Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften
 - Forschung und Entwicklung im Bereich Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie im Bereich Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften, z.B. in kulturwissenschaftlichen Forschungsprojekten

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=59468&let=L>



Mathematik

Mathematiker*innen finden Beschäftigung z.B.

- in Markt- und Meinungsforschungsinstituten
- in Unternehmensberatungsfirmen
- in Software- und Systemhäusern
- in IT-Fach- und Serviceabteilungen von Unternehmen und Institutionen
- in Ingenieurbüros für technische Fachplanung
- in der öffentlichen Verwaltung, z.B. bei statistischen Ämtern
- bei Banken und Versicherungen
- in Entwicklungsabteilungen von Unternehmen der Biotechnologie, des Fahrzeugbaus, des Maschinenbaus
- an Hochschulen und Forschungsinstituten

Branchen im Einzelnen

- Markt-, Meinungsforschung
- Software-, Datenbankanbieter
 - Programmierungstätigkeiten
 - Sonstige Softwareentwicklung
- Informations-, Telekommunikationstechnik
 - Herstellung von Datenverarbeitungsgeräten und peripheren Geräten
- Unternehmensberatung
- EDV-Dienstleister
 - Erbringung von sonstigen Dienstleistungen der Informationstechnologie, z.B. Systemhäuser
 - Erbringung von Beratungsleistungen auf dem Gebiet der Informationstechnologie
 - Betrieb von Datenverarbeitungseinrichtungen für Dritte, z.B. Anbieter von Multimedia-Diensten
- Ingenieurdienstleistungen, Bausachverständigenwesen
 - Ingenieurbüros für technische Fachplanung und Ingenieurdesign
- Öffentliche Verwaltung
 - Allgemeine öffentliche Verwaltung, z.B. statistische Ämter
- Banken, Kreditinstitute, Börsen
 - Zentralbanken und Kreditinstitute
 - Sonstige Finanzierungsinstitutionen
 - Mit Finanzdienstleistungen verbundene Tätigkeiten
- Versicherungen
- Chemie
 - Herstellung von sonstigen chemischen Erzeugnissen, z.B. Biotechnologieunternehmen
- Fahrzeugbau, -instandhaltung
- Metall, Maschinenbau, Feinmechanik, Optik
- Natur-, Ingenieur-, Agrarwissenschaften und Medizin
 - Sonstige Forschung und Entwicklung im Bereich Natur-, Ingenieur-, Agrarwissenschaften und Medizin
 - Forschung und Entwicklung im Bereich Biotechnologie
- Hochschulen, Fachhochschulen, Berufs-, Fachakademien
 - Universitäten
 - Allgemeine Fachhochschulen

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=59494&let=M>



Philosophie

Philosoph*innen finden Beschäftigung z.B.

- in Verlagen und Einrichtungen der Publizistik
- bei Fernsehen und Hörfunk
- in Kommunikations-, Werbe- oder PR-Agenturen
- in Einrichtungen der Erwachsenenbildung
- in Bibliotheken und Archiven
- in Bildungs- bzw. Kulturorganisationen
- an Hochschulen und Forschungsinstituten

Branchen im Einzelnen

- Hochschulen, Fachhochschulen, Berufs-, Fachakademien
 - Universitäten, z.B. Institute für Philosophie
- Publizistik
 - Selbstständige Journalistinnen und Journalisten, Pressefotografinnen und Pressefotografen
 - Korrespondenz- und Nachrichtenbüros
- Verlage
 - Verlegen von Zeitungen
 - Verlegen von Zeitschriften
 - Verlegen von Büchern
 - Verlegen von bespielten Tonträgern
- Public Relations
 - Public-Relations-Beratung, z.B. Kommunikations- und PR-Agenturen
- Rundfunk, Fernsehen
 - Rundfunkveranstalter
- Erwachsenenbildung, sonstiger Unterricht
 - Allgemeine und politische Erwachsenenbildung, z.B. Volkshochschulen
- Archiv, Bibliothek, Dokumentation
 - Bibliotheken und Archive
- Politische Parteien, Verbände, Organisationen
 - Organisationen der Bildung, Wissenschaft und Forschung
 - Organisationen der Kultur
- Öffentliche Verwaltung
 - Öffentliche Verwaltung auf den Gebieten Gesundheitswesen, Bildung, Kultur und Sozialwesen, z.B. Kulturämter
- Kunst, Kultur, Museen
 - Museen
 - Opern- und Schauspielhäuser, Konzerthallen und ähnliche Einrichtungen, z.B. Öffentlichkeitsarbeit für Theater
- Unternehmensberatung
 - Unternehmensberatung

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=58767&let=P>



Physik

Physiker*innen finden Beschäftigung z.B.

- in Forschungsinstituten und Hochschulen
- in Unternehmen des Maschinen- oder Fahrzeugbaus
- in Betrieben der Halbleiterindustrie
- in Wärmekraftwerken
- bei Datenverarbeitungsdiensten und in der Softwareentwicklung
- bei Herstellern (elektro-)medizinischer Geräte
- in der physikalischen Untersuchung und Beratung und in Ingenieurbüros
- in der öffentlichen Verwaltung, z.B. bei Eich- und Prüfämtern oder dem Bundesamt für Strahlenschutz

Branchen im Einzelnen

- Natur-, Ingenieur-, Agrarwissenschaften und Medizin
 - Sonstige Forschung und Entwicklung im Bereich Natur-, Ingenieur-, Agrarwissenschaften und Medizin, z.B. Entwicklungsabteilungen in Betrieben des Anlagen- und Maschinenbaus, physikalische Forschungsinstitute und -gesellschaften, medizintechnische oder umwelttechnische Forschungseinrichtungen
- Hochschulen, Fachhochschulen, Berufs-, Fachakademien
 - Universitäten, z.B. physikalische Laboratorien
 - Allgemeine Fachhochschulen
- Kraftfahrzeuge
 - Herstellung von Kraftwagen und Kraftwagenmotoren
- Schienenfahrzeuge
 - Herstellung von Lokomotiven und anderen Schienenfahrzeugen
 - Herstellung von Eisenbahninfrastruktur
- Schiffe, Boote
 - Schiffbau (ohne Boots- und Yachtbau)
- Luft-, Raumfahrzeuge
 - Luft- und Raumfahrzeugbau, z.B. Entwicklungsabteilungen, Materialprüfung
- Elektrische Anlagen und Bauteile
 - Herstellung von elektronischen Bauelementen, z.B. Betriebe der Halbleiterindustrie
- Energieversorgung
 - Elektrizitätsversorgung, z.B. Wärmekraftwerke
- Software-, Datenbankanbieter
 - Programmierungstätigkeiten, z.B. Entwicklung technisch-wissenschaftlicher Anwendersoftware
- EDV-Dienstleister
 - Erbringung von Beratungsleistungen auf dem Gebiet der Informationstechnologie
 - Erbringung von sonstigen Dienstleistungen der Informationstechnologie
- Feinmechanik, Optik
 - Herstellung von medizintechnischen Apparaten und Materialien a. n. g.
 - Herstellung von nicht elektrischen Mess-, Kontroll-, Navigations- u. ä. Instrumenten und Vorrichtungen, z.B. Geräte für Navigation, Meteorologie oder Geophysik
 - Herstellung von optischen und fotografischen Instrumenten und Geräten, z.B. Laser
- Medizinische Technik, Orthopädie, Zahntechnik
 - Herstellung von Bestrahlungs- und Elektrotherapiegeräten und elektromedizinischen Geräten
- Technische, physikalische, chemische Untersuchung
 - Technische, physikalische und chemische Untersuchung
- Ingenieurdienstleistungen, Bausachverständigenwesen
 - Ingenieurbüros für technische Fachplanung und Ingenieurdesign
- Öffentliche Verwaltung



- Allgemeine öffentliche Verwaltung, z.B. Bundesamt für Strahlenschutz, Physikalisch-Technische Bundesanstalt, Gewerbeaufsichtsämter, Eich- und Prüfämter

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=58768&let=P>



Russisch

Ostslawist* finden Beschäftigung z.B.

- in der Medienwirtschaft
- in Kommunikations- und Übersetzungsagenturen
- in Bildungs- und Beratungseinrichtungen
- im Tourismus
- an Hochschulen und Forschungsinstituten

Branchen im Einzelnen

- Verlage
 - Verlegen von Büchern, z.B. in Schul- oder Fachbuchredaktionen
 - Verlegen von Zeitschriften, z.B. im Bereich Kultur-, Literatur- und Sprachwissenschaft
- Rundfunk, Fernsehen
 - Rundfunkveranstalter, z.B. in der Auslandsredaktion
- Erwachsenenbildung, sonstiger Unterricht
 - Allgemeine und politische Erwachsenenbildung, z.B. als Fremdsprachenlehrer/in an Volkshochschulen
- Übersetzungs-, Dolmetscherdienste
 - Übersetzen
- Public Relations
 - Public-Relations-Beratung, z.B. zu interkultureller Kommunikation
- Publizistik
 - Korrespondenz- und Nachrichtenbüros
 - Selbstständige Journalistinnen und Journalisten, Pressefotografinnen und Pressefotografen
- Werbung
 - Werbeagenturen, z.B. Bereich interkulturelle Kommunikation
- Tourismus
 - Erbringung sonstiger Reservierungsdienstleistungen, z.B. Reisekonzepte, Fremdenführungen
- Politische Parteien, Verbände, Organisationen
 - Organisationen der Bildung, Wissenschaft und Forschung, z.B. Beratung im Bereich interkulturelle Kommunikation
 - Organisationen der Kultur, z.B. Beratung im Bereich Kulturaustausch
 - Jugendorganisationen, z.B. Organisation von Jugendaustauschprogrammen
- Unternehmensberatung
 - Unternehmensberatung, z.B. Beratung im Bereich internationaler Wirtschaftskooperationen
- Hochschulen, Fachhochschulen, Berufs-, Fachakademien
 - Universitäten
 - Allgemeine Fachhochschulen
- Rechts-, Wirtschafts-, Sozial-, Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften
 - Forschung und Entwicklung im Bereich Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie im Bereich Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften, z.B. in sprachwissenschaftlichen Forschungsprojekten

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/suchergebnisse/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=59606&such=Russisch>



Spanische Philologie

Romanist*innen für spanische Philologie finden Beschäftigung z.B.

- in Medienunternehmen
- in Kommunikations- und Übersetzungsagenturen
- in Bildungs- und Beratungseinrichtungen
- im Tourismus
- an Hochschulen und Forschungsinstituten

Branchen im Einzelnen

- Verlage
 - Verlegen von Büchern, z.B. in Schul- oder Fachbuchredaktionen
 - Verlegen von Zeitschriften, z.B. im Bereich Kultur-, Literatur- und Sprachwissenschaft
- Rundfunk, Fernsehen
 - Rundfunkveranstalter, z.B. in der Auslandsredaktion
- Erwachsenenbildung, sonstiger Unterricht
 - Allgemeine und politische Erwachsenenbildung, z.B. als Fremdsprachenlehrer/in an Volkshochschulen
- Übersetzungs-, Dolmetscherdienste
 - Übersetzen
- Public Relations
 - Public-Relations-Beratung, z.B. zu interkultureller Kommunikation
- Publizistik
 - Korrespondenz- und Nachrichtenbüros
 - Selbstständige Journalistinnen und Journalisten, Pressefotografinnen und Pressefotografen
- Werbung
 - Werbeagenturen, z.B. Bereich interkulturelle Kommunikation
- Tourismus
 - Erbringung sonstiger Reservierungsdienstleistungen, z.B. Reisekonzepte, Fremdenführungen
- Politische Parteien, Verbände, Organisationen
 - Organisationen der Bildung, Wissenschaft und Forschung, z.B. Beratung im Bereich interkulturelle Kommunikation
 - Organisationen der Kultur, z.B. Beratung im Bereich Kulturaustausch
 - Jugendorganisationen, z.B. Organisation von Jugendaustauschprogrammen
- Unternehmensberatung
 - Unternehmensberatung, z.B. Beratung im Bereich internationaler Wirtschaftskooperationen
- Hochschulen, Fachhochschulen, Berufs-, Fachakademien
 - Universitäten
 - Allgemeine Fachhochschulen
- Rechts-, Wirtschafts-, Sozial-, Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften
 - Forschung und Entwicklung im Bereich Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie im Bereich Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften, z.B. in sprachwissenschaftlichen Forschungsprojekten

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=59594&let=R>



Sportwissenschaft

Sportwissenschaftler*innen finden Beschäftigung z.B.

- in Sportverbänden und -vereinen, an Sportschulen und -zentren, bei professionellen Sportmannschaften
- in Sport- und Fitness-Studios
- bei Sportämtern
- in Rehabilitations- und Sportkliniken
- an Hochschulen und sportwissenschaftlichen Instituten
- bei Krankenkassen
- in Ferienzentren und Sporthotels

Branchen im Einzelnen

- Sport, Fitness, Wellness
 - Erbringung von sonstigen Dienstleistungen des Sports, z.B. Management für Berufssportler/innen
 - Betrieb von Sportanlagen, z.B. Geschäftsführung
 - Sportvereine, z.B. Geschäftsführung, Verwaltung
 - Fitnesszentren, z.B. Leitung von Fitness-Studios
- Öffentliche Verwaltung
 - Öffentliche Verwaltung auf den Gebieten Gesundheitswesen, Bildung, Kultur und Sozialwesen, z.B. Sportämter, öffentliche Freizeit- und Sozialeinrichtungen
- Gesundheitswesen
 - Krankenhäuser, z.B. Rehabilitationskliniken, Sportkliniken, Hochschulkliniken
- Hochschulen, Fachhochschulen, Berufs-, Fachakademien
 - Berufsakademien, Fachakademien, Schulen des Gesundheitswesens
 - Universitäten
 - Allgemeine Fachhochschulen
- Sozialversicherung
 - Sozialversicherung, z.B. Betreuung/Konzeption von Wellness- und Fitnessprogrammen bei gesetzlichen Krankenversicherern
- Hotellerie
 - Hotels (ohne Hotels garnis), z.B. Sport-, Fitness- und Wellnesshotels
 - Ferienzentren
- Sicherheit, Brandschutz, Verteidigung
 - Öffentliche Sicherheit und Ordnung, z.B. Polizei-, Bundespolizeisport

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=58777&let=S>



Wirtschaft/Politik

Volkswirt*innen finden Beschäftigung z.B.

- in Unternehmen nahezu aller Wirtschaftsbereiche
- in der öffentlichen Verwaltung
- bei Kammern und Verbänden
- in der Politik, z.B. bei Parteien
- bei Banken und Versicherungen
- in Beratungs- und Forschungseinrichtungen

Branchen im Einzelnen

- Erziehung, Unterricht
- Fahrzeugbau, -instandhaltung
- Finanzdienstleistungen, Immobilien
- Gesundheit, Soziales
- Handel
- Kunst, Kultur, Sport, Freizeit
- Management, Beratung, Recht, Steuern
- Medien, Informationsdienste
- Nahrungs-, Genussmittelherstellung
- Textil, Bekleidung, Leder
- Transport, Verkehr
- Ver- und Entsorgung
- Verbände, Organisationen, Interessenvertretungen
- Wissenschaft, Forschung, Entwicklung
- Öffentliche Verwaltung, Sozialversicherung, Verteidigung

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=58783&let=V>

Politolog*innen finden Beschäftigung z.B.

- in Fachredaktionen von Tageszeitungen oder Verlagen
- in Hörfunk- und Fernsehanstalten
- in der öffentlichen Verwaltung
- in politischen Institutionen wie dem Deutschen Bundestag und den Länderparlamenten
- bei Parteien, parteinahen Stiftungen, Gewerkschaften und Verbänden
- in Institutionen der Erwachsenenbildung
- in Markt- und Meinungsforschungsinstituten
- in PR-Agenturen
- in Organisationen für Entwicklungszusammenarbeit
- an Hochschulen und Forschungseinrichtungen

Branchen im Einzelnen

- Hochschulen, Fachhochschulen, Berufs-, Fachakademien
 - Universitäten
- Verlage
 - Verlegen von Zeitschriften, bei Fachzeitschriften, z.B. im Lektorat oder in Fachredaktionen im Bereich Politologie



- Verlegen von Zeitungen, z.B. in Fachredaktionen für politische Themen
- Verlegen von Büchern, z.B. im Lektorat, in der Redaktion von Fachverlagen im Bereich Politologie
- Publizistik
 - Selbstständige Journalistinnen und Journalisten, Pressefotografinnen und Pressefotografen
 - Korrespondenz- und Nachrichtenbüros
- Markt-, Meinungsforschung
- Public Relations
 - Public-Relations-Beratung, v.a. mit Schwerpunkt im Bereich der politischen Kommunikation
- Erwachsenenbildung, sonstiger Unterricht
 - Allgemeine und politische Erwachsenenbildung, z.B. bei Volkshochschulen, Kirchen, Gewerkschaften, politischen Parteien
- Öffentliche Verwaltung
 - Allgemeine öffentliche Verwaltung, z.B. in Ministerien und Regierungspräsidien
 - Öffentliche Verwaltung auf den Gebieten Gesundheitswesen, Bildung, Kultur und Sozialwesen
- Politische Parteien, Verbände, Organisationen
 - Organisationen der Bildung, Wissenschaft und Forschung, z.B. Deutsche Gesellschaft für Entwicklungshilfe
 - Organisationen der Kultur
 - Politische Parteien und Vereinigungen, z.B. in Parteien, im Parlament, in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit oder in der Beratung von Parteien
- Wirtschafts-, Berufsverbände, Gewerkschaften
 - Berufsorganisationen
- Rundfunk, Fernsehen
 - Rundfunkveranstalter, z.B. Mitarbeit bei der Herstellung von Hörfunk- und Fernsehprogrammen
- Archiv, Bibliothek, Dokumentation
 - Bibliotheken und Archive
- Rechts-, Wirtschafts-, Sozial-, Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften
 - Forschung und Entwicklung im Bereich Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie im Bereich Sprach-, Kultur- und Kunstwissenschaften, insbesondere im Bereich Politologie

Quelle: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/typischebranchen&dkz=58769&let=P>

