

**Berufsbildungsberatung – Begründung und Präzisierung
eines handwerksspezifischen Konzeptes**

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades

der

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät

der

Universität zu Köln

2009

vorgelegt

von

Dipl.-Hdl. Michael Hoffschroer

aus

Lingen (Ems)

Referent: Prof. Dr. D. Buschfeld

Korreferent: Prof. Dr. M. Twardy (em.)

Tag der Promotion: 6. Februar 2009

„Es gibt mehr Leute die aufgeben, als die, die scheitern.“

Henry Ford

Für meine Familie,

insbesondere für Gisela,
Sie war eine große Motivation für mich.

Gliederung

Abbildungsverzeichnis	V
Abkürzungsverzeichnis	VIII
Hinweise	XVI
1 Einleitung	1
1.1 Wissenschaftstheoretische Orientierung und methodisches Vorgehen	2
1.2 Erkenntnisinteresse und Aufbau der Arbeit.....	5
2 Zu Begriffen, Bezugspunkten und Ansätzen	10
2.1 Diskussion zentraler Begriffe und Bezugspunkte.....	11
2.1.1 >Beruf<.....	11
2.1.1.1 Berufsbezeichnungen.....	11
2.1.1.2 Berufliche Identität.....	13
2.1.1.3 Beruf als Qualifikationsprofil	14
2.1.1.4 Beruf als didaktische Kategorie	15
2.1.1.5 Weitere Berufsverständnisse.....	15
2.1.1.6 Berufskonzept	17
2.1.1.7 Handwerkspolitische Betrachtung	21
2.1.2 >Bildung<	23
2.1.2.1 BILDUNGSKOMMISSION NRW, schulischer Bildungsbegriff..	24
2.1.2.2 DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Lehrerhandeln.....	24
2.1.2.3 Lernen	26
2.1.2.4 Handlungskompetenz.....	27
2.1.2.5 Begriffliche Rekonstruktion durch BANK	31
2.1.3 >Berufsbildung<	33
2.1.3.1 Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes.....	34
2.1.3.2 Berufslaufbahn	36
2.1.3.3 Berufsausbildung.....	38
2.1.3.4 Berufliche Weiterbildung	41

2.1.3.5	Handwerkspolitische Einschätzungen	44
2.1.4	>Beratung<.....	47
2.1.4.1	Beratung als pädagogisches Handeln	48
2.1.4.2	Beratung als unternehmerisches Handeln.....	49
2.1.4.3	Beratung als soziales System	53
2.1.4.4	Beratung als Methode	54
2.1.5	>Berufsbildungsberatung<.....	58
2.1.5.1	Themen	59
2.1.5.2	Impulse, Anlässe, Nutzergruppen	61
2.1.5.3	Ziele.....	65
2.1.5.4	Berufsorientierung	70
2.1.5.5	Ausbildungsberatung.....	73
2.1.5.6	Weiterbildungsberatung.....	75
2.1.5.7	Bildungssystembezogene Beratungsleistung	77
2.1.5.8	Qualitätsmaßstäbe	77
2.1.6	>Handwerk<	81
2.1.6.1	Juristische Handwerksdefinition	81
2.1.6.2	Wirtschaftsbereich Handwerk.....	85
2.1.6.3	Selbstverwaltung des Handwerks	88
2.1.6.4	Bildungszentren des Handwerks	93
2.2	Zwischenfazit zu zentralen Begriffen und Bezugspunkten	102
2.3	Auswahl betriebswirtschaftlicher Beratungsansätze	105
2.3.1	Unternehmensbezogene Beratungsansätze.....	105
2.3.2	Beratung von KMU	106
2.3.3	Personalberatung	109
2.3.4	Beratung im Kontext der Neuen Institutionenökonomie.....	111
2.3.4.1	Grundlagen der Neuen Institutionenökonomie	111

2.3.4.2	Property-Rights-Theorie	112
2.3.4.3	Transaktionskosten-Theorie	113
2.3.4.4	Principal-Agent-Theorie.....	114
2.3.5	Prozessorientierte Unternehmensberatung	123
2.3.6	Systemorientierte Beratung in der Betriebswirtschaft	126
2.3.7	Qualifikationsanforderungen in der Unternehmensberatung	129
2.4	Auswahl pädagogischer Beratungsansätze	132
2.4.1	Individuumszentrierte Beratungsansätze.....	132
2.4.2	Beratung als Lehr-Lernprozess	134
2.4.2.1	Didaktisch-orientiertes Beratungsmodell nach STEEGER	135
2.4.2.2	Prozessstruktur und Großformen pädagogischer Beratung ...	137
2.4.3	Beratung als Interaktionsprozess	142
2.4.4	Beratung als zielorientierter Entscheidungsprozess	143
2.4.5	Systemorientierte Beratung in der Pädagogik	146
2.4.6	Schulische Beratung.....	149
2.5	Zwischenfazit zu Beratungsansätzen.....	153
3	Zu Daten, Befunden und politischen Positionen.....	154
3.1	Megatrends des sozio-ökonomischen Wandels.....	155
3.1.1	Wissens- und technologiebezogene Megatrends	156
3.1.2	Wirtschaftliche Megatrends	159
3.1.3	Demografische Megatrends	161
3.1.4	Unsicherheit und Intransparenz.....	162
3.2	Zwischenfazit zu Megatrends des sozio-ökonomischen Wandels	164
3.3	Berufsbildungsberatung aus institutioneller Sicht	166
3.3.1	Historische Entwicklung und rechtlicher Hintergrund.....	166
3.3.2	Beratungsinstitutionen	169
3.3.3	Finanzierung und Setting.....	171

3.3.4	Beratungsdurchführung	174
3.3.5	Ziele von Berufsbildungsberatung	179
3.4	Berufsbildungsberatung aus berufslaufbahnbezogener Sicht.....	180
3.4.1	Berufsorientierung	184
3.4.2	Ausbildungsberatung	186
3.4.3	Weiterbildungsberatung.....	187
3.5	Berufsbildungsberatung im Handwerk	189
3.5.1	DGB/FBH-Studie	189
3.5.2	RAMBØLL-Studie	195
3.6	Zwischenfazit zu Daten und Befunden der Berufsbildungsberatung.....	199
3.7	Berufsbildungsberatung auf politischer Ebene.....	202
3.7.1	Diskussionen auf europäischer Ebene	203
3.7.2	Diskussionen auf nationaler Ebene	205
3.7.3	Diskussionen auf verbandspolitischer Ebene	206
3.8	Zwischenfazit zu den politischen Diskussionen	208
4	Konzeptionelle Präzisierungen zur Berufsbildungsberatung	210
4.1	System der Berufsbildungsberatung	211
4.2	Berufsbildungsberatung im Spannungsfeld von Lehr-Lernprozess- und Dienstleistungsorientierung.....	217
4.3	Grundsätze eines Kompetenzmodells der Berufsbildungsberatung.....	230
4.4	Ziele von Berufsbildungsberatung.....	237
4.5	Qualitätsmerkmale der Berufsbildungsberatung	245
4.6	Handwerkliche Bildungszentren - Anbieter von Berufsbildungsberatung	249
5	Zusammenfassung und Ausblick.....	264
	Anhang.....	A
	Literatur.....	O
	Lebenslauf	PP

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit	10
Abbildung 2: Ausbildungsberufskriterien	12
Abbildung 3: Übersicht verschiedener Verständnisse des Berufsbegriffes	16
Abbildung 4: Lokalisierung des Beruflichkeitsbegriffs nach BECK	18
Abbildung 5: Spannungsverhältnis des Berufskonzeptes	20
Abbildung 6: Vollständige Handlung	28
Abbildung 7: Berufliche Handlungskompetenz.....	30
Abbildung 8: Begriffliche Rekonstruktion nach BANK	32
Abbildung 9: Phasen der beruflichen Bildung	36
Abbildung 10: Positionen und Übergänge im Erwerbsleben	37
Abbildung 11: Weiterbildungsbeteiligungsquoten.....	42
Abbildung 12: Kriterien sektoraler Aufteilung	50
Abbildung 13: Exemplarische Beratungsmethoden im Überblick.....	55
Abbildung 14: Beratungsmethodiken	57
Abbildung 15: Themenschwerpunkte der Berufsbildungsberatung	59
Abbildung 16: Thematische Systematisierung von Berufsbildungsberatung	60
Abbildung 17: Auslöser von Übergängen.....	61
Abbildung 18: Interne und externe Auslöser von berufsbiografischen Übergängen.	62
Abbildung 19: Vier Schritte einer Laufbahnentscheidung.....	63
Abbildung 20: Nutzergruppen.....	65
Abbildung 21: Zielebenen einer Berufsbildungsberatung und Items	67
Abbildung 22: Strukturierungskriterien für Berufsorientierungspraktika.....	72
Abbildung 23: Historische Entwicklung des Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystems.....	73
Abbildung 24: Übereinstimmende Aufgaben des Ausbildungsberaters und des Lehrlingswartes	75
Abbildung 25: Formen und Organisationen in der Weiterbildungsberatung	76
Abbildung 26: Kennzahlen zum Wirtschaftsbereich >Handwerk<	85
Abbildung 27: Verteilung der handwerksähnlichen Unternehmen nach Beschäftigtengrößenklassen	86
Abbildung 28: Verteilung der handwerksähnlichen Unternehmen nach Umsatzgrößenklassen.....	87
Abbildung 29: Organisationsstruktur des Handwerks.....	91

Abbildung 30: Aufgaben von Bildungszentren im System der beruflichen Bildung ..	94
Abbildung 31: Veränderung der Situation der Bildungszentren	99
Abbildung 32: Gründe für die Beauftragung von Beratern aus KMU-Sicht (Mehrfachnennungen möglich)	109
Abbildung 33: Grundtypen von Problemen der Principal-Agent-Beziehung	116
Abbildung 34: Positiver Zusammenhang zwischen den Kosten der Informationsbeschaffung und der Sicherheit der Informationen	119
Abbildung 35: Agency Problem Map nach WEIERSHÄUSER	121
Abbildung 36: Formalisierungsgrade von Beratung	124
Abbildung 37: Phasenverlauf eines Unternehmensberatungsauftrages	125
Abbildung 38: Beratungssystem nach STUTZ	128
Abbildung 39: Beratungs- und Beteiligungskompetenz in den Subsystemen des allgemeinen Beratungssystems	130
Abbildung 40: Gründe für das Scheitern von Unternehmensberatungsprozessen in KMU	131
Abbildung 41: Didaktische Betrachtungsebenen	136
Abbildung 42: Kompetenzmodell des beruflichen Bildungsberaters	137
Abbildung 43: Stufen des (pädagogischen) Beratungsprozesses	138
Abbildung 44: Kommunikationsorientierter Lehr-Lernprozess in der Berufsbildungsberatung	143
Abbildung 45: Einfaches, informationstheoretisches Entscheidungsmodell	144
Abbildung 46: Prozess einer berufsorientierten Bildungsberatung	145
Abbildung 47: Beratung aus systemischer Perspektive nach BALZ	148
Abbildung 48: Funktionen der Schulberatung aus Sicht der Schüler	150
Abbildung 49: Kondratieff-Wellen	158
Abbildung 50: Altersaufbau in der Bundesrepublik Deutschland	161
Abbildung 51: Beratungssettings	173
Abbildung 52: Beratungsakteure	186
Abbildung 53: Weiterbildungsinhalte von AB und APE	191
Abbildung 54: Weiterbildungsinhalte von LW	192
Abbildung 55: Akteursprofile in der handwerklichen Berufsbildungsberatung	196
Abbildung 56: Themenschwerpunkt der handwerklichen Berufsbildungsberatung	197
Abbildung 57: Beratungsangebote handwerksrelevanter Akteure	198
Abbildung 58: Berufsbildungsberatungssystem	212

Abbildung 59: Derzeitiges System der Berufsbildungsberatung ohne systematische Qualifizierung und Verzahnung der Akteure	214
Abbildung 60: Felder der Berufsbildungsberatung	215
Abbildung 61: Zuordnung von Systemebenen und didaktischen Betrachtungsebenen	218
Abbildung 62: Beraterrollen.....	223
Abbildung 63: Gegenüberstellung pädagogischer, betriebswirtschaftlicher und wirtschaftspädagogischer Prozessstrukturen von Beratung	226
Abbildung 64: Prozessstruktur einer Berufsbildungsberatung.....	229
Abbildung 65: Beratungskompetenz	230
Abbildung 66: Grundlegende Zielsetzungen von Maßnahmen zur Verbesserung der Beratungskompetenz	232
Abbildung 67: BoHa-Qualifizierungskonzept >Berater in der beruflichen Bildungsberatung (Hw)<.....	233
Abbildung 68: Grundlagen eines Modells der auftragsübergreifenden Kompetenz des Berufsbildungsberaters.....	235
Abbildung 69: Grundlagen eines Modells der auftragsabwicklungsbezogenen Kompetenz des Berufsbildungsberaters.....	236
Abbildung 70: Zielsystem einer Berufsbildungsberatung	243
Abbildung 71: Qualitätsbeurteilung von Berufsbildungsberatung.....	248
Abbildung 72: Erwartete Auswirkungen handwerksspezifischer Merkmale auf die Berufsbildungsberatung	250
Abbildung 73: Arbeitshypothesen zur Umsetzung von Berufsbildungsberatung in handwerklichen Bildungszentren.....	255
Abbildung 74: Altersaufbau der Bevölkerung in Deutschland	A
Abbildung 75: Veränderungen der Arbeitsanforderungen und Coachingbedarf in den Bereichen Metall/Elektro und Pflege/Gesundheit	D
Abbildung 76: Beratungsmethoden der Berufsbildungsberatung	K
Abbildung 77: Tätigkeitsprofile und Grundlagen von Beratungsakteuren.....	N

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
§/§§	Paragraph/en
%	Prozent, Vom Hundert
AB	Ausbildungsberater
AES	Adult Education Survey
AFG	Arbeitsförderungsgesetz
AG	Aktiengesellschaft
ANUBA	Modellversuch: Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in IT- und Medienberufen
APE	Ausbildungsplatzentwickler
ARGE	Arbeitsgemeinschaft
Aufl.	Auflage
AVAVG	Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BASS	Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW
BBB-Beratung	Berufs-, Bildungs- und Beschäftigungsberatung
BbgWBG	Gesetz zur Regelung und Förderung der Weiterbildung im Land Brandenburg
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBW	Berufsbildungswerke
BDU	Bundesverband Deutscher Unternehmensberater
BGBI	Bundesgesetzblatt
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung

Abkürzung	Bedeutung
BIV	Bundesinnungsverband
BIZ	Berufsinformationszentrum
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMU	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie
BoHa	Beratungsoffensive Handwerk
BPB	Bundeszentrale für politische Bildung
BStatG	Bundesstatistikgesetz
BSW	Berichtssystem Weiterbildung
BW	Bildungswerk des Lingener Handwerks
BWP	Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
bwp@	Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CDU	Christlich Demokratische Union
CEDEFOP	Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle
CSU	Christlich Soziale Union
d.h.	das heißt
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DHI	Deutsches Handwerksinstitut

Abkürzung	Bedeutung
DHKT	Deutscher Handwerkskammertag
DIHK (alt: DIHT)	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DIN EN ISO	Deutsches Institut für Normung - Europäische Norm - International Organization for Standardization, harmonisierte Norm
DM	Deutsche Mark
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
e.V.	eingetragener Verein
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
EKD	Evangelische Kirche Deutschlands
EQF/EQR	European Qualification Framework/Europäischer Qualifikationsrahmen
etc.	et cetera
EU	Europäische Union
f/ff	folgende/fortfolgende
fbf	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung
FBH	Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln
FH	Fachhochschule
Frankfurt a.M.	Frankfurt am Main
GdWZ	Grundlagen der Weiterbildung - Zeitschrift (jetzt: Weiterbildung - Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends)
GEB	Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung
GG	Grundgesetz
ggf.	gegebenenfalls

Abkürzung	Bedeutung
gGmbH	Gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung
GHM	Gesellschaft für Handwerksmessen
GIB	Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung
GPC	Good Practice Center zur Förderung von Benachteiligten in der Berufsbildung
HBZ	Handwerksbildungszentrum
HPI	Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik an der Leibniz Universität Hannover
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
Hrsg	Herausgeber
Hw	Handwerk
HWBG	Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Lande Hessen
HwK	Handwerkskammer
HwO	Gesetz zur Ordnung des Handwerks
HwStatG	Handwerkstatistikgesetz
i.d.R.	in der Regel
i.e.S	im engeren Sinne
i.w.S	im weiteren Sinne
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
I-CH	Informatik Berufsbildung Schweiz
IDQ	Instrumentarium zur Dauerbeobachtung der betrieblichen Qualifikationsentwicklungen
IHK	Industrie- und Handelskammer
ILIAS	Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System

Abkürzung	Bedeutung
IKBB	Innovationskreis Berufliche Bildung
IKWB	Innovationskreis Weiterbildung
ILO	International Labour Organisation
INIFES	Internationales Institut für empirische Sozialökonomie
ISF	Institut für sozialwissenschaftliche Forschung
isfa	Interkulturelle Schule für Fortbildung und Ausbildung
ISM	informationsstrukturelle Methodik
IT	Informations- und Telekommunikationstechnik
ITB	Institut für Technik der Betriebsführung
IVSBB	Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung
Jg.	Jahrgang
Jh.	Jahrhundert
Kap.	Kapitel
KES	Koordinierungs- und Evaluierungsstelle für öffentlich finanzierte Weiterbildungsberatungsstellen im Land Berlin
Kfz	Kraftfahrzeug
KI	künstliche Intelligenz
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KMU	kleine und mittlere Unternehmen
KWB	Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung
LAA	Landesarbeitsamt
LeA	Lernen und Arbeiten
LfQ	Landesinstitut für Qualifizierung
LMW BW	Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg

Abkürzung	Bedeutung
LoK	lösungsorientierte Kurzberatung
LSW	Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
lt.	laut
LW	Lehrlingswarte der Innungen
m.E.	meines Erachtens
M.H.	Michael Hoffschroer
MAGS	Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen
MEO	Mühlheim, Essen, Oberhausen
MERCUR	Modellversuch: Curriculumstrukturen telekommunikationsgestützter Weiterbildung im Handwerk
Mill.	Million
Mrd.	Milliarden
MWV	Ministerium für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein
MWAV	Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein
NEBG	Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz
NEK	Nordelbische Evangelisch-Lutherische Kirche
nfb	Nationale Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung
NLI	Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik
NQF	National Qualification Framework
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
NRW	Nordrhein-Westfalen

Abkürzung	Bedeutung
o.ä.	oder ähnliches
o.g.	oben genannten
o.J.	ohne Jahr
o.O.	ohne Ort
o.V.	ohne Verfasser
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OLEV	Online Verwaltungslexikon
OWL	Ostwestfalen-Lippe
PE	Personalentwicklung
RPWBG	Rheinland-Pfälzisches Weiterbildungsgesetz
S.	Seite
SAZ	Schweriner Ausbildungszentrum
Sfs	Sozialforschungsstelle Dortmund
SGB	Sozialgesetzbuch
SMFW	Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften
SOFI	Soziologisches Forschungsinstitut
sog.	so genannt
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschland
SWOT	strengths (Stärken), weaknesses (Schwächen), opportunities (Chancen) und threats (Gefahren)
TRANSFORM	BMBF-Förderprogramm >Berufsbildung Osteuropa<
TU	Technische Universität
u.	und
u.a.	und andere
u.a.	unter anderem

Abkürzung	Bedeutung
u.ä.	und ähnliches
u.U.	unter Umständen
ÜBS	überbetriebliche Berufsbildungsstätten
UDH	Unternehmerverband Deutsches Handwerk
ÜLU	überbetriebliche Lehrlingsunterweisung
URL	Uniform Resource Locator
USA	United States of America
VAM	Virtueller Arbeitsmarkt
VGH	Verwaltungsgerichtshof
vgl.	Vergleiche
VLW	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen
VwGO	Verwaltungsgerichtsordnung
VwVfG	Verwaltungsverfahrensgesetz
WB	Weiterbildung
WBB	Weiterbildungsberater der Handwerkskammern und der handwerklichen Bildungszentren
WHKT	Westdeutscher Handwerkskammertag
www	world wide web
z.B.	zum Beispiel
ZDH	Zentralverband des Deutschen Handwerks
ZV	Zentralfachverband
zw.	zwischen
ZWH	Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk

Hinweise

Aus Vereinfachungsgründen und aufgrund der besseren Lesbarkeit wird im Text für die Bezeichnung von Personen in der Regel nur die männliche Form verwendet. In allen Fällen sind beide Geschlechter bei der Betrachtung mit eingeschlossen.

Die Arbeit beruht auf den Regeln der neuen Rechtschreibung. Die Vorgaben der neuen Rechtschreibung werden auch bei der Verwendung von direkten Zitaten angewandt.

Direkte Zitate werden in An- und Abführungszeichen (z.B. „Zitat“) eingefasst und layouttechnisch hervorgehoben. Nicht zitierte Abbildungen und Tabellen wurden von mir selbst erstellt. Hervorhebungen in den direkten Zitaten wurden überwiegend nicht übernommen. Innerhalb direkter und indirekter Zitate wurde die Verwendung von Begriffen weitgehend erhalten. Steht diese Verwendung im Widerspruch zu den begrifflichen Festlegungen dieser Arbeit, wird im Text darauf hingewiesen. Fremdsprachliche Fachbegriffe wurden i.d.R. nicht ins Deutsche übersetzt. Runde Klammern, die drei Punkte einschließen, (...), kennzeichnen Auslassungen innerhalb direkter Zitate, eckige Klammern mit drei Punkten und den Initialen des Autors, [..., M.H.], hingegen Ergänzungen.

Umgangs- und metasprachliche Passagen und Ausdrücke sowie Textteile, die zur inhaltlichen Verdeutlichung besonders hervorgehoben werden sollen, werden in spitzen Klammern (z.B. >Hervorhebung<) dargestellt. Darüber hinaus dienen weitere Möglichkeiten des Layouts (z.B. **Fettdruck**, Unterstreichungen, *kursive Darstellung* oder Einzüge) zur besonderen Betonung bestimmter Inhalte. Worte, die mit (Klammer-)Zusatz geschrieben werden, sollen als im Sinne der Bedeutung: Zusatz oder Klammerzusatz, gelesen werden.

Soweit zu Gesetzestexten keine Quellen angegeben sind, wurde auf die im Internet recherchierbaren nichtamtlichen Fassungen zurückgegriffen (z.B. unter www.gesetzesportal.de; www.verwaltung.bayern.de; hh.juris.de; www.im.nrw.de). Im Kontext der Angaben von Gesetzesquellen beziehen sich in Klammern stehende Zahlen, z.B. (1) auf die entsprechenden Absätze des genannten Paragraphen oder Artikel.

1 Einleitung

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema im Rahmen einer Dissertation ist - zumindest im vorliegenden Fall - von Ambivalenzen begleitet, weil insbesondere die Untersuchung sozialer Realität vielfach durch die Entscheidungen des Forschers beeinflusst ist. Dies kann zu Intransparenz und Fehlinterpretationen führen.¹

Um diese Ambivalenzen, Spannungen, Intransparenzen und Fehlerquellen zu mildern, werden mit den folgenden Ausführungen Anstöße, Fundamente, Absichten und Zugänge für diese wissenschaftliche Arbeit nach innen geklärt und nach außen transparent gemacht.²

¹ Vgl. Kromrey 2002, S. 72ff.

² Lediglich in diesem einleitenden Kapitel wird trotz der erwartungsgemäß mit einer eher alltagssprachlichen Verwendung von Begriffen einhergehenden Schwierigkeiten (siehe Bank 2005, S. 181ff) weitgehend auf eine tiefergehende wissenschaftliche Diskussion der Begriffe und Aussagen verzichtet. Die Komplexität der Daten und Zusammenhänge bedingt, dass der Versuch einer solchen Auseinandersetzung den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde. Vielmehr gehe ich von einem grundlegenden Verständnis des geneigten Lesers von den Begriffen und Aussagen aus, welches durch die angegebenen Quellen weiter vertieft werden kann und soll.

Die in den nachfolgenden Kapitel vorgenommenen eigenen Begriffsbestimmungen vereinen im Sinne des integrierenden Anspruchs dieser Arbeit (siehe Kapitel 1.1 und insbesondere Fußnote 4), erkenntnisinteressengeleitet zentrale Aspekte aus verschiedenen Definitionen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft, Recht und Wissenschaft. Im Sinne des methodischen Vorgehens (siehe Kapitel 1.1 und Fußnote 12) ist mit dieser Herangehensweise nicht der Anspruch einer vollständigen Übernahme und abschließenden Diskussion der dargestellten Konzepte verbunden, sondern die subjektive Interpretation und erkenntnisinteressengeleitete Übertragung der Aussagen Dritter in die eigene Welt.

1.1 Wissenschaftstheoretische Orientierung und methodisches Vorgehen

Grundlage des vorliegenden Versuchs einer wissenschaftlichen Analyse der Berufsbildungsberatung im Handwerk ist eine **wirtschaftspädagogische Perspektive**. Diese Perspektive zeichnet sich durch ein integratives Wissenschaftsverständnis³ aus. Im Bezug auf Wirtschaftspädagogik als Wissenschaftsdisziplin bedeutet dies sowohl eine Zusammenführung von Wirtschafts- und Berufspädagogik, als auch die Integration anderer Wissenschaftsdisziplinen, wie z.B. Betriebswirtschaftslehre, und auch die Integration anderer grundlegender Gesellschaftsbereiche, die sich mit dem arbeitenden und wirtschaftenden Menschen befassen.⁴

Insbesondere im Spannungsfeld von Wirtschaftswissenschaften und Erziehungswissenschaften wird von einer gegenseitigen Verpflichtung durch die gemeinsamen Untersuchungsobjekte (z.B. berufliche Qualifizierung, Berufsbildung oder Personalentwicklung) ausgegangen. **Gemeinsamer Untersuchungsgegenstand** dieser Arbeit ist die Beratung von Personen und Unternehmen im Kontext von Beruf, Bildung und Beschäftigung (Berufsbildungsberatung). Begriffe wie Berufsberatung, Bildungsberatung, Ausbildungsberatung sowie Weiterbildungsberatung u.ä.

³ Dabei ist dieses Verständnis weder als starre noch als beliebige Paradigmastruktur aufzufassen, sondern anzusehen als multiperspektivischer, erkenntnisorientierter und nachvollziehbarer Begründungszusammenhang des hier gewählten Vorgehens. Eine ähnliche Position vertritt und begründet GÖCKEDE im Zusammenhang eines Beratungskonzeptes (vgl. Göckede 2005, S. 4f).

Meine wissenschaftstheoretische Orientierung konstituiert sich in dem hier aufgezeigten Problemzusammenhang darüber hinaus aus der Gesamtheit der vor allem in diesem Kapitel aufgeführten und angepassten Ansätze sowie des insbesondere in Fußnote 8 dargelegten Grundwerturteils.

Die umstrittene Inkommensurabilitätsthese wird hier - in Übernahme der Position von ESSER (vgl. Esser 1997, S. 3) - nicht weiter thematisiert. Gleichzeitig wird mit EULER angemerkt, dass „paradigmatische Regeln orientierende, unabgeschlossene Leitlinien darstellen, die problembezogen modifiziert, erweitert und verworfen werden können.“ (Euler 1994a, S. 243).

⁴ Vgl. Jongebloed 1998, S. 11ff; Sloane 1992, S. 65; Esser 1997, S. 7; Steeger 2000, S. 2; Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 60ff.

Der von den genannten Autoren dargestellte und begründete Ansatz wird hier über die Integration verschiedener Wissenschaftsdisziplinen hinaus erweitert auf die Integration grundlegender Gesellschaftsbereiche (z.B. Politik, Religion, Wirtschaft, Recht). Hintergrund ist dabei die Orientierung an den Ansprüchen der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation (siehe weitere Ausführungen in diesem Kapitel und insbesondere Fußnote 7) und die Hypothese, dass durch die Integration unterschiedlicher Aspekte, das Ganze mehr sein könnte, als die Summe seiner Teile.

Insbesondere das von JONGEBLOED begründete Verhältnis von Wirtschaft und Erziehung, mit den von ihm beschriebenen Zweck-Mittel-Relationen, erkenntnisleitenden aufklärerischen und erfahrungsgeliteten ethischen Ansprüchen wird auch dieser Arbeit zugrunde gelegt.

lassen sich dementsprechend als Teil des Untersuchungsgegenstandes dieser Arbeit auffassen.

Die Aufgabe der Wirtschaftspädagogik wird ausdrücklich auch darin gesehen, vor dem Hintergrund einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung **Handlungsempfehlungen** normativ vorzuschlagen und ggf. umzusetzen.⁵

Um die Erkenntnisse dieser Arbeit für den Wissenschaftsbereich nutzbar zu machen, werden sie mit dem Anspruch einer **intersubjektiven Überprüfbarkeit** konfrontiert.⁶ Die Überprüfung der wissenschaftlichen Aussagen wird dabei im Rahmen der **Wissenschaft-Praxis-Kommunikation**⁷ erfolgen, um so frühzeitig unerwünschte Entwicklungen in der Realität zu vermeiden sowie erwünschte Entwicklungen⁸ zu unterstützen und hierdurch die Relevanz der Theorien für die Praxis zu ermitteln oder nachzuweisen.⁹

⁵ Siehe zur Diskussion dieser Position insbesondere Jongbloed/Twardy 1983a, S. 59; Twardy 1984; Euler 1989, S. 258f, Kromrey 2002, S. 77ff).

Vor dem Hintergrund, dass diese Arbeit sich mit einem Thema befasst, das auch politisch kontrovers diskutiert wird, sollen mit den folgenden Überlegungen auch Pluralismus und Dissens zwischen den Experten als Grundbedingung politischer Entscheidungsrationalität und -macht gefördert werden (vgl. Bogner/Menz 2002, S. 14). Politische Entscheidungsrationalität wird nach BOGNER und MENZ als eine durch die wissenschaftliche Rationalität konstruierte und legitimierte Emotionalität zur Vernunft der Stunde. Politische Entscheidungsrationalität stellt ein Hybrid von Rationalität und Emotionalität – Remotionalität – dar (vgl. Bogner/Menz 2002, S. 15). Die ständige Überprüfung der weiteren Ausführungen ist somit nicht nur aus wissenschaftlicher, sondern auch aus politischer Sicht notwendig und erwünscht.

⁶ Vgl. Langner 2000, S. 5. In diesem Zusammenhang werden insbesondere eine konsistente und möglichst präzise Verwendung definitorischer Aussagen innerhalb der Arbeit sowie eine Vergleichbarkeit von empirischen Aussagen (vgl. Euler 1994a, S. 263ff) mit Beobachtungen der Wirklichkeit sowie der Ausweis normativer Festlegungen und Interpretationen angemahnt.

⁷ In Anlehnung an SLOANE wird hierunter der institutionelle Austauschprozess zwischen einer wissenschaftlichen Einrichtung und anderen sozialen Einrichtungen verstanden (vgl. Sloane 1992, S.17, siehe darüber hinaus Euler 1994a, S. 238f).

In diesem Zusammenhang spielen die von mir methodisch einbezogenen eigenen Erfahrungen eine wesentliche Rolle (siehe hierzu in diesem Kapitel weiter unten). Trotz dieses Verweises auf die wissenschaftsprogrammatische Wissenschafts-Praxis-Kommunikation sind diese Erfahrungen, gemessen an den Kriterien klassischer qualitativer bzw. quantitativer empirischer Sozialforschung zum Teil eher einem vorwissenschaftlichen Bereich zuzuordnen. Gemäß der Kriterien Entdeckung-, Begründung- und Verwertungszusammenhang können und sollen diese, dem Entdeckungszusammenhang zuzuordnenden Aussagen, dennoch als Basis für Hypothesenformulierungen dienen und damit weiteren wissenschaftlichen Fortschritt induzieren.

⁸ Die Beurteilung von Erwünschtheit erfolgt dabei zunächst subjektiv auf Basis der von mir im Sinne eines Grundwerturteils festgelegten Maßstäben, die sich aus meinem epistemischen Menschenbild und den in dieser Arbeit beschriebenen normativen Eckwerten ergeben (siehe hierzu auch Kapitel 1.2), insofern sollen insbesondere Entwicklungen unterstützt werden, die zur Ganzheitlichkeit des Menschen sowie zum Auf- und Ausbau seiner kognitiven, affektiven, psychomotorischen und sozial-kommunikativen Fähigkeiten führen. Von besonderer Bedeutung zur Beurteilung der Erwünschtheit sind die Wirkungen der Entwicklungen im Hinblick und auf die Einheit von Eigen- und Sozialverantwortung des Handelns (zum grundlegenden Handlungsverständnis siehe Kapitel 2.1.2.4).

⁹ Vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 1998, S.50.

In dieser Arbeit erfolgt der Versuch einer wissenschaftlichen Annäherung an das Thema dabei unter Verwendung verschiedener **Methoden**¹⁰. Dabei soll gelten:

“Forschungsmethoden (mit dahinter liegenden methodologischen Unterschieden) werden als den Forschungsinhalten unter Nützlichkeitsbedingungen untergeordnet angesehen. Es handelt sich um einen Ziel-Mittel-Zusammenhang, wobei die Gewinnung bestimmter Erkenntnisse das Ziel darstellt, welches sich in den Forschungsinhalten konkretisiert. Die Forschungsmethoden sind als Mittel zur Erkenntnisgewinnung zu sehen.“¹¹

Weite Teile der Arbeit beruhen auf Verfahren der **Sichtung und Analyse von externen Quellen**. Es wurde dementsprechend versucht, fremde Vorstellungen, vor allem in Form von Texten, zu interpretieren und erkenntnisinteressengetrieben in die eigene Welt zu übertragen.¹²

Neben dem Rückgriff auf die niedergeschriebenen Erfahrungen Dritter, wurde auch auf die **gesammelten eigenen Erfahrungen** zur Problembearbeitung zurückgegriffen. Zentrale Impulse für Problemkonkretisierungen und -lösungsvorschläge – auch im Sinne der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation – lieferten insbesondere die Arbeiten des Verfassers beim Bildungswerk des Lingener Handwerks e.V.¹³, die Arbeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungs-

¹⁰ Unter einer Methode wird eine bewusst und geplant eingesetzte, zielgerichtete Handlungsweise verstanden (vgl. Sickendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 117).

¹¹ Beutner 2001, S. 27.

Diese Auffassung BEUTNERs wird mit dem Hinweis auf die weiteren Ausführungen in diesem Kapitel und insbesondere in den Fußnoten 3 und 4 auch hier für eine methodenintegrative Vorgehensweise herangezogen, die als wissenschaftlich angesehen werden kann und neben dem Erkenntnisgewinn auch der Begründung von Handlungsempfehlungen dient.

¹² Die Auswahl der Quellen stellt dabei einen ersten, normativen Schritt bei der Erarbeitung des Themas dar. Dabei wird versucht, in den hinführenden Kapiteln im Bezug auf die herangezogenen Quellen weitgehend deskriptiv zu arbeiten. Die kritische Analyse beschränkt sich i.d.R. zunächst auf grundsätzliche Hinweise und Einschätzungen. Innerhalb der Zwischen- und Abschlussfazite erfolgt dann eine kritische Auseinandersetzung im Sinne einer am Erkenntnisinteresse ausgerichteten und an den ausgewiesenen Normen orientierten Zusammenfassung der verschiedenen Aussagen, die auch dem integrativen Anspruch dieser Arbeit (siehe Fußnote 4) gerecht zu werden versucht. Hintergrund dieser Handlungsweise ist die Hypothese, dass aufgrund der Komplexität der Zusammenhänge jeder Versuch einer abschließenden Analyse der ermittelten Quellen zum Scheitern verurteilt ist, ohne dabei den Anspruch der intersubjektiven Überprüfbarkeit aufgeben zu wollen.

¹³ Bereits im Jahre 1985 haben die Obermeister im Einzugsgebiet der Kreishandwerkerschaft Lingen das Bildungswerk des Lingener Handwerks e.V. – eine Einrichtung der beruflichen Qualifizierung und Weiterbildung – ins Leben gerufen. Seither hat sich das Bildungszentrum vor allem als Partner für handwerksbezogene Angebote zur Aus- und Weiterbildung in Lingen bewährt. Das Bildungswerk des Lingener Handwerks e.V. ist nach DIN-EN ISO 9002 zertifiziert (vgl. BW 2003).

institut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (FBH)¹⁴ – auch im Zusammenhang mit dem Modellversuch MERCUR¹⁵, dem Modellprojekt >Meisterassistent im Handwerk<¹⁶, der Entwicklung und Anwendung des >Instrumentariums zur Dauerbeobachtung der betrieblichen Qualifikationsentwicklung< (IDQ)¹⁷ sowie der Akquise des Gemeinschaftsprojekts >Beratungsoffensive Handwerk< (BoHa)¹⁸ – und die bildungspolitische Auseinandersetzung beim Zentralverband des Deutschen Handwerks e.V. (ZDH)¹⁹.

1.2 Erkenntnisinteresse und Aufbau der Arbeit

Die steigende Komplexität des Bildungssystems, der gleichzeitige Mangel an Ausbildungsplätzen und an Fachkräften, die Neustrukturierung und Modularisierung der dualen Ausbildung, die Europäisierung und Differenzierung von Bildungsabschlüssen, der empfundene Zwang zu höherer Qualifizierung, die Forderung nach Lernen im Lebenslauf, die Diskussion zur Zukunft der handwerksnahen Bildungsträger und die Auflösung der Monopolstellung der Bundesagentur für Arbeit (BA) in der Berufsberatung sind nur einige Schlagwörter, die **mein Interesse** am The-

¹⁴ Das Institut für Berufserziehung im Handwerk zu Köln (seit 1970 Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (FBH)) hat am 1. April 1951 seine wissenschaftliche Arbeit begonnen. Als so genanntes An-Institut ist es eng mit den wirtschafts-, berufs-, arbeits- und sozialpädagogischen Professuren und Lehrstühlen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln verbunden. Seit 1952 ist das FBH auch Forschungsinstitut des Deutschen Handwerksinstituts.

Als Institut für Berufsbildungsforschung untersucht das FBH seit 1951 die speziellen Probleme der Berufsbildung im Handwerk. Es wurde 1973 zur Leitstelle für Fortbildungsmaßnahmen des Handwerks auf dem Gebiet der Berufs- und Arbeitspädagogik ernannt; seitdem gehört zu seinen Funktionen auch die Entwicklung, Erprobung und Aktualisierung von Lehrplänen für die Meisterprüfung. Zu den Arbeitsschwerpunkten des FBH zählen insbesondere die Durchführung von grundlagen- und anwendungsbezogener Forschung und Entwicklung, die Initiierung von Know-how-Transfer zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Politik, die wissenschaftliche Begleitung von einschlägigen Modellversuchen sowie die Mitarbeit bei der Vorbereitung von bildungs- und gewerbepolitischen Entscheidungen (vgl. FBH 2004).

¹⁵ Vgl. FBH 2002a.

¹⁶ Vgl. FBH 2002b.

¹⁷ Vgl. KWB 2005.

¹⁸ Vgl. DGB 2005, DGB 2006a.

¹⁹ „Im Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V. (ZDH) mit Sitz im Berliner Haus des Deutschen Handwerks sind die 54 Handwerkskammern, 38 Zentralfachverbände des Handwerks sowie bedeutende wirtschaftliche und wissenschaftliche Einrichtungen des Handwerks in Deutschland zusammengeschlossen.

Der ZDH dient der einheitlichen Willensbildung in allen grundsätzlichen Fragen der Handwerkspolitik. Er vertritt die Gesamtinteressen des Handwerks gegenüber Bundestag, Bundesregierung und anderen zentralen Behörden, der Europäischen Union (EU) und internationalen Organisationen.“ ZDH 2007b. Siehe zur Handwerksorganisation auch Kapitel 2.1.6.

ma Berufsbildungsberatung geweckt haben.²⁰ Dabei ist meine Sozialisation und meine berufliche Tätigkeit im Kontext handwerklicher Berufsbildung prägend für die besonders auf das deutsche Handwerk ausgerichtete Perspektive.

Ziel dieser Arbeit ist das Thema Berufsbildungsberatung unter besonderer Berücksichtigung einer wirtschaftspädagogischen und handwerksbezogenen Perspektive zu untersuchen, dabei Hintergründe aufzuzeigen, Positionen zu analysieren und ausgewählte Aspekte einer eigenen Konzeption für eine Berufsbildungsberatung im deutschen Handwerk zu präzisieren. Ich gehe von den **Leitthesen** aus, dass

1. aufgrund der skizzierten Veränderungsprozesse die berufsbildungsbezogenen Entscheidungen von Betrieben und Personen in den letzten Jahren schwieriger geworden sind und dass
2. Berufsbildungsberatung zur Verbesserung der relevanten Entscheidungsprozesse und Handlungskompetenz der Entscheider beitragen kann.

Maßgeblich für die Untersuchung soll dabei die Ausrichtung an folgenden **Referenzkriterien** sein, die insbesondere vom deutschen Handwerk seit langem als Qualitätsmerkmale des Berufsbildungssystems angesehen werden:²¹

- Differenzierung
- Durchlässigkeit
- Qualität
- Europäisierung

²⁰ Diese Schlagwörter beziehen sich weniger auf einer tatsächlich nachweisbaren als vielmehr auf einer persönlich empfundenen Relevanz. Insofern wird hier im einleitenden Kapitel auf die Angaben von Quellen zu den einzelnen Schlagwörtern verzichtet. Insbesondere in den Kapiteln 2.1.3, 2.1.5 und 3 werden diese Schlagworte jedoch erkenntnisinteressengeleitet vertieft.

²¹ Vgl. ZDH 2004, S. 8. Dabei bleiben diese Kriterien zum Teil als politische Forderungen abstrakt. Im Folgenden wird daher versucht, diese Begriffe erkenntnisinteressengeleitet zu operationalisieren. Im Sinne meines in Kapitel 2.1.3 grundgelegten und in Kapitel 2.2 zusammengefassten Berufsbildungsverständnisses (Berufsbildung als Teil einer lebensbegleitenden Wertschöpfungskette) sollten diese Referenzkriterien nicht auf das Berufsbildungssystem begrenzt bleiben, sondern auch für andere Teilsysteme des Bildungssystems oder gar für dessen Gesamtheit angewendet werden.

Als **normative Eckpunkte** des (anzustrebenden) Berufsbildungssystems werden folgende Zielsetzungen zur Operationalisierung der Referenzkriterien vorgegeben:²²

- Förderung der Kompetenzen der Menschen, so dass diese sowohl im beruflichen als auch im privaten Lebensraum, als tüchtige und mündige Gesellschaftsbürger, eigen- und sozialverantwortlich agieren können
- Förderung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen, so dass diese sowohl ihrer ökonomischen als auch sozialen Verantwortung gerecht werden können
- Förderung der Kunden- und Serviceorientierung in den Betrieben und bei den Mitarbeitern
- Verbesserung der Teilnahmewahrscheinlichkeit aller Bürger am Lernen im Lebenslauf
- Förderung der Transparenz und Wirtschaftlichkeit der deutschen, europäischen und internationalen Berufsbildungsmärkte
- Förderung der beruflichen und örtlichen Mobilität der Arbeitskräfte, insbesondere im zusammenwachsenden Europa
- Stabilisierung des Ausbildungs- und Beschäftigungsmarktes, d.h. sowohl Sicherung des Fachkräftenachwuchses der Betriebe als auch der Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmer
- Förderung des nachhaltigen Umgangs mit begrenzten Ressourcen

Im Rückgriff auf die bildungspolitischen Überlegungen ESSERs²³ werden diese Grundsätze insbesondere durch folgende normative Festlegungen im **Handwerkskontext**²⁴ weiter präzisiert:

- Sicherung und Entwicklung der Qualität der handwerklichen Berufsbildung; Gewährleistung der zukunftssicheren Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiter im Handwerk

²² Zu meinen wesentlichen normativen Beurteilungsmaßstäben siehe auch Kapitel 1.1 und insbesondere Fußnote 8.

²³ Vgl. Esser 2007, S. 146ff.

²⁴ Siehe zur weiteren Darstellung des Handwerksverständnisses Kapitel 2.1.6.

- Unterstützung der überwiegend klein- und mittelbetrieblich strukturierten Handwerksunternehmen²⁵ bei der Bewältigung des Anpassungs- und Erweiterungsdrucks
- Ausrichtung und Koordination des handwerklichen Berufsbildungsprozesses entlang einer lebensbegleitenden Wertschöpfungskette vom Elternhaus über den Kindergarten, die allgemein bildende Schule, hin zur beruflichen Aus- und Weiterbildung und hochschulischen Bildung bis in den Ruhestand²⁶
- Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den nationalen und internationalen Bildungssystemen; Verbesserung der Flexibilität in den nationalen und internationalen Bildungssystemen
- Verbesserung der teilnehmer- und betriebsbezogenen Differenzierungsmöglichkeiten in der handwerklichen Berufsbildung
- Beibehaltung und Stärkung des am Berufsprinzip orientierten dualen Berufsbildungssystems
- Beibehaltung und Stärkung der umfassenden, auf berufliche Handlungskompetenz ausgerichteten, öffentlich-rechtlichen Prüfung in der dualen Ausbildung und der geregelten Fortbildung
- Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung im Handwerk und Weiterentwicklung der Möglichkeiten der Bildungsfinanzierung
- Weiterentwicklung der handwerklichen Bildungsträger zu wirtschaftlichen Bildungsdienstleistern
- Verbesserung des Handwerksimages

²⁵ Klein- und Mittelunternehmen (KMU) unterscheiden sich quantitativ und qualitativ von Großunternehmen. Dabei fällt eine trennscharfe Abgrenzung zwischen diesen Unternehmensgruppen sehr schwer. Oft werden zur Abgrenzungen von KMU Mitarbeiterzahl, Umsatz und Kapitaleinsatz als quantitative Größen sowie die zentrale Rolle des Unternehmers, der geringe finanzielle Spielraum und die geringe Arbeitsteilung als qualitative Merkmale herangezogen (vgl. Bromberger 2003, S. 25ff). Eine weitere begriffliche Präzisierung erscheint für diese Arbeit aus forschungsökonomischen Gründen nicht notwendig.

²⁶ Siehe hierzu vertiefend Kapitel 2.1.3.

Im Zusammenhang mit der zunehmenden **internationalen Ausrichtung** der Bildungssysteme²⁷ gilt es m.E. in den nationalen Bildungssystemen²⁸

- die (europa-)politischen Vorgaben umzusetzen und z.B. auch Entwicklung eines europäischen (EQF) und eines nationalen bzw. deutschen Qualifikationsrahmens (NQR/DQR)²⁹ zu unterstützen
- die beruflichen und örtlichen Mobilitätserfordernisse innerhalb der Europäischen Union³⁰ arbeitgeber- und arbeitnehmerbezogen aufzugreifen
- den bildungssystembezogenen Vereinheitlichungsdruck länderübergreifend zu steuern
- die Normierung, Anerkennung und Anrechnung von Abschlüssen und Leistungsstandards praxisorientiert zu sichern
- marktgerechtere Finanzierungsstrukturen einzuführen, eine umfassendere Bildungsbeteiligung zu ermöglichen und stärkere qualitätsorientierte Regulierung zuzulassen.³¹

Auf Basis dieser normativen Positionen nähere ich mich dem zentralen Untersuchungsgegenstand >Berufsbildungsberatung< aus unterschiedlichen Perspektiven. Zunächst werden schwerpunktmäßig **Begriffe, Bezugspunkte und Ansätze** aufgezeigt, anschließend werden überwiegend **Daten, Befunde und politische Positionen** dargestellt. Auf Grundlage dieser Ausführungen erfolgen Präzisierungen zu einem eigenen Berufsbildungsberatungskonzept, die die besondere wirtschaftspädagogische und handwerksbezogene Perspektive dieser Arbeit aufgreifen. Abschließend werden diese Perspektiven im Sinne eines **Fazits** zusammengeführt und mit einem Ausblick versehen.

²⁷ Vgl. BIBB 2003b, S. 109ff.

²⁸ Vgl. ZDH 2007e, S. 25.

Dabei sind in Deutschland die verfassungsrechtlichen (siehe hierzu Kapitel 3.7.2 und insbesondere Fußnote 733) und europavertraglichen Grenzen (siehe hierzu Kapitel 3.7.1 und insbesondere Fußnote 718) der zentralen Durchgriffsrechte auf die Bildungspolitik zu beachten.

²⁹ Vgl. BMBF 2007a.

³⁰ Vgl. EU-Kommission 2006a, Schneider 2005.

³¹ Vgl. Weber/Stämpfli 2006.

Zusammenfassend stellt die nachfolgende Grafik den Aufbau der Arbeit dar:

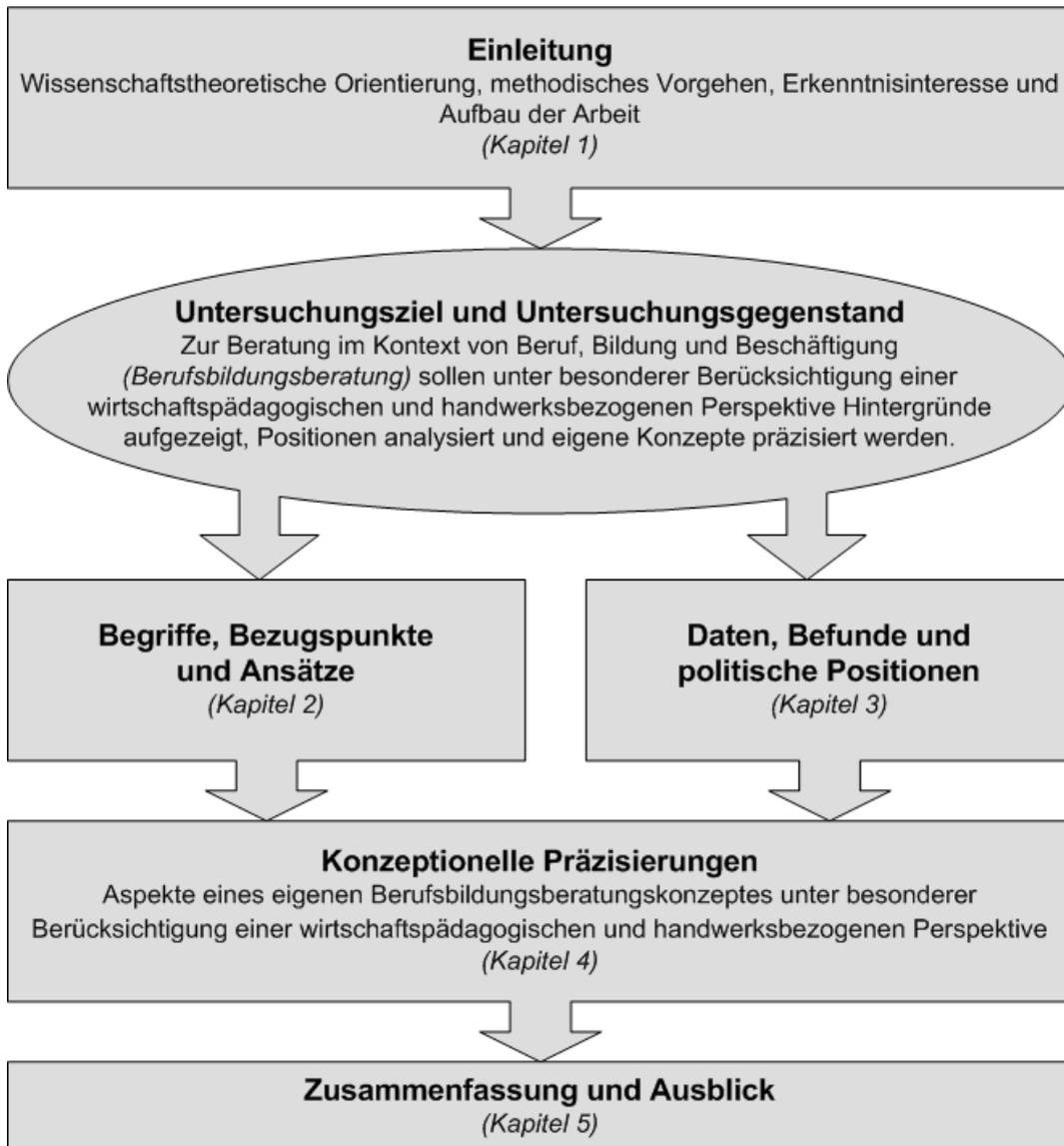


Abbildung 1: Aufbau der Arbeit

2 Zu Begriffen, Bezugspunkten und Ansätzen

In Kapitel 2 werden zunächst die Komponenten des Untersuchungsgegenstandes näher bestimmt und theoretische Hintergründe hierzu ausgeführt. So soll trotz der vielfältigen Begriffsverwendung in der öffentlichen Diskussion die Grundlage für ein möglichst einheitliches Begriffsverständnis und ein klareres Bild der vielfältigen Zusammenhänge gelegt werden.³²

³² Soweit für das Ziel dieses Kapitels erforderlich werden hier bereits Daten, Befunde und Positionen zu den Begriffen, Bezugspunkten und Ansätzen aufgeführt. Die Überschriften der Kapitel sind somit nicht trennschaft sondern schwerpunktgebend aufzufassen.

Im Anschluss erfolgt die Darstellung pädagogischer und betriebswirtschaftlicher Beratungsansätze. Ziel ist es, vor dem Hintergrund der integrativen, wirtschaftspädagogischen Ausrichtung dieser Arbeit die Entwicklung eines eigenständigen Beratungskonzepts vorzubereiten.

2.1 Diskussion zentraler Begriffe und Bezugspunkte

In den folgenden Abschnitten werden nachstehende zentrale Begriffe und Bezugspunkte wegen ihrer grundlegenden Bedeutung für diese Arbeit als Komponenten des Untersuchungsgegenstandes näher bestimmt und theoretische Hintergründe hierzu dargestellt: Beruf, Bildung, Berufsbildung, Beratung, Berufsbildungsberatung und Handwerk.³³

2.1.1 >Beruf<

Aufgrund unterschiedlicher Sichtweisen, insbesondere aus Politik, Wirtschaft, Recht und Wissenschaft sowie der sozio-ökonomischen Veränderungen³⁴, gibt es eine Vielzahl von Definitionsgrundlagen für den Begriff >Beruf<.³⁵ Im Folgenden werden hierzu exemplarisch Aussagen zu verschiedenen Ansätzen von Berufsbezeichnungen und -verständnissen, zum Berufskonzept und zur Idee des Berufslaufbahnkonzeptes sowie zu den besonderen handwerkspolitischen Betrachtungsweisen dargestellt. Darüber hinaus erfolgen erkenntnisinteressen geleitet erste begriffliche Festlegungen für diese Arbeit.

2.1.1.1 Berufsbezeichnungen

Berufe werden oftmals mit Berufsbezeichnungen und entsprechenden Ausbildungsgängen gleichgesetzt. Dies kann daran liegen, dass über die duale Berufsbildung zahlreiche Personen in Deutschland unmittelbar mit diesen Berufsbezeichnungen Erfahrungen sammeln konnten, denn für die Berufsausbildung sind in Deutschland enge Grenzen gesetzt. Jugendliche unter 18 Jahren dürfen nur in Berufen ausgebildet werden, die auf vom Bundeswirtschaftsministerium erlassene

³³ Die Darstellung geht dabei über eine rein terminologische Ausrichtung hinaus und schließt insbesondere institutionelle und systembezogene Hintergründe mit ein. Dabei erfolgt in diesem Kapitel zunächst nur eine einführende Auseinandersetzung, die in den nachfolgenden Kapiteln erkenntnisinteressen geleitet weitergeführt wird.

³⁴ Siehe hierzu Kapitel 3.1.

³⁵ Siehe zusammenfassend hierzu Beck 1997 und die dort zitierte Literatur.

und in einem geregelten Verfahren entwickelte Ausbildungsordnungen beruhen (§ 4 (3) BBiG). Bestandteil dieser Ausbildungsordnung ist u.a. die Berufsbezeichnung (§ 5 (1) BBiG).

Das für den Erlass von Ausbildungsordnungen zuständige Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) hat im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Anforderungen an neue Ausbildungsberufe in seinem Zuständigkeitsbereich festgelegt:³⁶

Anforderung	Erläuterung
neues Tätigkeitsprofil	ausreichende Abgrenzung zu bestehenden (Ausbildungs-)Berufen muss gegeben sein
breite Qualifizierungsmöglichkeiten	Qualifikation ³⁷ muss eine ausreichende Grundlage für berufliche Weiterentwicklung bieten
ausreichender Bedarf	quantifizierbarer, einzelbetriebsunabhängiger Qualifizierungsbedarf muss gegeben sein
geeignete Ausbildungsdauer	Qualifizierung sollte in mindestens zwei und höchstens drei Jahren möglich sein
ausreichende Beschäftigungsperspektive	ausreichend Beschäftigungsmöglichkeiten für Absolventen müssen vorhanden sein
geeignet für Jugendliche	Ausbildung von Jugendlichen unter 18 Jahren muss gesetzlich möglich sein

Abbildung 2: Ausbildungsberufskriterien

Die Beschränkung des Berufsverständnisses auf Ausbildungsberufsbezeichnungen und andere gesetzlich geregelte Berufsabschlüsse/-bezeichnungen ist allerdings nicht ausreichend, da darüber hinaus unterschiedliche Anlässe zur Verwendung von Berufsbezeichnungen festzustellen sind. Berufsbezeichnungen werden wahrgenommen als:³⁸

- Bezeichnung einer Aus- oder Fortbildung

³⁶ Vgl. BMWi/BMBF 2007, S. 3ff. Die Kriterien sollen die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses aus dem Jahr 1974 (vgl. BIBB 1974) ablösen.

³⁷ Zur beruflichen Handlungskompetenz und zur weiteren Vertiefung des grundlegenden Kompetenz- und Qualifikationsverständnisses siehe auch Kapitel 2.1.2, 2.1.3 und 4.3.

³⁸ Vgl. Dostal 2005, S. 15ff; Schlögl 2005, S. 19ff.

- Klassifikation und Zählkategorie in amtlichen Statistiken
- Titel oder Positionsbeschreibung in Stellenanzeigen
- Unterscheidungsmerkmal im betrieblichen Sprachgebrauch, für betriebliche Tätigkeitsanalysen, in verbands- und branchenbezogenen Papieren, im allgemeinen oder speziellen Sprachgebrauch.

Die hierbei zum Teil abweichenden tätigkeits-, funktions-, traditionsbezogenen oder rechtsgültigen Berufsbezeichnungen, bzw. ihre unterschiedliche Verwendung und Bestimmung, verringern die Transparenz und erschweren die Orientierung auf dem Arbeitsmarkt.

DOSTAL fordert aufgrund seiner Analysen für Berufsbezeichnungen:³⁹

- klare Unterscheidungen zwischen aufgaben- und tätigkeitsorientierten Berufsbezeichnungen sowie Qualifizierungszertifikaten
- Ausrichtung der Begrifflichkeiten am Verständnis der Öffentlichkeit
- klares Erstellen und Zuordnen der Begrifflichkeiten in einer durch die Berufsforschung unterstützten Klassifikation.

Diese Forderungen sind m.E. insbesondere deshalb unterstützenswert, da ihre Umsetzung zur Transparenz auf dem Berufsbildungsmarkt beitragen könnte, indem sie u.a. die Unterscheidung rechtlich geschützter sowie ungeschützter Bildungsmaßnahmen und -abschlüsse, die schnelle Zuordnung von Qualifizierungsinhalten und Tätigkeitsprofilen zu Abschlussbezeichnungen und die systematische Ordnung von Berufen erleichtern würden.

2.1.1.2 Berufliche Identität

Eine weniger begrifflich orientierte, sondern inhaltlich geprägte Annäherung an den Berufsbegriff stellt FISCH heraus. Er merkt an, dass bereits seit der Antike berufliche Tätigkeiten als sinnstiftende Elemente des Lebens fungierten. Beruflichkeit stand in jener Zeit oftmals im Zusammenhang mit religiösen Fragen. Dieser Bezug wurde im aufkommenden Calvinismus zugunsten eines eher >weltlichen< Berufsbegriffes zurückgedrängt. Später übernahmen berufsständische Zusammenschlüsse die Rolle der Sippe als wirtschaftliche Zweckgemeinschaft und die

³⁹ Vgl. Dostal 2005, S. 18.

Trennung von Berufs- und Privatleben war kaum mehr möglich, was zu einer Stärkung der persönlichen Identifizierung mit dem Beruf führte.⁴⁰

Durch die Zunahme industrieller Produktionsweisen traten Entfremdungserscheinungen der erwerbstätigen Bevölkerung mit >ihrem Beruf< auf. Insbesondere durch die Mechanisierung der Tätigkeiten und die Zerlegung der Arbeitsabläufe (Taylorismus) sei es für den einzelnen Arbeiter schwer geworden, den Sinn der eigenen beruflichen Tätigkeit zu erkennen, zumal die Einbindung in eine betriebliche und berufsständische Gemeinschaft abgenommen habe, nicht zuletzt aufgrund der Veränderung der Betriebsstruktur. Die Verzahnung von beruflicher und außerberuflicher Lebenswelt war nach Ansicht FISCHs nicht mehr gegeben, der Beruf diene nun in erster Linie dem Erwerbszweck. Berufliche Identität verlor ihre Konturen.⁴¹

Berufliche Identität und Berufsbezeichnung stehen m.E. aber weiterhin in einem engen Verhältnis zueinander. So betont SCHAUMANN in seiner Auseinandersetzung mit dem Identitätsbegriff vor allem die Innengerichtetheit und die Relation zur Umwelt.⁴² In Anlehnung an diese Position werden hier unter der beruflichen Identität, die sich oftmals in einer (selbstgeschriebenen) Berufsbezeichnung ausdrückt, jene Merkmale zusammengefasst, die von einer Person selber zur Abgrenzung gegenüber anderen Personen innerhalb des beruflichen Umfeldes erfahren werden und die für den Einzelnen andere, nicht berufsbezogene Bereiche seiner Identität abgrenzen.

2.1.1.3 Beruf als Qualifikationsprofil

Qualifikationen erfassen in einer engen und funktionalistischen Auslegung das für die Erledigung einer Arbeitsaufgabe erforderliche Arbeitsverhalten von Mitarbei-

⁴⁰ Vgl. Fisch 2005, S. 27f.

⁴¹ Vgl. Fisch 2005, S. 28ff. Im Gegensatz hierzu betonen BECK und TWARDY, dass Beruflichkeit eine zweiseitige Relation zwischen Begrenzung und Eröffnung neuer Verhaltensdimensionen (vgl. Twardy 1999, S. 166), bzw. ein zweiseitiges Prädikat unter den Aspekten Mensch und Arbeitswelt (vgl. Beck 1997, S. 353ff) sei. Die von TWARDY in diesem Kontext aufgezeigte Diskussion zum Verhältnis von Beruflichkeit und Modularisierung (vgl. Twardy 1999, S. 168ff) kann hier aus forschungsökonomischen Gründen leider nicht fortgeführt werden.

⁴² Vgl. Schaumann 1999, S. 80ff.

tern.⁴³ Um diesen Anforderungen zu genügen, muss der Mitarbeiter i.d.R. über bestimmte Kompetenzen verfügen.⁴⁴

Die Zusammenfassung von Qualifikationsanforderungen für nahestehende Arbeitsaufgaben in einem Qualifikationsprofil können in diesem Sinne als Beruf bezeichnet werden.

Personen erhalten häufig nach Durchlaufen einer Qualifizierungsmaßnahme und dem erfolgreichen Bestehen einer Prüfung/Leistungsfeststellung einen formalisierten oder zertifizierten Abschluss, der die Übereinstimmung von Qualifikationsanforderung und individueller Kompetenz bescheinigt.⁴⁵ Beispiele für solche Prüfungen sind die Abschluss- und Gesellenprüfungen des dualen Ausbildungssystem oder die Staatsexamen der Hochschulen. Mit dem erfolgreiche Ablegen dieser Prüfung weist der Prüfling nach, dass er die Voraussetzungen für eine berufliche Tätigkeit erfüllt und über die erforderlichen fachlichen, sozialen und methodischen Anforderungen verfügt. Er hat einen Beruf erlernt und ist ggf. berechtigt eine entsprechende Berufsbezeichnung zu führen.

2.1.1.4 Beruf als didaktische Kategorie

ESSER versteht Beruf als didaktische Kategorie und legt somit nominaldefinitiv fest, dass es sich um eine spezifische Form einer umfassenden, auf Persönlichkeitsbildung gerichteten Erziehung in den Phasen der Erstausbildung sowie der Weiterbildung, handelt. Beruf wird als Rahmen der zu bewältigenden Anforderungen in erwerbsarbeitsrelevanten, aber auch privaten Lebenssituationen verstanden.⁴⁶

2.1.1.5 Weitere Berufsverständnisse

Im Berufsbildungsmarkt treffen Anbieter und Nachfrager von Aus- und Weiterbildung- sowie anderen beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen aufeinander. Berufe

⁴³ Vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 1998, S. 109.

⁴⁴ Zur begrifflichen Präzisierung und Abgrenzung von Erziehung, Bildung, Schlüsselqualifikation, Kompetenz und Qualifikation u.ä. siehe Kapitel 2.1.2, zur Vertiefung des Berufsbildungsverständnisses siehe Kapitel 2.1.3.

⁴⁵ Vgl. Lisop 1999, S. 334f.

Daneben existiert aber eine deutlich größere Zahl von Berufen, die nicht durch solche formalisierten Bildungsgänge erlernt werden, sondern durch die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit. Zur Verdeutlichung: es gibt in Deutschland >nur< gut 300 duale Ausbildungsberufe, die BA unterscheidet in ihren Statistiken aber alleine mehrer 10.000 Tätigkeitsberufe.

⁴⁶ Vgl. Esser 1997, S. 108.

werden hier als Produktbezeichnungen, vor allem als Marketinginstrument eingesetzt.⁴⁷

In Teilen der Berufsforschung werden Aufgaben und Tätigkeiten als zentrale Beschreibungsgrößen des Berufsbegriffes angesehen, die von weiteren Kriterien wie Objekt, Autonomie, Status, Funktionsbereich, Arbeitsmilieu und Arbeitsmittel konkretisiert werden.⁴⁸

Die folgende Grafik fasst diese unterschiedlichen Sichtweisen auf den Berufsbegriff zusammen:

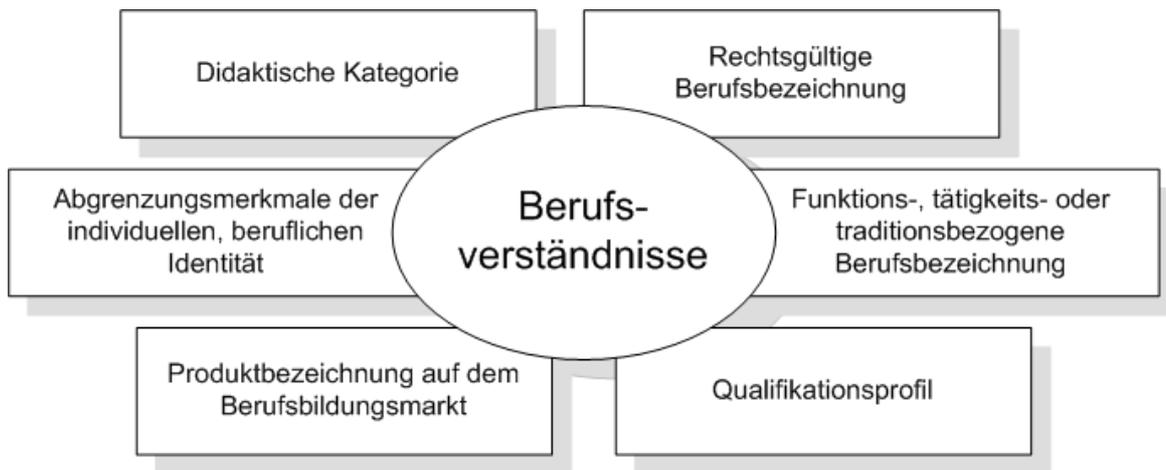


Abbildung 3: Übersicht verschiedener Verständnisse des Berufsbegriffes

⁴⁷ Vgl. Dostal 2005, S. 18.

⁴⁸ Vgl. Dostal 2005, S. 17.

2.1.1.6 Berufskonzept

Insbesondere in Deutschland geht die Auseinandersetzung mit dem Berufsbegriff aber über diese einzelnen Ansätze hinaus, da das Berufskonzept Teil des deutschen Produktions- und Sozialmodells ist.⁴⁹ Trotz einer zum Teil gegenläufigen wirtschaftlichen Entwicklung und zunehmender gegenteiliger Erfahrungen hält FISCH dementsprechend fest, dass in Deutschland weiterhin die Auffassung besteht, dass mit dem vor dem Hintergrund eigener Interessen ergriffenen Berufes eine lebenszeitlich definierte Tätigkeit verbunden ist, der Beruf und die mit ihm erworbenen Fähig- und Fertigkeiten einen in die Lage versetzen, gesellschaftliche und berufliche Wandlungen zu meistern und darüber hinaus seinen Platz in der Gesellschaft zu finden.⁵⁰

„Um gesellschaftliche und damit einhergehende berufliche Veränderungen zu meistern, den Platz in Beruf und Gesellschaft nicht nur zu finden, sondern auch zu erhalten, ist es für alle am Arbeitsmarkt Agierenden erforderlich, sich eine berufliche Handlungsfähigkeit zu schaffen und diese auch zu erhalten.“⁵¹

Diese Handlungsfähigkeit wird von FISCH als Kern des deutschen Berufskonzeptes bezeichnet.⁵²

⁴⁹ Das Berufskonzept stellt eine grundlegende gesellschaftliche Orientierung dar und prägt insofern die deutsche Gesellschaft. Gesellschaft wird dabei als sozio-ökonomisches Entwicklungssystem aufgefasst, das die ökonomischen Bedürfnisse der Wirtschaftssubjekte und die individuellen Bedürfnisse und Lebensziele sozial handelnder Mitglieder in Einklang zu bringen versucht. Gesellschaft umfasst Produktions- und Sozialmodelle (vgl. Baethge/Bartelheimer 2005, S. 11ff, Grunert 2005, Kap. 1).

⁵⁰ Vgl. Fisch 2005, S. 32.

⁵¹ Fisch 2005, S. 32.

⁵² Vgl. Fisch 2005, S. 32.

BECK macht als Bezugstellen eines relationalen Berufsbegriffs die zwei Aspekte Mensch und Arbeitswelt aus:

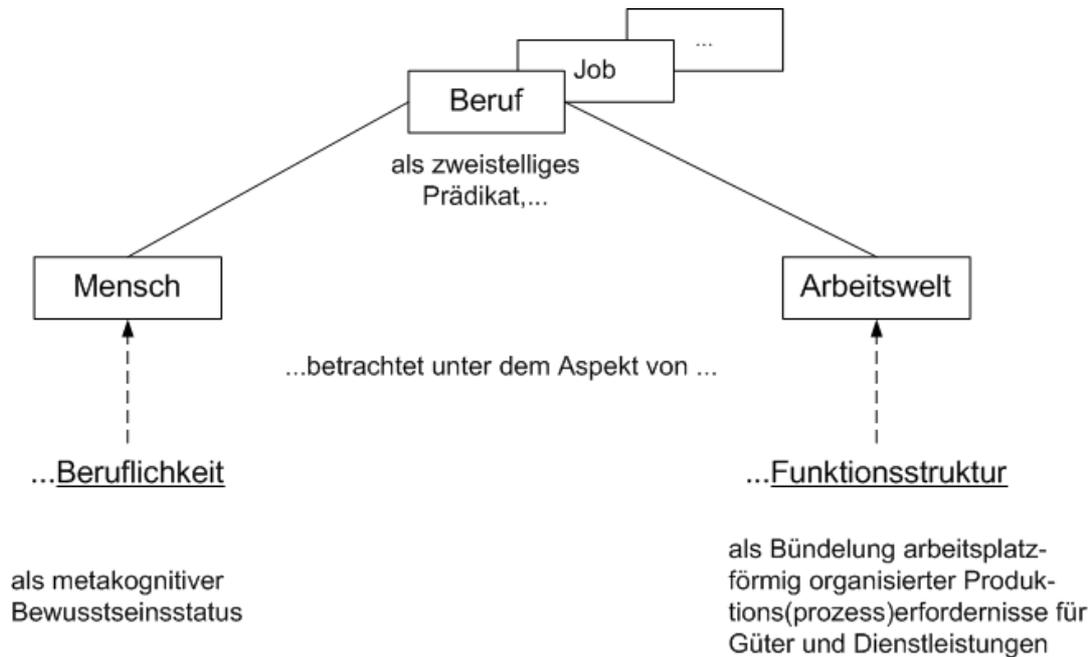


Abbildung 4: Lokalisierung des Beruflichkeitsbegriffs nach BECK⁵³

Er konstatiert, dass Beruflichkeit auch in einer sich verändernden Zukunft als metakognitive Selbstwahrnehmung erhalten bleibt, d.h. dass der Beruf geprägt ist, durch die tätigkeitsbezogene Reflexion über den Status der eigenen Arbeitsleistung.⁵⁴ Gleichzeitig stellt er heraus, dass sich durch die Veränderungen der beschäftigungsbezogenen Rahmenbedingungen ein neuer gesellschaftlicher Anspruch an die Beruflichkeit ergeben könnte: Neben der Re-Humanisierung der Arbeit durch lebenslanges Lernen stellt er den Anspruch, jedem Einzelnen zu ermöglichen, seine Identität mittels Beruflichkeitskognitionen zu stützen.⁵⁵

TWARDY beschreibt in Anlehnung an BECK als wirtschaftspädagogische Konsequenzen der Umstrukturierung im Berufsgefüge, dass eine tatsächliche Differenzierung in Bezug auf die Ordnungsbedingungen von Berufsbildungsmaßnahmen

⁵³ Beck 1997, S. 353. Beck erklärt hierzu, dass systematisch gesehen die Relation >Beruf< erst erfüllt ist, wenn neben den entsprechenden Funktionsstrukturen der Arbeitswelt auch die entsprechenden psychischen Zustände der Menschen identifiziert werden können. Der Beruflichkeitsbegriff bildet aus erziehungswissenschaftlicher Sicht somit eine sprachlogische Voraussetzung für den Berufsbegriff und Beruflichkeit als psychische Verfasstheit des Menschen eine empirische Voraussetzung für das Vorliegen von Beruf (vgl. Beck 1997, S. 356).

⁵⁴ Vgl. Beck 1997, S. 356. BECK identifiziert sechs Komponenten, die auf Seiten des Individuums als handlungsbegleitende Metakognitionen das Beruflichkeitsbewusstsein erzeugen: Relevanzkognition, Zeitkognition, Kompetenzkognition, Statuskognition, Idealitätskognition, Sinnkognition (vgl. Beck 1997, S. 357f).

⁵⁵ Vgl. Beck 1997, S. 364.

und die Unterstützung von Differenzierungen in Bildungsgängen notwendig werden. Dabei müsse die Balance zwischen beruflicher Ausrichtung auf Erwerbstätigkeiten und wirtschaftlicher sowie organisatorischer Durchführbarkeit von Bildungsmaßnahmen ebenso beachtet werden, wie die sinnvolle zeitliche Strukturierung im Hinblick auf das Jahres-Zeitbudget und den subjektive Planungszeitraum der beruflichen Tätigkeit. Für TWARDY ist der Beruf somit mehr als ein vorrangig an arbeitsmarktpolitischen Gegebenheiten ausgerichtetes Qualifizierungskonzept.⁵⁶

In Deutschland wird unter dem Begriff des Berufskonzeptes die Kurz kennzeichnung für eine Vielzahl von Regularien und Leitvorstellungen für das sehr differenzierte System von Berufsaus- und -weiterbildung (nicht nur im Rahmen der dualen Ausbildung, sondern auch in Bezug zu schulischen und hochschulischen Ausbildungsgängen auf Bundes- und Länderebene) und eine Vielzahl ausgeübter Tätigkeitsberufe in allen Wirtschaftsbereichen verstanden.⁵⁷

Für diese Arbeit ist das Verhältnis von Berufskonzept und Beschäftigungsfähigkeit⁵⁸ von Interesse, da beide Ansätze sich aufeinander beziehen und jeweils spezifische Ansprüche im Verhältnis von Pädagogik, Individuum und Arbeitswelt vermitteln, aus denen sich im Kontext von Berufsbildungsberatung unterschiedliche Ziele und Qualitätsmerkmale⁵⁹ ergeben können.⁶⁰

KRAUS stellt fest, dass die Pädagogik sich in Deutschland der Arbeit traditionell überwiegend in Form des Berufes zuwendet und die Diskussionen um Beschäftigungsfähigkeit hierzulande größtenteils betriebs- und volkswirtschaftlich geprägt ist. Die Beschäftigungsfähigkeit hat dann zum einen der Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der nationalen Ökonomien und zum anderen die Angleichung an internationale Leitlinien der beruflichen Bildung zum Ziel. Dabei ist die lt. KRAUS in Deutschland weiterhin ausgeprägte Anlehnung an ein persönlichkeitsbezogenes

⁵⁶ Vgl. Twardy 1999, S. 173ff.

⁵⁷ Vgl. Kloas 1997, S. 21; Klinkhammer u.a. 1999.

⁵⁸ Beschäftigungsfähigkeit bezeichnet die Möglichkeit von Personen, einer beruflichen bzw. entlohnten Tätigkeit nachzugehen und betont hierbei vor allem den Aspekt der dafür notwendigen Qualifikationen (vgl. Kraus 2005, S. 574). KRAUS verwendet dabei den im internationalen Kontext auch gebräuchlichen, synonymen Begriff >Employability<.

⁵⁹ Unter Qualität wird die Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen, verstanden (vgl. DIN 2004).

⁶⁰ Vgl. Kraus 2005, S. 575.

Berufskonzept⁶¹ nicht nur durch die bildungspolitischen sowie wirtschafts- und berufspädagogischen Rahmenbedingungen begründet, sondern auch durch die sozialpolitischen, wohlfahrtsstaatlichen und arbeitsmarktbezogenen Kontextbedingungen. Die so verstandene Beschäftigungsfähigkeit wird von KRAUS im Zusammenhang mit einer weiteren Internationalisierung der Wirtschafts- und Berufswelt als Impuls für die Weiterentwicklung dieses deutschen Berufskonzeptes angesehen.⁶²

Das Spannungsverhältnis zwischen arbeitsmarktlicher Verwertbarkeit und Persönlichkeitsbildung, zwischen pädagogisch und wirtschaftlich geprägten Auffassungen, wird m.E. für das Berufskonzept weiter an Bedeutung gewinnen.

Insgesamt sollte sich ein zukunftsfähiges Berufskonzept durch eine stärkere Flexibilität und Anpassungsfähigkeit auszeichnen, um beiden Polen ausreichend Rechnung zu tragen:

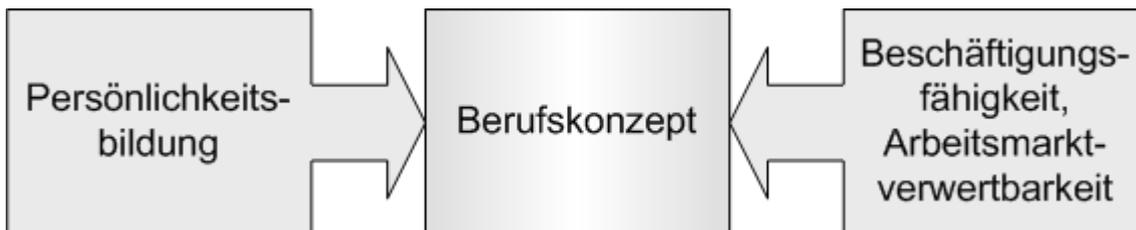


Abbildung 5: Spannungsverhältnis des Berufskonzeptes

Aus dieser tendenziellen Entwicklung des Berufskonzeptes kann sich des Weiteren eine stärkere individuelle Unsicherheit ergeben, da die Ansprüche an einen Beruf (also z.B. an die begrifflichen und inhaltlichen Festlegungen in den Ausbildungsordnungen, an die wertebezogenen Zuschreibungen an einen Beruf als Produktbezeichnungen oder die bei der Berufsbildung zu berücksichtigenden didaktischen Merkmale) sowohl in ihrer Anzahl als auch ihrer Vernetztheit – so meine Hypothese – zunehmen werden und dies dann ggf. zu einer stärkeren Beratungsnachfrage im Kontext von Beruf, Bildung und Beschäftigung führen kann.

Einen weiteren Entwicklungstrend beschreibt FISCH. Er geht davon aus, dass sozio-ökonomische Prozesse⁶³ das Berufskonzept verändern. Die Beruflichkeit wird nach Ansicht von FISCH zukünftig auf einer breiten (Basis-)Qualifikation aufbauen

⁶¹ Siehe hierzu z.B. Beck 1997.

⁶² Vgl. Kraus 2005, S. 576ff.

⁶³ Siehe hierzu auch Kapitel 3.1.

und darüber hinaus durch akkumuliertes Expertenwissen charakterisiert werden. Die Bedeutung universeller, geregelter Bildungs- und Berufsabschlüsse wird m.E. zugunsten betriebsspezifischer Zertifikate abnehmen. Die erforderliche Fachlichkeit zur Ausübung eines Berufes wird sich vergrößern und berufliche Grenzen verschwimmen. Der traditionelle >Meister< wird durch den Experten abgelöst, der über eine dynamische Kombination unterschiedlicher Qualifikationen verfügt und fachrichtungsübergreifend, beratend, diagnostizierend und situativ ausführend handelt. Berufe werden im internationalen Vergleich stehen und sich daher immer mehr an den betrieblichen Anforderungen orientieren müssen.⁶⁴

Dieser von FISCH beschriebene Trend würde m.E. ebenfalls zu erhöhten inhaltlichen und methodischen Anforderungen im Beruf führen und höhere Ansprüche an die Gestaltung einer individuellen Berufslaufbahn stellen.

2.1.1.7 Handwerkspolitische Betrachtung

Aus handwerksrechtlicher und -politischer Sicht hängen das Berufskonzept und der Berufsbegriff besonders eng mit den Qualifizierungsstrukturen und den Gewerbeausübungsregelungen im Handwerk zusammen.⁶⁵ Durch die Definition von wesentlichen Tätigkeiten und deren Zuordnung zu einem in der Anlage A aufgeführten Gewerbe unterliegt die Ausübung dieses Handwerks den Anforderungen der Handwerksordnung (HwO). In der Regel muss zur selbständigen Ausübung eines solchen Handwerks sowohl der entsprechende Ausbildungsberuf erlernt worden sein als auch die Meisterprüfung erfolgreich abgelegt werden.⁶⁶ Laut HwO kann

- für ein Handwerk ein oder mehrere Ausbildungsberufe (§ 25 (1) HwO)
- für ein Handwerk bzw. handwerksähnliches Gewerbe nur ein Meisterberuf nach § 45 oder § 51a HwO

erlassen werden.

⁶⁴ Vgl. Fisch 2005, S. 88ff.

⁶⁵ Vgl. ZDH 2007c. Siehe zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Handwerksbegriff Kapitel 2.1.6.

⁶⁶ Diese Vorgaben treten im Sinne der in Kapitel 2.1.1.6 dargestellten Beschäftigungsfähigkeit als rechtliche Anforderungen ergänzend neben die notwendigen Qualifikationen.

Die HwO schließt demnach folgende Gestaltungsmöglichkeiten beim Erlass von Ausbildungs- und Meisterprüfungsordnungen und somit bei der Definition von Ausbildungs- bzw. Meisterberufen aus:

- eine Ausbildungsordnung, ein Ausbildungsberuf für mehrere Handwerke
- eine Meisterprüfungsverordnung, ein Meisterberuf für mehrere Handwerke
- mehrere Meisterprüfungsverordnungen, mehrere Meisterberufe für ein Handwerk.

Im Handwerk sind somit Gewerbebezeichnung und verordnete/rechtliche Berufsbezeichnung in weiten Teilen identisch. Aufgrund arbeits-, waren- und bildungs-marktbezogener Impulse erwartet das Handwerk zukünftig aber eine breitbandigere Definition der Handwerksberufe.

"Gemäß den veränderten Anforderungen einer Wissenswirtschaft und -gesellschaft an den Arbeitskräftebedarf muss sich die Vielfalt der Berufe in einem entsprechend vielfältigen Berufsbildungskonzept wiederfinden, das an der fest vereinbarten Mindestanforderung einer Gesellenqualifikation ansetzt und darauf aufbaut! (...) Kerngedanke des (...) Baukastensystems für die berufliche Bildung ist die Konzipierung von so genannten Bausätzen als Berufslaufbahnkonzept für alle Handwerksberufe."⁶⁷

Die einen Beruf abbildende oder ausmachende Kombination der Berufsbildungsabschnitte in einem Berufslaufbahnkonzept bestimmt somit nach Auffassung des ZDH umfassend die Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungsmöglichkeiten eines handwerklichen Berufes. Darüber hinaus können durch die vom ZDH vorgeschlagene Baukastensystematik⁶⁸ Schnittstellen zu anderen Berufen und Gewerben identifiziert und gestaltet werden. Eine solche Systematik könnte ggf. zur frühzeitigen Planung einer individuellen Berufslaufbahn beitragen, als Grundlage von Berufsbildungsberatung dienen, die Transparenz auf dem Berufsbildungs- und Arbeitsmarkt erhöhen und als Eckpunkt bildungs- und ordnungspolitischer Maßnahmen herangezogen werden.

⁶⁷ ZDH 2007d, S. 8f. Grundlage der Handwerksüberlegungen sind die von ESSER in seiner Dissertation gewonnen Erkenntnisse zum Beruf als didaktische Kategorie (vgl. Esser 1997) und die Übertragung in das ZDH-Reformprogramm zur Differenzierung und Europäisierung der Berufsbildung (vgl. ZDH 2004). Siehe zur Berufslaufbahn auch Kapitel 2.1.3.2.

⁶⁸ vgl. ZDH 2004.

Vor dem Hintergrund und in Erweiterung der in Abbildung 3 dargestellten Perspektiven sowie meinen ausgewiesenen normativen Eckwerten⁶⁹ soll für diese Arbeit >Beruf< als Rahmen spezifischer, vor allem inhaltlich und funktional bestimmter, sozio-ökonomischer Lebenssituationen⁷⁰ angesehen werden, die von dem Menschen ein bestimmtes kompetentes Handeln verlangen und auf die er sich vorbereiten sollte. Der Beruf wird oftmals durch rechtliche, ständische oder gesellschaftliche Vorgaben abgegrenzt und trägt zur Persönlichkeit sowie Identität des Menschen bei.

2.1.2 >Bildung<

Die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff gestaltet sich aufgrund der weitgehend unbekannteren Historie und der vielfältigen sowie oftmals alltagssprachlichen Verwendung sehr schwierig. So stellt BEGEMANN nach einer kritischen Analyse des gegenwärtigen Forschungsstandes zum Bildungsbegriff und zu Bildungskonzepten wohl zu Recht fest:

„Das Konzept der Bildung wird als ein unbestimmtes benutzt, die ursprünglichen Ansätze sind weithin unbekannt und eine breite Reformdiskussion ist nicht zu beobachten, die das griechische Konzept bekannt machen und für unsere Zeit neu zu bestimmen versucht.“⁷¹

BEGEMANN ordnet dabei die gegenwärtige Diskussion um den deutschsprachigen und schwer übersetzbaren Begriff >Bildung< in die etymologische Einordnung und die pädagogisch-erzieherische Entwicklung von der Antike, über das Mittelalter, die Industrialisierung bis hin zur Moderne ein.⁷² Zusammenfassend stellt er fest:

„Bildung ist [...] ein spezifisch deutscher Begriff. Die Tatsache, dass es in den anderen europäischen Sprachen keinen äquivalenten Ausdruck dafür gibt,

⁶⁹ Zu den Beurteilungsmaßstäben siehe Kapitel 1.1 und insbesondere Fußnote 8.

⁷⁰ Sozio-ökonomische Lebenssituationen sind Konstellationen, die den Menschen mit ökonomischen Aufgaben konfrontieren und das Verwenden von Einkommen oder Konsumentscheidungen betreffen. Auch Umstände in beruflichen Zusammenhängen, die ein bestimmtes kompetentes Handeln erfordern, sind hierunter zu verstehen (vgl. Euler 2001, III.1).

⁷¹ Begemann 2005, Kap. 9.

⁷² Vgl. Begemann 2005, Kap. 2ff.

*deutet auf die großen Unterschiede in den national- und kulturspezifischen Traditionen der Philosophie und Sozialtheorie der Neuzeit hin.*⁷³

Im Folgenden werden zur Vorbereitung einer weiteren begrifflichen Präzisierung verschiedene Ansatzpunkte und Bezüge zum Bildungsbegriff dargestellt.

2.1.2.1 BILDUNGSKOMMISSION NRW, schulischer Bildungsbegriff

Die BILDUNGSKOMMISSION NRW hat in Bezug auf die Institution Schule und deren Aufgabe den Bildungsbegriff im Jahr 1995 definiert. Dort wird festgehalten, dass Bildung als Lern- und Entwicklungsprozess verstanden wird. Ziele dieses Prozesses seien

1. den Anspruch auf Selbstbestimmung und die Entwicklung eigener Lebens-Sinnbestimmung zu verwirklichen
2. diesen Anspruch auch für alle Mitmenschen anzuerkennen
3. Mitverantwortung für das Gestalten der ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse zu übernehmen und
4. die eigenen Ansprüche, die Ansprüche der Mitmenschen und die Anforderungen der Gesellschaft in eine vertretbare Relation zu bringen.⁷⁴

2.1.2.2 DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Lehrerhandeln

Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT definierte im Jahre 1970 unterrichten, erziehen, beurteilen, beraten und innovieren als Teile des pädagogischen Handelns von Lehrern zur Ermöglichung und Unterstützung individueller Lernprozesse.⁷⁵ Die einzelnen Begriffe werden dabei zusammenfassend folgendermaßen beschrieben:

- lehren: Kenntnisse vermitteln; Verständnis für das Gelernte wecken; Zusammenhang der Dinge sichtbar machen; in die Erkenntnisprozesse einführen; Methoden zur Wissensgewinnung und –sicherung lehren; Transferfähigkeit, Problembewusstsein, problemlösendes Denken und Kreativität

⁷³ Gestrich 1999, S. 20.

⁷⁴ Vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. XII.

⁷⁵ Vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 217.

der Schüler entwickeln; zur tätigen Mitwirkung in Gruppenarbeit anleiten; Schülerwillen zum Lernen aus eigenen Antrieb wecken⁷⁶

- erziehen: Hilfe zur persönlichen Entfaltung und Selbstbestimmung der Schüler geben; zu freiem und verantwortlichem Handeln hinleiten; Bereitschaft zum Engagement für den freiheitlichen Rechts- und Sozialstaat wecken; Spannungen, Alternativen und Entscheidungsschwierigkeiten bewusst machen; Verantwortungsbereitschaft bei den Schülern wecken; zu Kritik befähigen; Einsicht in die Notwendigkeit eines Reformprozesses auf der Grundlage von Kompromissen vermitteln; zur selbständigen Informationssuche und zur individuellen Selbstbestimmung anleiten⁷⁷
- beurteilen: objektivierte Methoden der Leistungsmessung anwenden und weiterentwickeln; Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten erfassen⁷⁸
- beraten: Hilfen zur Orientierung, Beurteilung und Beratung anbieten; Bildungs-, Erziehungs-, Schullaufbahn- und Berufsberatung für Schüler und Eltern durchführen; Alternativen aufzeigen⁷⁹
- innovieren: neue Ansätze methodischer, didaktischer und curricularer Art kritisch aufnehmen und verarbeiten; neue Bildungsinhalte entwickeln; Bildungsziele bestimmen⁸⁰

Dabei stehen diese Tätigkeiten nach Ansicht des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES nicht unabhängig nebeneinander, sind vielmehr nicht voneinander zu trennen und dennoch aufgrund der Vielfalt des Lehrerauftrages am deutlichsten unter den Einzelaspekten darzulegen.⁸¹

⁷⁶ Vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 217f.

⁷⁷ Vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 218.

⁷⁸ Vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 218f.

⁷⁹ Vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 219. Zur weiteren Bestimmung und Abgrenzung meines Beratungsverständnisses siehe Kapitel 2.1.4.

⁸⁰ Vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 220.

⁸¹ Vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 218.

2.1.2.3 Lernen

Der Lernbegriff spielt im deutschen Sprachgebrauch eine wesentliche Rolle beim allgemeinen Verständnis von Bildung. Dabei haben sich unterschiedliche theoretische Ansätze und Verständnisse entwickelt.⁸²

Eine verbreitete Systematisierung ist die nach behavioristischen, kognitivistischen und konstruktivistischen Lerntheorien.⁸³

- Im Behaviorismus wird Lernen als beobachtbare Verhaltensänderung in einem Reiz-Reaktions-Schema aufgefasst. Der Lernvorgang selber erfolgt in einer so genannten Black-Box, von außen nicht beobachtbar. Lernprozesse können entsprechend von außen gesteuert werden, mögliche Bewusstseinsvorgänge bleiben aber unberücksichtigt.
- Der Kognitivismus stellt hingegen die inneren, bewußten Vorgänge des Lernprozesses in den Mittelpunkt. Im Sinne kognitiver Lerntheorien bedeutet Lernen, dass das Individuum kognitive Strukturen erwirbt und weiterentwickelt.
- Konstruktivistische Ansätze gehen davon aus, dass Wissen durch subjektive Interpretation und Konstruktion entsteht. Lernen wird als selbstgesteuerter, aktiver Prozess zur Wissenerweiterung begriffen.

Auf Grundlage eines um kommunikative Aspekte ergänzten konstruktivistischen Lernverständnisses bestimmt EULER Lernen als zielgerichtete, relativ stabile Erweiterung von Handlungskompetenzen⁸⁴ im Rahmen mittelbarer oder unmittelbarer Kommunikationsbeziehungen.⁸⁵

KREMER beschreibt darüber hinaus informelles Lernen:

„Informelles Lernen umfasst alle Formen des mehr oder weniger bewussten Selbstlernens; es ist häufig anlassbezogen, sporadisch und zufällig, primär auf die Lösung von aktuellen Problemen bzw. Aufgabenstellungen bezogen,

⁸² Für Übersichten siehe Anderson 2001; Bednorz/Schuster 2002; Lefrancois 1994. Über die folgenden Darstellung hinaus kann hier erkenntnisinteressengetrieben und mit Blick auf die vorhandenen Ressourcen keine weitergehende Diskussion vorgenommen werden.

⁸³ Vgl. Arnold/Kilian/Thilloren/Zimmer 2004; Euler 1994b; Kerres 1998; Mandl/Spada 1988; Hoffmann 1992; Greeno 1980. Soweit nicht weiter angegeben ist diese Literatur auch Quelle für die nachfolgenden Aussagen.

⁸⁴ Zur Erläuterung des Begriffs Handlungskompetenz siehe Kapitel 2.1.2.4.

⁸⁵ Vgl. Euler 1994a, S. 122f.

*und es geschieht unzusammenhängend und mehr oder weniger spontan. Die Ergebnisse des Lernprozesses sind dem Lernenden häufig verborgen oder nur teilweise bewusst.*⁸⁶

Lernen wird zusammenfassend und auch im Hinblick auf die mit meinem Grundwerturteil und Menschenbild zu verbindenden Anforderungen⁸⁷ in dieser Arbeit definiert als Entwicklungsprozess kognitiver, affektiver, psychomotorischer und sozial-kommunikativer Fähigkeiten mit dem Ziel einer relativ stabilen Erweiterung von Handlungskompetenz. Somit sind institutionalisierte, formelle und informelle Formen des Lernens und Selbstlernens im Lernverständnis dieser Arbeit eingeschlossen.

2.1.2.4 Handlungskompetenz

Aufgrund einer Vielzahl von unterschiedlichen Kompetenzverständnissen in der Literatur,⁸⁸ konzentriere ich mich erkenntnisinteressengeleitet auf die Auseinandersetzung mit dem Begriff der beruflichen Handlungskompetenz, der als ein zentraler Leitbegriff der beruflichen Bildung angesehen werden kann.⁸⁹

Um den Begriff der beruflichen Handlungskompetenz näher bestimmen zu können, wird zunächst mein Handlungsverständnis ausgewiesen: Grundsätzlich wird ein sinnerzeugender und -verstehender Handlungstyp angenommen, bei dem Deutungsmuster zur Bewertung zwischenmenschlichen Handelns dienen. Der Sinn des Handelns wird dabei vom handelnden Individuum selbst gebildet und ggf. verändert.⁹⁰

⁸⁶ Kremer 2005b, S. 3.

⁸⁷ Siehe Kapitel 1.1 und insbesondere Fußnote 8.

⁸⁸ HENSGE/LORIG/SCHREIBER stellen fest, dass in der Literatur kein einheitlicher Kompetenzbegriff verwendet wird. Vor diesem Hintergrund liefern die Autoren eine zusammenfassende Darstellung unterschiedlicher Kompetenzverständnisse (vgl. Hensge/Lorig/Schreiber 2008, S. 18ff und die dort aufgeführte Literatur).

Zu weiteren Diskussionen und Festlegungen des Kompetenzbegriffs siehe Greeno 1980; Mandl/Spada 1988; Hoffmann 1992; Erpenbeck 1997, S. 312; Reetz 1999, S. 245; KMK 1999; Schiersmann/Busse/Krause 2001, S. 35; Gillen/Kaufhold 2005, S. 367f.

⁸⁹ Insbesondere die von KLIEME u.a. angestoßene Diskussion, über die Divergenz des Kompetenzbegriffs in der >allgemeinen Standarddiskussion< und der durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik geprägten Verwendung (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 22), wird hier nicht vertieft, da mit dieser Arbeit nicht die Absicht verfolgt wird, die kategorialen Zugänge zu einem bestimmten Lebens- und Handlungsbereich (z.B. Situationsorientierung oder Wissenschaftsorientierung) abschließend festzulegen.

⁹⁰ Vgl. Gillen/Kaufhold 2005, S. 372f. Dieser Handlungstyp korrespondiert mit meinem epistemischen Menschenbild (siehe Kapitel 1.1 und insbesondere Fußnote 8).

Dabei sequenziere ich in Anlehnung an BAMBERGER/MOHR eine vollständige Handlung in vier Phasen:

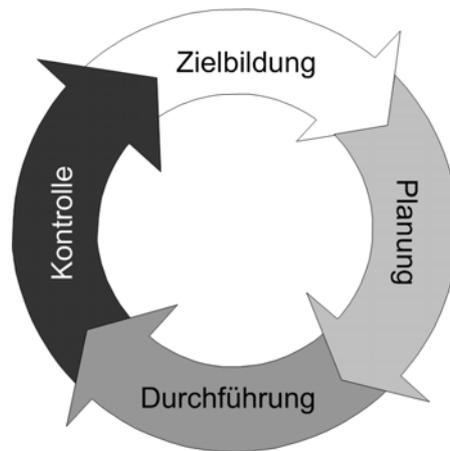


Abbildung 6: Vollständige Handlung⁹¹

Bei aller Uneinigkeit über den Begriff Kompetenz ist das Verständnis von Handlungskompetenz, welches sich in der Berufsbildung durchgesetzt hat, im Kern auf ROTH zurückzuführen.⁹²

Die Definition nach ROTH⁹³ ist dabei durch eine große Reichweite geprägt, d.h. dass das Begriffsverständnis über den Bezug auf einen konkreten Kontext hinausgeht. Handlungskompetenz bezieht sich dann auf die Gesamtheit aller menschlichen Potentiale, sie schließt die individuelle Befähigung zu einem bestimmten Verhalten in unterschiedlichsten Kontexten ebenso ein, wie motivationale, volitionale und soziale Aspekte.⁹⁴

Das höchste Entwicklungsziel der individuellen Handlungskompetenz nach ROTH ist das mündige moralische Entscheidungshandeln.⁹⁵ Hierzu sei Sacheinsicht und Sachkompetenz (intellektuelle Mündigkeit), Sozialeinsicht und Sozialkompetenz (soziale Mündigkeit) sowie Werteeinsicht und Ich-Kompetenz (Selbstbestimmung und moralische Mündigkeit) erforderlich.⁹⁶

⁹¹ Vgl. Bamberger/Mohr o.J., S. 9. Zu einer anderen Sequenzierung der vollständigen Handlung siehe I-CH 2005.

⁹² Vgl. Hensge/Lorig/Schreiber 2008, S. 19.

⁹³ Vgl. Roth 1971, S. 180.

⁹⁴ Vgl. Hensge/Lorig/Schreiber 2008, S. 18.

⁹⁵ Vgl. Roth 1971, S. 183.

⁹⁶ ROTH grenzt Reife als Internalisierung und Integrierung einer Kontrolle des Verhaltens ab von Mündigkeit. Mündigkeit ist die freie Verfügbarkeit über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten. Reife sei dementsprechend auf Konstanz, Identität und Konsequenz der Handlung ausgerichtet, Mündigkeit auf neue Initiativen und Aufgaben. ROTH interpretiert sein Mündigkeitsverständnis als Kompetenz (vgl. Roth 1971, S. 180).

Nicht zuletzt durch REETZ wurde diese Systematisierung vor dem Hintergrund des Bedeutungszuwachses von übergreifenden Handlungsstrategien und Problemlösungsfähigkeiten im beruflichen Handeln durch die Methodenkompetenz ergänzt. Handlungskompetenz lässt sich demnach in verschiedene Dimensionen, z.B. Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz aufteilen.⁹⁷ EULER/REEMTSMA-THEIS bezeichnen dies als extensionale Definition der Handlungskompetenz i.e.S..⁹⁸

Berufliche Handlungskompetenz wird somit in der berufspädagogischen Diskussion definiert als die Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen Worten das Potenzial von Personen, sich in beruflichen Anforderungssituationen situationsgerecht und mündig zu verhalten.⁹⁹ Kompetenzen sind dann individuelle Dispositionen. EULER/REEMTSMA-THEIS bezeichnen dies als intensionale Definition der Handlungskompetenz.¹⁰⁰

Zentraler Baustein der Handlungskompetenz ist die Handlungsfähigkeit. Das BBiG definiert in § 1 (3) BBiG Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten als gemeinsame Bestandteile der beruflichen Handlungsfähigkeit.¹⁰¹

In Bezug auf die berufliche Handlungsfähigkeit von Personen ist insbesondere in einem institutionellen Kontext neben der persönlichen Handlungskompetenz die Zuständigkeit als organisatorische Legitimation und Einbindung im Sinne einer weiteren Voraussetzung zu beruflichem Handeln anzusehen.¹⁰² Die Zuständigkeit im institutionellen Zusammenhang wird dabei durch organisatorische Festlegungen definiert. Im gesellschaftlichen oder persönlichen Kontext spielen hierfür rechtliche Festlegungen und individuelle Zuschreibungen eine wichtige Rolle.

⁹⁷ Vgl. Hensge/Lorig/Schreiber 2008, S. 19; Esser/Twardy 2000, S. 82; Ott 1995, S.181. Aufgrund der eher analytischen Bedeutung und der m.E. fehlenden Trennschärfe der verschiedenen Systematisierungen, wird hier aus forschungsökonomischen Gründen keine weitere Diskussion vorgenommen. In dieser Arbeit wird innerhalb eines integrierten, umfassenden und in der Praxis nicht trennbaren Kompetenzverständnisses eine analytische Fokussierung auf die fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzdimensionen vorgenommen.

⁹⁸ Vgl. Euler/Reemtsma-Theis o.J., S. 30

⁹⁹ Vgl. Reetz 1999, S. 245ff. Kompetenzträger ist somit stets Individuen.

¹⁰⁰ Vgl. Euler/Reemtsma-Theis o.J., S. 30

¹⁰¹ Aufgrund dieser m.E. im Bereich der beruflichen Bildung weitgehend unbestrittenen Systematisierung wird diese als Grundlage der weiteren Überlegungen aufgenommen. Eine weitergehende Diskussion kann aus forschungsökonomischen Gründen nicht geleistet werden.

¹⁰² Vgl. Kailer/Merker 1999, S. 6.

Berufliche Handlungskompetenz bestimmt sich demnach im Verständnis dieser Arbeit umfassend aus dem Dreiklang von Handlungsbereitschaft, -fähigkeit und -zuständigkeit.

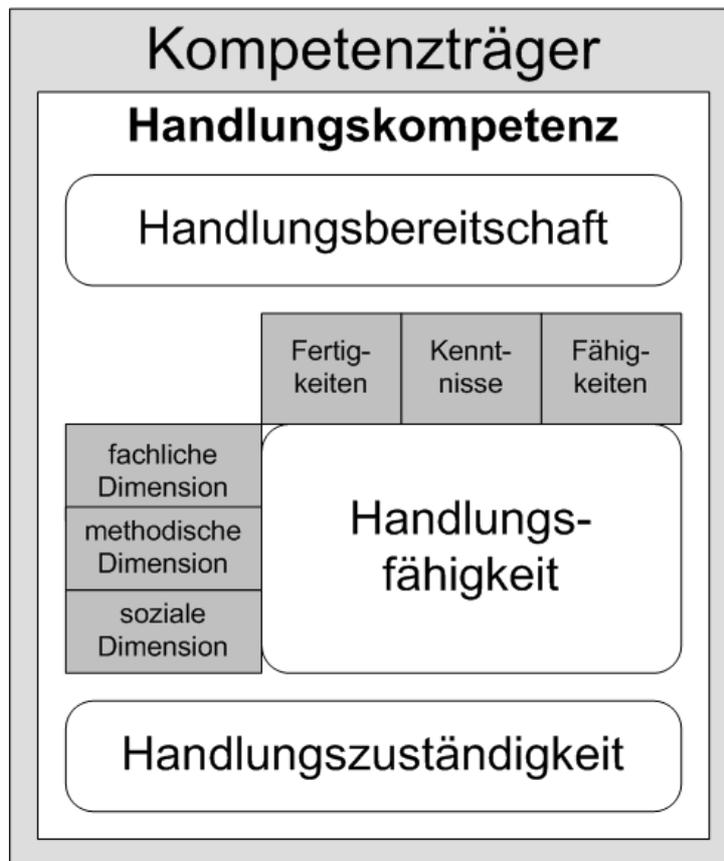


Abbildung 7: Berufliche Handlungskompetenz¹⁰³

¹⁰³ Kompetenzträger sind dabei auch im institutionellen Kontext immer Individuen.

2.1.2.5 Begriffliche Rekonstruktion durch BANK

BANK stellt bei seiner begrifflichen Rekonstruktion eine enge Beziehung zwischen den Begriffen Erziehung, Bildung, Schlüsselqualifikation, Kompetenz und Qualifikation her, indem er diese Begriffe als Ziele von Erziehungszusammenhängen unterschiedlichen Eskalationsstufen eines didaktischen Determinismus zuordnet.¹⁰⁴

BANK geht dabei von einem Erziehungsbegriff aus, der ein mindestens bipolares, kommunikatives System beschreibt, in dem der Zuerziehende durch den Erzieher dahin geführt wird, in einer Verhaltenskomponente erfolgreich handeln zu können. Die Verhaltenskomponente ist dabei immer mit einer Inhaltskomponente verknüpft, da sich Verhalten stets unter Bezug auf einen Gegenstand manifestiert. Beide Komponenten kommen nach BANK in lebensweltlichen Situationen zustande. Inhalt, Verhalten und Situation sind somit als Beschreibungs- und Zielkomponenten eines didaktischen Determinismus zu verstehen.¹⁰⁵

Eine Qualifikation zeichnet sich entsprechend durch eine vollständige Bestimmtheit der Zielkomponenten (Inhalt, Verhalten, Situation) aus;¹⁰⁶ Kompetenzen sind durch die Determinierung von Inhalts- und Verhaltenskomponente aber die Freigabe der Anwendungssituation geprägt;¹⁰⁷ Schlüsselqualifikationen sind durch die Unbestimmtheit der Situations- und der Inhalts- (inhaltsorientierte Schlüsselqualifikationen, Schlüsselkenntnisse) oder der Verhaltenskomponente (verhaltensorientierte Schlüsselqualifikationen, Schlüsselfähigkeiten) gekennzeichnet.¹⁰⁸

Qualifikationen beschreiben nach BANK als individuumsunabhängige, ökonomische Kategorie einen rechtlich oder im Beschäftigungssystem definierten Soll-Zustand;¹⁰⁹ Qualifikationen werden durch eine besondere Bedeutung für die Bewältigung künftiger Anforderungssituationen zu Schlüsselqualifikationen;¹¹⁰

¹⁰⁴ vgl. Bank 2005, S. 182ff

¹⁰⁵ vgl. Bank 2005, S. 182f. Demnach werden Inhalts- und Verhaltenskomponente unter den Bedingungen der Situationskomponente miteinander verknüpft.

¹⁰⁶ vgl. Bank 2005, S. 183f.

¹⁰⁷ vgl. Bank 2005, S. 184.

¹⁰⁸ vgl. Bank 2005, S. 185f.

¹⁰⁹ vgl. Bank 2005, S. 187ff.

¹¹⁰ vgl. Bank 2005, S. 192ff.

Kompetenzen beschreiben hingegen als individuelle, pädagogische Kategorie das zumindest potentielle Können eines Subjekts.¹¹¹

Die folgende Tabelle fasst die begrifflichen Rekonstruktionen BANKs zusammen:

Begriff	Rekonstruktion, Abgrenzung, Festlegung			
Erziehung	mindestens bipolares, kommunikatives System, in dem der Zuerziehende durch den Erzieher dahin geführt wird, in einer Verhaltenskomponente erfolgreich handeln zu können			
	Zustand	Inhaltskomponente	Verhaltenskomponente	Situationskomponente
Bildung	am Individuum orientiert	frei	frei	frei
Schlüsselqualifikation	subjektunabhängiger Soll-Zustand	frei	bestimmt	frei
		bestimmt	frei	frei
Kompetenz	individueller Kann-Zustand	bestimmt	bestimmt	frei
Qualifikation	subjektunabhängiger Soll-Zustand	bestimmt	bestimmt	bestimmt

Abbildung 8: Begriffliche Rekonstruktion nach BANK¹¹²

In Rückgriff auf die bisherigen Ausführungen im Kapitel 2.1.2 umfasst mein Verständnis des Bildungsbegriffs drei Bedeutungsebenen:

1. als Lern- und Entwicklungsprozess (Ich bilde mich.)
2. als Lehr- und Entwicklungsunterstützungsprozess (Ich werde gebildet.)
3. als Lern- und Entwicklungsziel bzw. -ergebnis (Ich bin gebildet.)

¹¹¹ vgl. Bank 2005, S. 190ff.

¹¹² Unklar bleibt die Unterscheidung von BANK für mich, wenn es um individuumsunabhängige Beschreibungen von festgelegter Inhalts- und Verhaltenskomponente sowie freier Situationskomponente geht (dies entspräche m.E. einer individuumsunabhängigen Kompetenzbeschreibung oder der Festlegung eines Soll-Zustands auf Niveau einer Kompetenz). Hierfür wird im Folgenden der Qualifikationsbegriff verwendet (siehe hierzu auch Fußnote 113).

Vor dem Hintergrund der dargestellten Begriffsvielfalt und -ähnlichkeit beschreiben Begriffe wie Lernen, Lehren, Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Qualifizieren¹¹³ jeweils Teilaspekte des Bildungsverständnisses dieser Arbeit. Bildung umfasst m.E. auf den drei oben genannten Bedeutungsebenen sowohl den Anspruch der Befähigung zum Handeln in vorgegebenen oder unbestimmten Situationen als auch die Erreichung eines Bildungsabschlusses, den Anspruch einer umfassenden Persönlichkeitsformung, einer sinnstiftenden Identitätsbildung und der Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe.¹¹⁴

2.1.3 >Berufsbildung<

Berufsbildung ist gemäß der vorangegangenen Beschreibung des Berufs- und des Bildungsbegriffes ebenso Entwicklungsprozess wie Ziel und Ergebnis dieses Prozesses. Berufsbildung soll gemäß meines Grundwerturteils¹¹⁵ den einzelnen Menschen vor Allem auf die eigen- und sozialverantwortliche Bewältigung beruflicher Handlungssituationen vorbereiten, zu einer umfassenden Persönlichkeitsformung und Schaffung einer beruflichen Identität beitragen bzw. sich insbesondere in beruflicher Handlungskompetenz ausdrücken.

Berufsbildung dient darüber hinaus dem Ausgleich zwischen arbeitsmarktgängigen Qualifikationsanforderungen¹¹⁶ und individueller Kompetenz, darüber hinaus soll Berufsbildung auch die individuellen Voraussetzungen schaffen, um weiteren beruflichen Aufstieg und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

¹¹³ Qualifizieren wird dabei auch im Sinne der individuellen Kompetenzentwicklung verstanden. Insofern werden auch die Begriffe Qualifikationsprofil, Qualifikationsanforderung im Sinne der Festlegung von Soll-Zuständen genutzt. Qualifikationsprofil, Qualifikationsanforderung können somit auch Zielbeschreibungen auf den von BANK beschriebenen Eskalationsstufen Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen oder Bildung umfassen. Im Gegensatz zum Qualifikationsprofil und zur Qualifikationsanforderung verdeutlicht der im folgenden ebenfalls verwendete Begriff >Kompetenzmodell< einen stärkeren Bezug zur individuumsbezogenen Kompetenzfeststellung/-zuschreibung.

¹¹⁴ Von besonderer Bedeutung für mein Bildungsverständnis sind dabei die Kapitel 1.1 und insbesondere Fußnote 8 dargestellten normativen Eckwerte. Darüber hinaus bildet die begriffliche Rekonstruktion durch BANK die Grundlage der Verwendungen in dieser Arbeit, insbesondere hinsichtlich der Unterscheidung der Begriffe Schlüsselqualifikation, Kompetenz und Qualifikation. Die von ihm eingebrachte übergeordnete Verwendung des Erziehungsbegriffs wird nicht übernommen. Erziehung wird vielmehr als überwiegend auf die Persönlichkeitsentwicklung gerichteter Teil des Bildungsverständnisses definiert.

¹¹⁵ Siehe Kapitel 1.1 und insbesondere Fußnote 8.

¹¹⁶ Diese können ggf. als Aus- oder Weiterbildungsberuf kodifiziert sein, hierzu siehe Kapitel 2.1.1; zur Erläuterung des Begriffs Handlungskompetenz siehe Kapitel 2.1.2 und 2.1.3.

Im Folgenden werden vor diesem Begriffsverständnis weitere Aspekte zur Berufsbildung erkenntnisinteressen­geleitet dargestellt.

2.1.3.1 Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes

Durch die Reform des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 2005 zählen die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung zu den gesetzlich geregelten Bereichen der beruflichen Bildung.

Im Berufsbildungsgesetz werden die Phasen wie folgt definiert:

„§ 1 - Ziele und Begriffe der Berufsbildung

(1) Berufsbildung im Sinne dieses Gesetzes sind die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung.

(2) Die Berufsausbildungsvorbereitung dient dem Ziel, durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen.

(3) Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.

(4) Die berufliche Fortbildung soll es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen.

(5) Die berufliche Umschulung soll zu einer anderen beruflichen Tätigkeit befähigen.“

Für die Berufsausbildung legt das BBiG darüber hinaus vor allem in den §§ 4 und 5 Kriterien fest. Es fordert eine nach Inhalt, Umfang, Qualitäts- und Anforderungsniveau sowie durchschnittlicher Leistungsfähigkeit des Auszubildenden mindestens zweijährige Ausbildung für eine qualifizierte berufliche Tätigkeit in einer sich

wandelnden Arbeitswelt und verbindet diese mit Ausschließlichkeitsgrundsätzen.¹¹⁷

Berufsbildung geht m.E. aber über diesen gesetzlich geregelten Bereich hinaus. Der Berufsbildungsprozess wird vielmehr verstanden als wesentlicher Ausschnitt eines lebensbegleitenden >Wertschöpfungsprozesses< vom Elternhaus, über den Kindergarten, die allgemein bildende Schule, den Ausbildungsbetrieb, die Hochschule, den Arbeitsplatz bis in den Ruhestand.¹¹⁸ Die aufgeführten Institutionen tragen im Bildungsprozess schrittweise zur Wertzunahme, zur zunehmenden Bildung des Individuums bei. Die Leistungsfähigkeit des Berufsbildungsprozesses ergibt sich aus der optimalen Umsetzung der einzelnen Prozessschritte und ihrer effizienten Verzahnung, gemessen am Erfüllungsgrad der normativen Bildungsansprüche.¹¹⁹ Vor- und nachgelagerte Bildungsinstitutionen und -teilsysteme sind in diesem Sinne durch den Lernenden als Träger der Bildung miteinander verkettet.¹²⁰

Eine exakte Differenzierung der Berufsbildung von anderen Bildungsbereichen, z.B. dem allgemein bildenden oder dem hochschulischen Bereich, kann somit m.E. nicht erreicht werden. So erwarte ich z. B. durch die Neuausrichtung der Hochschulen mit der Einführung von Bachelor-Studiengängen, dass die Bedeutung des akademischen Bildungssystems für die Berufsbildung insbesondere in der beruflichen Weiterbildung zunimmt.

Für diese Arbeit wird trotz dieser Problematik grundsätzlich auf die Differenzierung des BBiG mit der Ergänzung des Bereichs der Berufsorientierung und –vorbereitung zurückgegriffen.¹²¹ Die überwiegende Orientierung am Beruf und die Unterscheidung von Berufsorientierung, Berufsausbildung und beruflicher Weiter-

¹¹⁷ Vgl. Kremer 2005a, S. 3f. Diese Kriterien werden im Kontext der Erarbeitung, Gestaltung und Novellierung von Ausbildungsberufen weiter präzisiert, siehe Abbildung 2.

¹¹⁸ Vgl. Esser 2007, S. 146. Zu den Grundlagen der Wertschöpfungskette in der Betriebswirtschaftslehre siehe Porter 1996.

¹¹⁹ Von besonderer Bedeutung für mein Bildungsverständnis ist dabei das dargestellte Grundwerturteil und die ausgewiesenen normativen Eckwerte (siehe Kapitel 1.1 und insbesondere Fußnote 8).

¹²⁰ Die wirtschaftswissenschaftliche Theorie der Wertschöpfungskette, wie sie z.B. von PORTER beschrieben wird, kann m.E. hypothetisch in seiner formalen Struktur auch auf den Bildungsprozess übertragen werden. Der >Wert< von Bildung zeigt sich dabei am Erfüllungsgrad der normativen Bildungsansprüche. Hierzu bedarf es aber sicherlich noch weitergehender Untersuchungen, u.a. zu den Messproblemen von Bildung, die aufgrund der beschränkten Ressourcen in dieser Arbeit nicht möglich sind.

¹²¹ Die Umschulung wird dabei aufgrund ihres Anspruches für eine andere berufliche Tätigkeit zu qualifizieren, als Teil der Berufsausbildung aufgefasst.

bildung¹²² werden dabei als konstituierendes Merkmal der Berufsbildung angesehen.

Zusammenfassend lassen sich m.E. insbesondere folgende Phasen der beruflichen Bildung voneinander abgrenzen:

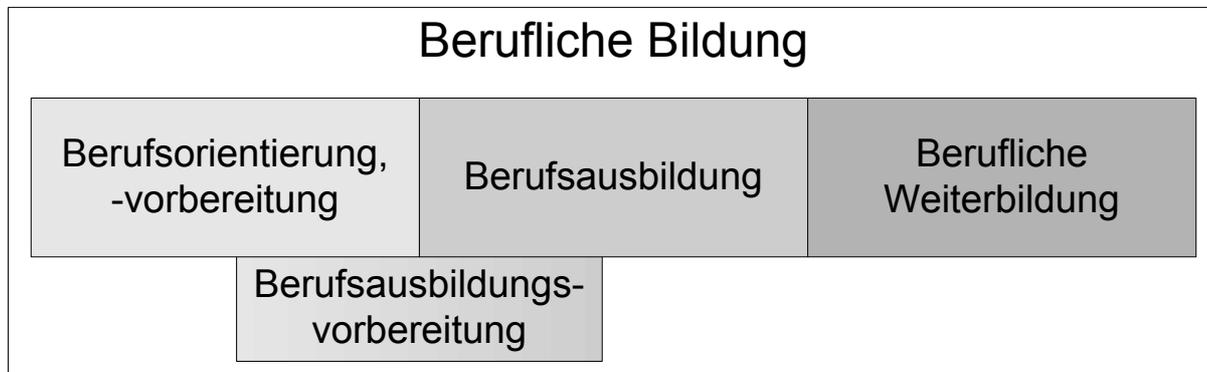


Abbildung 9: Phasen der beruflichen Bildung

2.1.3.2 Berufslaufbahn

Im engen Zusammenhang mit der Berufsbildung steht die Berufslaufbahn, da unterschiedliche Karrierepositionen mit unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen zusammenhängen. Der Berufsbildungsprozess stellt demnach sowohl die Grundlage für eine individuelle Karriere als auch die Basis einer systematischen, individuumsunabhängigen Berufslaufbahn dar.¹²³

Zentral bleiben die im BBiG definierten Phasen der Berufsbildung, die im Kontext der Berufslaufbahn eine starke Differenzierung erfahren können.

¹²² Zu einer ähnlichen Festlegung siehe Walden 1999, S. 80ff.

¹²³ Die individuelle Karriere hängt somit eng mit dem Kompetenzerwerb zusammen (individueller Kann-Zustand), während die Berufslaufbahn eher mit dem Schlüsselqualifikations- und dem Qualifikationsbegriff verknüpft werden kann (subjektunabhängiger Soll-Zustand). Zur begrifflichen Präzisierung und Abgrenzung von Erziehung, Bildung, Schlüsselqualifikation, Kompetenz und Qualifikation u.ä. siehe Kapitel 2.1.2.

Eine Karriere zeichnet sich aus durch die Überwindung (berufs-)biografische Brüche und prekäre Lebenssituationen¹²⁴, den so genannten Statuspassagen oder Schwellen.¹²⁵

Die grundlegenden erwerbsbiografischen Positionen und Übergänge innerhalb einer abstrahierten Berufslaufbahn werden in der folgende Abbildung als Möglichkeiten vereinfacht dargestellt:

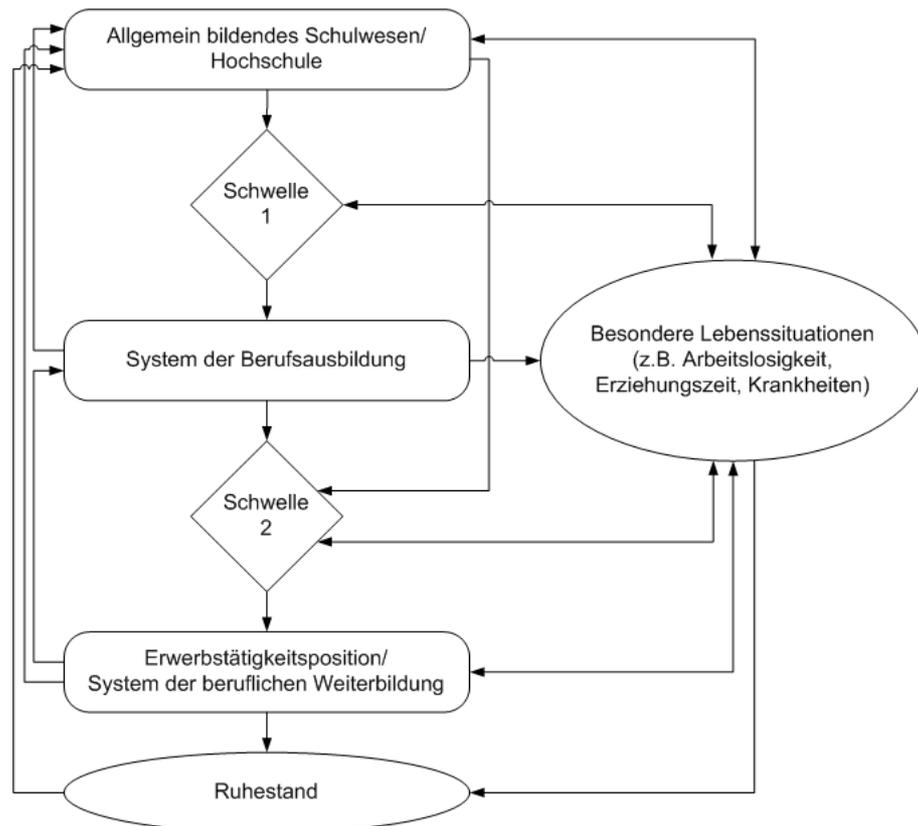


Abbildung 10: Positionen und Übergänge im Erwerbsleben¹²⁶

¹²⁴ Der Begriff einer >prekären Lebenssituation< wird soziologisch oftmals im Kontext von Armut, Arbeitslosigkeit, Krankheit, Migration und anderen misslichen, schwierigen und heiklen Bedingungen der Lebensführung verwendet. Insbesondere soll er dabei betonen, dass diese prekären Lebenssituationen bereits bestehen, bevor offizielle Statistiken o.ä. dies erfassen. Dementsprechend können sich prekäre Lebenssituationen unterschiedlich weiterentwickeln; insbesondere, wenn rechtzeitig Unterstützungsleistungen, z.B. Qualifizierung oder Beratung, angeboten wird, kann von einer Verbesserung der Situation ausgegangen werden (vgl. Ketschau o.J., S. 102).

¹²⁵ SCHUMANN stellt in diesem Zusammenhang in Anlehnung an weitere Untersuchungen fest, dass sich in Deutschland – trotz oftmals gegenteiliger Äußerungen im wissenschaftlichen Diskurs – die so genannte Normalbiografie relativ stabil gehalten hat. Der hohe Standardisierungsgrad, die Stratifizierung und berufliche Spezifität des deutschen Bildungssystems haben hiernach dazu beigetragen, dass hierzulande der erfolgreiche Abschluss einer Berufsausbildung noch recht häufig den friktionslosen Übergang in eine ausbildungsadäquate, dauerhafte, arbeits- und sozialrechtlich abgesicherte Vollbeschäftigung bedeutet (vgl. Schumann 2005).

Neben den dargestellten Positionen und Übergängen im Erwerbsleben treten insbesondere im System der Berufsausbildung und der Erwerbstätigkeit weitere intraberufliche Übergänge auf. Neben den aufstiegsorientierten Übergängen können hierunter u.a. der Betriebswechsel, der Wechsel in andere/verwandte Berufe ohne erneute formale Berufsausbildung oder der Wechsel in ein anderes Tätigkeitsfeld verstanden werden.¹²⁷

Im Folgenden sollen die Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung näher beleuchtet werden, da sie Entwicklungen im Berufsbildungssystem aufgrund ihrer quantitativen¹²⁸ und politischen Bedeutung in besonderer Weise anstoßen.

2.1.3.3 Berufsausbildung

Auch wenn Experten auf die langfristige Zukunftsfähigkeit des Berufsbildungssystems vertrauen,¹²⁹ hat der rasche Wandel der sozio-ökonomischen Lebenssituationen die Unsicherheiten verstärkt, unter denen die Bürger ihre Berufsentscheidungen zu treffen haben.¹³⁰ Diese Veränderungen führen darüber hinaus nach Ansicht von Experten u.a. zu einer gegenüber dem Status Quo stärkeren Verknüpfung aller in Abbildung 9 dargestellten Phasen.¹³¹ Ausdruck dieser zunehmenden Verzahnung sind im Handwerk u.a. die dargestellten Überlegungen zu Berufslaufbahnkonzepten.

Um das erprobte deutsche Berufsbildungssystem mit den aktuellen Schwierigkeiten (Warteschleifenproblematik, rückläufige Zugangsquoten, zunehmende Schwierigkeiten beim Übergang ins Beschäftigungssystem, mangelnde Ausbildungsreife)

¹²⁶ Hierbei ist zu beachten, dass sich diese erwerbsbiografische von der bildungsbiografischen Betrachtung unterscheidet. Insbesondere die bildungsbiografische Wertschöpfungskette findet sich nur bedingt in dieser Darstellung wieder.

¹²⁷ Im Handwerk wird versucht, die karriereorientierten Übergänge in so genannten Berufslaufbahnkonzepten transparenter darzustellen. Siehe hierzu auch Kapitel 2.1.1.7.

¹²⁸ Im Jahr 2006 wurden in Deutschland 1.570.615 Auszubildenden im dualen Bildungssystem erfasst. 559.298 Auszubildende haben im Jahr 2006 ihre Gesellen-/Abschlussprüfung abgelegt. 85,7 Prozent davon erfolgreich. Über 120.000 Personen haben an öffentlich-rechtlichen Abschlussprüfungen in Fortbildungsberufen teilgenommen. 96.526 Personen, also über 80 Prozent davon, erfolgreich (vgl. Destatis 2006). Siehe zu weiteren statistischen Angaben zur Weiterbildung auch Kapitel 2.1.3.4.

¹²⁹ Vgl. Berner 2003, BIBB 2006b.

¹³⁰ Vgl. Holz 2000, S. 287f; Schober 2000, S. 7f; Belardi u.a. 1999, S. 20ff; Baethge/Bartelheimer 2005, S. 13; Egbers u.a. 2005. Siehe auch Kapitel 3.1.

¹³¹ Vgl. Thomalla 2000, S.23.

insgesamt zukunftsfest zu machen, sind Anpassungen erforderlich, ohne einen radikalen Neuanfang wagen zu müssen.¹³²

Insbesondere die duale Ausbildung hat sich nach Ansicht vieler Experten aus dem In- und Ausland bewährt.¹³³ Die Spitzenverbände der Sozialpartner einigten sich in diesem Kontext schon 1999 auf folgende Empfehlungen zur strukturellen Weiterentwicklung der dualen Berufsbildung:¹³⁴

- Flexibilisierung und Differenzierung der Ausbildung unter Wahrung des Berufsprinzips
- Festlegung beruflicher Handlungskompetenz und beruflicher Mobilität als Ziele der Berufsbildung
- Förderung der Bereitschaft zu Lernen im Lebenslauf¹³⁵
- Stärkung der Kooperation der Lernorte¹³⁶
- Anpassung der Prüfungen an die geänderten Bedingungen
- schnellere Umsetzung der Ordnungsmittel vor Ort.

¹³² Vgl. BMBF 2006, S. 79 ff; BIBB 2006a.

¹³³ Vgl. Walden 1999, S.80ff; BMBF 2005a.

¹³⁴ Vgl. Adler 2000, S. 267ff. An dieser Stelle kann auf nähere Ausführungen und weitere Präzisierungen zu den einzelnen Eckpunkten verzichtet werden, da diese Konkretisierungen sich im Laufe der politischen Debatte häufiger angepasst haben und interpretationsfähig sind. Die grundlegende Bedeutung der Eckwerte als Leitschnur kann aber als weitgehend konstant angesehen werden.

¹³⁵ Das Konzept des Lernen im Lebenslauf, oder auch lebenslanges bzw. lebensbegleitendes Lernen entstand bereits in den 1960er Jahren mit der Etablierung der Weiterbildung als Teil des allgemeinen Bildungswesens (vgl. Kade/Seitter 1996, S. 15). Insbesondere die sozio-ökonomischen Wandlungsprozesse der modernen Arbeitsgesellschaft (siehe Kapitel 3.1) haben dem Ansatz des Lernens im Lebenslauf zu verstärkter Beachtung verholfen (vgl. Brödel 1998, S. V). Lernen im Lebenslauf umfasst dabei vor allem die Ausdehnung der Lernzeiten und Lernarten auf alle Phasen und Bereiche des Lebens, es fordert somit eine Verschränkung von Aus- und Weiterbildung, die Durchlässigkeit von Bildungswegen sowie die Bewertung und Anerkennung informellen Lernens (vgl. Dehnbostel 2000, S. 180). SLOANE geht soweit, von einer >Lerngesellschaft< zu sprechen, da Lernen als wesentlicher Teil des gesellschaftlichen Lebens angesehen wird und auch innerhalb des Beschäftigungssystems und außerhalb der Schule eine pädagogische Professionalisierung stattgefunden hat (vgl. Sloane 1991, S. 61ff).

¹³⁶ Siehe zu wissenschaftlichen Hintergründen der Lernortkooperation und zur Wissenschafts-Praxis-Kommunikation zu diesem Thema, insbesondere im Bereich der kaufmännischen Berufsbildung, auch Buschfeld 1994, Buschfeld/Euler/Reemtsma 1995, Buschfeld 1997 sowie Buschfeld 1999.

Die bisherigen Erfolge bei der Weiterentwicklung der dualen Berufsbildung sind aber trotz der grundsätzlichen Übereinstimmung der Beteiligten eher begrenzt. Neben der fortlaufenden Modernisierung der Berufsbilder¹³⁷ beschränkt sie sich weitgehend auf strategische Zielsetzungen (z.B. Empfehlungen des Innovationskreises berufliche Bildung des BMBF¹³⁸) und wenige konkrete Vorschläge (u.a. Ausbildungsstrukturkonzepte des DIHK¹³⁹ oder des ZDH¹⁴⁰).

Die Weiterentwicklung des dualen Berufsbildungssystems gewinnt aber auch deshalb zunehmend an Bedeutung, da sich in den vergangenen Jahren ein plurales Angebot von Ausbildungsformen neben dem dualen Ausbildungssystem entwickelt hat.¹⁴¹ Der Pluralisierungsprozess findet auch Ausdruck in einer Intensivierung der Lernortverbünde und -kooperationen.¹⁴²

Dennoch orientiert sich die Berufsausbildung in Deutschland – wie in Kapitel 2.1.1 dargestellt – weitgehend am Berufsprinzip und dem dualen Ausbildungssystem. Dies wird mit den betrieblichen Anforderungen an eine qualifizierte Fachkräftetätigkeit und dem Anspruch der Auszubildenden auf eine zukunftsfeste, arbeitsmarktverwertbare Berufsausbildung sowie mit sozialintegrativen Funktionen der Berufe begründet.¹⁴³

Die Orientierung am Berufsprinzip als Qualitätsstandard schließt dabei eine differenzierte und flexible Gestaltung der Ausbildung nicht aus. Im Gegenteil, denn Fachrichtungen, Einsatzgebiete, Pflicht- und Wahlbausteine, Stufenausbildung, Anrechnungsmodelle, Zusatzqualifizierungen etc. sichern als Differenzierungsmög-

¹³⁷ „Mitte der 90er Jahre begann die Initiative Neue Berufe – als Antwort auf den beschleunigten Strukturwandel und die Entwicklung von der Industrie- zur Informations- und Dienstleistungsgesellschaft. Seither sind 55 neue Berufe entstanden.“ (KWB 2007b, S. 3). Daneben werden jährlich mehrere Ausbildungsberufe neugeordnet bzw. novelliert. Nach Angaben des BIBB wurden im Jahr 2004 24, im Jahr 2005 23, im Jahr 2006 21 und im Jahr 2007 15 Ausbildungsordnungen bearbeitet und erlassen, für die Jahre 2008 und 2009 sind bereits 13 neue Ausbildungsordnungen in Bearbeitung (vgl. BIBB 2008). Allein im Handwerk wird darüber hinaus derzeit an über 20 Initiativen zur Novellierung von Ausbildungsordnungen bzw. Schaffung neuer Ausbildungsberufe gearbeitet.

¹³⁸ Vgl. BMBF 2007c.

¹³⁹ Vgl. DIHK 2007.

¹⁴⁰ Vgl. ZDH 2007d.

¹⁴¹ Vgl. Euler 2000, S. 66f.

¹⁴² Vgl. Dobischat/Düsseldorff 2002, S. 2.

¹⁴³ Vgl. Kremer 2005a, S. 3.

lichkeiten das Erreichen der hohen Qualitätsansprüche für die Individuen einer heterogenen Zielgruppe.¹⁴⁴

Dabei werden von Experten

- die Ermöglichung einer vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit
- die Förderung so genannter benachteiligter Jugendlicher statt der Verankerung von Anlernberufen und
- die Etablierung von >Basisberufen< als Gegenpunkt der Zersplitterung von Berufen

als Anforderungen an eine moderne Berufsbildung angesehen.¹⁴⁵ Ob die oben genannte Vielzahl von Differenzierungsformen angesichts der gerade dargestellten Anforderungen und der Vorschläge der Wirtschaft zu neuen Ausbildungsstrukturkonzepten¹⁴⁶ allerdings noch benötigt werden, ist fraglich.

2.1.3.4 Berufliche Weiterbildung

Weiterbildung mit überwiegend berufsfachlichen Bezügen wird als berufliche Weiterbildung, Weiterbildung mit eher allgemein bildenden Inhalten wird als allgemeine Weiterbildung bezeichnet.¹⁴⁷

Berufliche Bildung leistet insbesondere in der beruflichen Weiterbildung einen wesentlichen Beitrag zur Deckung des Fachkräftebedarfs der Wirtschaft. Sie bezieht alle Bereiche der Anpassungs- und Aufstiegsqualifizierung¹⁴⁸ mit ein.

ESSER/HAHN definieren im Kontext der Weiterbildungsberatung im Handwerk Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme des organisierten Lernens

¹⁴⁴ Vgl. Kremer 2005a, S. 5f.

¹⁴⁵ Vgl. Brötz 2005, S. 12ff.

¹⁴⁶ Vgl. DIHK 2007, ZDH 2007d.

¹⁴⁷ Der Begriff der beruflichen Weiterbildung schließt dabei sowohl einen gesetzlich geregelten als auch einen unregulierten Bereich ein. Für den gesetzlich reglementierten Bereich wird der Begriff der beruflichen Fortbildung synonym verwendet.

¹⁴⁸ Vgl. Schmiel/Sommer 1985, S. 128ff. Anpassungsqualifizierung bezeichnet die Erlangung der Gesamtheit der notwendigen beruflichen Eigenschaften (Kenntnisse, Fertigkeiten, Haltungen), die ein Arbeitnehmer braucht, um mit den laufenden Veränderungen im Betriebsalltag fertig zu werden. Aufstiegsqualifizierung bedeutet den Erwerb entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten über Fortbildungen, die ein Arbeitnehmer benötigt, um einen anspruchsvolleren Arbeitsplatz oder eine höhere betriebliche Position einzunehmen (vgl. GEB 1998).

nach Abschluss einer ersten Bildungsphase sowie nach Aufnahme einer Berufstätigkeit.¹⁴⁹

60 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten finden während der Arbeitszeit oder auf betriebliche Anordnung statt, 24 Prozent sind individuell-berufsbezogene Weiterbildungen außerhalb des Betriebes und 16 Prozent sind nicht berufsbezogene Weiterbildungen.¹⁵⁰

Die Beteiligungsquote an formalisierter, beruflicher und allgemeiner Weiterbildung zeigt wieder eine leicht steigende Tendenz.

Beteiligungsquote der 19 - 64jährigen Bevölkerung	Jahr			
	1979	1997	2003	2007
Berufliche Weiterbildung	10 %	30 %	26 %	27 %
Allgemeine Weiterbildung	16 %	31 %	26 %	26 %
Weiterbildung insgesamt	23 %	48 %	41 %	44 %

Abbildung 11: Weiterbildungsbeteiligungsquoten¹⁵¹

Die Weiterbildungsquote im Handwerk lag in dieser Altersgruppe 2007 mit 41 Prozent etwas niedriger, davon 28 Prozent berufliche Weiterbildung und 23 Prozent allgemeine Weiterbildung.¹⁵²

¹⁴⁹ Vgl. Esser/Hahn 1994, S. 8. Aufgrund der grundsätzlichen Formulierung und des verwandten Untersuchungskontextes soll die Definition für diese Arbeit übernommen werden.

¹⁵⁰ Vgl. tns infratest 2008, S. 5.

¹⁵¹ Vgl. tns infratest 2008, S. 71. Die Differenz der Summe ergibt sich voraussichtlich durch Personen, die sowohl Maßnahmen der beruflichen als auch allgemeinen Weiterbildung durchlaufen haben und in der Gesamtzahl der Weiterbildungsquote nur einmal berücksichtigt werden.

¹⁵² Vgl. tns infratest 2008, S. 70.

Die Weiterbildungsbeteiligung ist abhängig von personenbezogenen Faktoren wie Erwerbsstatus, Alter, Bildungsorientierung, Geschlecht oder Migrationshintergrund. Erwerbstätige, Jüngere, höher Qualifizierte, Männer und Personen ohne Migrationshintergrund nehmen dabei tendenziell öfter an Weiterbildungen teil.¹⁵³ Nicht zuletzt aus diesem Grund sind bildungs- und sozialpolitische Maßnahmen, wie die Förderung spezifischer Zielgruppen, z.B. benachteiligte Jugendliche, Leistungsstarke, Frauen, Ältere oder Personen mit Migrationshintergrund Bestandteil der beruflichen Aus- und Weiterbildung.¹⁵⁴

Zunehmend von Bedeutung für die berufliche Weiterbildung sind informelle und Selbstlernaktivitäten. 68 Prozent der Befragten haben 2007 (2001: 61 Prozent) an arbeitsplatznahen oder informellen beruflichen Weiterbildungen teilgenommen, 39 Prozent (2004: 35 Prozent) haben Selbstlernphasen durchlaufen.¹⁵⁵

Diese Lehr-Lernformen und die entsprechende Zertifizierung von beruflicher Handlungskompetenz werden auch im Kontext der Europäisierung der Berufsbildung verstärkt problematisiert.¹⁵⁶ Insbesondere Erfahrungswissen, dass sich in der tätigen, konkreten Auseinandersetzung mit den direkten Anforderungen in der Lebens- und Arbeitswelt erschließt, wird häufig über informelle Lernprozesse erworben und spielt für die kontinuierliche Anpassung der beruflichen Handlungskompetenz an die sich ändernden Anforderungen eine entscheidende Rolle.¹⁵⁷

¹⁵³ Vgl. tns infratest 2008, S. 58ff.

¹⁵⁴ Vgl. BMBF 2001, S. 6f.

¹⁵⁵ Vgl. tns infratest 2008, S. 4.

¹⁵⁶ Vgl. Bretschneider 2004. Durch die Diskussionen um die Einführung nationaler und europäischer Qualifikationsrahmen hat diese Entwicklung eine zusätzliche Dynamik gewonnen (vgl. Hoffschroer 2006).

¹⁵⁷ Vgl. Kremer 2005b, S. 3.

Ähnlich wie für den Bereich der Ausbildung wird derzeit über die Entwicklungsperspektiven der Weiterbildung im Kontext der sozio-ökonomischen und bildungspolitischen Entwicklungen diskutiert. Vorläufiges Ergebnis und Leitlinie für die zukünftige Entwicklung sind die >Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf<:¹⁵⁸

1. Motivation und Verantwortung stärken
2. Anerkennung und Akzeptanz für das Lernen im Lebenslauf vertiefen
3. Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbereiche ermöglichen
4. Transparenz und Qualität sicherstellen; Bildungsberatung ausbauen
5. Integration durch Bildung verbessern
6. Lernen zwischen den Generationen: Potenziale ausschöpfen
7. Das Lernen in der Zivilgesellschaft fördern
8. Das Lernen in Unternehmen ausbauen – Hightech und Weiterbildung verbinden
9. Lernen in der Region
10. Lernen ohne Grenzen

2.1.3.5 Handwerkspolitische Einschätzungen

Abschließend soll in diesem Kapitel die handwerkspolitische Einschätzung der bildungsstrategischen und marktentwicklungsbezogenen Entwicklungen aus aktuellen sozio-ökonomischen Wandlungsprozessen dargestellt werden.¹⁵⁹

Bildungsstrategische Schlussfolgerungen:

- Bildungsstrategische Rahmenbedingungen werden sich schneller als bisher verändern und sowohl an wirtschaftlichen als auch an sozialen Kriterien ausgerichtet sein.

¹⁵⁸ Vgl. BMBF 2007d.

¹⁵⁹ Vgl. ZDH 2007d, S. 21f. In Anbetracht der beschränkten Ressourcen für die Erstellung dieser Arbeit wird hier auf eine generelle Darstellung der bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Diskussion zur Zukunft des deutschen (Berufs-)Bildungssystems verzichtet. Vielmehr wird aufgrund der handwerksbezogenen Ausrichtung dieser Arbeit auf die bildungspolitischen Schlussfolgerungen des ZDH rekuriert, die auch meinen Einschätzungen entsprechen.

- Um bestehende Ineffizienzen zu beheben, müssen Konzepte zur stärkeren Beteiligung bildungsferner Schichten, zur Verkürzung von Bildungszeiten, zur stärkeren Vermittlung arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen und Unternehmerkompetenzen entwickelt werden.
- Die konkurrierenden Angebote zur klassischen dualen Ausbildung (u.a. vollzeitschulische, außerbetriebliche und modulare Ausbildungsformen) gewinnen an Bedeutung.
- Die Kombination betrieblicher und schulischer Ausbildungsabschnitte bleibt Charakteristikum der deutschen Berufsbildung, da die rasanten technischen Veränderungen nicht durch KMU alleine aufgegriffen werden können und sollen.
- Die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung wird sich weiterentwickeln. Durchlässige Qualifizierungssysteme und entsprechende Kooperationen insbesondere mit Hochschulen gewinnen auch für handwerkliche Berufsbildung an Bedeutung.
- Die geforderten und gewünschten Bildungsinhalte verändern sich schneller, Schlüsselqualifikationen¹⁶⁰ gewinnen an Bedeutung, arbeitsmarktnahe, handlungsorientierte, flexible, differenzierte und computerunterstützte Lehr-Lernformen werden ebenso wichtiger wie nichtformale und informelle Lernformen.

Schlussfolgerungen zur Entwicklung auf dem Bildungsmarkt:

- Die Zielgruppen der beruflichen Bildung werden mittel- und langfristig heterogener. Insbesondere der Anteil der Teilnehmer mit geringer Vorbildung, der Anteil älterer Teilnehmer, der Anteil von weiblichen Teilnehmern, der Anteil von Teilnehmern mit Migrationshintergrund und der Anteil von Teilnehmern mit Mobilitätsabsichten nimmt tendenziell zu.
- Der Bildungsmarkt wird weiterhin durch Pluralität, starke Segmentierung und Intransparenz geprägt sein. Gleichzeitig wird der Wettbewerb der Bildungsträger zunehmen.

¹⁶⁰ Zur Verwendung der Begriffe Qualifikation und Schlüsselqualifikation siehe Kapitel 2.1.2 und insbesondere 2.1.2.5.

- Bei der Entwicklung des Bildungsmarktes macht sich die Ausdifferenzierung eines Marktes für Hochqualifizierte und eines Marktes für Niedrigqualifizierte besonders bemerkbar. Beide Märkte sind von den Bildungsträgern mit unterschiedlichen Strategien zu bearbeiten.
- Das Dienstleistungsangebot marktfähiger Bildungsträger wird sich kundenorientiert weiterentwickeln. Bildungsdienstleistungen werden dabei weiterhin den Kern bilden, aber um Beratungsangebote, externes Personalmanagement, Fördermaßnahmen spezieller Zielgruppen, internationale Angebote und ähnliches erweitert.
- Die direkte Verwertbarkeit des Gelernten und die Verkürzung betriebsferner Lernzeiten gewinnen als Qualitätskriterien an Bedeutung, da KMU tendenziell weniger Geld für die berufliche Bildung ihrer Mitarbeiter ausgeben werden.
- Die Auslastung der vorhandenen schulischen und außerbetrieblichen Bildungskapazitäten durch Teilnehmer aus Maßnahmen der überbetrieblichen Unterweisung und aus öffentlich geförderten Maßnahmen wird schwieriger. Der Wettbewerb um die Teilnehmer und ihre finanziellen Ressourcen verschärft sich.

2.1.4 >Beratung<

Beratung wird seit einiger Zeit als zunehmend unübersichtlicher Entwicklungsbereich mit einem neuen, disziplinübergreifenden, professionellen Selbstverständnis wahrgenommen.¹⁶¹ In der Literatur finden sich dementsprechend verschiedene Definitionen von Beratung. Entscheidend für die Bestimmung des Beratungsbegriffes sind dabei die fachlichen und disziplinspezifischen Standpunkte der Verfasser.¹⁶²

Als gemeinsame Arbeitsdefinition wird für diese Arbeit folgendes Beratungsverständnis herangezogen:

„Beratung findet dann statt, wenn jemand um Rat sucht, ein anderer ihm diesen Rat gibt und beide gemeinsam oder ein außenstehender Beobachter diesen Vorgang als >Beratung< klassifiziert.“¹⁶³

Die Beratung kann dabei im Kontext unterschiedlicher Fragestellungen von der abgestimmten Informationsvermittlung bis zur bedeutsamen Problemreflexion reichen.¹⁶⁴

Für diese Arbeit sind aufgrund der wissenschaftlichen Orientierung, der wirtschaftspädagogischen Ausrichtung und des ausgewiesenen Erkenntnisinteresses dabei verschiedene Bezugspunkte von Beratung von besonderem Interesse, die hier kurz dargestellt und im Weiteren vertiefend aufgegriffen werden.

¹⁶¹ Vgl. Arnold/Mai 2008, S. 26; Sickendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 56; Belardi u.a. 1999, S. 32ff. In diesem Kapitel geht es zunächst nur um einführende Hinweise und Festlegungen zum Themenfeld >Beratung<, die in den folgenden Kapiteln in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand und das Erkenntnisinteresse ergänzt und präzisiert werden.

¹⁶² Siehe exemplarisch zu verschiedenen Beratungsverständnissen aus Psychologie, Sozialarbeit, (Sozial-)Pädagogik und psychosozialer Arbeit Arnold/Mai 2008, S. 26ff; Hartmann 2004, S. 84ff; Sickendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 15ff; zu den Ansätzen der Unternehmensberatung siehe Bamberger 2002, Binnenwies 2002 und Niedereichholz 2001, zum Verständnis von Beratung in Schulen siehe Sommer 2002 sowie verschiedene Beiträge in Pädagogik, Heft 6, 57. Jahrgang, Juni 2005, zu den Ansätzen der systemischen Beratung siehe zusammenfassend Reich 1997, S. 235ff und Stierlin 1994, S. 39-78, zur Abgrenzung von Beratung und Therapie sowie psychologischer und pädagogischer Beratung siehe Hartmann 2004, S. 61ff. Bei der weiteren Bestimmung des Beratungsbegriffes und der Darstellung der damit zusammenhängenden Aspekte ist zu berücksichtigen, dass aus verschiedenen Wissenschaftsdiziplinen relevante Teile für die Berufsbildungsberatung herausgesucht und angewandt werden. Dieses Vorgehen beruht auf der Annahme, dass kein theoretisch geschlossenes System bekannt ist, das alle bedeutsamen Kommunikationsphänomene der Praxis (z.B. Berufsbildungsberatung) beschreiben und erklären kann (vgl. Schulz von Thun 1989, S. 60).

¹⁶³ Schumacher 1995, S.113. Dieser Definition wird hier aufgrund ihrer Eingängigkeit gefolgt, auch wenn das >Ratgeben< in Teilen der Beratungsforschung und -praxis verpönt ist.

¹⁶⁴ Vgl. Schiersmann/Remmle 2004, S. 10.

2.1.4.1 Beratung als pädagogisches Handeln

SCHIERSMANN/REMMLE u.a. sehen Beraten als integralen Bestandteil alltäglichen pädagogischen Handelns an.¹⁶⁵ Diese Form der Beratung soll dem Ratsuchenden ermöglichen, Einsichten und Erkenntnisse zu gewinnen, Erfahrungen zu machen und Entscheidungen zu treffen.¹⁶⁶

Der pädagogische Berater unterstützt die Ratsuchenden dabei, ihr Wissen, ihre Orientierung oder ihre Lösungs- bzw. Bewältigungskompetenz zu steigern oder ihre Schwierigkeiten zu mildern.¹⁶⁷

„[Pädagogische M.H.] Beratung kann präventive, kurative und rehabilitative Aufgaben erfüllen, also im Vorfeld der Entstehung manifester Probleme ansetzen, bei aktuell bestehenden Schwierigkeiten in Anspruch genommen oder in Bezug auf den Umgang mit Folgen von Beeinträchtigungen nachgesucht und angeboten werden.“¹⁶⁸

Die Ratsuchenden werden vom Berater aktiv in den Gesamtprozess der Beratung eingebunden und von ihm bei der Aktivierung bzw. Optimierung ihrer Dispositionen und (selbst-)helfenden Potenziale unterstützt.¹⁶⁹

Diese Zuordnung und Zielsetzung stützt mein in Kapitel 2.1.2 beschriebenes Verständnis, Beratung u.a. als Teil des Bildungsbegriffes anzusehen. Beraten unterscheidet sich dabei durch die Zielsetzung und die Gestaltung der personellen, zeitlichen, institutionellen, räumlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen, das sogenannte Setting¹⁷⁰, vom Lernen, Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Qualifizieren

¹⁶⁵ Vgl. Schiersmann/Remmle 2004, S. 11; Zwick 2004, S.85. Siehe auch Kapitel 2.1.2. Pädagogische Beratung wird als weit verbreitete, vielfältige und professionelle Handlung der sozialen, sozialpädagogischen und psychosozialen Arbeit zugeordnet. Zumindest als Querschnittsaufgabe zieht sie sich durch die Hilfeformen Betreuung, Pflege, Einzelfallhilfe, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit.

¹⁶⁶ Vgl. Müller-Kohlberg 2000, S. 43. BELARDI u.a. unterscheiden exemplarisch Information, Vermittlung, Rückmeldung, Unterstützung und Hilfeplan als Schwerpunkte der sozialpädagogischen Beratung (vgl. Belardi u.a. 1999, S. 32).

¹⁶⁷ Vgl. Sickendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 13.

¹⁶⁸ Sickendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 13.

¹⁶⁹ Vgl. Sickendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 13.

¹⁷⁰ Vgl. Hundsalz 1995 zitiert in Sickendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 83f. Unter Setting soll im Folgenden die Gestaltung der personellen, zeitlichen, institutionellen, räumlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen von Bildungs-, Beratungs- oder anderen Dienstleistungen verstanden werden. Zur Beratung als Dienstleistung siehe u.a. Kapitel 2.1.4.2 und 2.3. Siehe zum Beratungssetting in meinem handwerksspezifischen Beratungskonzept auch Kapitel 3.3.3.

und anderen Formen der sozialen, sozialpädagogischen und psychosozialen Arbeit.¹⁷¹

2.1.4.2 Beratung als unternehmerisches Handeln

In Abgrenzung zur Beratung als Form des pädagogischen Handelns, soll Beratung als unternehmerisches Handeln in erster Linie dazu dienen, einen Gewinn (positive Differenz von Ertrag und Aufwand) zu erzielen. Hierzu kann Beratung als Dienstleistung am Markt angeboten werden, auch wenn die Bereitschaft der Nachfrager, für die Beratungsdienstleistung zu bezahlen, insbesondere bei nicht-institutionellen Nachfragern eher gering und deutlich abhängig von ihrem Einkommensniveau ist.¹⁷²

Zentral für das Verständnis von Beratung als unternehmerische Handlung ist somit der Dienstleistungsbegriff. Dessen Definition ist in starkem Maße kontextabhängig. Im Folgenden werden insbesondere volkswirtschaftliche und betriebswirtschaftliche Ansätze erkenntnisinteressengeleitet dargestellt und Begründungen aufgezeigt, wieso Beratung als Dienstleistung angesehen werden kann.

In der Volkswirtschaft werden Dienstleistungen zur Abgrenzung einzelner Wirtschaftsbereiche herangezogen. Insbesondere werden die Urproduktion (primärer Sektor), die verarbeitende Wirtschaft (sekundärer Sektor) und die Dienstleistungswirtschaft (tertiärer Sektor) unterschieden.¹⁷³

¹⁷¹ Zu den Unterschieden und vertiefend zur pädagogischen Beratung siehe insbesondere Kapitel 2.4.

¹⁷² Vgl. Rambøll 2007, S. 13.

¹⁷³ Vgl. Stutz 1988, S. 35. Zur Kritik der Drei-Sektoren-Theorie siehe Pohl 1970.

STUTZ fasst folgende Abgrenzungskriterien und Charakterisierungen dieser drei Sektoren in einem historischen Überblick zusammen:

	Fisher 1935	Fourastié 1954	Wolfe 1955	Clark 1957
Abgrenzungskriterien	Einkommenselastizität der Nachfrage (Struktur der Nachfrage und Dringlichkeit des Bedarfs)	Technischer Fortschritt gemessen mit der Arbeitsproduktivität	Jeweils dominanter und begrenzender Produktionsfaktor	Zwischen Sektor 1 und 2: Arbeitsproduktivität, im Verhältnis zu Sektor 3: Güterart
Primärer Sektor	Unelastische Nachfrage, Unternehmen, die wenige, elementare, lebensnotwendige Güter herstellen	Wirtschaftliche Tätigkeit mit mittelmäßigem technischen Fortschritt, Landwirtschaft	Dominanz durch Faktor Boden, Produktionsbegrenzung durch Natur	Unternehmen mit abnehmenden Ertragsraten, Arbeitskräftefreisetzung, Land- und Forstwirtschaft, Viehzucht und Fischerei
Sekundärer Sektor	Weniger starre Nachfrage, Unternehmen, die nicht lebensnotwendige Güter herstellen	Wirtschaftliche Tätigkeiten mit starkem technischen Fortschritt, Industrie, starke Kostenunterschiede in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand	Dominanz durch Faktor Kapital, Begrenzung durch mechanische Faktoren, u.a. Verkehr	Unternehmen mit zunehmenden Ertragsraten, zuerst Kompensation, dann Freisetzung von Arbeitskräften Bergbau, Industrie, Energieversorgung, Bau- und Handwerk
Tertiärer Sektor	Elastische Nachfrage, Unternehmen, die hochwertige, relativ neue Luxusgüter herstellen	Wirtschaftliche Tätigkeit mit relativ geringem technischen Fortschritt, Handel, freie Berufe, Dienstleistungsberufe, keine Kostenunterschiede	Dominanz des Faktors Arbeit bei der Produktion, Begrenzung der Produktivität durch geistige Kapazität u.a. Handwerk	Stetige langsame Kompensation der Arbeitskräfte, Produktion immaterieller Güter Handel, Finanzen, Transport- und Nachrichtenwesen, öffentliche Hand und Dienstleistungen

Abbildung 12: Kriterien sektoraler Aufteilung¹⁷⁴

Dienstleistungen werden somit volkswirtschaftlich, insbesondere in Anlehnung an CLARK, über die Abgrenzung zu den ersten beiden Sektoren definiert und stellen eine Art >Restsektor< dar, so dass zwar oftmals die Zuordnung einer Tätigkeit zu einem der drei Sektoren eindeutig möglich ist, der Begriff Dienstleistung aber nicht direkt erklärt wird.¹⁷⁵ Aufgrund der aufgeführten Kriterien dürften Beratungsleistungen dem tertiären Sektor und somit dem volkswirtschaftlichen Dienstleistungsverständnis zuzuordnen sein.

¹⁷⁴ Vgl. Stutz 1988, S. 36.

¹⁷⁵ Vgl. Stutz 1988, S. 35f.

Für die betriebswirtschaftlich orientierte Literatur hält STUTZ fest, dass Dienstleistungen durch folgende Aspekte – die nach seiner Ansicht auch für die Beratung zutreffen - charakterisiert werden:¹⁷⁶

- Dienstleistungen sind knappe Wirtschaftsgüter, d.h. sie verursachen bei der Erstellung Kosten und können am Markt einen Preis erzielen
- Dienstleistungen sind i.d.R. immaterieller Natur und unterscheiden sich so von Sachleistungen
- Die Dienstleistungsproduktion bedingt die Beteiligung des Abnehmers am Leistungserstellungsprozess (Uno-Acto-Prinzip). Der Abnehmer stellt entweder Güter zur Verfügung, an denen die Dienstleistung durchgeführt wird (z.B. Reparaturleistungen) oder er beteiligt sich passiv an der Dienstleistungserbringung (z.B. Personentransportleistungen) oder wirkt aktiv bei der Dienstleistung mit (z.B. Beratung).
- Zwischen der Leistungserstellung und -verwertung bestehen erhebliche Interdependenzen. So geht im Dienstleistungsbereich der Absatz der Produktion voraus, insofern als dass unabhängig vom Absatz lediglich die Leistungsbereitschaft erstellt werden kann.¹⁷⁷
- Der volkswirtschaftliche Dienstleistungssektor zeichnet sich durch eine große Heterogenität bezüglich der betriebswirtschaftlichen Merkmale der einzelnen Dienstleistungsbranchen aus, dementsprechend gibt es keine einheitliche >Betriebswirtschaftslehre der Dienstleistungen<.

Für STUTZ ist Beratung darüber hinaus eine >reine Dienstleistung<¹⁷⁸, da

- Menschen Subjekte und Objekte des Dienstleistungsprozesses sind
- Leistungserstellung und -verwertung in einem interaktiven Prozess mit wechselnden Rollen der Beteiligten erfolgen
- subjektive und situationsbedingte Faktoren einen erheblichen Einfluss auf den Verlauf der Dienstleistungs-Interaktion haben.

¹⁷⁶ Vgl. Stutz 1988, S. 33f.

¹⁷⁷ Die Gleichzeitigkeit von Produktion und Konsum wird als Uno-Acto-Prinzip bezeichnet.

¹⁷⁸ Vgl. Stutz 1988, S. 34, S. 50ff und S. 83.

BEREKOVEN strukturiert den Dienstleistungsmarkt nach den Faktoren, die auf der Angebots- und der Nachfrageseite den Leistungsprozess hauptsächlich bestimmen. Beratung ist für ihn eine beiderseitige, d.h. sowohl auf Anbieter- als auch auf Nachfragerseite personenbezogene Dienstleistung.¹⁷⁹

Im Gegensatz zu BERKOVEN orientieren sich die Vertreter des Interaktions-Ansatzes an der Kontaktintensität zwischen Anbieter und Nachfrager.¹⁸⁰ Sie unterscheiden vor allem quasi-industrielle Dienstleistungen, mit Routinisierungs-, Standardisierungs-, Mechanisierungs-, Spezialisierungs-, Delegations- und Hierarchisierungspotenzial sowie geringer Kontaktnotwendigkeit zwischen Anbieter und Nachfrager und interaktiven Dienstleistungen mit hoher Kontaktnotwendigkeit und geringer Rationalisierungsmöglichkeit.¹⁸¹

Beratung zählt hier zu den interaktionsorientierten Dienstleistungen mit hoher Kontaktintensität. Die Beratung sollte dementsprechend eher in dezentralen, kundenorientierten Standorten erfolgen. Die Nachfrage unterliegt großen Schwankungen, daher sollten die Beratungskapazitäten am Spitzenbedarf ausgerichtet sein. Die Beratung ist nach Auffassung der Vertreter des Interaktions-Ansatzes als Dienstleistung u.a. durch ein stark subjektives Qualitätsempfinden beim Kunden gekennzeichnet.¹⁸²

Da die Abhängigkeit des Dienstleisters vom Kunden/Nachfrager bei der Leistungserstellung und -verwertung (Uno-Acto-Prinzip) sehr viel größer als in der Güterproduktion ist, sollten nach STUTZ anstelle quantitativer Wirtschaftlichkeitskriterien verstärkt qualitative Aspekte als Zielgrößen für die unternehmerische Bewertung von Beratungsleistungen ausgewiesen werden.¹⁸³ Ansatzpunkte zur effizienteren Leistungsabwicklung ohne Verlust der erforderlichen Flexibilität liegen dabei für STUTZ in der Verkürzung der Kontaktzeiten durch geeignete Führungsinstrumente. Darüber hinaus erhält die Gesamtführung einer Dienstleistungsorganisation besondere Bedeutung durch die Tendenz des Auseinanderfallens der Einrich-

¹⁷⁹ Hiervon können die beiderseitig objektbezogenen, die nachfragerobjektbezogenen und die anbieterobjektbezogenen Dienstleistungen unterschieden werden (vgl. Berekoven 1983, S. 24 und S. 45.). BERKOVEN war als ordentlicher Professor für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Marketing der Universität Erlangen-Nürnberg tätig.

¹⁸⁰ Vgl. Stutz 1988, S. 47ff.

¹⁸¹ Vgl. Stutz 1988, S. 48.

¹⁸² Vgl. Stutz 1988, S. 49.

¹⁸³ Vgl. Stutz 1988, S. 41ff.

tung bei einer dezentralen, projektorientierten und in autonomen Organisationseinheiten erfolgenden Dienstleistungserstellung.¹⁸⁴ Im Gegensatz zur Auffassung von STUTZ¹⁸⁵ wird in dieser Arbeit unter Bezug auf Beratungssysteme der Handwerkskammern (Betriebsberatung, Ausbildungsberatung, Technologieberatung) allerdings davon ausgegangen, dass Beratung als Dienstleistung auch im Zusammenhang mit anderen Leistungen oder Beziehungen zwischen dem Berater und dem Ratsuchenden erbracht (keine Unabhängigkeit¹⁸⁶) und die Interaktion auch wiederholt oder permanent (keine zeitliche Beschränkung) erfolgen kann, ohne dass hierdurch die Qualität der Beratung zwangsläufig zurückgeht.

Beratung gewinnt nicht nur als eigenständige Dienstleistung, sondern auch als kundenorientierte Erweiterung des Leistungsangebotes in verschiedenen Branchen an Bedeutung. So haben z.B. Organisationen des Finanzsektors oder Krankenkassen Berufsstarter als potenzielle Kundengruppe entdeckt und bieten spezielle berufliche Beratungsangebote für Jugendliche und Eltern an. Neben Informationsmedien zu den Themenkomplexen Ausbildung/Studium und Beruf werden u.a. Bewerbungsseminare, Eignungstests, Ausbildungsplatz- und Jobbörsen sowie persönliche Beratungen vor allem zur Berufsorientierung durchgeführt.¹⁸⁷

2.1.4.3 Beratung als soziales System

Beratung ist mit Kommunikation¹⁸⁸, d. h. mit dem Austausch von Nachrichten zwischen Sender und Empfänger, verbunden. Beratung wird durchgeführt von einem oder mehreren Beratern und richtet sich an einen oder mehrere Ratsuchende.

¹⁸⁴ Vgl. Stutz 1988, S.83.

¹⁸⁵ Vgl. Stutz 1988, S. 100.

¹⁸⁶ Unabhängigkeit soll hier als organisatorisches und finanzielles Phänomen aufgefasst werden. Die organisatorische Unabhängigkeit oder Externität bezeichnet die Unterschiedlichkeit von Berater- und Klientensystem. Die finanzielle Unabhängigkeit stellt das Nichtvorhandensein einer Beteiligung des Beratersystems am Klientensystem dar. Ob diese Unabhängigkeit auch vorliegt, wenn neben der Beratungsleistung noch weitere Leistungen zwischen Berater und Kunden geliefert werden, ist umstritten (vgl. Binnenwies 2002, S. 66).

¹⁸⁷ Vgl. Schober 2000, S. 16.

¹⁸⁸ Vgl. Watzlawik/Beavin/Jackson 1969; Schulz von Thun 1981. Hier wird insbesondere auch auf das sozial-kommunikative Modell von EULER/REEMTSMA-THEIS verwiesen, welches das konstruktivistische Kommunikationsmodell mit wirtschaftspädagogischem Hintergrund modifiziert (vgl. Euler/Reemtsma-Theis o. J.).

Beratung ist somit ein soziales System, da nach LUHMANN

„jeder soziale Kontakt (...) als System begriffen [werden kann M.H.] bis hin zur Gesellschaft als Gesamtheit der Berücksichtigung aller möglichen Kontakte.“¹⁸⁹

Soziale Systeme dienen nach LUHMANN der Verminderung von Komplexität in der menschlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt und ermöglichen somit die soziale Handlungsfähigkeit¹⁹⁰ des mit einer begrenzten Informationsverarbeitungskapazität ausgestatteten Menschen.¹⁹¹ Der Systembegriff umfasst insofern nicht nur das Netz von Elementen¹⁹² und deren Beziehungen, sondern auch die sinnhaft strukturierte Transformation von Komplexität.¹⁹³

Darüber hinaus stellen die sozialen Systeme Grenzen durch gemeinsame Sinn- und Bedeutungsvereinbarungen her, deren Verständnis Insider von Outsidern abgrenzen.¹⁹⁴ LUHMANN betont, dass ein differenziertes (Gesamt-)System nicht mehr nur aus einer bestimmten Anzahl von Teilen und Beziehungen besteht, sondern sich aus mehreren operativ verwendbaren (Teil-)System-Umwelt-Abgrenzungen rekonstruiert.¹⁹⁵ Soziale Systeme als selbstreferentielle Systeme erlangen ihre Ausdifferenzierung aber vor allem dadurch, dass die Systeme in der Konstitution ihrer Elemente und ihrer elementaren Operationen auf sich selbst (d.h. auf ihre Elemente, Operatoren oder die Einheit des Systems) Bezug nehmen.¹⁹⁶

2.1.4.4 Beratung als Methode

Eine Beratungsmethode ist eine bewusste und geplant eingesetzte, zielgerichtete Handlungsweise des Zusammenwirkens von Ratsuchendem und Berater im Beratungsprozess.¹⁹⁷

¹⁸⁹ Luhmann 1984, S. 33.

¹⁹⁰ Siehe zum besonderen Problem der doppelten Kontingenz im Zusammenhang mit Handlungen in sozialen Systemen Luhmann 1984, S. 148ff. Zum Handlungsbegriff siehe Kapitel 2.1.2.

¹⁹¹ Vgl. Luhmann 1984; Wilke 2002, S. 39.

¹⁹² Im Falle von sozialen Systemen betont STUTZ, dass einzelne Individuen (Personen) als Elemente im Vordergrund stehen (vgl. Stutz 1988, S. 120).

¹⁹³ Vgl. Wilke 2002, S. 40.

¹⁹⁴ Vgl. Luhmann 1984, S. 51ff und S. 242ff.; Wilke 2002, S. 39.

¹⁹⁵ Vgl. Luhmann 1984, S. 22. Die Begriffe Teilsystem und Subsystem werden im Folgenden synonym verwendet.

¹⁹⁶ Vgl. Luhmann 1984, S. 25.

¹⁹⁷ Vgl. zum Begriff >Methode< Fußnote 10.

Berater setzen zur Beratung unterschiedliche Methoden im Kontext ihres disziplinären Hintergrunds, der Zielgruppe des Ratsuchenden, des Beratungsziels, der verfügbaren Ressourcen u.a. ein. Die folgende Grafik versucht, die Vielzahl von Beratungsmethoden in einer exemplarischen Auswahl und Systematisierung zu verdeutlichen:¹⁹⁸

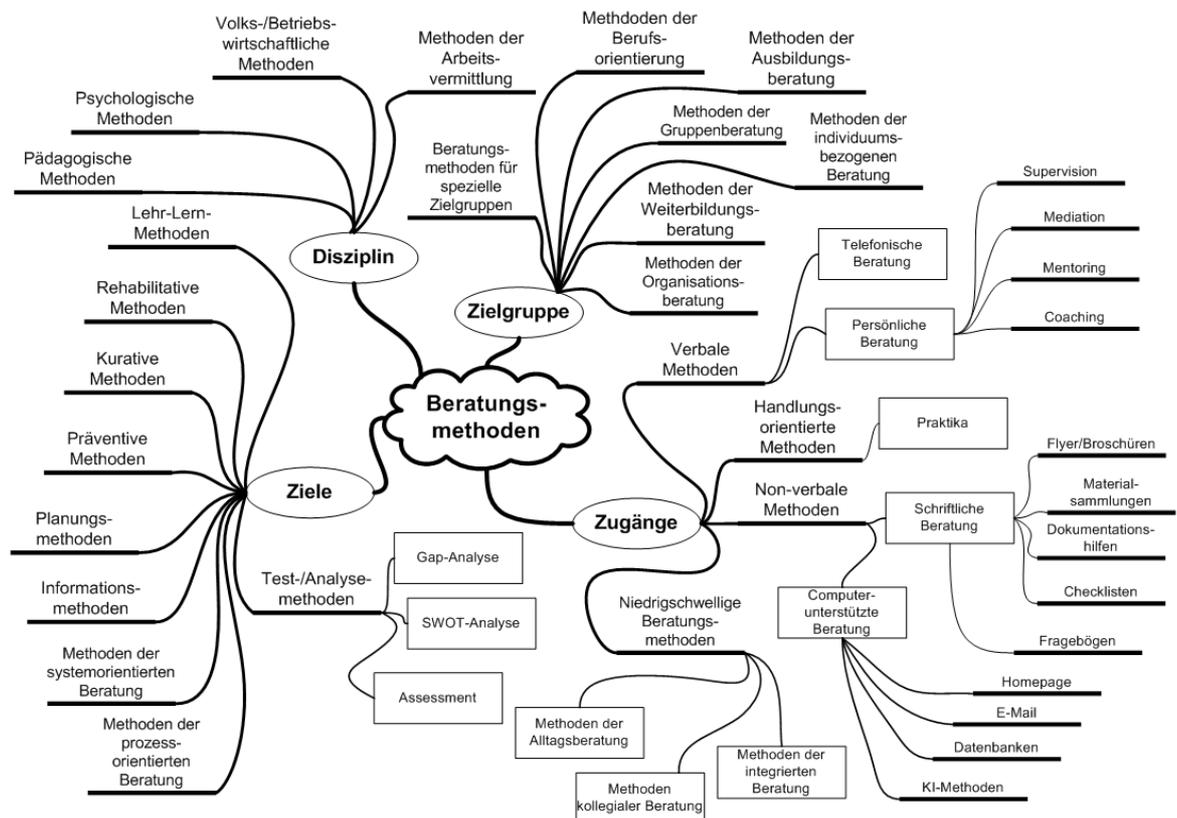


Abbildung 13: Exemplarische Beratungsmethoden im Überblick

Die Analyse dieser Vielzahl von Methoden ist aufgrund der begrenzten Ressourcen dieser Arbeit nicht möglich. Aufgrund der Nähe zum Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit soll hier deshalb zunächst auf eine Übersicht aus einer Studie der RAMBØLL Management GmbH¹⁹⁹ verwiesen werden. Darüber hinaus werden

¹⁹⁸ Die Eingabe des Suchwortes >Beratungsmethoden< in die Internetsuchmaschine Google ergab ca. 20.000 Treffer, die Suche nach >Methoden der Unternehmensberatung< ergab ca. 456.000 Treffer, die Suche nach >Methoden der pädagogischen Beratung< rund 270.000 Treffer und die Suche nach >Methoden der Berufsberatung< ca. 114.000 Treffer. Einige der zu vorderst gelisteten Beratungsmethoden und einige im Verlauf dieser Arbeit untersuchten Beratungsmethoden finden sich in der Grafik wieder, ohne dass mit ihrer Auswahl bereits eine besondere Wertung verbunden sein soll.

¹⁹⁹ Vgl. Rambøll 2007. Die RAMBØLL-Studie ist als Bestandsaufnahme in Teilen der theoretischen Fundierung eher pragmatisch ausgerichtet. Diese Schwächen können mit der vorliegenden Arbeit nur bedingt aufgelöst oder abgemildert werden. Insbesondere die empirischen Daten werden trotz der vorhandenen Schwächen der RAMBØLL-Studie übernommen, da andere umfassende Datenquellen zur Berufsbildungsberatung in Deutschland nicht vorliegen.

insbesondere in den Kapiteln 2.1.5, 2.3, 2.4 und 3.3.4 Beratungsmethoden im Kontext des Erkenntnisinteresses vorgestellt.

Die RAMBØLL-Untersuchung unterscheidet grundlegend zwischen vier Richtungen der Beratungsmethodik:

1. informationsstrukturelle Methodik (ISM)²⁰⁰
2. lösungsorientierte Kurzberatung (LoK)²⁰¹
3. behavioristische Methoden²⁰²
4. klientenzentrierte Beratung²⁰³.

Die folgende Tabelle gibt eine zusammenfassende Übersicht über diese vier Ansätze:

	ISM	LoK
Hauptziel	Lösung existenzieller Entscheidungssituationen	Neudefinition von Problemen und Lösungssuche in begrenzter Beratungszeit
Beziehungsgestaltung	angenehme Arbeitsatmosphäre, durch Empathie, emotionale Wärme, Achtung vor dem Individuum etc.	kooperative, funktionierende Beziehung durch Berücksichtigung verschiedener Kliententypen
Problemlösungstechnik	non-direktive und direktive Gesprächsführung unter Berücksichtigung individueller Informationsverarbeitungskapazitäten	beraterische Intervention durch fragende Gesprächsführung

²⁰⁰ Vgl. Rambøll 2007, S. 44ff.

²⁰¹ Vgl. Rambøll 2007, S. 46ff.

²⁰² Vgl. Rambøll 2007, S. 48.

²⁰³ Vgl. Rambøll 2007, S. 48f.

	ISM	LoK
Vorgehen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kennenlernen und Verstehen des Problems 2. Definition der Beratungsziele 3. Aushandeln einer Beratungsvereinbarung 4. Kooperative Herausarbeitung und Vervollständigung fehlender, unstrukturierter oder defizitärer Informationen 5. Bewertung von Handlungsweisen 6. Maßnahmen für Realisierung 7. Evaluation der Ergebnisse 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aufbau einer kooperativen, funktionierenden Beziehung 2. Aushandlung gut definierter Ziele 3. Hinlenken des Klienten auf Lösungsmöglichkeiten 4. Rückzug des Beraters zur Reflexion des bisherigen Prozesses 5. (positive) Rückmeldung an Klienten 6. Veränderungen aufbauen und festigen

	Behavioristische Methoden	Klientenzentrierte Beratung
Hauptziel	Klient soll Verhaltensänderungen erlernen	Klient soll sein Selbstkonzept klären und in eine entsprechende berufliche Rolle umsetzen
Beziehungsgestaltung	Förderung der Selbstbestimmung des Klienten durch gute, partnerschaftliche Zusammenarbeit	enge Beziehung durch Empathie und emotionale Zuwendung
Problemlösungstechnik	Verhaltensanalyse, Aktivierung des Klienten und Einüben erfolgversprechender Fertigkeiten	Aktivierung des Klienten durch nichtinterpretierende Zusammenfassung und Einsatz von Informationsmaterial
Vorgehen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifizieren des Problems 2. Formulieren der Beratungsziele 3. Beobachten und protokollieren des Verhaltens der Klienten 4. Festlegen und einsetzen von Beratungsstrategien 5. Bewertung der Zielerreichung 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ermutigen zum Sprechen 2. Paraphrasieren durch verdeutlichendes Wiederholen oder Neuformulieren 3. Reflexion der Gefühle 4. Nichtinterpretierende Zusammenfassung

Abbildung 14: Beratungsmethodiken²⁰⁴

²⁰⁴ Vgl. Arnold/Mai 2008, S. 26ff; Rambøll 2007, S. 48f. Die tabellarische Übersicht gibt die komplexen Ansätze dabei nur im Ansatz wieder, auf eine umfassendere Darstellung wird hier aus forschungsoökonomischen Gründen und im Hinblick auf die weiteren Ausführungen zu unterschiedlichen Beratungsmethodiken und –methoden in dieser Arbeit verzichtet.

2.1.5 >Berufsbildungsberatung<

Die Nachfrage nach Berufsbildungsberatung hat sich in den letzten Jahren deutlich erhöht, gleichzeitig hat sich die Dynamik auf dem Berufsbildungsberatungsmarkt verstärkt.²⁰⁵ Begriffe wie Berufsberatung, Bildungsberatung, Berufsorientierung, Ausbildungsberatung, Karriereberatung, Berufslaufbahnberatung, Weiterbildungsberatung oder Beschäftigungsberatung dürften daher vielen Arbeitnehmern und Arbeitgebern aus persönlicher Erfahrung bekannt sein. Mindestens genau so vielfältig wie die aufgeführten Begriffe dürften dabei die Begriffsverständnisse und die Anwendungsarten in der Berufsbildungsberatungspraxis sein.²⁰⁶

In Ergänzung und Anlehnung zu den Ausführungen in den Kapiteln 1 und 2.1.4 wird hier auf die folgende Definition von Berufsbildungsberatung der RAMBØLL-Studie zurückgegriffen:

„Grundsätzlich wird der [berufsbildungsbezogene Beratungs- M.H.] Begriff jedoch auf eine Reihe von miteinander verzahnten Dienstleistungen bezogen, die das Angebot von Informationen und Unterstützung in strukturierter Form zum Ziel haben, um Einzelpersonen und Gruppen zu befähigen, unabhängig von einem Alter und dem jeweiligen Zeitpunkt in ihrem Leben, Entscheidungen in Bezug auf ihre Bildungs-, Ausbildungs- und Berufslaufbahn zu treffen und ihren Lebensweg effektiv zu steuern.“²⁰⁷

Diese Begriffsfestlegung greift die bisherigen Überlegungen zur Beratung als pädagogische oder unternehmerische Handlungsform auf.²⁰⁸ In diesem Kapitel werden erkenntnisinteressengeleitet weitere Bezugspunkte zur Berufsbildungsberatung aufgezeigt, die dann als wesentliche Grundlage für die Präzisierung eines eigenen Beratungskonzeptes im Kapitel 4 herangezogen werden.

²⁰⁵ Vgl. Rambøll 2007, S. 170ff.

²⁰⁶ Arnold/Mai schlagen eine übergeordnete Systematisierung der Bildungsberatung in die vier Felder Information-, Kompetenzentwicklung-, Laufbahn- und Lernberatung vor. Nach ihrem Modell sind diese Felder durch die Orientierungsberatung miteinander verknüpft. Dieser Ansatz wird hier nicht weiter verfolgt, da aufgrund der vorliegenden Veröffentlichung noch keine abschließende Beurteilung der vorgeschlagenen Systematik vorgenommen werden konnte.

²⁰⁷ Rambøll 2007, S. 7.

²⁰⁸ Siehe Kapitel 2.1.4.1 bzw. 2.1.4.2.

2.1.5.1 Themen

Eine abschließende themenbezogene Systematisierung ist aufgrund des weitreichenden Verständnisses von Berufsbildungsberatung nur schwer möglich.²⁰⁹ Hier wird daher zunächst aufgrund der thematischen Nähe zum Untersuchungsgegenstand erneut auf die RAMBØLL-Studie zurückgegriffen. Diese systematisiert Berufsbildungsberatung nach Themenschwerpunkten und ordnet diese den übergeordneten Bereichen Bildung, Beruf, Beschäftigung und versteckte Beratung zu.²¹⁰

Bildung	Beruf	Beschäftigung	Versteckte Berufsbildungsberatung
Schulwahlberatung	Freiwilligendienstberatung	Berufslaufbahnberatung	Sozialberatung
Schullaufbahnberatung	Studienberatung	Wiedereinstiegsberatung	Beratung zur sozialen Integration von Ausländern/ Menschen mit Migrationshintergrund
Studienberatung	Berufswahlberatung	Existenzgründungsberatung	Beratung zur Integration von benachteiligten Personen
Ausbildungsberatung	Ausbildungsberatung	Beratung im Zusammenhang mit Arbeitsvermittlung	Beratung über finanzielle Leistungen
Weiterbildungs-/ Qualifizierungsberatung	Berufsberatung	Coaching	Schuldnerberatung
Lernberatung		Personalberatung	
		Weiterbildungs-/ Qualifizierungsberatung	

Abbildung 15: Themenschwerpunkte der Berufsbildungsberatung

Unklar bleibt dabei, inwiefern die hier aufgeführte versteckte Berufsbildungsberatung einerseits im Detail Bezug zu den Themen Bildung, Beruf und Beschäftigung, also zur Berufsbildungsberatung, aufbaut, und andererseits nicht unter diesen drei Begriffen zugeordnet werden kann. Die in der RAMBØLL-Studie ausgewiesene Gruppe der versteckten Berufsbildungsberatung zeichnet sich m.E. dadurch aus, dass die Themen Beruf, Bildung oder Beschäftigung nur >am Rande< betroffen sind, die Hauptfragestellung sich aber auf andere Themen, z.B. soziale oder finanzielle Probleme, bezieht. Insbesondere die versteckte Beratung muss daher

²⁰⁹ In Kapitel 4.1 versuche ich eine eigene Antwort zur Systematisierung zu geben, die auf der Identifikation von Beratungsfeldern beruht.

²¹⁰ Vgl. Rambøll 2007, S. 36ff. Die Benennung des vierten Bereichs >versteckte Beratung< halte ich aufgrund des unklaren und missverständlichen Bezuges für problematisch. Sie wird hier dennoch übernommen. Zur Begründung siehe weiter unten.

m.E. über die in der Übersicht verankerte Begrifflichkeit hinaus im Kontext von Beruf, Bildung und Beschäftigung verstanden werden.²¹¹ Diese Beratung wird im Sinne einer integrativen Beratung (siehe Kapitel 2.3.5) auch unter dem Begriff Berufsbildungsberatung gefasst.

Die Abbildung sollte daher m.E. eher wie folgt aufgebaut sein:

Bildung	Beruf	Beschäftigung
Schulwahlberatung	Freiwilligendienstberatung	Berufslaufbahnberatung
...
Versteckte Berufsbildungsberatung		
Sozialberatung		
...		

Abbildung 16: Thematische Systematisierung von Berufsbildungsberatung

²¹¹ So zählt z.B. Schuldnerberatung nur dann zur Berufsbildungsberatung, wenn sie im unmittelbaren Zusammenhang zu den Themen Beruf, Bildung und Beschäftigung steht, wenn es also z.B. um die Frage der Lohnpfändung geht.

2.1.5.2 Impulse, Anlässe, Nutzergruppen

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über Impulse für Nachfrage nach Berufsbildungsberatung, die sich aus einer gewollten oder erzwungenen Veränderung der Berufs- oder Arbeitsbedingungen (Übergängen)²¹² ergeben.

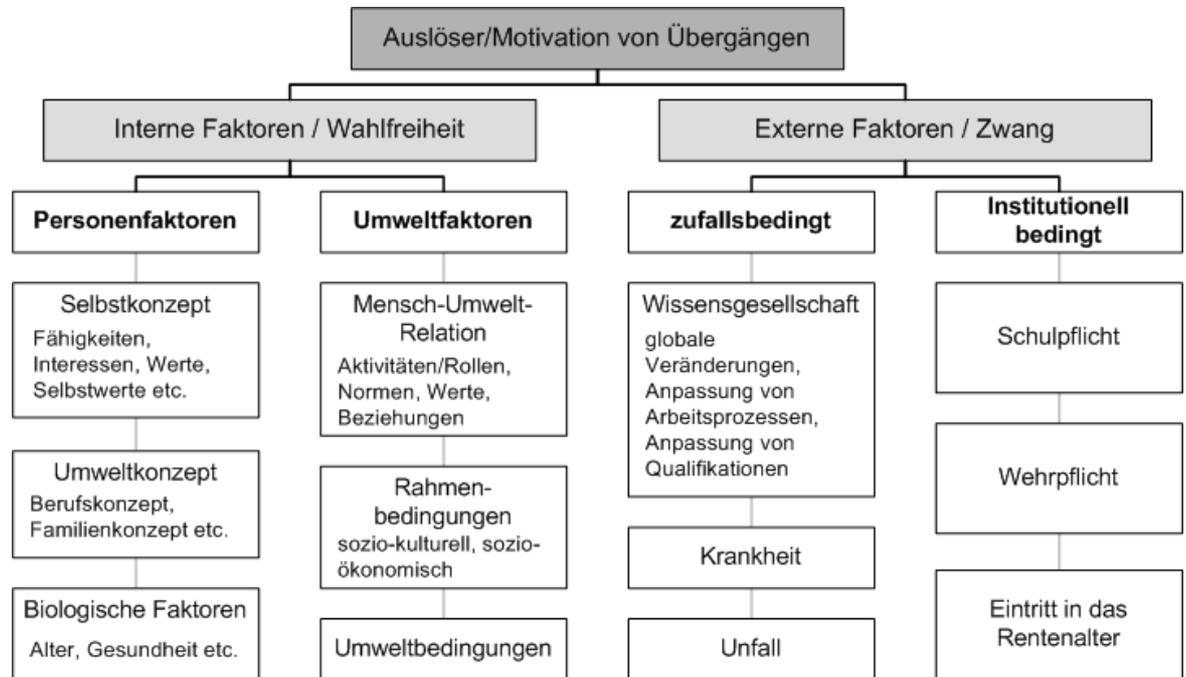


Abbildung 17: Auslöser von Übergängen²¹³

Die von der RAMBØLL-Studie vorgenommene Abgrenzung ist dabei sowohl begrifflich als auch inhaltlich nicht immer trennscharf. Auch die Zuordnungen sind nicht immer nachvollziehbar. Trotz dieser Schwächen bietet die Übersicht insbesondere auf der oberen Ebene die Möglichkeit einer Orientierung zur Einordnung der Hintergründe einer Nachfrage nach Berufsbildungsberatung, um hieraus z.B. erste Schlüsse für die Gestaltung des Beratungssetting²¹⁴ zu ziehen.

²¹² Siehe zu den Übergängen der Berufslaufbahn Kapitel 2.1.1.6, 2.1.1.7 und insbesondere 2.1.3.2.

²¹³ Vgl. Rambøll 2007, S. 24f. Auch eine solche Aufzählung kann aufgrund der Komplexität der Zusammenhänge nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, vermittelt aber einen ersten Eindruck von der Vielfalt der Impulse und Anlässe der Nachfrage nach Berufsbildungsberatung.

²¹⁴ Siehe Fußnote 170.

Insofern wird im Folgenden nur auf diesen Teil der Darstellung zurückgegriffen:

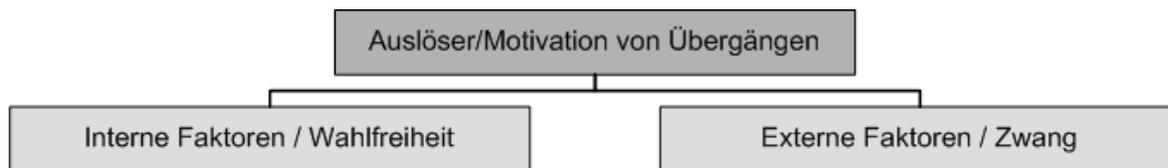


Abbildung 18: Interne und externe Auslöser von berufsbiografischen Übergängen

Sucht das Individuum selber und bewusst nach Veränderungen – auch wenn diese Suche durch nicht im Individuum selber verankerte Ursachen ausgelöst wird – wird von internen Faktoren gesprochen. So sind z.B. biologische Faktoren, wie das Alter, insofern interne Faktoren, als dass der Ratsuchende von sich aus die Möglichkeiten einer Anpassung seiner Berufs- und Arbeitsbedingungen an die veränderten körperlichen Möglichkeiten sucht. Von externen Faktoren wird gesprochen, wenn das Individuum von Außen zu den Veränderungen >gezwungen< wird. Ein Beispiel für solche externen Faktoren sind altersbedingte Krankheiten, die eine Anpassung der Berufs- und Arbeitsbedingungen unumgänglich machen.²¹⁵

Die RAMBØLL-Studie identifiziert neben Lebensphasen und deren Übergängen mögliche Berufslaufbahnentscheidungen als bedeutende Anlässe von Berufsbildungsberatung.²¹⁶

²¹⁵ In Kapitel 4.1 wird diese Systematisierung im Zusammenhang mit den Elementen eines Systems der Berufsbildungsberatung wieder aufgenommen.

²¹⁶ Vgl. Rambøll 2007, S. 19ff. Auch dieser Ansatz wird in Kapitel 4.1 wieder aufgegriffen.

In Anlehnung an die Modelle von SAVICKAS, SUPER, PATTON und LOKAN zerlegen die Autoren der Studie jede Laufbahnentscheidung in vier Schritte:

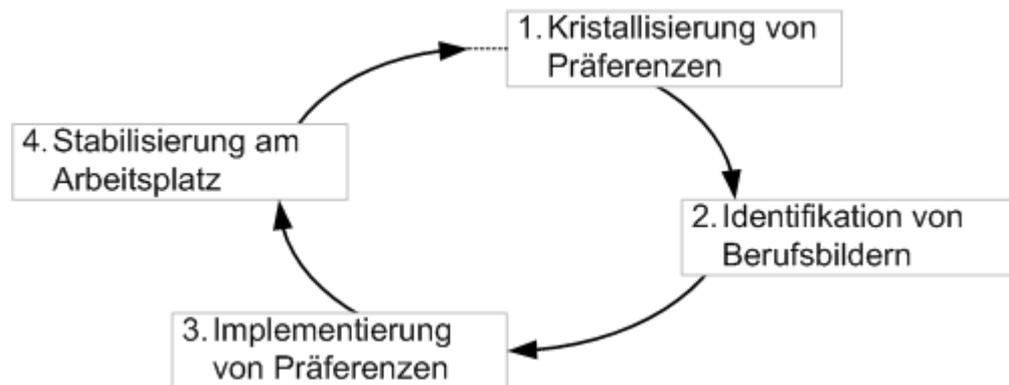


Abbildung 19: Vier Schritte einer Laufbahnentscheidung²¹⁷

Die RAMBØLL-Studie begründet für alle vier Schritte der Laufbahnentscheidung weitere Ansatzpunkte für Berufsbildungsberatung.²¹⁸

1. Kristallisierung von Präferenzen:

Der Ratsuchende benötigt Unterstützung bei der Artikulation und Ordnung von Präferenzen sowie der Aufdeckung und Auflösung von Dissonanzen

2. Identifikation von Berufsbildern

Der Ratsuchende benötigt Unterstützung bei der Sammlung und Bewertung von Informationen über potenzielle Berufsbilder, Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen und Bildungswege.

3. Implementierung von Präferenzen

Der Ratsuchende benötigt Unterstützung beim Bewerbungs- und Rekrutierungsprozess.

4. Stabilisierung am Arbeitsplatz

Der Ratsuchende benötigt Unterstützung bei der Identifikation und Erfüllung von sich aus seinen Präferenzen ergebenden Erwartungen an den Arbeitsplatz.

²¹⁷ Vgl. Rambøll 2007, S. 21. Der Begriff des Berufsbildes soll hier im Sinne der in Kapitel 2.1.1 dargestellten Abgrenzung des Berufsbegriffes verstanden werden. Er geht insofern über ein rein rechtliches Berufsbildverständnis hinaus.

²¹⁸ Vgl. Rambøll 2007, S. 20f.

Mit der Übertragung des Laufbahnkonzeptes auf die Erwerbsbiografie und auf fünf Lebensphasen (1. Wachstum, 2. Erkundung, 3. Etablierung, 4. Erhaltung, 5. Loslösung) begründet die RAMBØLL-Studie drei weitere Anlässe für Berufsberatung:²¹⁹

5. Identifikation von Bildungseinrichtungen

Der Ratsuchende benötigt Unterstützung bei der Suche und Auswahl einer geeigneten Bildungseinrichtung.

6. Berufslaufbahnplanung und -entwicklung

Der Ratsuchende benötigt Unterstützung bei der Identifikation von Berufslaufbahnmustern, bei der Entwicklung von relevanten Themen und der Umsetzung entsprechender Pläne.

7. Übergang in den Ruhestand

Der Ratsuchende benötigt Unterstützung bei der Vorbereitung und Gestaltung des Ruhestands.

Aus der Unterscheidung von Auslösern und Übergängen zwischen bzw. innerhalb der Lebens-, Erwerbs- oder Bildungsphasen ergeben sich Stereotypen von Nutzergruppen (z.B. Schüler, Auszubildender, Erwerbstätiger, Weiterzubildender, Arbeitsloser, Nachwuchsführungskraft, Rentner, Migrant etc.).²²⁰ Darüber hinaus lassen sich weitere stereotypische Nutzergruppen von Berufsbildungsberatung festhalten. Sie unterscheiden sich nach Darstellung der RAMBØLL-Studie hinsichtlich konstanter Persönlichkeitsmerkmale und variabler Merkmale, die nicht in der Persönlichkeit des Individuums angelegt sind, sondern durch interne oder externe Faktoren bedingt sind.²²¹

²¹⁹ Vgl. Rambøll 2007, S. 22f.

²²⁰ Siehe zum Erwerbsphasenmodell und zum Berufsbildungsprozess Kapitel 2.1.1.6, Kapitel 2.1.1.7 und insbesondere Kapitel 2.1.3.2.

²²¹ Die Zuschreibung zu den internen und externen variablen Faktoren bezieht sich darauf, ob die Nachfrage nach Berufsbildungsberatung überwiegend intrinsisch (interne Faktoren) oder extrinsisch (externe Faktoren) motiviert ist. Diese Zuordnung ist m.E. aufgrund der Komplexität der Zusammenhänge nicht immer trennscharf und eindeutig möglich.

Die folgende Grafik gibt hierzu einen Überblick:

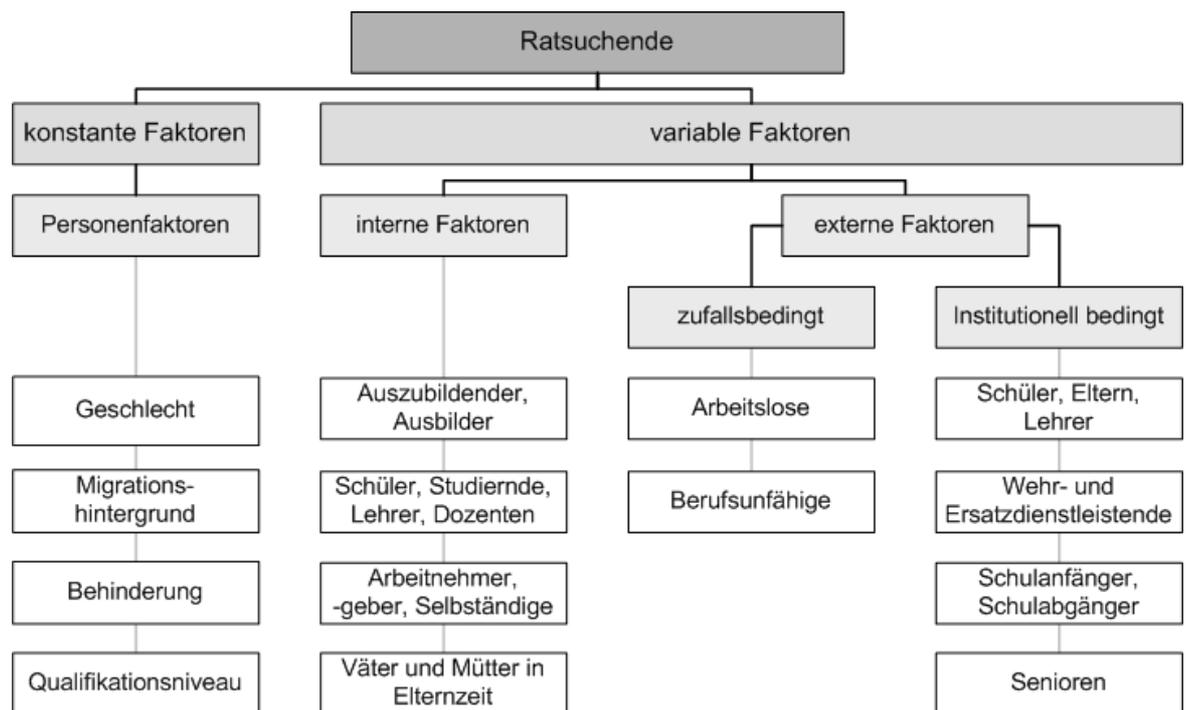


Abbildung 20: Nutzergruppen²²²

Auf Grundlage der identifizierten Anlässe und der stereotypischen Nutzergruppen lässt sich das grundlegende Setting²²³ einer Berufsbildungsberatung und das entsprechende Angebot von Berufsbildungsberatungsdienstleistungen als Basis der einzelnen Beratungsdienstleistung planen.

2.1.5.3 Ziele

Die Ziele von Berufsbildungsberatung werden in Politik, Wissenschaft und Gesellschaft von regionalen, nationalen und internationalen Akteuren diskutiert. Im Folgenden werden exemplarisch einige dieser Diskussionen und Zielvorstellungen dargestellt.

²²² Vgl. Rambøll 2007, S. 33. Das dargestellte Trennschärfen- und Zuordnungsproblem spiegelt sich auch in der Darstellung wider. Dennoch bietet sie dem Berater einen ersten Ansatz zur Systematisierung und Analyse des Ratsuchenden und wird daher hier aufgenommen.

²²³ Siehe Fußnote 170.

So bestimmt STEEGER z.B. in ihrem didaktischen Beratungsmodell vier Ziele der Berufsbildungsberatung:²²⁴

- Berufsbildungsberatung soll Orientierung bieten
- Berufsbildungsberatung soll informieren
- Berufsbildungsberatung soll emanzipieren
- Berufsbildungsberatung soll motivieren.

Die aus den Lebens- und Laufbahnphasen abgeleiteten Ziele fasst die RAMBØLL-Studie in den drei Zielkategorien *Lern-, Arbeitsmarkt- und soziale Ziele* zusammen.²²⁵

	Beratung soll ...
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierungs- und Entscheidungshilfe für den Ratsuchenden bieten • den Ratsuchenden zur Reflexion über seine Kompetenzen befähigen • den Ratsuchenden befähigen, selbstständig Entscheidungen zu treffen • zur Persönlichkeitsentwicklung des Ratsuchenden beitragen • die Entwicklungschancen des Ratsuchenden ausgehend von seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen erörtern

²²⁴ Vgl. Steeger 2000, S. 158f.

²²⁵ Vgl. Rambøll 2007, S. 17ff.

	Beratung soll ...
Arbeitsmarktziele	<ul style="list-style-type: none"> • den Berufsfindungsprozess unterstützen • die Realisierbarkeit der Weiterbildungs- bzw. Entwicklungswünsche des Ratsuchenden kritisch prüfen • helfen, die Qualifikationen des Ratsuchenden an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes anzupassen • den Ratsuchenden bei der Realisierung seiner beruflichen Vorstellungen unterstützen
Soziale Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • die gesellschaftliche Integration des Ratsuchenden unterstützen • (Bildungs-)Benachteiligungen abbauen.

Abbildung 21: Zielebenen einer Berufsbildungsberatung und Items²²⁶

Im Gegensatz zu dieser Systematik unterscheidet die OECD-Studie >Mapping the Future – Young People and Career Guidance< folgende Ziele einer wirkungsvollen Berufsbildungsberatung:²²⁷

Individuelle (arbeitnehmerbezogene) Ziele:

- bessere Gestaltung der Übergänge während der Berufslaufbahn
- bessere Wahrnehmung der Bildungs- und Ausbildungschancen
- Verbesserung der selbstbestimmten Berufswahl
- Förderung rationeller Berufswahlprozesse
- Sicherung der permanenten Teilnahme am Arbeitsmarkt

Betriebliche (arbeitgeberbezogene) Ziele:

- Rekrutierung geeigneter Arbeits- und Fachkräfte
- Optimierung der Personalentwicklung
- realistischere Prognose des Personalbedarfs

²²⁶ Vgl. Rambøll 2007, S. 198.

²²⁷ Vgl. OECD 1996.

Staatliche/gesellschaftliche Ziele:

- optimale Allokation der Humanressourcen
- Verringerung der Ausbildungsabbrüche
- Besetzung und Aufrechterhaltung bestimmter Berufspositionen

Schul-, hochschul- und bildungsträgerbezogene Ziele:

- bessere Abstimmung des Bildungsprogrammes auf die Teilnehmerwünsche
- Senkung der Drop-Out-Quote.

Die dargestellten Zielsystematiken berücksichtigen dabei m.E. betriebswirtschaftliche Ziele der Träger von Berufsbildungsberatung nicht ausreichend. Auch gesamtwirtschaftliche Ziele werden nur sehr begrenzt aufgenommen.²²⁸

Aus einer eher unternehmens- bzw. trägerbezogenen Perspektive stellt die Nutzung der ökonomischen Potenziale von Berufsbildungsberatung ein wichtiges Ziel dar. Berufsbildungsberatung als Dienstleistung muss betriebswirtschaftlich effizienter gestaltet werden.

Berufsbildungsberatung soll zur Qualitätssicherung und -entwicklung bei Bildungs- und Beratungsträgern beitragen.²²⁹ Durch die verstärkte Auseinandersetzung mit potenziellen Nachfragern in der Berufsbildungsberatung kann es gelingen, ein marktfähiges Dienstleistungsangebot zu entwickeln oder zu optimieren.

Insbesondere bei Bildungsträgern, die bisher noch nicht in der Berufsbildungsberatung tätig waren, kann diese bei einer entsprechenden Gestaltung als neues Geschäftsfeld an Bedeutung gewinnen.²³⁰

²²⁸ Zur weiteren Präzisierung meiner Zielvorstellungen im Kontext des handwerksspezifischen Beratungskonzeptes siehe Kapitel 4.4.

²²⁹ Vgl. EU-Rat 2004, S. 2.

²³⁰ So erwarteten z.B. Mitgliedsinstitute des WUPPERTALER KREISES im Jahr 2005 eine deutlich positivere Entwicklung des Geschäftsfeldes Beratung als für die Geschäftsfelder offene Seminare, Lehr- und Studiengänge oder öffentlich geförderte Maßnahmen. Lediglich firmeninterne Maßnahmen wiesen eine ähnliche positive Einschätzung auf (vgl. Wuppertaler Kreis 2005, S. 2). Diese Erwartungen haben sich etwas relativiert, dennoch setzt sich der Trend fort, dass die Weiterbildungsträger auch in der Beratung von Unternehmen aktiv werden und dort überwiegend mit steigenden Umsätzen rechnen (vgl. Wuppertaler Kreis 2007, S. 2f).

Darüber hinaus kann Berufsbildungsberatung im Kontext der Akquise von Kunden eines Bildungszentrums helfen²³¹

- bei der Definition von Zielgruppenanforderungen
- bei der Erarbeitung von Rankingkriterien
- bei der Erstellung von Fragekatalogen zur Zielgruppenansprache
- bei der Kundenbetreuung und -bindung durch individuelle Lernempfehlungen und
- bei der Steigerung der Wirtschaftlichkeit im Kontaktmanagement.

Auch *gesamtwirtschaftliche Ziele* sind für die Berufsbildungsberatung von Bedeutung. Indem sie Fehlentscheidungen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern vermeiden hilft und so die Effektivität von Investitionen der beruflichen Bildung erhöht, das Lernen im Lebenslauf und die Entwicklung des Humankapitals sowie der Arbeitskraft unterstützt, kann sie möglicherweise zu den ökonomischen Zielen der wirtschaftlichen Entwicklung, der Effizienz der Arbeitsmärkte sowie der Steigerung der beruflichen und örtliche Mobilität beitragen.

Berufsbildungsberatung kann bei der rechtzeitigen, flexiblen und abgestimmten Vorbereitung und Durchführung des Übergangs von Schule in den Betrieb unterstützen. Berufsbildungsberatung trägt dann z.B. dem Ziel der Verkürzung von Lern- und Ausbildungszeiten Rechnung.

Die Beratungsdienstleistung sollte darüber hinaus ihren Teil zur Steigerung der Attraktivität und Durchlässigkeit der Berufsausbildung²³² und zur Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe beisteuern.²³³ Dies dient u.a. dem Ziel der Versorgung aller ausbildungswilligen und -fähigen Jugendlichen mit einem Ausbildungsplatz.

Berufsbildungsberatung sollte im Sinne einer Work-Life-Balance²³⁴ die Harmonisierung zwischen den unterschiedlichen persönlichen, gesellschaftlichen und betrieblichen Anforderungen voranbringen und so die berufliche Weiterentwicklung

²³¹ Vgl. Karrassch 2004, S. 71.

²³² Vgl. Matzdorf 2004, S. 106ff.

²³³ Vgl. Pawlik 2004, S. 155.

²³⁴ Vgl. DGB o.J., S. 15ff.

bei gleichzeitiger Berücksichtigung persönlicher Lebensumstände und sich verändernden Rahmenbedingungen ermöglichen.

Work-Life-Balance beruht dabei auf der Erkenntnis, dass private Lebensverhältnisse des Mitarbeiters auch im Interesse des Unternehmens im beruflichen Alltag stärker berücksichtigt werden müssen.²³⁵ Eine Umfrage unter Aufsichtsräten ergab, dass 80 Prozent der Befragten die Innovationsfähigkeit und Kreativität ihrer Mitarbeiter durch übermäßigen Stress begrenzt sehen.²³⁶ Gesamtwirtschaftlich kann dieser Harmonisierungsansatz ggf. zu einer Senkung der Kosten im Gesundheitssystem beitragen.

Im Folgenden werden die Hintergründe von Berufsbildungsberatung im Kontext unterschiedlicher Phasen der Berufsbildung (Berufsorientierung, Ausbildung, Weiterbildung) dargestellt.²³⁷

2.1.5.4 Berufsorientierung

In Bezug auf die vorberufliche Phase legt § 33 SGB III für die Berufsorientierung die Aufgabe der umfassenden Vorbereitung Jugendlicher auf die Berufswahl durch die Arbeitsagenturen fest.²³⁸ Darüber hinaus sind weitere Akteure in der Berufsorientierung aktiv (z.B. Schulen, Kammern, Innungen).

BALZ stellt für die Berufsberatung²³⁹ heraus, dass es sich um einen zentralen Teil der berufsbezogenen Identitätsbildung handelt, da sie zu einer Differenzbildung, im Sinne der Festigung individueller Berufspräferenzen, beirät. Gleichzeitig ist Berufsberatung für BALZ ein Weg zur Integration, im Sinne einer tragfähigen Kopplung von personalen und sozialgruppenspezifischen Zielen, von privater Lebensplanung und beruflichen Laufbahnmustern bzw. -anforderungen, von individuellen

²³⁵ Vgl. Berlinpolis 2002, S. 6.

²³⁶ Vgl. Schulz/Bullinger 2005, S. 21.

²³⁷ Diese Auswahl greift sowohl die Überlegungen zur Berufslaufbahn (siehe Kapitel 2.1.1.6, 2.1.1.7 und insbesondere 2.1.3.2) als auch die Themen (siehe Kapitel 2.1.5.1) und Nutzergruppen der Berufsbildungsberatung (siehe Kapitel 2.1.5.2) wieder auf und vertieft diese. Die vom BBiG beschriebene Phase der Berufsausbildungsvorbereitung wird dabei aufgrund ihrer Überschneidungen mit der Berufsorientierung und Berufsausbildung nicht gesondert dargestellt.

²³⁸ Vgl. Hoffschroer/Schaumann/Wenner 2004, S. 11.

²³⁹ Unter dem Begriff >Berufsberatung< soll in dieser Arbeit die Beratung im Vorfeld einer beruflichen Erstausbildung mit dem Ziel der Orientierung und Aufklärung der Ratsuchenden über grundsätzliche berufliche Möglichkeiten verstanden werden (vgl. Balz 2005, S. 386f).

Realisierungswünschen und gesellschaftlicher Realisierbarkeit sowie persönlichem Leistungsvermögen und berufsspezifischer Leistungsanforderung.

Um eine inhaltliche Annäherung an dieses Teilsystem der Berufsbildungsberatung zu ermöglichen, werden exemplarisch einige spezielle Formen der Berufsorientierung dargestellt.

Berufsaufklärende Maßnahmen oder kooperative Berufswahlvorbereitung sind u.a. Maßnahmen, die in der >Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung<²⁴⁰ zwischen der KMK und der BA geregelt sind. Beispiele sind:²⁴¹

- Schulbesprechungen
- Elternveranstaltungen
- Vortragsveranstaltungen
- Seminare
- Schriften
- Besuche in Berufsinformationszentren
- Berufserkundungen.

Die *schulische Berufsorientierung und Berufswegeplanung*²⁴² sowie die vorberufliche Bildungsberatung sind seit langem Bestandteil des schulischen Berufswahlunterrichtes mit dem Ziel der Vermittlung einer Berufswahlreife²⁴³. Teilaufgaben sind

1. die Analyse der familiären und schulischen Sozialisation der Berufswähler,
2. die Analyse der Berufsbildung als Möglichkeit der Anpassung an die Anforderungen der beruflichen Tätigkeitsfelder und
3. die Analyse der Bedingungen der Arbeitswelt, mit denen der Jugendliche bei der späteren Berufsausübung konfrontiert sein könnte.

²⁴⁰ Siehe Rahmenvereinbarung 1971.

²⁴¹ Vgl. LAA Hessen 1996.

²⁴² Vgl. Dibbern/Kaiser/Kell 1974.

²⁴³ Berufswahlreife ist „die erworbene Qualifikation zur Durchführung einer ersten Berufs- und Ausbildungsentscheidung unter der Perspektive einer langfristigen individuellen Berufswegplanung“ Dibbern/Kaiser/Kell 1974, S. 74.

Berufsorientierungspraktika werden als bedeutendes Element der Berufsvorbereitung angesehen.²⁴⁴ Die mit dieser Form der Berufsbildungsberatung verbundenen Erwartungen beziehen sich dabei vor allem auf eine Brücken- oder Übergangsfunktion in die duale Ausbildung und auf Perspektiven der Persönlichkeitsentwicklung, Verhaltensstabilisierung, Steigerung der Leistungsbereitschaft und Unterstützung der Theorieaneignung insbesondere bei so genannten Benachteiligten.²⁴⁵

Die unterschiedlichen Formen der Praktika lassen sich hinsichtlich ihrer rechtlichen, organisatorischen und individuumsbezogenen Rahmenbedingungen strukturieren:

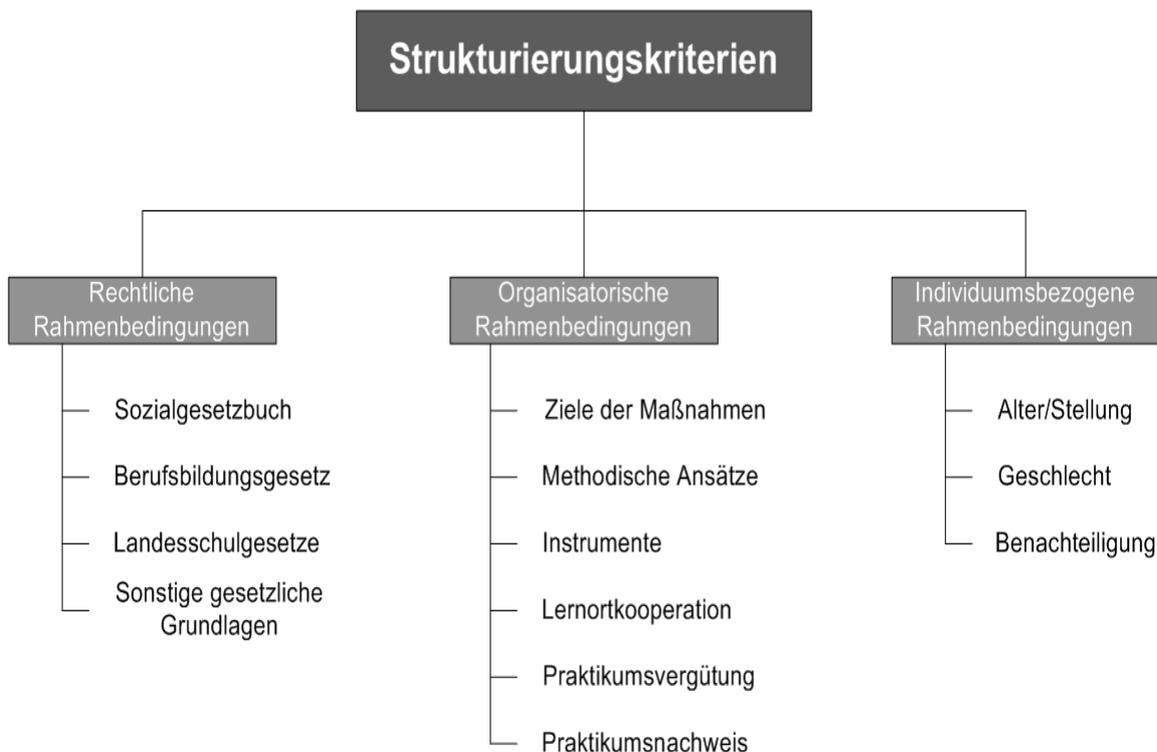


Abbildung 22: Strukturierungskriterien für Berufsorientierungspraktika²⁴⁶

²⁴⁴ Vgl. BIBB 2003a; Rützel 2003, S. 29. Zu den verschiedenen Formen von Praktika in diesem Kontext siehe Hoffschroer/Schaumann/Wenner 2004, S. 13ff.

²⁴⁵ Vgl. Hoffschroer/Schaumann/Wenner 2004, S. 5 und S. 11ff.

²⁴⁶ Vgl. Hoffschroer/Schaumann/Wenner 2004, S. 28. Das BBiG ist dabei insbesondere an der Schnittstelle von Berufsorientierung, Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung von Bedeutung.

HOFFSCHROER/SCHAUMANN/WENNER kommen in ihrer Expertise aufgrund der Auswertung von Praxisbeispielen und der bildungspolitischen Diskussion zu fünf Handlungsempfehlungen für die zukünftige Umsetzung von Praktika in der Berufsorientierung und -vorbereitung:²⁴⁷

1. Individualisierung der Förderung
2. Umsetzung von Transparenz und Anrechenbarkeit
3. Förderung einer umfassenden Handlungskompetenz
4. frühzeitige Umsetzung der Berufsorientierung und -vorbereitung
5. wirtschaftsnahe Organisation der Berufsorientierung und -vorbereitung

2.1.5.5 Ausbildungsberatung

Die Ausbildungsberatung betrifft Personen, die sich in einer ersten arbeitsmarktrelevanten Entwicklungsphase befinden, oftmals ist dies eine duale Berufsausbildung.

Insbesondere im Handwerk hat die Ausbildungsberatung eine lange Tradition. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick wichtiger Meilensteine der Entwicklung des *handwerklichen Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystems*:

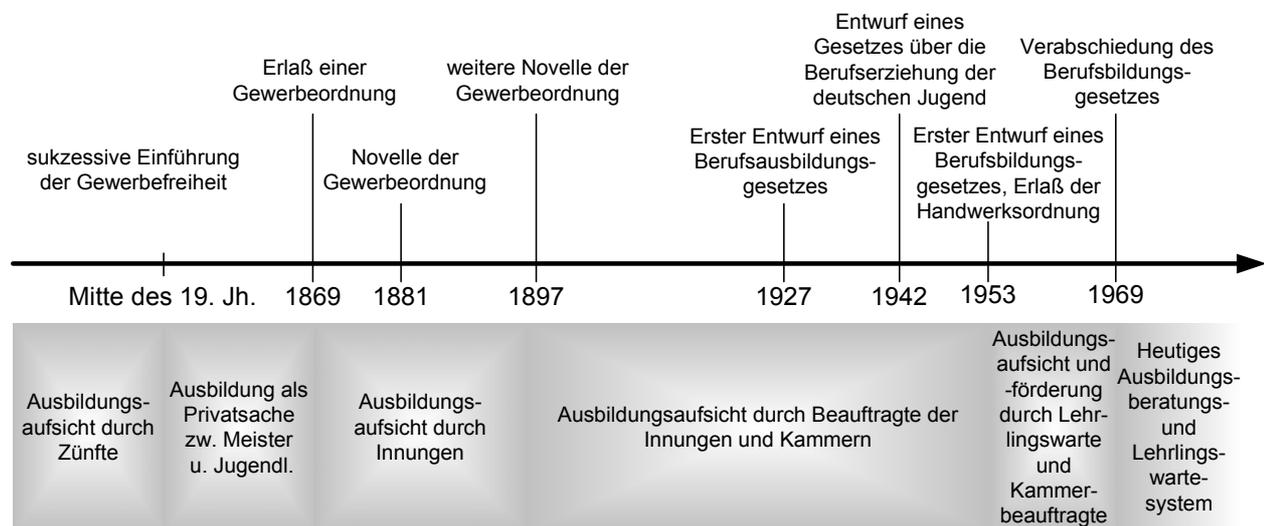


Abbildung 23: Historische Entwicklung des Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystems²⁴⁸

²⁴⁷ Vgl. Hoffschroer/Schaumann/Wenner 2004, S. 31ff.

²⁴⁸ Vgl. Brücken/Hoffschroer/Schaumann 2005, S. 12. Siehe zum Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystem auch Kapitel 3.5.1.

Der Ursprung einer umfassenden Ausbildungsberatung und ihre aktuellen Aufgabenschwerpunkte liegen im Handwerk dabei vor allem in der unmittelbaren Zuständigkeit und Verantwortung der Standesvertretungen für die folgenden Aufgaben der Ausbildungsakteure:²⁴⁹

- Überwachung,
- Beratung (inklusive Information und Unterstützung) und
- Förderung

Rechtlich sind diese Aufgaben für den Lehrlingswart insbesondere in § 54 (1) HwO, § 61 (1), Nr. 6 HwO und § 67 (2) HwO und für den Ausbildungsberater in § 41a HwO, § 111 HwO und § 45 BBiG festgeschrieben.²⁵⁰

Der Ausbildungsberater wird nach den gesetzlichen Vorschriften des BBiG und der HwO von den Handwerkskammern bestellt und arbeitet in der Beratung mit sachkundigen Dritten zusammen. Der Ausbildungsberater ist in seiner Aufgabenerfüllung zur Neutralität gegenüber den an der Berufsausbildung Beteiligten verpflichtet. Die Zuständigkeit des Ausbildungsberaters hängt von den regionalen Gegebenheiten ab. I.d.R. betreut der Ausbildungsberater Auszubildende verschiedener Gewerbe. Der Lehrlingswart wird von der Innungsversammlung eingesetzt und übernimmt i.d.R. den Vorsitz über den Berufsbildungsausschuss. Er ist ehrenamtlich tätig und ausschließlich für sein Gewerk zuständig. Gemäß den gesetzlichen Vorschriften übernimmt der Lehrlingswart in der berufsorientierten Bildungsberatung die Förderung der Innungsmitglieder, die Überwachung der Lehrlingsausbildung und die Förderung der charakterlichen Entwicklung der Auszubildenden.

²⁴⁹ Vgl. Brücken/Hoffschroer/Schaumann 2005, S. 11. Im Gegensatz zu BRÜCKEN/SCHAUMANN/HOFFSCHROER wird aufgrund der Festlegungen zum Beratungsbegriff (siehe insbesondere Kapitel 2.1.4) hier davon ausgegangen, dass die Informations- und Unterstützungsaufgabe der Lehrlingswarte und Ausbildungsberater Bestandteil der Beratungsaufgabe ist.

²⁵⁰ Vgl. zur HwO Aberle 2006.

Zusammen mit dem Ausbildungsberater ist der Lehrlingswart zentraler Akteur im handwerklichen Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystem. Die folgende Abbildung stellt die gemeinsamen Aufgaben dieser beiden Gruppen im angesprochenen System dar:

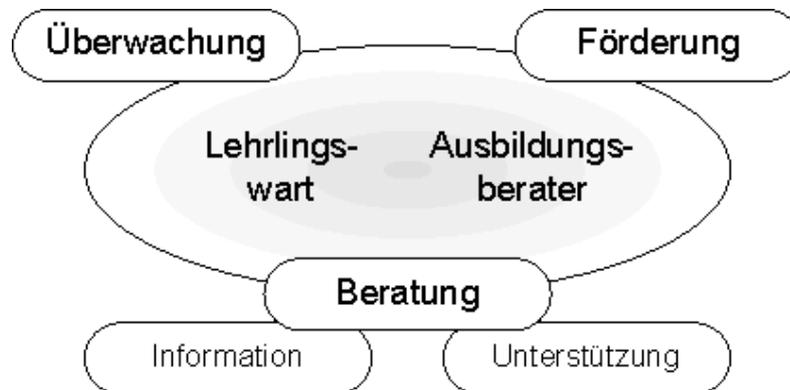


Abbildung 24: Übereinstimmende Aufgaben des Ausbildungsberaters und des Lehrlingswartes²⁵¹

2.1.5.6 Weiterbildungsberatung

Für die Akteure der Weiterbildungsberatung im Handwerk, insbesondere bei Handwerkskammern und handwerklichen Bildungszentren, erstellten ESSER/HAHN bereits 1994 eine Broschüre zur Unterstützung bei der Professionalisierung der Weiterbildungsberatung.²⁵² Dies war aus ihrer Sicht notwendig, denn

„Weiterbildungsberatung – so nebenbei – ist nicht professionell!“²⁵³

Weiterbildungsberatung war für ESSER/HAHN dabei zum einen die individuelle Berufslaufbahnplanung und zum anderen Bestandteil der betrieblichen Planung von Personalentwicklungsmaßnahmen.²⁵⁴

Eine grundlegende Darstellung von Aspekten der Beratung in der Weiterbildung lieferten ECKERT/SCHIERSMANN/TIPPELT im Jahre 1997. Sie analysierten ne-

²⁵¹ Vgl. Brücken/Schaumann/Hoffschroer 2005, S. 15. Die Grafik wurde an die begrifflichen Festlegungen zur Beratung angepasst. Die Überwachung der Ausbildung durch die Lehrlingswarte erfolgt dabei nach § 54 (1) HwO entsprechend den Vorschriften der Handwerkskammer.

²⁵² Vgl. Esser/Hahn 1994.

²⁵³ Esser/Hahn 1994, S. 16. Dabei ist der Begriff >professionell< hier im Sinne einer Qualitätseinstufung zu verstehen und nicht als Merkmal des Formalisierungsgrades (siehe Abbildung 36) von Beratung.

²⁵⁴ Vgl. Esser/Hahn 1994, S. 16.

ben den Grundlagen und Perspektiven insbesondere datenbankgestützte Weiterbildungsinformationen und zielgruppenspezifische Beratungsansätze.²⁵⁵

SCHIERSMANN/REMMLE haben eine Untersuchung zu Beratungsfeldern in der Weiterbildung durchgeführt. Zur Vorbereitung ihrer Erhebung haben die beiden Autorinnen eine Systematisierung der Beratungsformen und beratenden Organisationen vorgenommen, die in der folgenden Grafik dargestellt wird:

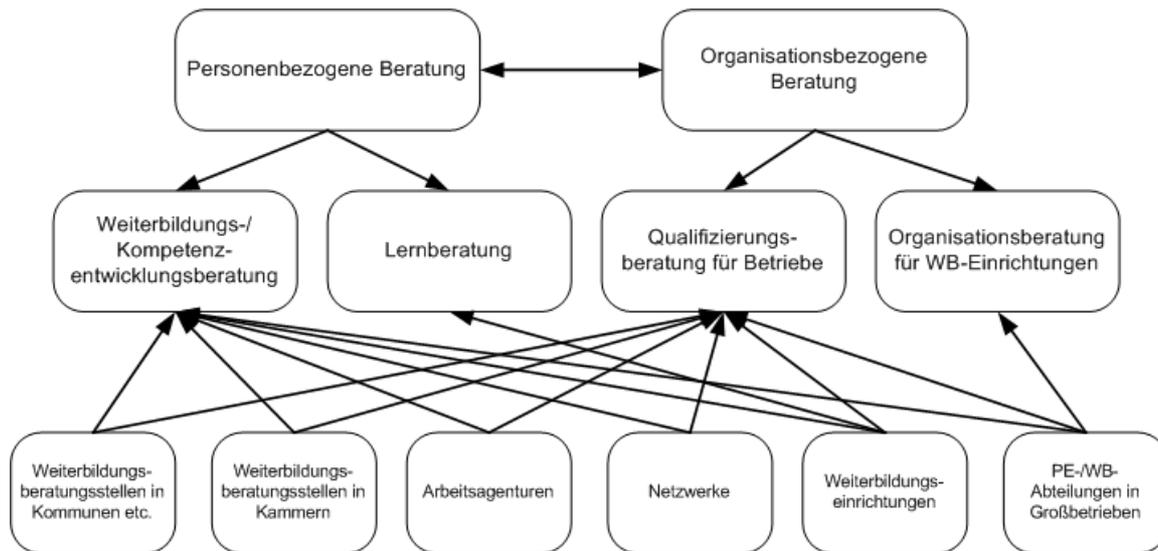


Abbildung 25: Formen und Organisationen in der Weiterbildungsberatung²⁵⁶

Zunächst wird in dieser Systematik zwischen personenbezogener und organisationsbezogener Beratung unterschieden. Zur ersten Gruppe wird die Weiterbildungs-/ Kompetenzentwicklungsberatung gezählt, die sich u.a. mit Fragestellungen der Aufrechterhaltung der Beschäftigungsfähigkeit des Arbeitnehmers befasst. Des Weiteren zählt die Lernberatung, die sich mit Problemen im Kontext konkreter Lehr-Lernarrangements beschäftigt, zu den personenbezogenen Beratungen. Die organisationsbezogene Beratung hat nach SCHIERSMANN/REMMLE insbesondere die betriebsbezogene Qualifizierung von Mitarbeitern zum Thema und unterstützt somit die Unternehmen bei Fragen der Personalentwicklung. Ein weiteres Feld der dargestellten Systematik ist die Organisationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen. Inhaltlich sind hier u.a. die spezifischen Beratungsaufgaben

²⁵⁵ Vgl. Eckert/Schiersmann/Tippelt 1997.

²⁵⁶ Vgl. Schiersmann/Remmle 2004, S. 14. Die personenbezogene und organisationsbezogene Beratung sind mit einem Doppelpfeil verbunden, da sie sich i.d.R. auf die selben Subjekte (z.B. Mitarbeiter) beziehen oder thematisch zusammenhängen (z.B. Beratung einer Person innerhalb einer Organisation, Beratung einer Organisation hinsichtlich ihres Personals) und somit wechselseitig miteinander verbunden sind. Zur Kritik an der Trennung von personen- und organisationsbezogenen Beratung auch Arnold/Mai 2008, S. 26.

von Bildungszentren im Hinblick auf neue Qualifizierungsangebote oder Lehr-Lernmethoden einzuordnen. Die Autorinnen unterscheiden sechs Organisationen der Weiterbildungsberatung, die den einzelnen Themenfeldern zugeordnet werden, dabei sind insbesondere spezielle Beratungsstellen (z.B. von Kommunen oder Kammern), Organisationen mit ergänzendem Beratungsangebot (z.B. Arbeitsagentur, Weiterbildungseinrichtungen, Großunternehmen) und Kooperationen mit Beratungshintergrund (Netzwerke) zu unterscheiden.

2.1.5.7 Bildungssystembezogene Beratungsleistung

Des Weiteren gibt es Ansätze einer bildungssystembezogenen Beratungsleistung auf staatlicher Ebene mit dem Ziel der *Verbesserung des Berufsbildungssystems*. Ein Beispiel für diese Form der Berufsbildungsberatung stellt das TRANSFORM-Programm des BMBF, durchgeführt mit Unterstützung des BIBB, im Zeitraum IV/92 – IV/01 dar.²⁵⁷

2.1.5.8 Qualitätsmaßstäbe

Ähnlich wie eine Diskussion um Standards in der Lehre²⁵⁸ oder im Rahmen der Kompetenzerfassung²⁵⁹ und aufgrund der Heterogenität der Beratungslandschaft, kann die Verwendung von festgeschriebenen Qualitätsmaßstäben in der Berufsbildungsberatung problematisch sein.²⁶⁰

Solche Standards stehen im Spannungsfeld der Input-, Throughput- und Outputorientierung, wobei die Outputorientierung sich eher am Beratungserfolg auf Seiten des Ratsuchenden erklärt, die Throughputorientierung die Gestaltung der Interaktion zwischen Ratsuchendem und Berater und die Inputorientierung eine Bewertung der Rahmenbedingungen einschließt.²⁶¹

²⁵⁷ Vgl. BIBB 2001. In dieser Arbeit soll dabei Berufsbildungsberatung im Verständnis einer bildungssystembezogenen Beratungsleistung auf staatlicher Ebene ausgeblendet werden, da dies für das Untersuchungsziel von nachrangiger Bedeutung ist.

²⁵⁸ Vgl. Horstkemper 2005.

²⁵⁹ Vgl. Gillen/Kaufhold 2005, S.374.

²⁶⁰ Vgl. Rambøll 2007, S. 104 und S. 308f.

²⁶¹ Vgl. Rambøll 2007, S. XIII und S. 116.

Im Folgenden werden verschiedene Perspektiven zur Beschreibung von Qualitätsmaßstäben der Berufsbildungsberatung aufgezeigt.²⁶²

- Der Gesetzgeber hat auf eine staatliche Normierung der berufsbezogenen Beratung weitgehend verzichtet.²⁶³ In § 29 (2) SGB III wird allerdings festgelegt, dass die berufsbezogene Beratung nach Art und Umfang am Beratungsbedarf des einzelnen Ratsuchenden auszurichten ist.²⁶⁴ Die *Individualisierung* des Prozesses und des Ergebnisses von Berufsbildungsberatung ist somit ein gesetzlich verankertes Merkmal der Beratungsqualität.²⁶⁵
- Aufgrund der ungeschützten Berufsbezeichnung bieten zahlreiche Personen Leistungen unter dem Label >Beratung< an, nicht nur im Kontext von Beruf, Bildung und Beschäftigung sondern auch darüber hinaus. Insbesondere aufgrund dieser Problematik bemühen sich *berufsständische* Vereinigungen *Qualitätsmerkmale* durchzusetzen. Exemplarisch wird hier auf die entsprechenden Festlegungen der INTERNATIONALEN VEREINIGUNG FÜR SCHUL- UND BERUFSBERATUNG (IVSBB) aus ihrer Paris Deklaration von 2001 verwiesen.²⁶⁶
- ESSER/HAHN zeigen auf, dass Handwerkskammern neben einem behördlichen Auftrag auch einen Auftrag als Gewerbeförderer und Dienstleister haben, der eine qualifizierte, kundenorientierte Weiterbildungsberatung erfordert.²⁶⁷ Aus ihren Überlegungen lassen sich folgende *aufbau- und ablauforganisatorische Qualitätsstandards* für die Berufsbildungsberatung ableiten:²⁶⁸
 - Integration in ein vorhandenes Beratungs- und Kommunikationssystem
 - Gestaltung der Anlaufphase der Integration der Beratung

²⁶² Aufgrund der in der Literatur vorfindlichen Vielfalt von Qualitätsmaßstäben kann hier zunächst nur eine Auswahl dargestellt werden. Die Auswahl beruht auf meiner subjektiven Einschätzung hinsichtlich der Wichtigkeit und Bedeutung für das ausgewiesene Erkenntnisinteresse. In Kapitel 4.5 werden die Qualitätsmaßstäbe einer Berufsbildungsberatung nochmals im Sinne des ausgewiesenen Erkenntnisinteresses präzisiert.

²⁶³ Vgl. Schober 2000, S. 17f.

²⁶⁴ Vgl. SGB III, § 29 (2).

²⁶⁵ Vgl. Müller-Kohlberg 2000, S. 41.

²⁶⁶ Vgl. IVSBB 2001.

²⁶⁷ Vgl. Esser/Hahn 1994, S. 12ff.

²⁶⁸ Vgl. Esser/Hahn 1994, S. 17ff.

- materielle Ausstattung des Beratungsanbieters
 - laufende Kontrolle der Beratungsqualität
 - Erstellung von Beratungsdokumentationen
 - Qualifizierung und laufende Weiterbildung der Berater
 - Erfahrungsaustausch mit anderen Beratern.
- Nicht nur aus Sicht von KMU ergibt sich die Qualität einer Beratungsleistung insbesondere aus den *Kompetenzen des Beraters*, da diese wesentlich zur Erfüllung ihrer Anforderungen an die Beratungsleistung beiträgt. Als Erfordernisse werden vom Unternehmer Kreativität, Praxisorientierung sowie ein verstehender Zugang des Beraters zu den verschiedenen Lebens-, Sprach- und Wissensformen²⁶⁹ der Unternehmenspraxis angegeben.²⁷⁰ Da Beratung als Interaktion zwischen mindestens zwei Personen definiert wurde, rücken neben der Fach- und Methodenkompetenz auch die Sozialkompetenz des Beraters in das Blickfeld entsprechender Qualitätsüberlegungen.²⁷¹ Darüber hinaus haben Beratungsträger als Arbeitgeber bestimmte Ansprüche an die Beraterkompetenz. Neben formalen Qualifikationsanforderungen ist zu erkennen, dass überwiegend ein ganzheitliches und umfassendes Qualifikationsprofil der Berater im Bereich prozeduraler sowie inhaltlicher Kompetenzen gewünscht wird.²⁷²
 - Unabhängig von den angewandten Beratungsmethoden wird die *Qualität der Beratungsbeziehung* zwischen Ratgeber und Ratsuchendem als wichtigster Helfefaktor bei der Erreichung der Beratungsziele und damit einer hohen Beratungsqualität eingeschätzt.²⁷³
 - Die RAMBØLL-Studie stellt für die Qualitätssicherung in der Berufsbildungsberatung die Anforderungen an einen *allgemeinen und fairen Zugang*

²⁶⁹ Siehe zu den Begriffen Lebens-, Sprach- und Wissensformen Wittgenstein 1960 S. 485, S. 111-112, und S. 364f; Kirsch 1997a, S. 81ff und S. 325ff; Kirsch 1997b, S. 352f und S. 142ff.

²⁷⁰ Vgl. Kirsch/Eckert 2002, S. 306ff; Haake 2002, S. 231.

²⁷¹ Vgl. Belardi u.a. 1999, S. 46f. Weiterhin betonen BELARDI u.a., dass die personalen Faktoren Alter, Geschlecht und Kultur des Beraters entscheidenden Einfluss auf die Beziehung zu dem Ratsuchenden haben können (vgl. Belardi u.a. 1999, S. 73ff). BERLADI u.a. bezeichnen die berufliche Handlungskompetenz (siehe Kapitel 2.1.2 und 2.1.3.) des Beraters als Beratungskompetenz und stellen hiermit zusammenhängende Schwierigkeiten kurz dar (vgl. Belardi u.a. 1999, S. 60ff).

²⁷² Vgl. Rambøll 2007, S. 215f.

²⁷³ Vgl. Sickendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 113ff, S. 134ff; Belardi u.a., S. 55.

aller Ratsuchenden zur Beratung, die *Absicherung gegen ein Marktversagen* und die *Transparenz der Beratungsangebote* als wesentlich heraus.²⁷⁴

Die RAMBØLL-Studie kommt hinsichtlich der Qualitätssicherung und -entwicklung in der Berufsbildungsberatung zu dem Schluss, dass in der Summe weder von einem einheitlichen Beratungsverständnis noch von vergleichbaren Rahmenbedingungen oder Qualitätsansprüchen ausgegangen werden kann. Zudem macht gerade lt. RAMBØLL-Studie die relativ geringe Anzahl von Einrichtungen, die schwerpunktmäßig Berufsbildungsberatung erbringen, die Notwendigkeit deutlich, allen Einrichtungen eine Orientierung über sinnvolle Qualitätsstandards vorzugeben. In Anbetracht der beschriebenen Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Qualitätsmodelle, aber insbesondere mit Blick auf die bestehenden Strukturen der Beratungslandschaft und die Möglichkeiten zentraler Regulierungen im föderalen deutschen System, schlagen die Autoren der Studie ein dezentrales System der Qualitätssicherung in der Berufsbildungsberatung vor. Die Grundidee dieses Ansatzes ist es, den Akteuren vor Ort eine Unterstützung für die Erbringung der Beratung zu liefern, ohne dass es dadurch zu einer Verpflichtung zu aufwändigen Verfahren oder Veränderungen der Strukturen kommen muss.²⁷⁵

Zur Umsetzung dieses Ansatzes stellt RAMBØLL insgesamt 50 Qualitätsaspekte mit Hinweisen zu Zielen, Merkmalen, Umsetzbarkeit und Messinstrumenten vor. Dabei stehen folgende Fragen im Mittelpunkt²⁷⁶

- Zugang und Transparenz des Angebotes
- Kompetenz des Beraters
- Rahmenbedingungen
- Informationsmanagement
- Netzwerke
- Beratungsmethoden
- Output sowie
- übergeordnete Qualitätsaspekte.

²⁷⁴ Vgl. Rambøll 2007, S. 105ff.

²⁷⁵ Vgl. Rambøll 2007, S. 308f.

²⁷⁶ Vgl. Rambøll 2007, S. 312ff.

Dabei stellt die RAMBØLL-Studie bereits heraus, dass der Formulierung und Umsetzung einheitlicher und allgemein anwendbarer Qualitätsstandards durch ein uneinheitliches Beratungsverständnis und nicht vergleichbare Rahmenbedingungen und Qualitätsansprüche, Grenzen gesetzt sind.²⁷⁷ Den für die Qualitätssicherung und -entwicklung vor Ort Verantwortlichen bietet sich m.E. mit dem Katalog der RAMBØLL-Studie aber eine sehr umfassende Möglichkeit zur Identifikation und Umsetzung relevanter Qualitätsmerkmale. Insbesondere die Auflistung von Messinstrumenten ermöglicht dabei die operative Anwendung dieses Qualitätsmodells in der Beratungspraxis.

2.1.6 >Handwerk<

Das Handwerk grenzt sich als Wirtschaftszweig, Berufsstand und gewerbliche Tätigkeit von Industrie, Handel, Landwirtschaft u.a. ab.

"Mit seiner großen Anzahl einzelner Berufe ist das Handwerk der vielseitigste Wirtschaftsbereich in Deutschland. Bei allen Unterschieden stellt das Handwerk aber dennoch eine einheitliche soziale Gruppe dar, die sich durch geschichtliche Entwicklungen, Traditionen, typische Besonderheiten ihrer Tätigkeit und besonderes Zusammengehörigkeitsgefühl der Berufsangehörigen deutlich von anderen Berufsgruppen und Wirtschaftsbereichen unterscheidet."²⁷⁸

Dabei stehen rechtliche, organisatorische/institutionelle, wirtschaftliche/betriebliche und qualifikatorische Besonderheiten im Vordergrund, die im Folgenden unter den Überschriften juristische Handwerksdefinition, Wirtschaftsbereich Handwerk, Selbstverwaltung des Handwerks und handwerkliche Bildungsträger näher dargestellt werden.

2.1.6.1 Juristische Handwerksdefinition

In Deutschland wird das Handwerk juristisch über die Regelung der Handwerksordnung (HwO) definiert. In einer *Positivist* hat der Gesetzgeber die Gewerbe

²⁷⁷ Vgl. Rambøll 2007, S. 308f.

²⁷⁸ ZDH 2005, S. 2.

aufgeführt, die handwerksmäßig betrieben werden können und unterscheidet dabei zulassungspflichtige, zulassungsfreie und handwerksähnliche Gewerbe.²⁷⁹

Gemäß § 1 HwO liegt ein zulassungspflichtiges Handwerk dann vor, wenn das Gewerbe in der Anlage A der HwO aufgeführt ist. § 18 HwO definiert, dass ein zulassungsfreies Handwerk vorliegt, wenn das Gewerbe in der Anlage B Abschnitt 1 (kurz: B1) aufgeführt ist und ein handwerksähnliches Gewerbe, wenn es in Anlage B Abschnitt 2 (kurz: B2) genannt wird.

Die Handwerksbetriebe sind seit der Novellierung der HwO zum 01.01.2004 in 41 zulassungspflichtigen, 53 zulassungsfreien und 57 handwerksähnlichen Gewerben tätig. Die Novellierung der Handwerksordnung zum 01.01.2004 brachte erhebliche Veränderungen mit sich, insbesondere wurde für einen Teil der zuvor zulassungspflichtigen Handwerke die verpflichtende Meisterprüfung zur Unternehmensgründung abgeschafft. Hierfür wurden diese Handwerke in die Anlage B1 überführt. Ausschlaggebende Kriterien für die Zuordnung der Handwerke waren zum einen die Gefahreneignetheit und zum anderen die Ausbildungsleistung der jeweiligen Handwerke. Die Novellierung hatte das Ziel, durch die Liberalisierung der Handwerksordnung die Wettbewerbsfähigkeit des Handwerks und damit seine volkswirtschaftliche Bedeutung zu stärken.²⁸⁰

Aus der Unterscheidung von zulassungspflichtigen Handwerken, zulassungsfreien Handwerken und handwerksähnlichen Gewerben folgt u.a. eine Betrachtung der Qualifikationsanforderungen, die nach § 7 (1a) HwO an den Inhaber bzw. Betriebsleiter gestellt werden. Der selbständige Betrieb eines zulassungspflichtigen Handwerks als stehendes Gewerbe ist nur natürlichen und juristischen Personen und Personengesellschaften gestattet, die in der Handwerksrolle eingetragen sind. Nach § 7 HwO wird in die Handwerksrolle eingetragen, wer in dem von ihm zu betreibenden oder in einem mit diesem verwandten zulassungspflichtigen Handwerk die Meisterprüfung bestanden hat oder über eine gleichwertige Qualifikation

²⁷⁹ Vgl. hierzu und zu den weiteren Ausführungen Aberle 2006.

²⁸⁰ Ob dieses Ziel erreicht wurde, kann nicht abschließend beurteilt werden: einerseits hat die Novellierung zu einem erheblichen Anstieg der Unternehmensgründungen im Handwerk geführt, andererseits gingen die Beschäftigung und die absolute Ausbildungsleistung erheblich zurück (vgl. Kormann/Hüpers 2004, Müller 2006).

Eine weitergehende Diskussion der Auswirkungen der Novellierung der Handwerksordnung kann hier aufgrund der komplexen Zusammenhänge, der begrenzten Ressourcen und der nicht wesentlichen Bedeutung für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit nicht vorgenommen werden.

bzw. eine Ausnahmegewilligung verfügt. Auch über die Inhaber von zulassungsfreien und handwerksähnlichen Betrieben führen die Handwerkskammern ein Verzeichnis. Hier besteht zur Eintragung jedoch nicht die Verpflichtung zum Nachweis einer bestimmten, formalen Qualifikation.

Die gesetzliche Abgrenzung einzelner Handwerke und Gewerbe beruht im Kern auf einer Abgrenzung der jeweiligen *wesentlichen Tätigkeiten*.²⁸¹ Gewerberechtlich sind nur Betriebe mit entsprechend qualifiziertem Inhaber/Leiter berechtigt, diese Tätigkeiten durchzuführen.

Weitere Voraussetzung zur Zuordnung zum Handwerk ist nach § 1 (2) HwO, dass ein *Betrieb handwerksmäßig geführt* wird. Um das Vorliegen einer solchen Betriebsform prüfen zu können, wurden von der Rechtsprechung Abgrenzungskriterien entwickelt.²⁸² Das Vorliegen einer handwerksmäßigen oder industriemäßigen Betriebsform kann allerdings nur nach dem Gesamtbild des Betriebes aufgrund des derzeitigen Entwicklungsstandes und der jeweiligen Branchenüblichkeit beurteilt werden.

1. Anforderungen an den Betriebsinhaber/Überschaubarkeit des Betriebes

Der Betriebsinhaber arbeitet im Handwerk typischer Weise persönlich im handwerklich-fachlichen Bereich mit. Zumindest verfügt er nach objektiver Ausgestaltung, Struktur und Organisation des Betriebes noch über den faktischen Überblick und Einwirkungsmöglichkeiten im technischen Betriebsablauf, so dass er in der Lage ist, die von ihm geforderte fachliche Befähigung auch zur Geltung zu bringen.

2. Betriebsgröße

Handwerksbetriebe sind typischerweise Klein- und Mittelbetriebe, die eine hinreichende Kenntnis der einzelnen Aufträge und Arbeitsvorgänge durch den Betriebsinhaber ermöglichen und dem Betriebsinhaber noch ausreichend Zeit und Möglichkeiten für Planung und Anweisung, Überwachung, Kontrolle und Einwirkung im handwerklich-fachlichen Bereich lassen.

²⁸¹ Die Definition ergibt sich aus der Umkehrung der Ausführungen in § 1 (2) HwO. Demnach liegt keine wesentliche Tätigkeit vor, wenn sie in einem Zeitraum von bis zu drei Monaten erlernt werden kann, für das Gesamtbild des betreffenden Handwerks nebensächlich ist oder nicht aus dem Handwerk entstanden ist (vgl. Aberle 2006).

²⁸² Vgl. VGH Baden-Württemberg 2005; IHK Rhein-Neckar 2007.

3. Arbeitsteilung

Im Handwerk ist die Arbeitsteilung weniger stark ausgeprägt als in der Industrie. Die Handwerker sind typischerweise mit allen Phasen der Leistungserbringung befasst, verrichten entsprechen komplexe Tätigkeiten und müssen über ein breites Portfolio an spezifischen Kenntnissen verfügen.

4. Spezialisierung

Handwerksbetriebe sind überwiegend in der individuellen Leistungserbringung tätig. Einzelfertigung und die Arbeit auf Bestellung stehen im Vordergrund, während die Serien- und Massenfertigung keine Rolle spielt.

5. Fachliche Qualifikation der Mitarbeiter

Die Mitarbeiter eines Handwerksbetriebes sind i.d.R. handwerklich ausgebildete Fachkräfte. Von diesen Fachkräften muss der Betrieb geprägt werden.

6. Technische Betriebsausstattung

Der Handwerker bedient sich primär der >Hand<, dann erst der Maschinen zur Erleichterung seiner Tätigkeit und zur Unterstützung seiner Handfertigkeit. Der Umfang des Maschineneinsatzes ist somit niedriger als in der Industrie.

Dabei ist zu beachten, dass in den meisten Fällen keines der genannten Merkmale allein ausreicht, um von einem handwerksmäßigen Betrieb auszugehen. Umgekehrt müssen nicht sämtliche Merkmale für eine positive Zuordnung zum Handwerk erfüllt sein.

2.1.6.2 Wirtschaftsbereich Handwerk

Wirtschaftlich kann das Handwerk durch folgende Kennzahlen beschrieben werden:

Kennzahl	Jahr	Gesamt	Anlage A und B1	Anlage B2
Unternehmen	1994	790.100	666.800	123.300
	2003	846.588	662.702	183.886
	2005	922.700	729.900	192.800
	2006	946.900	753.400	193.500
	2007	961.200	769.800	191.400
Beschäftigte	1994	6.590.400	6.300.000	290.400
	2003	5.100.000	4.770.000	330.000
	2005	4.825.000	4.496.000	329.000
	2006	4.784.000	4.453.000	331.000
	2007	4.836.300	4.504.000	332.300
Umsatz nominal in Mrd. €	1994	512,0	498,3	13,7
	2003	468,9	455,0	13,9
	2005	456	442,1	13,9
	2006	482,8	468,4	14,4
	2007	490,6	475,8	14,8

Abbildung 26: Kennzahlen zum Wirtschaftsbereich >Handwerk<²⁸³

²⁸³ Vgl. ZDH 2008. Die Daten beruhen auf Erhebungen gemäß des Handwerkstatistikgesetzes (HwStatG) in Verbindung mit dem Bundesstatistikgesetz (BStatG). Erhoben werden die Angaben zu § 3 (2) HwStatG. Eine Zählung gemäß § 1 (2) Nr. 2 HwStatG wurde zuletzt 1995 vorgenommen. Das Jahr 1994 wurde als Erhebungszeitpunkt der letzten Handwerkszählung, das Jahr 2003 als Vergleichszeitpunkt vor der Novellierung der HwO zum 01.01.2004 aufgenommen.

Rechnerisch ergibt sich hieraus eine durchschnittliche Betriebsgröße von 5,26 Mitarbeitern/Betrieb im Jahr 2005, von 5,05 Mitarbeitern/Betrieb im Jahr 2006 und von 5,03 Mitarbeitern/Betrieb im Jahr 2007.²⁸⁴ Im Vergleich der Jahre 1976 und 1994 war die Zahl der durchschnittlichen Beschäftigten in den Handwerksunternehmen noch von acht auf elf gestiegen.²⁸⁵ Die Verteilung der Handwerksbetriebe in Bezug auf die Betriebsgrößenklassen zum Zeitpunkt der Handwerkszählung 1994/1995 kann der folgenden Tabelle entnommen werden:

Betriebsgrößenklasse	Anlage A + B1	Anlage B2
1 Mitarbeiter	14 %	58 %
2 – 4 Mitarbeiter	33 %	30 %
5 – 9 Mitarbeiter	27 %	8 %
10 – 19 Mitarbeiter	16 %	3 %
20 und mehr Mitarbeiter	10 %	1 %
Summe	100 %	100 %

Abbildung 27: Verteilung der handwerksähnlichen Unternehmen nach Beschäftigtengrößenklassen²⁸⁶

²⁸⁴ Aufgrund der lange Zeit zurückliegenden Handwerkszählung liegen keine weiteren aktuellen statistischen Daten zum Handwerk vor. Insofern muss auf rechnerische Daten und Schätzungen zurückgegriffen werden.

²⁸⁵ Vgl. Orthopädietechnik 1996. Ein Grund für diese stark rückläufige Entwicklung der durchschnittlichen Unternehmensgröße dürfte in der schwierigen wirtschaftlichen Lage der letzten Jahre liegen, die zu einem erheblichen Rückgang der Beschäftigten im Handwerk geführt hat. Gleichzeitig ist die Zahl der Unternehmen im Handwerk nach der Novellierung der Handwerksordnung 2004 nach Auskunft des ZDH insbesondere in den B1- und B2- Handwerken erheblich gestiegen.

²⁸⁶ Vgl. ZDH 2008. Belastbare aktuellere Daten liegen hierzu nicht vor, da bisher keine erneute Handwerkszählung durchgeführt wurde.

Die Verteilung der Handwerksbetriebe in Bezug auf die Umsatzgrößenklassen zum Zeitpunkt der Handwerkszählung 1994/1995 kann der folgenden Tabelle entnommen werden:

Umsatzgrößenklasse	Anlage A + B1	Anlage B2
bis 100.000 DM	18 %	66 %
100.000 DM - 250.000 DM	18 %	18 %
250.000 DM - 500.000 DM	18 %	8 %
500.000 DM - 1 Mill. DM	18 %	5 %
1 Mill. DM und mehr	28 %	3 %
darunter 1Mill. DM - 10 Mill. DM	26 %	
10 Mill. DM - 50 Mill. DM	2 %	
50 Mill. DM und mehr	0 %	
Summe	100 %	100 %

Abbildung 28: Verteilung der handwerksähnlichen Unternehmen nach Umsatzgrößenklassen²⁸⁷

Die absolute Mehrzahl der Handwerksunternehmen ist somit sowohl aufgrund der Anzahl der Mitarbeiter als auch der Höhe des Umsatzes als KMU anzusehen. Dies und die weiteren rechtlichen, organisatorischen/institutionellen, wirtschaftlichen/betrieblichen und qualifikatorischen Gegebenheiten führen dazu, dass in der Handwerkswirtschaft besondere Auswirkungen sozio-ökonomischer Veränderungsprozesse zu erwarten sind. Einige der entsprechenden Prognosen werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.²⁸⁸

- Die in der HwO festgeschriebene Positivliste der Handwerksgewerbe führt zu einem ständigen Anpassungs- und Erweiterungsdruck der Vorbehaltsbereiche der Handwerksordnung in Bezug auf die veränderten strukturellen Rahmenbedingungen.
- Handwerksunternehmen können als KMU sehr flexibel und dynamisch im Wettbewerb agieren. Die Handwerksunternehmen sind allerdings häufig

²⁸⁷ Vgl. ZDH 2008. Belastbare aktuellere Daten liegen hierzu nicht vor, da bisher keine erneute Handwerkszählung durchgeführt wurde.

²⁸⁸ Vgl. EKD 1997; Ax 2000; Dispan 2003; Prognos/ZDH 2006.

überproportional von ungenügenden Finanzierungsmöglichkeiten, Fachkräftemangel, regionaler Beschränktheit, fehlenden Kooperationsmöglichkeiten und mangelnder Teilhabe an Forschung und Entwicklung betroffen.

- Obwohl das Handwerk von seiner Betriebsstruktur und den Kundenerwartungen in besonderer Weise von seinen Mitarbeitern abhängig ist, gehen Prognosen zu den Beschäftigtenzahlen im Handwerk eher von einer Ab- denn einer Zunahme aus.
- Das Image des Handwerks bietet trotz positiver Zuschreibungen (z.B. Regionalität, Authentizität und Nachhaltigkeit) Spielraum für Verbesserungen. Insbesondere im Wettbewerb um qualifizierten Nachwuchs wird das >schlechte< Image von Handwerksvertretern als problematisch angesehen.

2.1.6.3 Selbstverwaltung des Handwerks

Als traditionsreiche, berufsständische Organisation verfügt das Handwerk über eine komplexe Organisations- und Selbstverwaltungsstruktur, die im Folgenden dargestellt werden soll.

Die *Handwerkskammern* (HwK) sind nach § 90 HwO eine zentrale Organisation der handwerklichen Selbstverwaltung und Interessenvertretung des Gesamthandwerks. Zur HwK gehören alle selbständigen Handwerker und die Inhaber handwerksähnlicher Betriebe des Handwerkskammerbezirks sowie die Gesellen, andere Arbeitnehmer mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung und die Lehrlinge dieser Gewerbetreibenden. Die Mitgliedschaft in der HwK ist verpflichtend. Derzeit gibt es in der Bundesrepublik Deutschland 54 Handwerkskammern.²⁸⁹

Hauptaufgaben der Handwerkskammer sind gemäß § 91 HwO das berufliche Prüfungswesen, das Führen der Handwerksrolle sowie betriebswirtschaftliche und berufsbildungsbezogene Beratungen. Darüber hinaus übernimmt die HwK die Aufsicht über die Handwerksinnung in ihrem Bezirk.

²⁸⁹ Vgl. ZDH 2007a. Die in der HwO geregelten Selbstverwaltungsorgane des Handwerks haben den Status von Körperschaften des öffentlichen Rechts. Die Körperschaft des öffentlichen Rechts ist wiederum eine der drei gemäß § 61 VwGO und § 11 VwVfG partei- und beteiligungsfähigen juristischen Personen des öffentlichen Rechts. Sie sind mitgliedschaftlich organisierte Zusammenschlüsse, die öffentliche Aufgaben wahrnehmen und deren Mitglieder Einfluss auf die Willensbildung nehmen.

Diese hoheitlichen Aufgaben werden durch vielseitige Dienstleistungsangebote ergänzt. Die Handwerkskammer versteht sich dabei selber als Partner der Betriebe, der Gesellschaft und der Politik. Sie bietet neben einer eigenständigen Interessenvertretung für die mittelständische Wirtschaft, spezifische Beratung und Unterstützungsleistungen vor allem in folgenden Leistungsfeldern an:²⁹⁰

- regionale Wirtschaftspolitik
- Bildung, Arbeitsmarktpolitik
- Umwelt, Technologie, Verkehr, Energie
- Finanz- und Steuerpolitik/Abgaben
- Recht.

Die Pflichtmitgliedschaft und die Einschränkung der Gewerbefreiheit im Handwerk wird nicht zuletzt mit der effizienten und kostengünstigen Wahrnehmung dieser Aufgaben begründet.²⁹¹

Selbständige Handwerker des gleichen Handwerks oder solcher Handwerke, die sich fachlich oder wirtschaftlich nahestehen, können nach § 52 HwO zur Förderung ihrer gemeinsamen gewerblichen Interessen innerhalb eines bestimmten Bezirks, i.d.R. das Gebiet einer Stadt oder eines Landkreises, zu einer *Handwerksinnung* zusammentreten. Die Mitgliedschaft in der Innung ist somit freiwillig. Zum 31.12.2005 waren bundesweit 5.866 Innungen aktiv.²⁹²

Zur Förderung der gewerblichen Interessen übernehmen Innungen nach § 54 HwO vielfältige Aufgaben u.a. auch in der Beratung und Überwachung von handwerklicher Berufsbildung.

Handwerksinnungen des gleichen Handwerks oder sich fachlich oder wirtschaftlich nahestehender Handwerke eines Bundeslandes können sich nach § 79 HwO zu einem *Landesinnungsverband* assoziieren. Für mehrere Bundesländer kann ein gemeinsamer Landesinnungsverband gebildet werden. Ebenso können sich Lan-

²⁹⁰ Vgl. ZDH 2005, S. 4. Zum Teil werden diese Leistungen in rechtlich selbständigen Einheiten angeboten, z.B. kammergetragene Bildungszentren, siehe Kapitel 2.1.6.4.

²⁹¹ Vgl. ZDH 2005.

²⁹² Vgl. ZDH 2007a. Auch Innungen, Landesinnungen, Kreishandwerkerschaften und andere Handwerksorganisationen haben zum Teil rechtlich selbständige Einheiten ausgegliedert, in denen sie Dienstleistungen, z.B. im Bereich Bildung (siehe Kapitel 2.1.6.4), Inkasso, Arbeitsmedizin oder Betriebsberatung anbieten.

desinnungsverbände des gleichen Handwerks oder sich fachlich oder wirtschaftlich nahestehender Handwerke gemäß § 85 HwO zu einem *Bundesinnungsverband* zusammenschließen. Die Bundes- und Landesinnungsverbände unterstützen und koordinieren die Arbeit ihrer Mitgliedsinnungen. Derzeit sind 38 Bundesinnungsverbände im Handwerk auf Bundesebene aktiv.²⁹³

Die Handwerksinnungen, die in einer Stadt oder einem Landkreis ihren Sitz haben, bilden nach § 86 HwO die *Kreishandwerkerschaft*. Sie hat in erster Linie die Aufgabe, die Gesamtinteressen des selbständigen Handwerks und des handwerksähnlichen Gewerbes sowie die gemeinsamen Interessen der Handwerksinnungen ihres Bezirks wahrzunehmen.

Neben den oben aufgeführten gesetzlich geregelten Organisationen sind im Handwerk zahlreiche weitere freiwillige Organisationen in der Selbstverwaltung und Interessenvertretung auf Bundes-, Landes-, Bezirks- und Kreisebene tätig.²⁹⁴

²⁹³ Vgl. ZDH 2007a. Zum Teil übernehmen Zentralfachverbände (ZV) die Aufgaben des Bundesinnungsverbandes (BIV). Der wesentliche Unterschied zwischen BIV und ZV liegt in der Rechtsform. Während der BIV ein Zusammenschluss mehrerer Landesinnungsverbände und damit von Körperschaften des öffentlichen Rechts gemäß § 85 HwO ist, sind ZV i.d.R. eingetragene Vereine (so wie auch der ZDH), die nicht in der HwO verankert sind.

²⁹⁴ Vgl. hierzu und zu den nachfolgenden Ausführungen ZDH 2007a.

Die nachfolgende Grafik gibt hierzu einen Überblick:

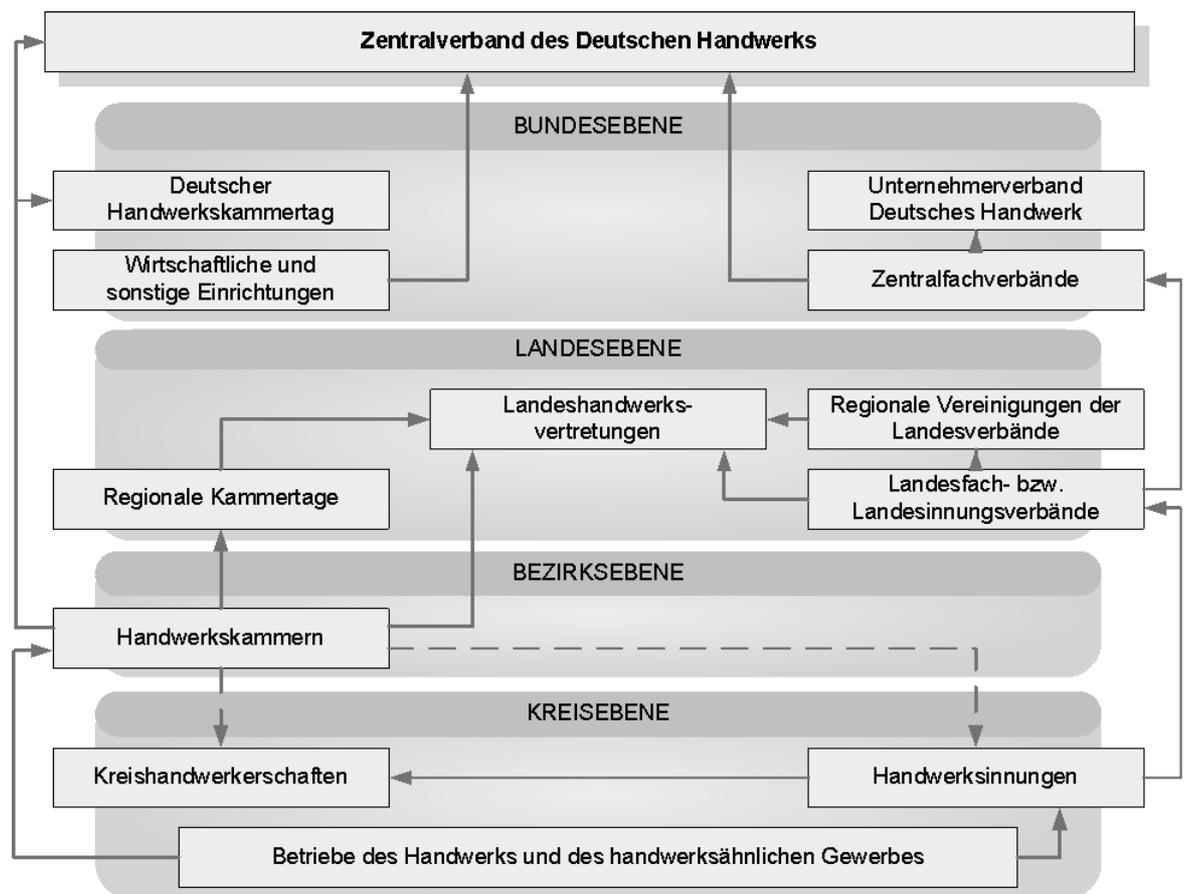


Abbildung 29: Organisationsstruktur des Handwerks²⁹⁵

Die Handwerkskammern in den einzelnen Bundesländern oder Regionen haben sich zu insgesamt elf *regionalen Handwerkskammertagen* oder *Arbeitsgemeinschaften der Handwerkskammern* zusammengeschlossen.²⁹⁶ So soll sichergestellt werden, dass ihre Interessen auch auf Landesebene gebündelt artikuliert werden.

Parallel haben sich die unterschiedlichen Landesfachverbände zu insgesamt 14 *regionalen Vereinigungen der Verbände in den Bundesländern* zusammengeschlossen und vertreten hier in erster Linie die regionalen Arbeitgeberinteressen.²⁹⁷

²⁹⁵ ZDH 2007a

²⁹⁶ Dabei sind die Handwerkskammern der Stadtstaaten (Bremen, Berlin, Hamburg) und des Saarlandes nicht berücksichtigt. In Sachsen-Anhalt vertritt der Handwerkstag Sachsen-Anhalt sowohl die beiden Handwerkskammern als auch die Landesinnungsverbände.

²⁹⁷ In Berlin und Brandenburg gibt es keine regionale Vereinigungen der Fachverbände. Nach Auskunft des ZDH sind hierfür historische Gründe verantwortlich.

Darüber hinaus gibt es 14 Landeshandwerksvertretungen bzw. Handwerkstage.²⁹⁸

*„Die Interessenvertretung und die Bündelung der Kräfte des Gesamthandwerks auf der Ebene der einzelnen Bundesländer ist Aufgabe der Landeshandwerksvertretungen, in denen die jeweiligen Handwerkskammern und Landesfachverbände Mitglied sind.“*²⁹⁹

Die 54 Handwerkskammern in Deutschland bilden den *Deutschen Handwerkskammertag* (DHKT), der als Dachverband vor allem die fachübergreifenden Interessen des deutschen Handwerks gegenüber der Politik und den anderen Spitzenorganisationen der Wirtschaft vertritt.

In gleicher Weise haben sich die 38 Bundesinnungs- bzw. Zentralfachverbände des deutschen Handwerks im *Unternehmerverband Deutsches Handwerk* (UDH) zusammengeschlossen. Der UDH vertritt u.a. die gemeinsamen fachlichen, beruflichen, wirtschaftspolitischen, sozialpolitischen und kulturellen Belange der ihm angehörenden Mitgliedsverbände.

Der *Zentralverband des Deutschen Handwerks* (ZDH) ist ein eingetragener Verein, in dem u.a. die Handwerkskammern und Zentralfachverbände verbunden sind. Hauptaufgabe des ZDH ist die einheitliche Willensbildung in allen grundsätzlichen Fragen der Handwerkspolitik. Er vertritt die Gesamtinteressen des deutschen Handwerks gegenüber Bundestag, Bundesregierung und anderen zentralen Behörden, der Europäischen Union (EU) und internationalen Organisationen.

Neben Handwerkskammern und Zentralfachverbänden sind weitere *wirtschaftliche und wissenschaftliche Organisationen des Handwerks* Mitglieder des ZDH. Hierzu zählen u.a. das Deutsche Handwerksinstitut (DHI) und seine Forschungsinstitute, die Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk (ZWH), berufsständisch orientierte Versicherungsunternehmen und die Gesellschaft für Handwerksmessen (GHM).

Besonderheiten der handwerklichen Organisationsstruktur sind zum einen in der Verbindung von kammerseitiger und fachverbandbezogener Einbettung der Handwerksbetriebe und andererseits in der festgeschriebenen Arbeitnehmerbeteiligung zu sehen. In vielen Handwerksorganisationen arbeiten Arbeitgeber und Ar-

²⁹⁸ In Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern gibt es keine *Landeshandwerksvertretung*. Nach Auskunft des ZDH sind hierfür historische Gründe verantwortlich.

²⁹⁹ ZDH 2007a.

beitnehmer eng zusammen. So sind die Arbeitnehmer an der Innungsarbeit über den Gesellenausschuss (§ 68 HwO) beteiligt und stellen ein Drittel der Mitglieder der Vollversammlung (§ 93 HwO) und des Vorstandes (§ 108 HwO) der Handwerkskammern.

2.1.6.4 Bildungszentren des Handwerks

Aufgrund der sehr langen Tradition der Meisterlehre und der Ansprüche an die berufliche Aus- und Weiterbildung in den überwiegend klein- und mittelständischen Handwerksunternehmen sind Bildungseinrichtungen im Handwerk tief verankert.³⁰⁰ Die Organisationen der handwerklichen Selbstverwaltung und andere handwerksnahe Träger bündeln im Interesse ihrer Mitglieder und anderer KMU die Bildungsaktivitäten, da die Betriebe aufgrund ihrer kleinbetrieblichen Strukturen nur schwer in der Lage sind, eine systematische Personalentwicklung zu betreiben.³⁰¹

Nach einer Bestandserhebung aus dem Jahr 2006 sind 465 Bildungszentren eindeutig dem Handwerk zuzuordnen,³⁰² sie verfügen über ca. 82.000 Werkstatt- und 51.000 Unterrichtsplätze.³⁰³

Bildungszentren des Handwerks spielen eine besondere Rolle im deutschen Berufsbildungssystem, da sie u.a. im Rahmen der betrieblichen Erstausbildung Maßnahmen der überbetrieblichen Ausbildung durchführen (98,7 Prozent) und darüber hinaus auch Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung (Vorbereitungskurse auf die Meisterprüfung 66,2 Prozent und sonstige berufliche Weiterbildung 89,3 Prozent) anbieten. In der Berufsausbildungsvorbereitung (34,2 Prozent) und im Rahmen bildungs- und sozialpolitischer Maßnahmen (Maßnahmen der Arbeitsverwaltung, Umschulungen etc. ca. 30 Prozent) treten die Bildungszentren in den letzten Jahren verstärkt als Maßnahmenträger auf.³⁰⁴

³⁰⁰ Zur Historie handwerklicher Bildungszentren siehe weiter unten in diesem Kapitel.

³⁰¹ Zu den Trägern der handwerklichen Bildungszentren siehe weiter unten in diesem Kapitel.

³⁰² Vgl. HPI 2007, S. 11.

³⁰³ Vgl. HPI 2007, S. 19.

³⁰⁴ Vgl. HPI 2007, S. 23.

Die folgende Grafik stellt die grundlegende Einordnung dieser Bildungsträger in das System der beruflichen Bildung dar:

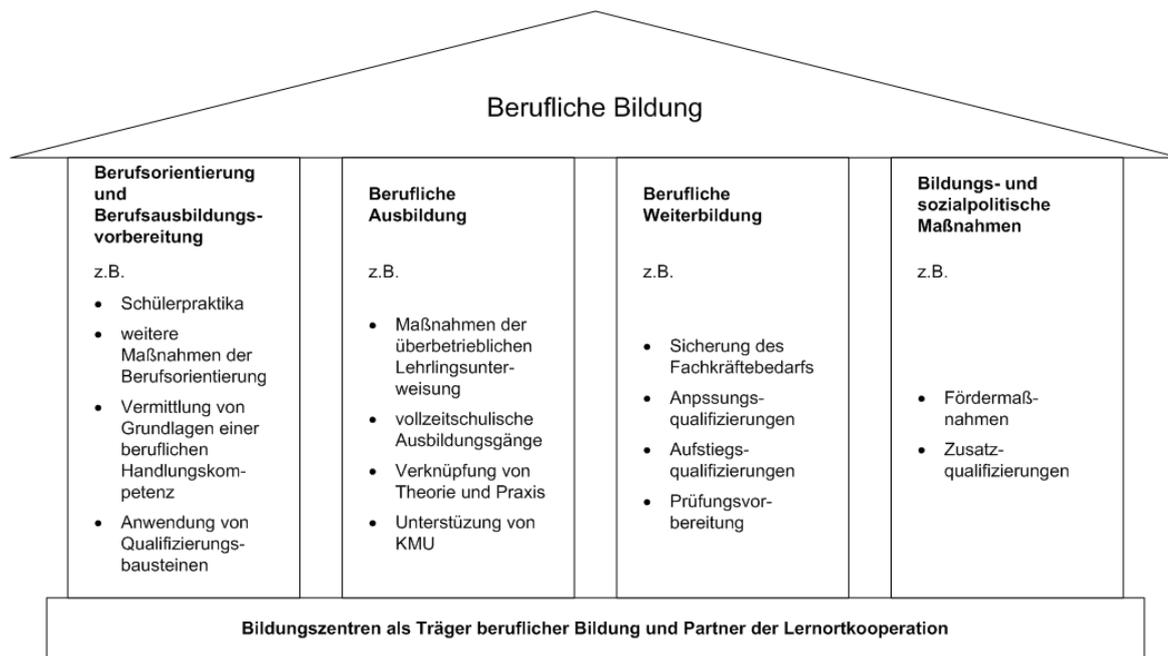


Abbildung 30: Aufgaben von Bildungszentren im System der beruflichen Bildung³⁰⁵

Bildungszentren begleiten die Arbeitnehmer und Arbeitgeber im Handwerk während ihrer gesamten beruflichen Entwicklung und wirken im Bereich der beruflichen Bildung auch über diesen Personenkreis hinaus.³⁰⁶

Am Beispiel der Gruppe der handwerklichen Bildungszentren, die in der überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung (ÜLU) aktiv waren/sind, wird die historische Entwicklung der handwerklichen Bildungseinrichtungen nachfolgend dargestellt.³⁰⁷

Vor dem Inkrafttreten des BBiG im Jahre 1969 stand die Entwicklung der überbetrieblichen Bildungszentren und ihrer Aufgaben in einem sehr engen Verhältnis zu den Innungsfachschulen und Ergänzungslehrwerkstätten. Ziel der Bildungszentren war damals eher die Vervollkommnung der handwerklichen Meisterlehre als die reformpädagogisch geprägte Qualifizierung außerhalb des betrieblichen Einfluss-

³⁰⁵ Entwickelt in Anlehnung an die schriftlichen Ausführungen in Esser/Twardy 2000, S.92ff. Auch die Berufsorientierung, -vorbereitung und die Berufsausbildungsvorbereitung sind gemäß BBiG als Säulen des Berufsbildungssystems anzusehen (siehe Kapitel 2.1.3), werden von ESSER/TWARDY aber nicht berücksichtigt. Die in der vierten Säule verankerten bildungs- und sozialpolitischen Maßnahmen können dabei in allen Phasen der beruflichen Bildung (siehe zusammenfassend Abbildung 9) zum Einsatz kommen.

³⁰⁶ Vgl. Esser/Twardy 2000, S.77.

³⁰⁷ Vgl. zu den nachfolgenden Aussagen zur historischen Entwicklung Esser/Hoffschroer 2004 und Hoffschroer 2005 sowie die dortigen Quellen. Zur Bedeutung der ÜLU für die handwerklichen Bildungszentren siehe weiter unten in diesem Kapitel.

bereiches.³⁰⁸ Bis 1950 wurden 15 handwerkliche Bildungszentren in Westdeutschland in Betrieb genommen, die heute noch aktiv sind.³⁰⁹

Ende der 1950er Jahre begann die Standardisierung des überbetrieblichen Lehrgangswesens. Gleichzeitig setzte die öffentliche Förderung der Maßnahmen und Träger ein.³¹⁰ Überbetriebliche Unterweisungsmaßnahmen wurden

„(...) zur Anpassung an den technischen Fortschritt, zur Förderung der Grundausbildung, zur Ergänzung des Berufsschulbesuchs und zur Einführung in die Lehre durchgeführt.“³¹¹

Von 1951 – 1960 wurden 19, von 1961 – 1970 45 der heute noch aktiven Bildungszentren in Betrieb genommen.³¹² Mitte der 1960er Jahre konnte somit auf eine gewachsene Struktur einer überbetrieblichen Berufsausbildung im dualen Ausbildungssystem rekurriert werden.

Mit Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 1969 setzte die Entwicklung und Etablierung der überbetrieblichen Bildungszentren im dualen Berufsbildungssystem verstärkt ein.³¹³ Als Grundlage für die Förderpolitik der Bundesregierung jener Zeit dienten die >Grundsätze für die Förderung der überbetrieblichen Berufsausbildung (Lehrlingsunterweisung) zur Anpassung an die technische Entwicklung im Handwerk< des BUNDESMINISTERS FÜR WIRTSCHAFT vom 01. Juni 1970.³¹⁴ Im September 1973 wurden schließlich die >Richtlinien zur Förderung von überbetrieblichen Ausbildungszentren< vom BUNDESKABINETT beschlossen, die mit den Angaben zu den Förderzielen auch grundsätzliche berufs- und wirtschaftspädagogische Positionierungen aufweisen.

Die bildungspolitischen Diskussionen der Regierungs- und Oppositionsparteien im DEUTSCHEN BUNDESTAG Ende der 1970er Jahre nahmen vor allem die Frage

³⁰⁸ Vgl. IBH 1953.

³⁰⁹ Vgl. HPI 2007, S. 15.

³¹⁰ Vgl. IBH 1953, S. 42ff.

³¹¹ Vgl. Deutscher Bundestag o. J.

³¹² Vgl. HPI 2007, S. 15.

³¹³ Vgl. u.a. O.V. 1996; O.V. 1970; Blümer 1969; Kleinschmidt 1974.

³¹⁴ In ihrem 'Aktionsprogramm Berufliche Bildung' kündigt die Bundesregierung im November 1970 ein Schwerpunktprogramm zum Ausbau überbetrieblicher beruflicher Ausbildungsstätten in der gewerblichen Wirtschaft an. Auch die BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG forderte einen verstärkten Ausbau überbetrieblicher Ausbildungsstätten (vgl. Deutscher Bundestag 1972). Die hohe Bedeutung der überbetrieblichen Berufsausbildung gerade für kleinere und spezialisierte Betriebe wurde auch von der CDU/CSU-OPPOSITION 1971 in einem 'Sofortprogramm zur Verbesserung der beruflichen Bildung' herausgestellt.

nach dem Stellenwert der überbetrieblichen Berufsausbildung im dualen Berufsbildungssystem in den Blick.³¹⁵ Neben dem Bedeutungsgewinn der Bildungszentren für die Ausbildung im dualen System führten insbesondere die Maßnahmen der BUNDESREGIERUNG zur Verbesserung des Ausbildungsplatzangebotes und zur Verbreitung der Arbeitsmöglichkeiten für Jugendliche dazu, dass bei unzureichender betrieblicher Ausbildungsplatzstruktur Bildungszentren auch für die berufliche Vollausbildung vorsahen. In den Jahren 1971 – 1980 wurden 121 der heute aktiven Bildungszentren des Handwerks in Dienst gestellt.³¹⁶

Während die partei- und regierungspolitische Diskussion zur den überbetrieblichen Bildungszentren sich im Grundsatz um das Spannungsverhältnis von Fördermitteln und Konsolidierung der Staatsfinanzen drehte,³¹⁷ betrieben die wissenschaftlichen Institutionen *in den Jahren ab 1975* vor allem eine Art Begleitforschung und versuchten Begründungszusammenhänge der überbetrieblichen Berufsausbildung aufzuzeigen.³¹⁸ Die gesellschaftspolitische Diskussion wurde in dieser Zeit vor allem um das Thema der Lernortproblematik im dualen System der Berufsbildung³¹⁹ und eine entsprechende Einordnung der überbetrieblichen Bildungszentren geführt.³²⁰

Nach Übernahme der Regierung durch die CDU/CSU-FDP-Koalition 1982 wurde die Diskussion um die angemessene Förderpolitik im DEUTSCHEN BUNDESTAG fortgesetzt.³²¹

In den Jahren 1984 bis 1989 trat relative Ruhe in die wissenschaftliche Forschung zu den überbetrieblichen Berufsbildungszentren ein. Einzelfragen und Darstellungen des >Status-quo< traten ins Blickfeld der Untersuchungen, bis die Neuord-

³¹⁵ Vgl. u.a. ZDH 1969, S. 27; DGB 1971, S. 265-266; ZDH 1974a; ZDH 1974b; Mushake 1976; Bader 1975; Damm-Rüger 1977.

³¹⁶ Vgl. HPI 2007, S. 15.

³¹⁷ Vgl. Deutscher Bundestag 1980; Deutscher Bundestag 1981.

³¹⁸ Vgl. Schütt 1975; Delventhal/Hölzel 1976; HPI 1978; BIBB 1979; HPI 1983.

³¹⁹ Siehe zu wissenschaftlichen Hintergründen der Lernortkooperation und zur Wissenschafts-Praxis-Kommunikation zu diesem Thema, insbesondere im Bereich der kaufmännischen Berufsbildung, auch Buschfeld 1994; Buschfeld/Euler/Reemtsma 1995; Buschfeld 1997 sowie Buschfeld 1999.

³²⁰ Vgl. ZDH 1974a; ZDH 1974b; Dunkel 1976; DIHK 1977; Brink 1981; KWB 1981.

³²¹ Vgl. Deutscher Bundestag 1984; Deutscher Bundestag 1986; Bader 1985; Deutscher Bundestag 1988a; Deutscher Bundestag 1988b.

nung vieler Berufe auch eine Überarbeitung der Ansätze der überbetrieblichen Berufsbildung erforderte.³²²

Nachdem der Aufbau eines flächendeckenden Netzes fast abgeschlossen werden konnte - von 1981 – 1990 wurden nochmals 88 Bildungszentren, die heute noch aktiv sind, in Westdeutschland und fünf in Ostdeutschland in Betrieb genommen -³²³ drängten die Fragen des Erhaltes und der Modernisierung der Einrichtungen in den Vordergrund.

Im Jahre 1987 veröffentlichte der ZDH in seiner Schriftenreihe ein Heft zu den überbetrieblichen Berufsbildungszentren des Handwerks. Hier betonten Präsident SCHNITKER und Generalsekretär KÜBLER drei Entwicklungstendenzen, die bis heute nachwirken:³²⁴

1. Weiterentwicklung zu Technologie-Transferzentren
2. Verlagerung der Schwerpunktaufgaben von der Ausbildung zur Weiterbildung
3. Übernahme einer zusätzlichen Rolle als arbeitsmarktpolitischer Integrationshelfer.

Nicht nur die systemorientierten Fragestellungen im Zusammenhang der Vereinigung der beiden deutschen Staaten, sondern auch statistische Erhebungen zum Bestand und zum Bedarf an überbetrieblichen Berufsbildungszentren wurden zu Beginn der *1990er Jahre* aufgegriffen.³²⁵ Von 1991 – 2000 wurden in den neuen Bundesländern 59 und in den alten Bundesländern 66 heute noch aktive Bildungszentren des Handwerks errichtet.³²⁶

In der politischen Auseinandersetzung wurde aufgrund der schlechten Ausbildungsplatzsituation dann Mitte der 1990er verstärkt über die außerbetriebliche Ausbildung in Bildungszentren diskutiert. Im Minderheitenvotum der Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer zum Entwurf des Bundesbildungsberichts 1996 wurde schon damals ein Finanzierungssystem für die berufliche Ausbildung mit

³²² Vgl. Schöpke 1984; Bader 1984; Friedhelm 1987.

³²³ Vgl. HPI 2007, S. 15.

³²⁴ Vgl. ZDH 1986.

³²⁵ Vgl. u.a. Kielwein 1990; Zedler 1990; Deutscher Bundestag 1991, S. 508; Burkhardt/Kielwein, 1992.

³²⁶ Vgl. HPI 2007, S. 15.

einem Lastenausgleich zwischen ausbildenden und nicht-ausbildenden Betrieben gefordert.³²⁷

Mit Beginn des *neuen Jahrtausends* verlagerte sich die Diskussion. Nachdem auch in den neuen Bundesländern ein ausreichend dichtes Netz an überbetrieblichen Bildungszentren aufgebaut werden konnte - seit 2001 wurden nur noch 16 Bildungszentren des Handwerks in Betrieb genommen, die heute noch aktiv sind - ,³²⁸ verlagerte sich der Forschungsschwerpunkt auf die Entwicklung von Lernortkooperationen und Kompetenzzentren.³²⁹

Diese Entwicklung setzt sich bis in die heutige Zeit fort. Der Strukturwandel in der Wirtschaft, die veränderte Situation der Bundesagentur für Arbeit und weitere arbeitsmarktpolitische und sozio-ökonomische Wandlungsprozesse haben diese Fragestellungen zum Teil noch verschärft.

³²⁷ Vgl. Deutscher Bundestag 1996, S. 18.

³²⁸ Vgl. HPI 2007, S. 15.

³²⁹ Um neue Anregungen und Ideen aufzugreifen, durch die auch in Zukunft die hohe Qualität und Akzeptanz der überbetrieblichen Bildungszentren erhalten bleiben sollen, hatte das BIBB gemeinsam mit dem ZDH einen Ideenwettbewerb >Entwicklung überbetrieblicher Berufsbildungszentren und Technologietransferzentren zu Kompetenzzentren< ausgeschrieben, um Initiativen bei den Trägern von überbetrieblichen Berufsbildungszentren und Technologietransferzentren zu unterstützen, die auf die Weiterentwicklung dieser Einrichtungen zu Kompetenzzentren gerichtet sind (vgl. BMBF 2000 und Kapitel 3.8.2).

Vertreter des Schweriner Ausbildungszentrum e.V. (SAZ) stellen hierzu folgende Aspekte gegenüber:

Es war einmal	Heute
<ul style="list-style-type: none"> • BA als Auftraggeber und Hauptkunde • Teilnehmer werden zugewiesen • Massengeschäft • Volle, langfristige Kurse • Langfristige Planbarkeit der Ressourcen (Personal, Technik) • Vermarktungswege sind klar • Bewährte didaktisch-methodische Konzepte in sich wiederholenden Situationen immer wieder anwendbar • Organisations- und Personalstruktur stabil und berechenbar • Kontinuierliche und langfristige Vorbereitung der Ausbilder und Dozenten auf die Anforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Massive Veränderungen und Schwankungen am Arbeitsmarkt und in der Arbeitsmarktpolitik • Bisherige kontinuierlich gewachsene Personal- und Organisationsstrukturen sind in Frage gestellt • Preisdruck nimmt zu • Geringe Planbarkeit • Massive Veränderungen in der Teilnehmerstruktur • Vermarktungswege unklar • Teilnehmergewinnung wird zum Problem • Traditionelles Bildungsmarketing greift nicht mehr • Kurzfristigkeit • Kundenforderungen, Gruppenzusammensetzungen und Gruppengröße stellen bisherige didaktisch-methodische Konzepte in Frage

Abbildung 31: Veränderung der Situation der Bildungszentren³³⁰

Der zunehmende Wettbewerbsdruck in den handwerklichen Bildungszentren, aber auch in den Betrieben, die ihre Dienstleistungen in Anspruch nehmen, führt zu veränderten Kosten-Nutzen-Überlegungen:³³¹

1. die Qualität der Aus- und Weiterbildung sowie der Beratung muss gewährleistet werden
2. die Auslastung der Kurse und der Mitarbeiter muss sichergestellt werden
3. der Aufwand für die Entwicklung neuer Konzepte muss überschaubar bleiben
4. die Verweildauer im überbetrieblichen Ausbildungszentrum soll reduziert werden.

³³⁰ In Anlehnung an Michel/Ernst 2004, S. 166.

³³¹ Vgl. BMBF 2001, S.15ff und KWB 1999, S.6f. Diese Anforderungen werden von mir auch im Sinne normativer Handlungsempfehlungen unterstützt. Zur Begründung dieses normativen Vorgehens und zu den entsprechenden Beurteilungsmaßstäben siehe Kapitel 1.1 und insbesondere Fußnote 8.

Dabei ist zu beachten, dass die sozio-ökonomischen Veränderungen Auswirkungen auf die Wünsche, die Bildungsnachfrager an die Bildungszentren richten, haben. Die handwerklichen Bildungszentren müssen sich als Bildungsdienstleister am Markt etablieren. Dies gilt aber nicht nur für den Bildungsträger selber, sondern vor allem auch für dessen Mitarbeiter, die heute erst zu einem geringen Teil auf diese Aufgabe vorbereitet werden.³³² Wünschenswert ist, dass sich alle Beschäftigten in allen Unternehmensbereichen kundenorientiert verhalten und somit eine gute wirtschaftliche und soziale Basis für den Betrieb bereitstellen. Den Dozenten einer Bildungsmaßnahme³³³ kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu, da sie in unmittelbarem Kontakt zu den Nachfragern stehen.

Der Begriff der Bildungsdienstleistung im Zusammenhang mit handwerklichen Bildungszentren hat m.E. drei Dimensionen:

- Zum einen wird hierunter die Lehraufgabe im Sinne einer Hilfestellung zum Kompetenzerwerb – als *Bildungsdienstleistung im engeren Sinne* – verstanden.³³⁴
- Zum anderen werden Hilfestellungen beim Lösen spezifischer Probleme im Kontext von Beruf, Bildung und Beschäftigung als *Beratungsdienstleistung* – also Berufsbildungsberatung – erfasst.³³⁵
- Die dritte Art der Bildungsdienstleistung kann in der Bereitstellung von Räumen, Werkstätten oder technischen Geräten gesehen werden. Diese wird im Folgenden als *Bereitstellungsdienstleistung* aufgeführt.

Alle Dimensionen tragen dabei einer intensiven Kundenorientierung Rechnung und spiegeln somit auch den verstärkten Wettbewerb zwischen den Bildungszentren wider. Dieser geht mit einem Wandel von der angebots- zur nachfrageorientierten Bildungslandschaft einher. Nachfrageorientierung bedeutet m.E. in diesem Zusammenhang, dass sämtliche Stakeholder (Beteiligte und Betroffene) des

³³² So schulen z.B. nur 16 Prozent der befragten Weiterbildungseinrichtungen in der MEO-Region ihre Mitarbeiter für die Pflege und Verbesserung der Kontakte zu Betrieben (vgl. Beuls/Heuermann 2000, S.7).

³³³ Zu den besonderen Problemen dieser Gruppe siehe Breuer 2000, S.212ff.

³³⁴ Zur den grundlegenden Festlegungen der Begriffe Bildung und Kompetenz siehe Kapitel 2.1.2 und 2.1.3.

³³⁵ Zu den grundlegenden Festlegungen des Beratungsbegriffs siehe Kapitel 2.1.4 und 2.1.5.

handwerklichen Bildungszentrums fach- und problemgerecht beraten und bedient werden können und auch sollen.

Nach einer Erhebung des Heinz-Piest-Instituts für Handwerkstechnik (HPI) zum Bestand der handwerklichen Bildungszentren werden die 465 Bildungszentren des Handwerks überwiegend multifunktional, d.h. für verschiedene Gewerbe, genutzt. Als Träger der handwerklichen Bildungszentren kommen dabei vor allem Handwerkskammern (28 Prozent), Kreishandwerkerschaften (11 Prozent), Innungen (25 Prozent), Landes- und Bundesinnungsverbände (8 Prozent), Kooperationen (17 Prozent) oder sonstige Institutionen (11 Prozent) in Betracht.³³⁶

83 Prozent der Bildungszentren haben Förderungen durch öffentliche Zuwendungsgeber erhalten. Dabei stand die Förderung für Bau- und Ausstattungsinvestitionen im Mittelpunkt, während Personal- und Sachkosten nur in geringem Maße gefördert worden sind.³³⁷ Die Gesamtfördersumme liegt nach Schätzungen des ZDH bei 3,6 Mrd. €. ³³⁸ In den handwerklichen Bildungszentren sind über 5000 hauptberufliche und mehr als 12.000 nebenberufliche Lehrkräfte beschäftigt.³³⁹

Von den handwerklichen Bildungszentren wird ein mittelfristiger Investitionsbedarf in Höhe von 578.000.000 € beziffert, der zum Teil auch mit einer Veränderung des Selbstverständnisses der handwerklichen Bildungszentren zusammenhängt. Zwar beruht dieses Selbstverständnis weiterhin auf der Kernaufgabe der Aus- und Weiterbildung und deren Anpassung an die heutigen Anforderungen, darüber hinaus werden aber auch neue Aufgabenfelder im Umfeld der Bildungsdienstleistung für wichtig erachtet. Neben dem Lernen mit neuen Medien, außerbetrieblichen Bildungsmaßnahmen, Schwerpunktbildung, Zertifizierung, Modularisierung und Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen wurden von rund 290 Bildungszentren (ca. 62 Prozent) Beratungsdienstleistungen für zukünftig bedeutsam erachtet.³⁴⁰

Die handwerklichen Bildungszentren werden sich an die sozio-ökonomischen Veränderungen anpassen müssen, wenn sie weiterhin als wirtschafts- und praxisna-

³³⁶ Vgl. HPI 2007, S. 13.

³³⁷ Vgl. HPI 2007, S. 34f.

³³⁸ Vgl. ZDH 2007e, S. 27. Nach Angaben der DHKT-Abteilung Gewerbeförderung ist die Schätzung von 3,6 Mrd. € eher niedrig angesetzt. Zum Teil geht man im Handwerk von einer Gesamtförderung in Höhe von ca. 4,5 Mrd. € aus.

³³⁹ Vgl. HPI 2007, S. 32.

³⁴⁰ Vgl. HPI 2007, S. 42f.

her Partner der betrieblichen Aus- und Weiterbildung eine wichtige und gestaltende Aufgabe im Berufsbildungssystem übernehmen wollen. Dabei wird zukünftig eine konsequente Ausrichtung aller Bildungsangebote an politisch und gesellschaftlich festgeschriebenen Effizienz- und Qualitätskriterien erwartet.³⁴¹

2.2 Zwischenfazit zu zentralen Begriffen und Bezugspunkten

Vor dem Hintergrund der im Kapitel 2.1.1 dargestellten Perspektiven, insbesondere auch in der Tradition eines deutschen Berufskonzeptes, wird für diese Arbeit >Beruf< als Rahmen spezifischer, vor allem inhaltlich und funktional bestimmter, sozio-ökonomischer Lebenssituationen³⁴² angesehen. Beruf wird oftmals durch qualifikatorische, rechtliche, ständische oder gesellschaftliche Vorgaben abgegrenzt. Ein Beruf trägt zur Identität der Menschen bei.

Die Bewältigung beruflicher Lebenssituationen verlangt von dem Menschen ein bestimmtes kompetentes Handeln (berufliche Handlungskompetenz).³⁴³ Berufliche Handlungsfähigkeit – die Fähigkeit zur Zielbildung, Planung, Durchführung und Kontrolle im Kontext beruflicher Anforderungssituationen – wird dabei in Verbindung mit der Handlungsbereitschaft zur beruflichen Handlungskompetenz. Insbesondere im institutionellen Kontext tritt die Zuständigkeit als weiteres Merkmal der beruflichen Handlungskompetenz hinzu.³⁴⁴

Der Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz wird in dieser Arbeit vor Allem als Lernprozess verstanden. Dieser Vorgang hat die Entwicklung kognitiver, affektiver, psychomotorischer und sozial-kommunikativer Fähigkeiten zum Ziel, mit der Perspektive der relativ stabilen Erweiterung der Handlungskompetenz im Kontext beruflicher Situationen.³⁴⁵

Zur Berufsbildung wird dieser Prozess – vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.1.2 und 2.1.3 beschriebenen Perspektiven und dem in Fußnote 8 dargestellten Grundwerturteil – wenn mit diesem Prozess darüber hinaus das Ziel verfolgt wird, berufliches Handeln unter Berücksichtigung und Abwägung eigener und sozialer

³⁴¹ Vgl. ZDH 2007e, S. 25.

³⁴² Siehe Fußnote 70.

³⁴³ Zur den grundlegenden Festlegungen der Begriffe Bildung, Kompetenz und Qualifikation siehe Kapitel 2.1.2 und 2.1.3.

³⁴⁴ Siehe hierzu auch Kapitel 2.1.2.4 und zusammenfassend Abbildung 7.

³⁴⁵ Siehe hierzu Kapitel 2.1.2.3.

Ziele in unbestimmten beruflichen Anforderungssituationen zu ermöglichen, hierzu ggf. neue Verknüpfungen von Inhalts- und Verhaltenskomponenten vorzunehmen sowie darüber hinaus die Entwicklung der Persönlichkeit voranzubringen.

Die Möglichkeiten des Erwerbs der für die berufliche Handlungskompetenz notwendigen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten und die damit ggf. verbundenen formalisierten oder zertifizierten Abschlüsse können durch Kombination von Berufsbildungsabschnitten in einem lebenslauforientierten Berufslaufbahnkonzept abgebildet werden. Die Übergänge zwischen einzelnen Berufsbildungsabschnitten innerhalb einer entsprechenden Karriere können als Beispiele für prekäre Lebenssituationen und berufsbiografische Brüche angesehen werden.³⁴⁶

Nicht zuletzt im Kontext von Übergängen, Brüchen und prekären Lebenssituationen fragen Menschen um Rat. Wird ihnen dieser Rat erteilt, soll in einem ersten Verständnis dieser Arbeit von Beratung gesprochen werden.³⁴⁷ Beratung wird in dieser Arbeit aufgrund der wirtschaftspädagogischen Ausrichtung und vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.1.4 und 2.1.5 dargestellten Perspektiven sowohl als pädagogische als auch unternehmerische Handlungsform verstanden. In jedem Fall nimmt Beratung aber Bezug auf konkrete Problem-, Konflikt- und Herausforderungssituationen des Ratsuchenden. Stehen diese Situationen in Verbindung mit der beruflichen Tätigkeit oder beruflichen Bildung, soll von Berufsbildungsberatung gesprochen werden.

Aus Sicht von Arbeitnehmern sind insbesondere die Übergänge aus dem allgemein bildenden Schulwesen oder der Hochschule in das System der Berufsausbildung (1. Schwelle) und der Übergang von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit (2. Schwelle) mit speziellen Beratungsaufgaben verbunden (z.B. Berufsorientierung, Berufswahl, Wahl eines Ausbildungsbetriebes, Wahl eines Arbeitge-

³⁴⁶ Siehe hierzu insbesondere Kapitel 2.1.3.2 und zusammenfassend Abbildung 10. Dabei sind solche Übergänge und Brüche auch innerhalb der so genannten Normalbiografie in einer durchschnittlichen Karriere zu erwarten.

KERN/SCHUMANN gehen z.B. davon aus, dass sich durch die Produktions- und Arbeitskonzepte, die ganzheitliche Arbeitsgestaltung und die steigenden Qualifikationserfordernisse in industriellen Kernbereichen, die Spaltung auf dem Arbeitsmarkt verschärfen, sehen aber auch die sich durch diese Trends ergebenden Herausforderungen für die Mitarbeiter im >Innenen der der Zentren der Industrieproduktion< (vgl. Kern/Schumann 1984, S. 319).

³⁴⁷ Die weitere Präzisierung dieser ersten Arbeitsdefinition erfolgt in den nachfolgenden Kapiteln und ist zentrales Ziel dieser Arbeit, wie in Kapitel 1.2 beschrieben.

bers, Bewerbungsmanagement, frühzeitige Berufslaufbahnplanung).³⁴⁸ Darüber hinaus sind innerhalb der Abschnitte einer typischen beruflichen Entwicklung immer wieder Situationen zu vermuten, die einen Beratungsbedarf aufzeigen, da der Einzelne aufgrund der Komplexität der Handlungssituation an seine Grenzen stößt (z.B. Berufslaufbahnplanung, Arbeitgeberwechsel, Life-Work-Balance, Konfliktmanagement, Lernberatung, Förderberatung). Auch Arbeitgeber, insbesondere in KMU, werden im Rahmen einer effizienten Personal- und Organisationsentwicklung voraussichtlich einen Beratungsbedarf aufweisen (z.B. Personalauswahl und -beschaffung, Qualifizierungsberatung, Förderberatung). Zumindest partiell steht dieser betriebliche Beratungsbedarf in unmittelbarem Zusammenhang mit der Berufslaufbahn des Mitarbeiters (z.B. Rekrutierung, innerbetrieblicher Aufstieg, Verrentung). Berufsbildungsberatung ist somit eine Interaktion im Zusammenhang mit berufsbezogener Persönlichkeitsentwicklung, Qualifizierung und Personalentwicklung.

Aufgrund der in Kapitel 2.1.6 dargestellten rechtlichen, organisatorischen, wirtschaftlichen und beruflichen Hintergründe des Handwerks, ist Berufsbildungsberatung im Handwerk mit den sich daraus ergebenden besonderen Anforderungen konfrontiert.³⁴⁹

Das Handwerk zeichnet sich dabei vor allem durch folgende Merkmale aus:

- fachlich und betrieblich sehr differenzierter Wirtschaftsbereich
- klein- und mittelständische Betriebsstruktur
- homogene, traditionsorientierte Wertorientierungen
- starke regionale Verankerung
- ausgeprägte gewerberechtliche und bildungsrechtliche Reglementierung
- starke institutionalisierte Selbstverwaltung

³⁴⁸ Den in Kapitel 2.1.5 dargestellten Ansätzen und Konzepten liegen dabei unterschiedlichste Systematisierungskriterien für Berufsbildungsberatung zugrunde, die vor dem spezifischen Entstehungs- und Verwertungszusammenhang jeweils bestimmte Teilaspekte der komplexen Zusammenhänge von Berufsbildungsberatung betonen. In Kapitel 4.1 wird versucht, ein System und eine feldorientierte Systematisierung von Berufsbildungsberatung zu entwickeln, die diese Kriterien möglichst integriert und dennoch zur Reduzierung der Komplexität – und damit zur theoretischen und praktischen Handhabbarkeit – von Berufsbildungsberatung beiträgt.

³⁴⁹ Diese besonderen Anforderungen werden in Kapitel 2.1.6 präzisiert.

- lange Tradition der Berufsbildung.

In dieser Arbeit wird auch vor dem Hintergrund dieser Besonderheiten versucht, ein Beratungskonzept zu entwickeln, das diesen Anforderungen gerecht wird. Hierfür werden im Folgenden auf Basis der wirtschaftspädagogischen Ausrichtung³⁵⁰ und des sich daraus abgeleiteten grundsätzlichen Beratungsverständnisses zunächst ausgewählte betriebswirtschaftliche und pädagogische Beratungsansätze vorgestellt.

2.3 Auswahl betriebswirtschaftlicher Beratungsansätze

Im Folgenden werden betriebswirtschaftliche Beratungsansätze und Hintergründe, die vor dem dargelegten Erkenntnisinteresse für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit von besonderem Interesse sind, dargestellt. Zentral sind dabei Untersuchungen im Kontext von Unternehmensberatung.

2.3.1 Unternehmensbezogene Beratungsansätze

Im Bereich der Betriebswirtschaft hat sich die Unternehmensberatung als vielfältiges Aufgabengebiet etabliert. Da die Unternehmensberatung nicht über einen rechtlichen Berufsschutz verfügt, bezeichnen sich unterschiedlichste beratende Berufe als Unternehmensberatung. Die Vielzahl der Erscheinungsformen von Unternehmensberatung führt zu begrifflichen Unschärfen im alltagssprachlichen und wissenschaftlichen Sprachgebrauch.³⁵¹

Unternehmensberatung steht aber i.d.R. im engen Zusammenhang mit der Unterstützung des Wissensmanagement³⁵² im ratsuchenden Unternehmen.³⁵³

³⁵⁰ Siehe Kapitel 1.

³⁵¹ Vgl. Sommerlatte 2000; Binnenwies 2002, S. 61ff; Stutz 1988, S. 90ff. Aufgrund der beschränkten Ressourcen wird hier auf eine weitergehende Auseinandersetzung verzichtet.

³⁵² Wissensmanagement bezeichnet dabei alle human- und technikorientierten Interventionen und Maßnahmenpakete, um die Wissensproduktion, -reproduktion, -distribution, -verwertung und -logistik in einem Unternehmen zu optimieren (vgl. Schüppel 1996). Es geht darüber hinaus um das Verkoppeln von individuellem und organisationalem Wissen (vgl. Beratergruppe Neuwaldegg 1995) und die effiziente, wissenbezogene Nutzung der zur Organisation passenden Kommunikations- und Informationsinfrastruktur (vgl. Wilke 1998).

³⁵³ Vgl. Bamberger/Wrona 2002, S. 25; Harryson/Burger 2002, S. 52.

Unternehmensberatung bereitet demnach konkrete Handlungsempfehlungen im Bereich der

„Ausgestaltung und Implementierung eines Management-Instrumentariums zur Mobilisierung von Leistungsreserven durch dauerhafte Leistungssteigerung mit Hilfe einer leistungsorientierten Unternehmenssteuerung“³⁵⁴

vor und unterstützen deren Umsetzung.

Auch BAMBERGER und WRONA betonen, dass die Leistung der (strategischen) Unternehmensberatung in der Unterstützung der institutionellen Unternehmensführung durch Einbringung von faktischem, theoriebezogenem, technologischem Wissen, Werten und Normen besteht.³⁵⁵

BINNENWIES führt aus, dass Unternehmensberatung funktional als Erörtern und Abgeben von Handlungsempfehlungen durch unabhängige Fachkundige an privatwirtschaftliche, öffentliche, politische, kirchliche, kulturelle oder gemischtwirtschaftliche Organisationen (Unternehmen) im betriebswirtschaftlichen Kontext zu verstehen ist.³⁵⁶

NIEDEREICHHOLZ geht weiter und beschreibt Unternehmensberatung als Dienstleistung mit den Zielen der Problemidentifikation, -definition und -analyse im Kontext der jeweiligen Kultur, Strategien, Organisation, Prozesse, Verfahren und Methoden des auftraggebenden Unternehmens.³⁵⁷

2.3.2 Beratung von KMU

Im Hinblick auf die Beratung von KMU – und somit der Mehrzahl von Handwerksbetrieben³⁵⁸ – begegnet Unternehmensberatung besonderen Herausforderungen, die im Folgenden exemplarisch dargestellt werden sollen.³⁵⁹

³⁵⁴ Harryson/Burger 2002, S. 44.

³⁵⁵ Vgl. Bamberger/Wrona 2002, S. 7.

³⁵⁶ Vgl. Binnewies 2002, S. 64ff.

³⁵⁷ Vgl. Niedereichholz 2001, S. 1.

³⁵⁸ Siehe zum Handwerksbegriff und zur Betriebsgröße der Handwerksunternehmen Kapitel 2.1.6.

³⁵⁹ Da das komplexe Thema der Unternehmensberatung in dieser Arbeit aus forschungsökonomischen Gründen nicht vollständig abgebildet werden kann, beschränken sich die Ausführungen größtenteils auf die spezielle Situation der Unternehmensberatung für kleine und mittlere Unternehmen.

Der Unternehmer in KMU ist lt. HAAKE primär handwerklich/fachtechnisch ausgebildet und weist Schwächen im Bereich der Unternehmensführung auf.³⁶⁰ Darüber hinaus führt die charakteristische Personalunion von Geschäftsführer und Kapitalgeber in den KMU zu einer starken Entscheidungskonzentration und persönlichen Belastung des Unternehmers.³⁶¹ Geht man davon aus, dass beide Merkmale zutreffen, können diese den externen Beratungsbedarf in KMU steigern oder zumindest zu einem höheren Beratungsbedarf in KMU im Vergleich zu größeren Unternehmen führen. Aufgrund der geringeren Betriebsgröße³⁶² können sich handwerkliche Unternehmer im Gegensatz zu Großbetrieben seltener unternehmensinternen Einheiten zur Lösung bestimmter unternehmensbezogener Probleme leisten. Diese so genannten Stabsstellenfunktionen werden oftmals z.B. von externen, technologie-, betriebswirtschafts- oder umweltschutzorientierten Beratern oder von Beratern der Handwerksorganisation übernommen.³⁶³

Der von HAAKE festgestellte ausgeprägte Drang vieler Handwerksunternehmer zur Unabhängigkeit steht diesem erhöhten externen Beratungsbedarf allerdings häufig entgegen. Ebenso würden das eher erfahrungsgestützte als zukunftsorientierte Entscheidungsverhalten dieser Unternehmergruppe und ihre schwach ausgeprägte Wachstumsorientierung die Akzeptanz von externen Analysearbeiten und Konzepten behindern.³⁶⁴

³⁶⁰ Auch wenn im Handwerk durch die Inhalte der Meisterprüfungen betriebswirtschaftliche Grundlagen vermittelt und abgeprüft werden, der Handwerksmeister somit i.d.R. über grundlegende Kompetenzen im Bereich der Unternehmensführung verfügen sollte, kann m.E. davon ausgegangen werden, dass die Mehrzahl der Handwerksunternehmer sich in erster Linie als Fachexperten ihres Gewerbes verstehen und die Einschätzungen HAAKES somit zumindest tendenziell zutreffen.

³⁶¹ Vgl. Haake 2002, S. 224ff.

³⁶² Siehe Kapitel 2.1.6.

³⁶³ Vgl. ITB 2004.

³⁶⁴ Vgl. Haake 2002, S. 224ff. Auch diese Einschätzungen HAAKES treffen nach meine Erfahrungen durch die bisherige Arbeit mit Handwerksunternehmern und -funktionären zumindest tendenziell zu.

Auf dem Markt der KMU-Beratung identifiziert HAAKE fünf Beratergruppen³⁶⁵:

1. Treuhänder/Steuerberater/Wirtschaftsprüfer
2. Kleinstberatungsfirmen
3. Kleine und mittelgroße Beratungsfirmen
4. Große Beratungsgesellschaften
5. Banken/Versicherungen/Hochschulen.

Die strategische Ausrichtung der Beratungsinstitution lässt sich dabei weiter nach Grad und Art der Spezialisierung, der Internationalisierung, der Kooperation, der gewählten Markteintrittsstrategie oder der verfolgten Wettbewerbsstrategie unterscheiden.³⁶⁶

Die externe Unternehmensberatung wird von KMU oftmals erst bei akuten Problemen in Anspruch genommen und ist dann mit einer ausgeprägten Erwartungshaltung verbunden.³⁶⁷ Diese stellt den Berater vor die Aufgabe, konkrete, rasch umsetzbare und erfolgversprechende Problemlösungen aufzuzeigen. Dieser Anspruch ist nach Ansicht HAAKEs nur selten ohne fundierte Analysen und stimmige Konzepte einzulösen, da vielfältige Ursachen für die unternehmerischen Probleme vorliegen können und es zur effizienten Unterstützung der Problemlösung i.d.R. einer genauen Kenntnis der Problemursachen bedarf. Die Höhe und Übernahme der Kosten für eine solche Beratung sind häufig Gegenstand von Diskussionen zwischen Unternehmensberater und KMU-Unternehmer.³⁶⁸

KAILER/SCHEFF identifizieren aus Sicht der Kunden/KMU und der Unternehmensberater zum Teil unterschiedliche Einschätzungen der vorwiegenden Tätigkeitsform von Unternehmensberatern und differierende Gründe für ihre Beauftragung. Die KMU nutzen die Unternehmensberatung nach eigener Einschätzung vorwiegend als themenbezogene Beratung zu speziellen unternehmensbezogenen Problemen, während die Berater ihre Tätigkeit sowohl als themenbezogene

³⁶⁵ Vgl. Haake 2002, S. 237f. Darüber hinaus sind nach meinen Einschätzungen weitere Berater von kleinen und mittleren Betrieben aktiv (z.B. Berater von Kammern oder Innungen), so dass die Aufzählung HAAKEs keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann. Siehe z.B. zu den unterschiedlichen Akteuren in der Berufsbildungsberatung Kapitel 3.3.2.

³⁶⁶ Vgl. Bamberger/Wrona 2002, S. 23.

³⁶⁷ Vgl. Haake 2002, S. 228.

³⁶⁸ Vgl. Haake 2002, S. 228. Zu einer ähnlichen Einschätzung hinsichtlich der Zahlungsbereitschaft kommt die RAMBØLL-Studie (vgl. Rambøll 2007, S. 231 und Kapitel 3.3.3).

als auch als prozessbezogene Beratung und Hilfe bei der Organisationsentwicklung sehen.³⁶⁹

Die Unternehmensvertreter bewerten die Gründe für den Beratungsauftrag folgendermaßen:

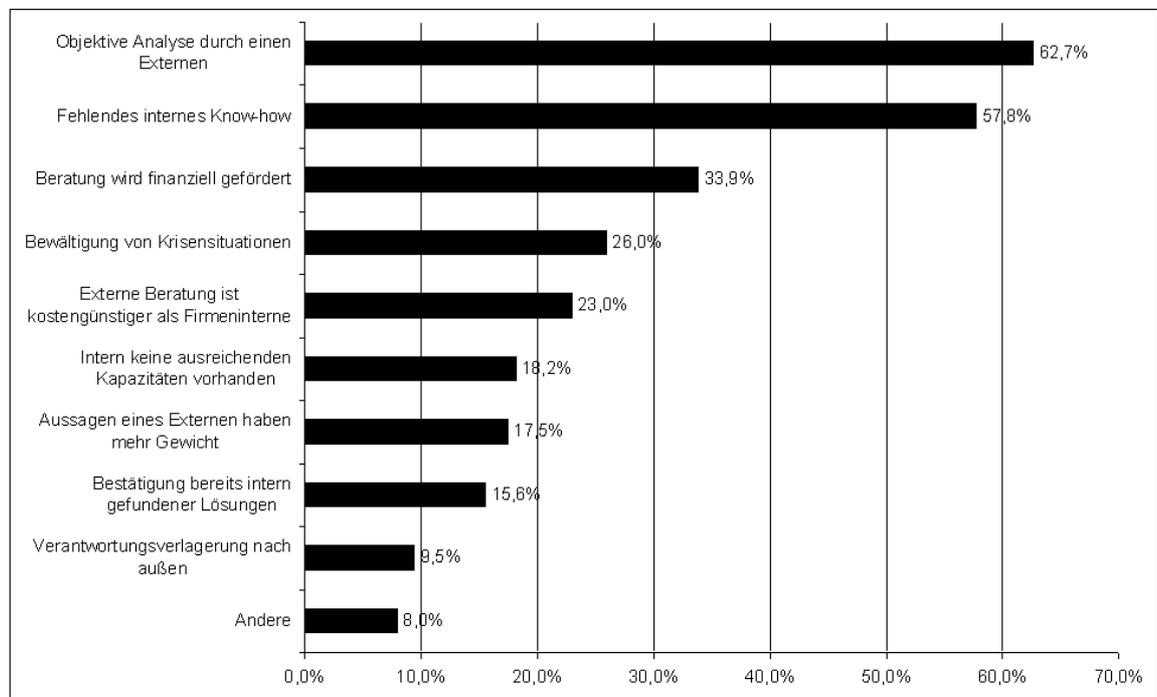


Abbildung 32: Gründe für die Beauftragung von Beratern aus KMU-Sicht (Mehrfachnennungen möglich)³⁷⁰

Im Gegensatz dazu sehen zwei Drittel der KMU-Berater den alleinigen Grund für den externen Beratungsauftrag überwiegend in der Bestätigung bereits intern, das heißt aus dem zu beratenden Unternehmen herausgefundener Lösungen.³⁷¹

2.3.3 Personalberatung

Der Begriff der Personalberatung³⁷² umfasst Dienstleistungen im Bereich des betrieblichen Personalwesens, die mit Hilfe externer Berater verrichtet werden. Dies

³⁶⁹ Vgl. Kailer/Scheff 2000, S. 57-61.

³⁷⁰ Vgl. Kailer/Scheff 2000, S. 55.

³⁷¹ Vgl. Kailer/Scheff 2000, S. 54. Diese Diskrepanz zwischen den Einschätzungen der Unternehmer und der Berater sollte im Sinne des Zielgruppenbezuges dazu führen, dass die Berater sich im Vorfeld der Beratung noch stärker über die Hintergründe und Erwartungen der Rat-suchenden informieren und die gewonnen Erkenntnisse bei der Gestaltung des Beratungssettings und der Auswahl der Beratungsmethoden berücksichtigen. Beides wird bei der Präzisierung seines Beratungskonzeptes im Kapitel 4 wiederholt aufgegriffen.

³⁷² BINNENWIES bemerkt hierzu, dass in der Fachliteratur der gesamte Unternehmensberatungsmarkt in die Segmente Strategieberatung, Organisationsberatung, IT-Beratung und Personalberatung unterteilt wird (vgl. Binnenwies 2002).

umfasst u.a. Beratung im Kontext der betrieblichen Personalentwicklung oder das Coaching³⁷³ von Mitarbeitern.³⁷⁴ Darüber hinaus befasst sich die Personalberatung mit Fragen der Personalbeschaffung (z.B. Suche und Auswahl von qualifizierten Mitarbeitern, Rekrutierung, Potenzialanalyse, Interimsmanagement, Vertragsgestaltung, Implacement), des Personalleasings, der Personalfreisetzung, der Einführung von Leistungsbewertungs-Systemen und geeigneten Arbeitszeitmodellen sowie der Entwicklung von Personal-Marketing- und Organisationskonzepten.³⁷⁵ Auch die Bildungsbedarfsanalyse ist als Bildungscontrolling³⁷⁶ Teil der Personalberatung.³⁷⁷

Die Notwendigkeit einer unterstützenden Dienstleistung für das betriebliche Personalwesen kann am Beispiel des Rekrutierungsprozesses verdeutlicht werden. Denn obwohl schon die Bewerberauswahl erhebliche Konsequenzen für die Leistungskraft eines Unternehmens hat,³⁷⁸ wählen vielen Unternehmen hierbei derzeit eine suboptimale Vorgehensweise, da:³⁷⁹

- Fehlentscheidungen als unvermeidbar hingenommen werden
- die traditionellen Verfahren als ausreichend treffsicher eingeschätzt werden

³⁷³ Siehe zum Coaching auch Kapitel 2.4.1.

³⁷⁴ Die Personalberatung ist aufgrund der wirtschaftspädagogischen Ausrichtung dieser Arbeit von Interesse, da sie als gemeinsamer Untersuchungsgegenstand der Betriebswirtschaftslehre und der Pädagogik angesehen werden kann. „Sowohl der begriffliche Umfang als auch der Inhalt von PE haben Bezüge zur (Wirtschafts-) Pädagogik.“ (Dittmar 2001, Vorwort von SLOANE/EULER). Zur weiteren Begründung der Personalentwicklung als wirtschaftspädagogischer Fragestellung siehe Dittmar 2001. Zu weiteren ausgewählten Aspekten der Theorie und Praxis der Personalentwicklung siehe auch Becker/Schwarz 2001.

³⁷⁵ Vgl. Kraft 2001, S. 19f.

³⁷⁶ Siehe vertiefend zum Bildungscontrolling aus wirtschaftspädagogischer Perspektive Bank 2005. Auf eine weitergehende Auseinandersetzung wird aus forschungsökonomischen Gründen an dieser Stelle erkenntnisinteressengeleitet verzichtet.

³⁷⁷ Die Bildungsbedarfsanalyse zielt auf eine Optimierung des Mitteleinsatzes für Qualifizierungsmaßnahmen. Dabei sollten Auswirkungen aus den Veränderungen im Bereich der Technik, der Produkte, der Organisation, der Mitarbeiter, des Marktes und der Gesetzeslage analysiert werden. Hinzu kommen Optimierungsmöglichkeiten hinsichtlich Termine, Planung, Qualität, Kosten, Sicherheit und Kundenservice etc., die auf die Kompetenzen und Qualifikationen der Mitarbeiter Einfluss nehmen. So können betriebsinterne >blinde Flecken< aufgedeckt werden und mit Hilfe einer Kosten-Nutzen-Abschätzung entsprechende Maßnahmen effizienter eingesetzt werden. Bildungszentren könnten hier ggf. beratende Dienstleistungen anbieten und so neue Geschäftsfelder erschließen (vgl. Franssen 2004, S. 111ff).

³⁷⁸ „So besagt die >40 Prozent-Regel<, dass mit dem Gewinn von Vorhersagekraft (Validität) um 10 Punkte eine durchschnittliche Produktivitätssteigerung von etwa 4 Prozent der Mitarbeiter zu erreichen ist.“ Wottawa 2005, S. 1.

³⁷⁹ Vgl. Wottawa 2005, S. 2f.

- die Entscheider sich durch persönliche Präferenzen leiten lassen und oftmals über eine nicht ausreichende Kompetenz im Rekrutierungsprozess verfügen
- die aktuellen Rahmenbedingungen es Anbietern von Beratungsleistungen in der Personalarbeit leicht machen, auch mit schlechter Qualität der Dienstleistung Kunden zu finden.

Insofern kann und sollte es Ziel der Beratungsunternehmen sein, mittels Personalberatung potenziell-ratsuchende Unternehmen über ihren ökonomischen Vorteil zu informieren und diesen durch eine qualitativ hochwertige Beratung nutzbar zu machen.³⁸⁰

2.3.4 Beratung im Kontext der Neuen Institutionenökonomie

BINNENWIES untersucht das strategische Management professioneller Dienstleistungen am Beispiel der Unternehmensberatung und geht dabei explizit auf die Auswirkungen der Neuen Institutionenökonomie auf die Gestaltung der Beratungsorganisationen ein.³⁸¹

2.3.4.1 Grundlagen der Neuen Institutionenökonomie

Aus der Kritik an der neoklassischen Wirtschaftstheorie resultiert der Ansatz der Neuen Institutionenökonomie.³⁸² Die Grundlagen der neoklassischen Theorie werden durch die Neue Institutionenökonomie insbesondere hinsichtlich einer begrenzten Rationalität der Marktteilnehmer, asymmetrischer Informationsverteilung zwischen den Akteuren, individueller Nutzenmaximierung³⁸³ und opportunistischem Verhalten³⁸⁴ der Handelnden angepasst.³⁸⁵

³⁸⁰ Insbesondere im Rahmen der Beschreibung des Zielsystems einer Berufsbildungsberatung in Kapitel 4.4 werden diese Überlegungen wieder aufgegriffen.

³⁸¹ Vgl. Binnenwies 2002, S. 120ff.

³⁸² BECKENBACH stellt fest, dass die Integration der Neuen Institutionenökonomie in die wirtschaftswissenschaftlichen Betrachtungen zur Überwindung der speziellen Systemarchitektur der Wirtschaftswissenschaften mit einem Koordinations- und Handlungsproblem beitragen (vgl. Beckenbach 2002, S. 83.)

³⁸³ Vgl. Rau-Bredow 1992, S. 13ff.

³⁸⁴ Unter opportunistischem Verhalten soll hier die Verfolgung von Eigeninteressen unter Zuhilfenahme von List verstanden werden (vgl. Held 1997, S. 14; Williamson 1990, S. 34 zitiert in Held 1997, S. 14).

³⁸⁵ Vgl. Mikus 1998, S. 451; Welge/Al-Laham 1999, S. 43ff; Ebers/Gotsch 1995, S. 198f; Schumann 1992, S. 453f; Rau-Bredow 1992, S. 3ff.

„New institutional economics is a fruitful extension of neoclassical economics into the area of social, political and economic institutions.“³⁸⁶

Die Neue Institutionenökonomie befasst sich auch mit der Entwicklung, ökonomischen Begründung und konkreten Ausdifferenzierung nicht-marktlicher Institutionen.³⁸⁷ Der Begriff der Institution muss in diesem Kontext auf einer doppelten Bedeutungsebene verstanden werden:

„Mit Institutionen sind entweder bestimmte Regeln gemeint oder aber eine Gruppe von Individuen, die diesen Regeln folgt. Durch die Beachtung gewisser gemeinsamer Verhaltensregeln wird aus einer losen Ansammlung von Individuen eine Institution als soziales Gebilde.“³⁸⁸

Vor allem drei theoretische Ansätze werden unter der Bezeichnung Neue Institutionenökonomie zusammengefasst:

1. Property-Rights-Ansatz
2. Transaktionskosten-Theorie
3. Principal-Agent-Problematik.

2.3.4.2 Property-Rights-Theorie³⁸⁹

Die Property-Rights-Theorie lenkt den Blick vom physischen Güterbestand auf die Verfügungsrechte über diese Güter, die in Gesetzen und Verträgen geregelt werden. Das Verfügungsrecht kann sich aus den Komponenten Nutzungsrecht, Gewinnaneignungsrecht, Veränderungsrecht und Veräußerungsrecht zusammensetzen³⁹⁰ und sichert eine geschützte Privatsphäre gegen Eingriffe fremder Personen ab, so dass die Verfolgung individueller Ziele - so weit möglich - nicht mehr auf Kosten der Interessen anderer Personen möglich ist.³⁹¹

³⁸⁶ Stettler 1999, S. 195.

³⁸⁷ Vgl. Bürkle 1999, S. 1.

³⁸⁸ Rau-Bredow 1992, S. 37.

³⁸⁹ siehe für einen Überblick Rau-Bredow 1992, S. 41ff; Stettler 1999; S. 36ff.

³⁹⁰ Vgl. Pejovich 1976, S. 3 zitiert in Rau-Bredow 1992, S. 42

³⁹¹ Vgl. Rau-Bredow 1992, S. 44. Aufgrund des begrenzten Zusammenhangs zur Beratung soll die Property-Rights-Theorie hier nicht weiter behandelt werden.

2.3.4.3 Transaktionskosten-Theorie

COASE geht in seinem grundlegenden Aufsatz zur Transaktionskosten-Theorie der Frage nach, worin die Natur der Unternehmen liegt.³⁹² Der Begriff des Unternehmens wird darüber erschlossen, dass ein Vergleich von Formen der Koordination komplexer, unsicherer, wirtschaftlicher Aktivitäten am Markt (preisorientierte Tauschhandlungen ohne Gesamtbewusstsein) und innerhalb von Unternehmen (hierarchische Entscheidung mit Gesamtbewusstsein) aufgezeigt wird.³⁹³ Wichtigstes Kriterium dieses Trade-Offs sind die so genannten Transaktionskosten.³⁹⁴ Je nach Höhe dieser Kosten wird die marktliche oder hierarchische Koordination angewandt.

WILLIAMSON geht davon aus, dass eine Transaktion stattfindet, wenn ein Gut oder eine Leistung über eine technisch trennbare Schnittstelle hinweg übertragen wird oder eine Tätigkeitsphase beendet wird und eine andere beginnt.³⁹⁵

„Bei einer funktionstüchtigen Schnittstelle gehen ebenso wie in einer funktionstüchtigen Maschine diese Übertragungen reibungslos vor sich. In einem mechanischen System achten wir auf Reibung: Greifen Zahnräder ineinander, sind die Teile geschmiert, gibt es unnötigen Schlupf oder andere Energieverluste? Das ökonomische Gegenstück zur Reibung sind Transaktionskosten: Harmonisieren die Tauschpartner oder gibt es häufig Missverständnisse und Konflikte, die zu Verzögerungen, Zusammenbrüchen und anderen Fehlfunktionen führen?“³⁹⁶

Dabei ersetzt die Transaktionskostenanalyse die bislang vorherrschende Beschäftigung Produktionskosten. An die Stelle des technologieorientierten Kosten-Nutzen-Gleichgewichts tritt die Untersuchung der komparativen Kosten von Planung, Modifizierung und Überwachung der Aufgabenerfüllung in alternativen Beherrschungs- und Überwachungssystemen.³⁹⁷

Durch die Zuordnung zu einer bestimmten Koordinierungsform, die auf einer eigenständigen Handlungsebene erfolgt, gelingt eine Reduktion von Komplexität

³⁹² Vgl. Coase 1937 zitiert in Held 1997, S. 2.

³⁹³ Vgl. Held 1997, S. 2ff.

³⁹⁴ Vgl. Richter 1994, S. 5f.

³⁹⁵ Vgl. Williamson 1990, S. 1.

³⁹⁶ Williamson 1990, S. 1f.

³⁹⁷ Vgl. Williamson 1990, S. 2. WILLIAMSON spricht hier von governance structures.

und somit ggf. die Steigerung der Effizienz der wirtschaftlichen Aktivitäten. Die Reduktion von Komplexität entsteht grundsätzlich durch eine Art von Vorauswahl, die aus allen Handlungsalternativen einen bestimmten Horizont von Gelegenheiten eröffnet, ohne dass dieser Horizont in jedem Fall genutzt würde.³⁹⁸ Innerhalb der Unternehmen erfolgt sie vertikal durch die Schaffung von einseitiger und begrenzter Zuständigkeit und Verantwortung mit Hilfe willentlicher und bewusster Kommandos. Am Markt erfolgt die Verringerung der Komplexität durch horizontale Koordination, indem der Austausch zwischen unabhängigen Akteuren mit unterschiedlichen Interessen einen begrenzten Bereich gegenseitiger Verbindlichkeit schafft.³⁹⁹

Effizienz wird beim Transaktionskosten-Ansatz in einem Kosten-Nutzen-Vergleich gesucht. Dabei stellen Transaktionskosten die eine Seite des Saldos und z.B. die Fähigkeit zur Überbrückung von Schnittstellen im wirtschaftlichen Prozess, die Schaffung von Verbindlichkeit zwischen den Akteuren und die Reduktion der Unsicherheiten die andere Seite des Saldos dar.⁴⁰⁰

Diese Effizienz-Überlegungen sind für diese Arbeit deshalb von Interesse, da aus ihnen die These abgeleitet wird, dass Beratung – wie in Kapitel 2.1.4 definiert – zur Verringerung der Transaktionskosten beitragen kann, da sie den Austausch zwischen den Akteuren unterstützt, Schnittstellen überbrücken will und Unsicherheiten zu reduzieren sucht.⁴⁰¹

2.3.4.4 Principal-Agent-Theorie

Insbesondere der Ansatz zur Principal-Agent-Theorie wird als bedeutender Ansatz der Neuen Institutionenökonomie im Kontext von Beratungsdienstleistungen näher betrachtet.

Die Principal-Agent-Theorie befasst sich grundsätzlich mit den vertraglichen Beziehungen zwischen einem Auftraggeber (Principal) und seinem Auftragnehmer (Agent), ohne die eine auf Arbeitsteilung beruhende Gesellschaft nicht möglich

³⁹⁸ Vgl. Held 1997, S. 4.

³⁹⁹ Vgl. Held 1997, S. 3.

⁴⁰⁰ Vgl. Held 1997, S. 3ff, S. 6.

⁴⁰¹ Aufgrund der beschränkten Ressourcen zur Erstellung dieser Arbeit soll der Transaktionskosten-Ansatz hier nicht über diese These hinaus untersucht werden. Insbesondere im Kapitel 4.4 werden die dargestellten Überlegungen im Sinne der Zielsetzungen von Berufsbildungsberatung aufgenommen.

wäre. Die Beziehung ist durch Entscheidungen des Agenten gekennzeichnet, die er im Rahmen der Auftragserfüllung zu fällen hat und die nicht nur sein eigenes, sondern auch das Wohlergehen des Principal berühren. Durch die mangelnden Verpflichtungsmöglichkeiten des Agenten auf die Interessen des Principal (unterschiedliche Nutzenfunktionen der Beteiligten) entsteht ein diskretionärer Handlungsspielraum für den Agenten und es kann zu Interessenskonflikten und Delegationsproblemen (z.B. externe Effekte⁴⁰²) kommen.⁴⁰³

Der Principal erhält in der Regel das durch die Auftragserfüllung entstandene Ergebnis (Einkommen, Gewinn oder Nutzen), der Agent eine ergebnisorientierte Entlohnung, welche dessen Nutzen beeinflusst. Da beide Parteien theoriegemäß jeweils ihren Eigennutzen zu maximieren suchen, kann es aufgrund von Unsicherheiten⁴⁰⁴, Informationsasymmetrien⁴⁰⁵ oder Ressourcenplastizität⁴⁰⁶ zu nicht vollständig und nicht kostenlos zu beobachtendem opportunistischem Verhalten des Agenten gegen die Interessen des Principal kommen.⁴⁰⁷

Nach Vertragsschluss besteht aufgrund so genannter sunk costs eine Abhängigkeit des Principal vom Agenten. Die Kosten von Vertragsanbahnung und -abschluss (z.B. Rekrutierungs- und Einstellungskosten) stellen für den Principal irreversible Investitionen dar, die dazu führen, dass er nie kostenlos aus dem Vertragsverhältnis austreten kann, wenn der Agent nach Vertragsschluss gegen die Interessen des Principal handelt.⁴⁰⁸

⁴⁰² Externe Effekte treten dann auf, wenn Aktivitäten verschiedener Subjekte interdependent sind und nicht über marktmäßige Austauschbeziehungen vermittelt werden. Somit fallen Verursacher und Betroffener auseinander. Im Beratungskontext ist in diesem Zusammenhang z.B. das Problem der Zurechenbarkeit von Teamleistungen auf die einzelnen Beteiligten von besonderer Bedeutung (vgl. Weiershäuser 1996, S. 45).

⁴⁰³ Vgl. Weiershäuser 1996, S. 4; zur formalen Darstellung des Principal-Agent-Problems siehe Rau-Bredow 1992, S. 141ff; zur Kritik des Ansatzes siehe insbesondere Meyer 2002.

⁴⁰⁴ Unsicherheiten treten dadurch auf, dass das Ergebnis einer Principal-Agent-Beziehung nicht allein durch die Entscheidungen und Handlungen des Agenten bestimmt wird, sondern auch von äußeren Umwelteinflüssen abhängt (vgl. Weiershäuser 1996, S. 46).

⁴⁰⁵ Als wichtige agenturtheoretische Umfeldvariable entstehen Informationsasymmetrien durch Schwierigkeiten sowie hohe Kosten bei der Beobachtung von Handlungen des Agenten durch den Principal und durch Informationsvorsprünge des Agenten gegenüber seinem Auftraggeber (vgl. Weiershäuser 1996, S. 45).

⁴⁰⁶ Lässt die Nutzung einer bestimmten Ressource, die dem Agenten vom Principal zur Verfügung gestellt wird einen erheblichen diskretionären Handlungsspielraum zu, liegt eine hohe Ressourcenplastizität vor. Sie erhöht die Missbrauchsgefahr durch den Agenten (vgl. Weiershäuser 1996, S. 46).

⁴⁰⁷ Vgl. Weiershäuser 1996, S. 14.

⁴⁰⁸ Vgl. Weiershäuser 1996, S. 45f.

Das Verhalten der Partner wird darüber hinaus durch ihr individuelles Risikoprofil, das Rationalitätsprinzip, die Analyseebene, unterschiedliche Hierarchiestufen und die Zeit beeinflusst.⁴⁰⁹ Da eine solche Vielzahl von Einflussfaktoren nur sehr schwer zu handhaben ist, werden die Verhaltens- und Umfeldvariablen in vier Grundtypen von Agenturproblemen zusammengefasst. Diese werden in der folgenden Grafik dargestellt und anhand von fünf Kriterien charakterisiert:

Kriterien	Grundtypen			
	hidden characteristics	hidden intention	hidden knowledge	hidden action
Zeitpunkt des Auftretens des Problems	vorvertraglich, vor Entscheidung	nachvertraglich, vor Entscheidung	nachvertraglich, vor Entscheidung	nachvertraglich, nach Entscheidung
Verhaltensform des Agenten	exogen gegeben (z.B. Qualifikation)	willensabhängig (z.B. Fairness)	exogen gegeben (z.B. Expertenwissen)	willensabhängig (z.B. Anstrengung)
Verhaltens- transparenz	ex post bekannt	ex post bekannt	ex post verborgen	ex post verborgen
Ursachen	Informationsineffizienz	sunk costs	Informationsineffizienz	Ressourcenplastizität
Lösungsansätze	self selection, Signalling, screening	Autoritätssysteme, Spieltheorie	Anreizsysteme, self selection, Signalling, screening	Anreizsysteme, Kontrollsysteme, bonding

Abbildung 33: Grundtypen von Problemen der Principal-Agent-Beziehung⁴¹⁰

Die aufgeführten Lösungsansätze werden im Folgenden kurz erläutert:

- Signalling

Der Agent offenbart dem Principal durch bestimmte, möglichst objektive Signale seine Eigenschaften.⁴¹¹ Teilweise werden diese Signale durch kollektive Institutionen, wie z.B. Gütesiegel unterstützt.⁴¹²

- Screening

Der Principal erhebt z.B. durch Befragung und Beobachtung aktiv Informa-

⁴⁰⁹ Vgl. Weiershäuser 1996, S. 43ff.

⁴¹⁰ Vgl. Spremann 1990, S. 565f.

⁴¹¹ Vgl. Weiershäuser 1996, S. 52; Spremann 1996, S. 705f und Sappington 1991, S. 57.

⁴¹² Vgl. Rau-Bredow 1992, S. 78ff.

tionen über den Agenten. Dabei versucht er möglichst Anreize für den Agenten zu schaffen, ehrlich zu antworten. Die Kosten für die Informationsbeschaffung und -prüfung sind relativ hoch.⁴¹³

- Self selection

Der Principal stellt dem besser informierten Agenten verschiedene Vertragstypen zur Auswahl (z.B. Gebrauchtwagenverkauf mit und ohne Garantie, Versicherung mit und ohne Selbstbeteiligung). Die Verträge sind dabei so konstruiert, dass der Agent aus eigenem Interesse eine richtige Einordnung vornimmt.⁴¹⁴

- Autoritätssysteme⁴¹⁵

Durch die Einbehaltung eines Pfandes und die vertragliche Verpflichtung des Agenten zur loyalen Zusammenarbeit mit dem Principal (z.B. Festanstellung nach einer Probezeit) kann es dem Principal gelingen, negative Auswirkungen externer Effekte und seiner durch sunk costs verursachten Abhängigkeit vom Agenten entgegenzuwirken.

- Spieltheorie

Die Spieltheorie untersucht interaktive Strategien und Entscheidungsregeln von Individuen mit entgegengesetzten oder konfliktionären Interessen. Die spieltheoretische Analyse von bestimmten Situationen führt dann zu Verhaltensempfehlungen, die ein rationales oder gar optimales Ergebnis für die beteiligten Personen, Gruppen, Unternehmen o.ä. ermöglichen.⁴¹⁶

- Anreizsysteme⁴¹⁷

Durch Anreizsysteme wird versucht, eine Interessenkoordination zwischen Principal und Agent herzustellen und Zielkonflikte zu vermeiden.

- Kontrollsysteme⁴¹⁸

Kontrollsysteme zielen auf die Beobachtung aller Aktionen des Agenten durch den Principal. Hierdurch werden z.B. die Möglichkeiten für hidden ac-

⁴¹³ Vgl. Hoffmann o.J., S. 8f.

⁴¹⁴ Vgl. auch zur formalen Modellierung Rau-Bredow 1992, S. 66ff.

⁴¹⁵ Vgl. Weiershäuser 1996, S. 52; Spremann 1990, S. 580f.

⁴¹⁶ Vgl. Thelen 1997.

⁴¹⁷ Vgl. Weiershäuser 1996, S. 51f; Kah 1994, S. 55.

⁴¹⁸ Vgl. Weiershäuser 1996, S. 50f.

tion und negative externe Effekte minimiert. Allerdings stehen zunehmende Zentralisierung und hohe Kosten als Nachteile entgegen.

- bonding⁴¹⁹

Der Agent bindet sich durch eine Selbstverpflichtungserklärung mit Sanktionsmöglichkeiten gegenüber dem Principal selbst.

Nach diesen grundsätzlichen Anmerkungen zur Principal-Agent-Theorie werden im Folgenden Verbindungen zur Beratung aufgezeigt.

WEIERSHÄUSER stellt dar, dass durch die Entwicklung einer ökonomischen Theorie der Beratung erhebliche Potenziale zur stärkeren Berücksichtigung marktlicher und institutioneller Rahmenbedingungen genutzt werden können. Insbesondere im Kontext einer ergebnisorientierten Betrachtung des Beratungsprozesses und zur Erfassung und Steuerung von verhaltensinduzierten Delegationsproblemen kann die Principal-Agent-Theorie im Kontext von Beratung zur Erhöhung des Erkenntnisstandes beitragen.⁴²⁰

BÜRKLE befasst sich mit der Frage, ob die Principal-Agent-Theorie zur Überwindung von Qualitätsunsicherheiten am Arbeitsmarkt beitragen kann. Dabei geht er insbesondere auf die Probleme und Herausforderungen der asymmetrischen Informationsverteilung ein.⁴²¹ Er kann aufzeigen, dass es für die Informationsbeschaffung am Arbeitsmarkt für Unternehmen zwei Kostenpole gibt: Zum einen die extrem ungünstige Situation, gekennzeichnet durch Zufallsauswahl mit adverser Selektion und Marktbedingungen, und zum anderen die extrem günstige Situation, die durch kostenlose Beobachtbarkeit der Arbeitnehmerqualität für jedes Unternehmen beschrieben werden kann.⁴²²

⁴¹⁹ Vgl. Weiershäuser 1996, S. 52; Strong/Watson 1987, S. 32.

⁴²⁰ Vgl. Weiershäuser 1996, S. 4.

⁴²¹ Vgl. Bürkle 1999.

⁴²² Vgl. Bürkle 1999, S. 36ff.

Beide Pole sind eher als Fiktionen anzusehen. Dabei wird von einem positiven Zusammenhang zwischen Kosten der Informationsbeschaffung und Sicherheit der Informationen ausgegangen.

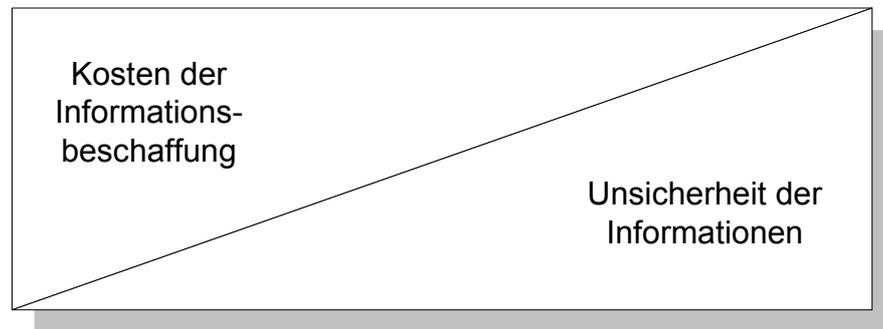


Abbildung 34: Positiver Zusammenhang zwischen den Kosten der Informationsbeschaffung und der Sicherheit der Informationen⁴²³

Beratung kann im Sinne einer Informationsbeschaffungs- und Selektionsstrategie zur Überwindung von Informationsasymmetrien, Reduktion von Komplexität und Verringerung von Qualitätsunsicherheiten beitragen. Im Zusammenhang mit dem Arbeitsmarktbeispiel von BÜRKLE dient Berufsbildungsberatung den Betrieben zur Abschwächung der Principal-Agent-Problematik und zur Annäherung an den günstigen Pol.⁴²⁴

Hierzu ist im Sinne der Neuen Institutionenökonomie wiederum eine optimierte Gestaltung des Beratungsprozesses notwendig. Dies wird u.a. dadurch behindert, dass im Beratungsprozess wiederum eine Vielzahl von unterschiedlichen Principal-Agent-Beziehungen miteinander vernetzt sind.⁴²⁵ So ist Beratung als Dienstleistung u.a. durch die Beziehung von Auftraggeber/Principal (Ratsuchendem) und Auftragnehmer/Agenten (Berater) gekennzeichnet.

Diese Beziehungen können unter anderem durch gravierende Zielkonflikte geprägt sein. Als Beispiel wird die Beziehung zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter in einem Beratungsunternehmen herangezogen:

„So ist zum Beispiel für den Manager (Prinzipal) eine hohes Engagement des Mitarbeiters (Agenten) im Beratungsprojekt wünschenswert, während der

⁴²³ In der Grafik wird ein linearer Kosten-Sicherheits-Zusammenhang dargestellt, ohne dass dieser mathematisch nachgewiesen wird.

⁴²⁴ Vgl. Bürkle 1999, S. 69ff.

⁴²⁵ Siehe hierzu auch Weiershäuser 1996, S. 78f.

Mitarbeiter bei gleich bleibendem Gehalt die Zusatzbelastung als unzumutbar empfindet und ein niedrigeres Aktivitätsniveau bevorzugt.“⁴²⁶

Um diesem Konflikt entgegenzuwirken, gilt es, den grundlegenden Vertrag zwischen den Parteien so zu gestalten, dass dem Agenten Anreize geboten werden, im Sinne des Principals zu handeln und die aus Unsicherheiten resultierenden Risiken auf beide Vertragspartner zu verteilen.⁴²⁷

⁴²⁶ Weiershäuser 1996, S. 43.

⁴²⁷ Vgl. Weiershäuser 1996, S. 14, zu weiteren agenturtheoretischen Lösungsansätzen siehe Weiershäuser 1996, S. 50ff.

Darüber hinaus sind von WEIERSHÄUSER für die Grundtypen der Principal-Agent-Problematik entsprechende agenturtheoretische Lösungsvorschläge gemacht worden.⁴²⁸

Maßnahmen gegen hidden characteristics und während der Anbahnungsphase	Maßnahmen gegen hidden intention	Maßnahmen gegen hidden knowledge und hidden action
Screening	Autoritätssysteme	Kontrollsysteme
Self-Selection	Strukturelle Gestaltung der Beraterbeziehung	Anreizsysteme
Strukturierte Gestaltung der Mitarbeitergewinnung	Defektionsstrategie	Kommunikationssystem
Strukturierte Gestaltung der Beratergewinnung	>tit for tat<-Strategie ⁴²⁹	

Abbildung 35: Agency Problem Map nach WEIERSHÄUSER⁴³⁰

Mit Bezug auf Beratungsdienstleistungen lassen sich des Weiteren exemplarisch verschiedene Beispiele für diese Agenturprobleme darstellen.⁴³¹

- *Unsicherheiten* in der Wirkungszuschreibung können u.U. dazu führen, dass die Steigerung der (Verkaufs-)Leistungen im ratsuchenden Unternehmen einer hervorragenden Beratungsleistung zugeschrieben werden, obwohl sie in erster Linie auf die (anspringende) Konjunktur zurückzuführen sind.
- *Informationsasymmetrien* können auf die Beratungspraxis z.B. insofern zutreffen, als dass Mitarbeiter der zu beratenden Organisation durch ein re-

⁴²⁸ Vgl. Weiershäuser 1996, S. 87ff, S.109ff, S. 145ff, S. 162ff.

⁴²⁹ Eine >tit-for-tat<-Strategie zeichnet sich durch eine abwechselnde Handlung von Principal und Agenten (>Wie du mir, so ich Dir<-Strategie) aus. Dabei kooperieren Principal und Agent in einem mehrperiodigen Spiel im ersten Zug und handeln danach genauso wie ihr Gegenspieler in der jeweiligen Vorperiode. Der Erfolg von >tit for tat< lässt sich auf vier Faktoren zurückführen: 1. Kooperation, 2. Vergeltung, 3. Nachsicht, 4. Berechenbarkeit (vgl. Axelrod 2005).

⁴³⁰ Vgl. Weiershäuser 1996, S. 308. Diese Überlegungen fließen insbesondere in die Überlegungen zur Gestaltung des Systems (siehe Kapitel 4.1), zu den Qualitätskriterien (siehe Kapitel 4.5) und zur Umsetzung der Berufsbildungsberatung in handwerklichen Bildungszentren (siehe Kapitel 4.6) ein.

⁴³¹ Vgl. Weiershäuser 1996, S. 45ff und S. 80ff.

striktives Informationsverhalten gegenüber den Beratern zu einem schleppenden Verlauf des Beratungsprozesses beitragen (*hidden action*) oder während der Beraterauswahl ein Berater (Agent) dem potenziellen Kunden (Principal) Kompetenzen vorspiegelt, über die er gar nicht verfügt (*hidden characteristics*).

- Kommt es in einem Beraterteam zu Schwierigkeiten, kann dies daran liegen, dass sich die Mitarbeiter (Agenten) gegenüber dem Teamleiter (Principal) unkooperativ verhalten, obwohl der Principal sich mit dem Vertragsabschluss implizit auf die Fairness und Kulanz der Agenten verlassen hat (*hidden intention*).
- Missbraucht der Berater seinen Informationsvorsprung bezüglich der Notwendigkeit des Einsatzes kostspieliger Beratungsinstrumente gegenüber dem Kunden, so dass dieser nicht entscheiden kann, ob dieser Einsatz notwendig oder nur kostentreibend war, liegt ein Fall von *hidden knowledge* vor.
- Da Beratungsprojekte darüber hinaus oftmals nur einen geringen Standardisierungsgrad aufweisen, kann in der Regel von einer *hohen Ressourcenplastizität*⁴³² bei solchen Vorhaben ausgegangen werden.

RAU-BREDOW stellt zu den institutionellen Arrangements vertraglicher Austauschbeziehungen – unter denen auch die Beziehung zwischen Berater und Rat-suchendem gefasst werden können – fest, dass durch ein vollständiges System von Regelungen für alle möglichen Zukunftslagen eine eindeutige Handlung im Vorfeld festgelegt werden kann, dass sich allerdings Schwierigkeiten ergeben, wenn bei einem schlecht strukturierten Problem nicht alle Lösungsschritte ex ante bestimmt werden können oder wenn in einer unsicheren, dynamischen Umwelt eine Vielzahl unterschiedlicher Zukunftslagen berücksichtigt werden müssen.⁴³³

⁴³² Siehe Fußnote 406.

⁴³³ Vgl. Rau-Bredow 1992, S. 118. Beide Ansätze werden insbesondere im Kontext der Präzisierung von Qualitätsmaßstäben der Berufsbildungsberatung im Kapitel 4.5 wieder aufgenommen.

Er schlägt insbesondere zwei Lösungsmöglichkeiten vor:

1. Vorgabe von Zielen durch implizite Verhaltensregeln⁴³⁴

Wenn eine Leistung eindeutig nach bestimmten, beobachtbaren Kriterien definiert werden kann, ergeben sich für den Agenten notwendige Handlungen, die sich unter den jeweils relevanten Umständen ableiten lassen und zu einer effizienten Auswahl der Handlungsalternativen führen. Im Beratungskontext bedeutet dies, dass aufgrund der festgelegten und beobachtbaren Qualitätsmaßstäbe vom Berater bestimmte Handlungen erwartet werden, die z.B. dem Vertrauensschutz dienen.

2. Unvollständige Verträge⁴³⁵

Bei einem unvollständigen Vertrag werden den Vertragspartnern bewusst Freiheitsgrade für eine ex post Anpassung eingeräumt. Dabei werden konkrete Verfahren (z.B. Informationspflicht, Kontrollrechte, Delegation von Entscheidungsrechten) vereinbart, nach denen die Anpassung erfolgen soll.

2.3.5 Prozessorientierte Unternehmensberatung

Das prozessorientierte Beratungsverfahren betont die Interaktion von Berater und Ratsuchendem und ist an der langfristigen Anpassungs- und Lernfähigkeit des ratsuchenden Unternehmens ausgerichtet. Berater und Ratsuchender stehen in einer gleichberechtigten Beziehung zueinander. Der Ansatz greift auf das so genannte pragmatische Modell der Beratung⁴³⁶ zurück. Der Berater bringt sein Wissen über externe, strategische Methoden ein und übernimmt die Moderatorenfunktion, während der Ratsuchende die inhaltliche Problemlösung trägt.⁴³⁷

NIEDEREICHHOLZ ist der Auffassung, dass der Unternehmensberater sich immer auch inhaltlich in den Problemlösungsprozess einbringen muss, um seine Ziele zu erreichen, ohne dem Auftraggeber in der Regel Entscheidungsverantwortung

⁴³⁴ Vgl. Rau-Bredow 1992, S. 118.

⁴³⁵ Vgl. Rau-Bredow 1992, S. 119.

⁴³⁶ Vgl. Bucksteeg/Schmid 2005, S. 17.

⁴³⁷ Im Gegensatz dazu liegt der inhaltsorientierten Beratung ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Berater und Ratsuchendem zugrunde. Das Beratungsverfahren ist bei der inhaltsorientierten Beratung weitgehend vom Ratsuchenden losgelöst. Lediglich über die Weitergabe von nachgefragten Informationen sind die Klienten in den Beratungsprozess involviert. Der Berater analysiert dabei die vom Klienten definierte Problemsituation mit Hilfe hochentwickelter Instrumente, erarbeitet Lösungsvorschläge und präsentiert diese oftmals in gutachterlicher Form (vgl. Kirsch/Eckert 2002, S. 304).

abzunehmen.⁴³⁸ Aus dieser Sicht heraus stellt sie fest, dass die verschiedenen Phasen der Durchführung eines Beratungsauftrages methodisch nach den höchsten Standards professioneller Berufsausübung bearbeitet werden müssen und phasenspezifische Qualitätssicherungsverfahren eingesetzt werden sollten. Dabei steht die Passgenauigkeit der Instrumente mit Problemstellung und Rahmenbedingungen im Mittelpunkt des rekursiven Prozesses.⁴³⁹

Im Gegensatz hierzu kann m.E. je nach Formalisierungsgrad⁴⁴⁰ die Beratung auch in folgenden Formen durchgeführt werden:

...Alltagsberatung (informelle Beratung)	...integrierte Beratung (halbformelle Beratung)	...professionelle Beratung (formelle Beratung)
informelle alltägliche Beratung und Unterstützung zwischen Angehörigen, Freunden, Mitarbeitern, im freundschaftlichen Gespräch, im kollegialen Austausch	halbformalisierte Beratung als genuiner Bestandteil z.B. einer sozialen, pädagogischen, medizinischen oder juristischen Tätigkeit in der der Ratgeber als Berufstätiger angesprochen ist	ausgewiesene und stark formalisierte Beratung von hauptberuflichen Beratern in Beratungsstellen, Sprechstunden etc.

Abbildung 36: Formalisierungsgrade von Beratung⁴⁴¹

Die prozessorientierte Beratung wird aufgrund der hohen methodischen Anforderungen an den Berater aber eher in integrierter oder professioneller Form durchgeführt werden.

⁴³⁸ Vgl. Niedereichholz 2001, S. 3ff.

⁴³⁹ Vgl. Niedereichholz 2003, S. 381.

⁴⁴⁰ Aufgrund der auf allen Ebenen oftmals fehlenden bzw. lückenhaften theoretischen Grundlegung des Beratungshandelns kann die folgende Darstellung nicht exakt im Sinne einer trennscharfen Abgrenzung unterschiedlicher qualitativer Aspekte sein (siehe zu diesem Problem Hartmann 2004, S. 79 ff). Insbesondere ist mit der Unterscheidung keine Aussage über eine stärkere oder schwächere Wirksamkeit der Beratung verbunden. Vielmehr wird hier ausschließlich auf die Abgrenzung des institutionellen/organisatorischen Umfeldes zurückgegriffen.

⁴⁴¹ Vgl. Sickendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 21ff. BAMBERGER und WRONA verorten die strategische Unternehmensberatung insbesondere im Bereich der integrierten oder professionellen Beratung (vgl. Bamberger/Wrona 2002, S. 9).

Den Phasenablauf eines Beratungsauftrages stellt NIEDEREICHHOLZ idealtypisch wie folgt dar:

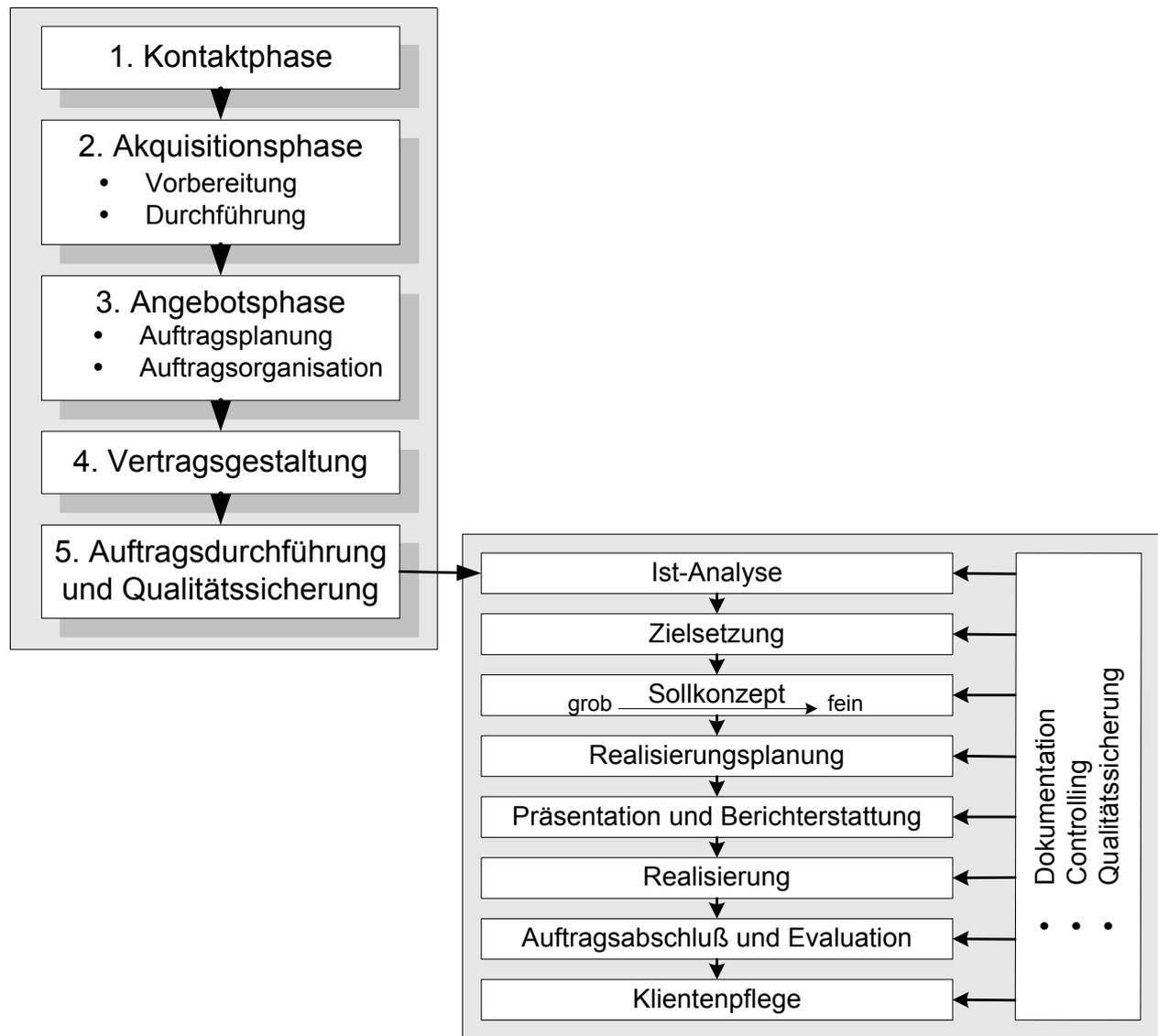


Abbildung 37: Phasenverlauf eines Unternehmensberatungsauftrages⁴⁴²

Zunächst erfolgt die Kontaktaufnahme zum potenziellen Kunden, deren erfolgreicher Abschluss in die Akquisitionsphase überleitet. Der Prozess der Kundengewinnung endet idealerweise mit der Aufforderung des Ratsuchenden an den Berater, ein Angebot zu erstellen.⁴⁴³ Hierzu wird der Berater in der Angebotsphase den Ablauf des Auftrages gedanklich strukturieren, terminieren, personell ausstatten, kalkulieren und organisieren und ggf. weiter mit dem Kunden abstimmen. Hierbei

⁴⁴² Vgl. Niedereichholz 2003, S. 4. Diese Überlegungen werden in Kapitel 4.2 wieder aufgenommen.

⁴⁴³ Im Falle eines Klienten, der sich einen Berater am Markt sucht, fallen Kontakt- und Akquisephase zusammen.

sollten auch Ergebnisse vorheriger Auftragsevaluationen und Kundenrückmeldungen berücksichtigt werden. Kommt ein Vertrag zustande, treten die Akteure in eine je nach Beratungsinhalt differenzierte Durchführungsphase ein, deren Standard-schema in der Abbildung dargestellt ist. Insbesondere werden hier Probleme identifiziert, Ziele festgelegt, das Vorgehen geplant und entsprechend durchgeführt sowie kontrolliert. Abschließend folgt eine Nachbesprechung mit dem Kunden.⁴⁴⁴

2.3.6 Systemorientierte Beratung in der Betriebswirtschaft

Vor dem Hintergrund der Annahme LUHMANNs, dass Beratung ein soziales System darstellt,⁴⁴⁵ wird im Folgenden im Sinne der Verwendung eines Systems als Reduktionsperspektive für sich selbst und seine Umwelt⁴⁴⁶ ein (Unternehmens-)Beratungssystem nach STUTZ dargestellt.

Da Beratung als Dienstleistung⁴⁴⁷ einen komplexen interaktiven Leistungserstellungsprozess darstellt, sind bei einer Analyse Anbieter- und Nachfragersysteme zu berücksichtigen. Im Kontext einer systemorientierten Betrachtung sind darüber hinaus weitere Teilsysteme des Dienstleistungs- oder Beratungssystems einzubeziehen. Diese sollen hier in Anlehnung an STUTZ⁴⁴⁸ kurz charakterisiert werden:

- Beratungssystem i.w.S.

Das Beratungssystem wird durch sämtliche, direkt oder indirekt durch eine Beratung verbundenen Teilsysteme gebildet, häufig sind die Beziehungen zwischen den Teilsystemen vertraglich institutionalisiert. In der Regel sind somit alle Elemente des Beratersystems und des Klientensystems, ob in die konkrete Beratung involviert oder nicht, z.B. freie Mitarbeiter eingeschlossen. Für STUTZ wird das Beratungssystem i.w.S. für die Dauer des Projektes errichtet und löst sich nach Abschluss wieder auf. Dies bedingt somit eine eher oberflächliche Integration der Zugehörigen.⁴⁴⁹

⁴⁴⁴ Vgl. Niedereichholz 2003, S. 3f.

⁴⁴⁵ Siehe Kapitel 2.1.4.3.

⁴⁴⁶ Vgl. Luhmann 1984, S. 189.

⁴⁴⁷ Siehe Kapitel 2.1.4.2.

⁴⁴⁸ Vgl. Stutz 1988, S. 54f und 120 ff. Die nachfolgenden Festlegungen bilden eine wesentliche Grundlage für die Beschreibung des Systems der beruflichen Bildungsberatung in Kapitel 4.1.

⁴⁴⁹ Die Einbindung oder Integration von Personen in ein soziales System bezeichnet deren Verknüpfung zu einem einheitlichen, zielorientierten handelnden Ganzen (vgl. Stutz 1988, S. 121).

- **Beratersystem**
In diesem System sind all jene Teilsysteme zusammengefasst, die angebotsseitig mit der Beratung verbunden sind. Die zentrale Rolle kommt dabei dem Berater zu, daneben sind sämtliche Teilsysteme der Beratungsinstitution aufzuführen und Subsysteme, die organisationsextern für spezielle Aufgaben (Spitzenbedarf, spezielle Beratungsaufgaben) herangezogen werden. Das Beratersystem ist ein auf Dauer angelegtes soziales System, in dem die Elemente intensiv eingebunden sind.
- **Klientensystem**
Im Klientensystem werden die Teilsysteme zusammengefasst, welche nachfrageseitig mit der Beratung verbunden sind. Neben dem Ratsuchenden sind dies ggf. Begleitpersonen, Familienmitglieder, Mitarbeiter oder andere Personen, die durch die Auswirkungen der Beratung betroffen sind. Das Klientensystem ist ebenfalls ein auf Dauer angelegtes soziales System. Die Integration der Elemente ist regelmäßig weniger intensiv als im Beratersystem.
- **Beratungssystem i.e.S.**
In diesem System wird die Beratung als interaktiver Prozess von Berater und Klient gemeinsam erbracht, somit ist der direkte Kontakt der Elemente dieses Systems zur Leistungserstellung kennzeichnend und konstitutiv für eine Mitgliedschaft⁴⁵⁰. Das Beratungssystem i.e.S. ändert sich in seiner personellen Zusammensetzung laufend. So können z.B. Personen, die für die gesamte Projektdauer involviert sind und Personen, die nur in einzelnen Phasen zugezogen werden, unterschieden werden. Den Elementen wird dabei durch das Berater- bzw. Klientensystem eine bestimmte Funktion im Beratungssystem i.e.S. zugewiesen. Das Beratungssystem i.e.S. übernimmt Puffer- und Ausgleichsfunktionen zwischen den beiden Teilsystemen Beratersystem und Klientensystem. Die Integration der Elemente ist stark abhängig von der individuellen Beratungsaufgabe.

⁴⁵⁰ Der Begriff >Mitglied< kennzeichnet i.d.R. eine Person als Repräsentant eines Handlungskomplexes und als Träger einer bestimmten Verhaltenserwartung. Die Mitgliedschaft in einem System erstreckt sich somit nicht ausschließlich auf die Person als psychische und soziale Ganzheit, sondern auf bestimmte Leistungen und Handlungen dieser Person (vgl. Stutz 1988, S. 120f).

Zusammenfassend wird das Beratungssystem nach STUTZ mit folgender Grafik dargestellt:

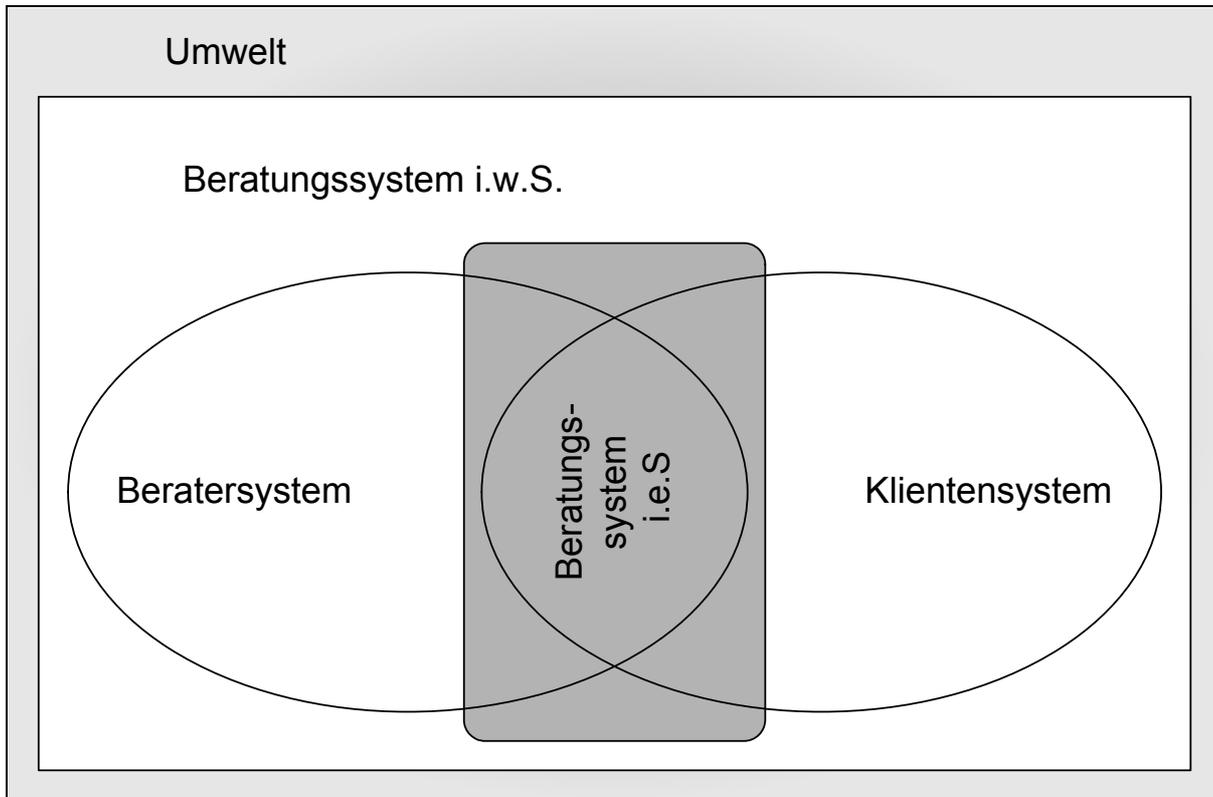


Abbildung 38: Beratungssystem nach STUTZ⁴⁵¹

Das in der Grafik grau hinterlegte Beratungssystem i.e.S. umfasst somit nicht nur die überlappenden Elemente des Berater- und Klientensystems, sondern schließt auch die aus diesen Teilsystemen und dem Beratungssystem i.w.S. nicht-dauerhaft, sondern nur zeitweise an der Interaktion beteiligten Elemente mit ein. Hieraus ergibt sich ein systemisches Abgrenzungsproblem, dass von STUTZ nicht vollständig aufgelöst wird.⁴⁵²

⁴⁵¹ Vgl. Stutz 1988, S. 119.

⁴⁵² Siehe zum Versuch, dieses Abgrenzungsproblem aufzulösen Kapitel 4.1.

2.3.7 Qualifikationsanforderungen in der Unternehmensberatung

Davon ausgehend, dass die Effizienz und Effektivität der Interaktion im Beratungssystem i.e.S. stark durch die Klientenanforderungen geprägt werden, kann angenommen werden, dass die Qualität und der Erfolg von Beratungsdienstleistungen zentral von den Ausprägungen und der Kompatibilität der im Beratersystem und Klientensystem vorhandenen Kompetenzen abhängen.⁴⁵³

Die optimalen Handlungsalternativen und Lösungen im Beratungsprozess ergeben sich nur in der Zusammenarbeit von Kompetenzanbieter und -nachfrager. Das Erbringen einer Beratungsdienstleistung ist somit durch eine dyadische Situation⁴⁵⁴ geprägt. KAILER/MERKER unterscheiden in diesem Kontext zwischen Beratungs- und Beteiligungskompetenz:

„Beratungskompetenz verkörpert das Wissen, die Erfahrung und die Fertigkeit sowie die Bereitschaft und organisatorische Zuständigkeit, die von dem Berater in den Consultingprozess eingebracht bzw. wahrgenommen wird. (...) Beteiligungskompetenz bezeichnet die in die Beratung seitens des Klienten eingebrachte Handlungsfähigkeit, -bereitschaft und -zuständigkeit und hat im interaktiven Consultingprozess als Komplement der Beratungskompetenz eine zentrale Stellung.“⁴⁵⁵

⁴⁵³ Vgl. Kailer/Merker 1999, S. 5. Zum Kompetenzbegriff siehe auch Kapitel 2.1.2.4. Sollten die Anforderungen dabei subjektunabhängig formuliert werden können, wäre hier die Verwendung des Qualifikations- oder Schlüsselqualifikationsbegriffs möglich. Zur Unterscheidung dieser Begriffe siehe Kapitel 2.1.2 und 2.1.3.

Die nachfolgenden Überlegungen spiegeln sich insbesondere im Kontext der Präzisierungen eines Systems der Berufsbildungsberatung in Kapitel 4.1 und zur Qualität der Berufsbildungsberatung in Kapitel 4.5 wider.

⁴⁵⁴ Vgl. Metz 1988, S. 6.

⁴⁵⁵ Kailer/Merker 1999, S. 10.

Zusammenfassend lassen sich die beiden relevanten Kompetenzen in Anlehnung an die Ausführungen von KAILER/MERKER folgendermaßen darstellen:

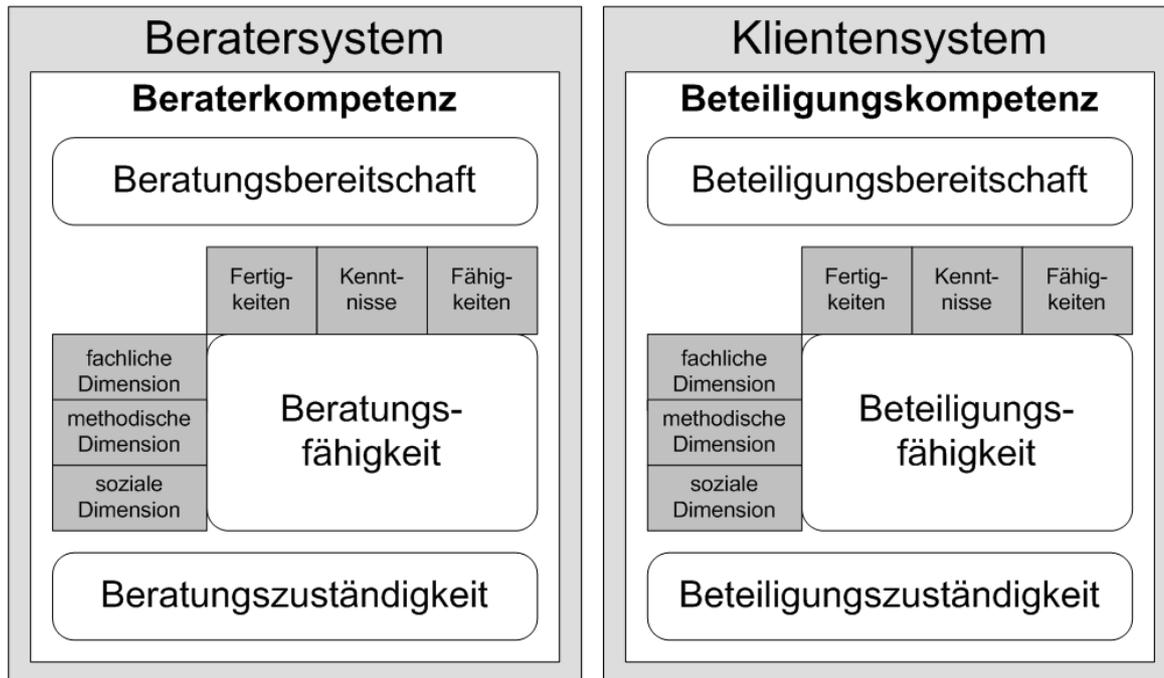


Abbildung 39: Beratungs- und Beteiligungskompetenz in den Subsystemen des allgemeinen Beratungssystems⁴⁵⁶

KAILER/MERKER kommen durch eine empirische Untersuchung im Jahre 1999 zu dem Ergebnis, dass die Beratung von KMU an unterschiedlichen Barrierestufen im Beratungsprozess scheitert. Insbesondere bei der Erstellung und Umsetzung von Lösungskonzepten oder der Weiterführung der Zusammenarbeit kommt es aufgrund von Defiziten in der Beraterkompetenz und der Beteiligungskompetenz zu Störungen.⁴⁵⁷

⁴⁵⁶ Erstellt in Anlehnung an die Ausführungen von Kailer/Merker 1999, S. 5ff. Im Gegensatz zu KAILER/MERKER wird hier und im Folgenden nicht der Begriff Beraterkompetenz verwendet, sondern dieser in Anlehnung an STEEGER (vgl. Steeger 2000, S. 163ff) durch den Begriff Beraterkompetenz ersetzt. Darüber hinaus werden aufgrund der begrifflichen Festlegungen in dieser Arbeit (siehe Kapitel 2.1.2.4) die Begriffe Wissen, Erfahrung und Fertigkeiten durch die Begriffe Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten ersetzt.

⁴⁵⁷ Vgl. Kailer/Merker 1999, S. 41ff.

Mit Hilfe des verwendeten Kompetenzmodells gelingt es den Autoren, die Kompetenzfraktionen und -defizite zu ordnen und somit Aspekte zur Verbesserung des Zusammenwirkens von Beratern und ratsuchenden KMU aufzuzeigen.⁴⁵⁸

Defizite in der Beratungskompetenz	Defizite in der Beteiligungskompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • Unzureichende eigene Betriebs- erfahrung des Beraters • Mangelnde Förderung und Ver- mittlung von Betriebserfahrun- gen der Berater durch die Ber- atungsunternehmen • Wissensdefizite bei techni- schen/technologischen Prob- lemstellungen • Zu geringe Transferorientierung der Lösungskonzepte • Nicht ausreichende Berücksich- tigung der besonderen Rah- menbedingungen von KMU • Fehlende Einbeziehung wichti- ger Mitarbeitergruppen in die methodische Ausgestaltung des Beratungsprozesses • Unklarheiten bei der Darstellung der Rollen im Beratungsprozess • Schwächen in der methodischen und sozialen Beratungsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Reaktive und oftmals verzöger- te Nachfrage der Beratung • Fehlende betriebswirtschaftli- che und juristische Kenntnisse im Zusammenhang mit der Planung, Umsetzung und Kon- trolle von Beratungsleistungen • Überhöhte Erwartungen auf- grund mangelnder Wahrneh- mung der komplexen Zusam- menhänge von betrieblichen Problemstellungen • Wahrnehmungsfehler im Hin- blick auf die Kompetenzen des Beraters • Nicht ausreichende Offenle- gung von betriebsinternen Da- ten gegenüber dem Berater

Abbildung 40: Gründe für das Scheitern von Unternehmensberatungsprozessen in KMU⁴⁵⁹

Bei der Vorbereitung von Beratungsmaßnahmen und der Auswahl von Beratern sollte somit insbesondere darauf geachtet werden, dass der Berater sowohl über ausreichendes fach- bzw. problembezogenes Know-how verfügt, als auch metho- dische und soziale Aspekte im Kontext der Zielgruppe berücksichtigen kann. Auf Seiten des Ratsuchenden sollte insbesondere auf eine offene und konstruktive

⁴⁵⁸ Vgl. Kailer/Merker 1999, S. 45ff.

⁴⁵⁹ Vgl. Kailer/Merker 1999, S. 43f. Zur detaillierteren Darstellung von Defiziten in Beratungs- und Beteiligungsfähigkeit siehe Kailer/Merker 1999, S. 31 und S. 37.

Einstellung gegenüber dem Berater und somit auf eine ausreichend ausgeprägte Beteiligungsbereitschaft geachtet werden.

2.4 Auswahl pädagogischer Beratungsansätze

Im Folgenden werden pädagogische Beratungsansätze und Hintergründe dargestellt, die vor dem dargelegten Erkenntnisinteresse für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit von Interesse sind.

2.4.1 Individuumszentrierte Beratungsansätze

Ähnlich wie bei Ansätzen der systemischen Beratung⁴⁶⁰, weisen auch die individuumsbezogenen Ansätze eine Nähe zu pädagogischen Ansprüchen auf.⁴⁶¹ Bei individuumsbezogenen Beratungsansätzen stehen die personenbezogenen Fragestellungen und Probleme im Mittelpunkt. Im Gegensatz dazu lassen sich sachbezogene Beratungshintergründe, wie z.B. Fachberatungen im Baumarkt, außerberufliche Finanzberatung usw., unterscheiden.

„Während der auf ein Sachthema spezialisierte Fachberater jedoch seine Arbeit schwerpunktmäßig an dem mit dem Thema verbundenen Faktenwissen ausrichten wird, kann der auf eine individuumszentrierte Form der Beratung spezialisierte Berater nicht auf ein derartiges Reservoir an weitestgehend normierbaren Informationseinheiten zurückgreifen.“⁴⁶²

Die Kompetenz des Beraters drückt sich bei der individuumszentrierten Beratung demnach in erster Linie durch seine auf die Entwicklung individueller Ressourcen und Potenziale des Ratsuchenden ausgerichteten Handelns aus. Das hierfür notwendige problembezogene Wissen, das ihm im Sinne von Kenntnissen zur Verfügung steht, ist für sich genommen wenig hilfreich.

⁴⁶⁰ Hierunter werden verschiedene Ansätze der Beratung zusammengefasst, die sich teilweise kontrovers auf der Grundlage systemischer und konstruktivistischer Ansichten entwickelt haben (vgl. Stierlin 1994, S. 39-78).

⁴⁶¹ Vgl. Reich 1997, S. 235.

⁴⁶² Hartmann 2004, S. 78. Die Bezeichnung >individuumsorientiert< bezieht sich somit auf den Inhalt der Beratung und nicht unbedingt auf die Form der Durchführung. So wird z.B. auch das Coaching von Gruppen als individuumsorientierte Beratungsform bezeichnet.

In dieser Arbeit wird exemplarisch der Coaching-Ansatz als spezielle Form individuumszentrierter Beratungsansätze dargestellt.⁴⁶³

Das Substantiv >Coaching< findet seinen Ursprung vorrangig im Spitzensport, wo unter diesem Begriff eine umfassende fachliche und psychologische Betreuung von einzelnen Leistungssportlern oder von Teams durch einen Coach verstanden wird.⁴⁶⁴ Der heutige Sprachgebrauch entwickelte sich insbesondere seit den 1970er Jahren. Nach BÖNING können folgende, sich teilweise überschneidende Phasen der Begriffsverwendung unterschieden werden⁴⁶⁵:

- Coaching als entwicklungsorientiertes Führen durch den direkten Vorgesetzten (seit 1970er bis Mitte der 1980er Jahre in den USA)
- Coaching als berufslaufbahnbezogene Betreuung (seit Mitte der 1980er Jahre in den USA und seit Anfang der 1980er Jahre in Deutschland)
- Coaching als Einzelbetreuung von Top-Managern durch externe Berater (seit Mitte der 1980er Jahre in Deutschland)
- Coaching als systematische Personalentwicklung (seit Mitte der 1980er Jahre)
- Differenzierung des Coaching als allgemeine und vertiefte, psychologisch ausgerichtete Beratungsmethodik (seit Ende der 1980er Jahre)
- Coaching als Förderung von Reflexion und Selbstverantwortung, die sich situationsbezogen an der Problemlösung und an der Umsetzung konkreter Ziele orientiert (seit Anfang der 1990er Jahre)
- Phase der Verunsicherung im Sprachgebrauch und öffentlich verwaltete Professionalisierung von Coaching (seit Beginn der 2000er Jahre)

Der Coachingbegriff wird gerade im deutschsprachigen Raum heute verwirrend vielfältig eingesetzt.⁴⁶⁶

⁴⁶³ Weitere Formen, die hierunter zu fassen wären, sind Mentoring und Supervision (vgl. Hartmann 2004, S. 60, S. 81 ff). Auf eine tiefere Darstellung dieser Beratungsansätze soll hier aufgrund weitgehender Ähnlichkeiten zum Coachingansatz verzichtet werden.

⁴⁶⁴ Vgl. Backhausen/Thommen 2003, S.18

⁴⁶⁵ Vgl. Böning 2002, S.26 ff.

⁴⁶⁶ Vgl. Hartmann 2004, S. 8ff.

HARTMANN stellt in diesem Zusammenhang heraus:

„Dabei werden immer wieder Zusammenhänge zu individueller und personenzentrierter Förderung und Beratung, zur Zielsetzung des Coachs, sich selbst überflüssig zu machen, aber auch zur Förderung personaler und sozialer Kompetenzen hergestellt, die eine grundsätzliche Nähe zur wissenschaftlichen Pädagogik, die sich in heutiger Zeit auch und vor allem als Beratungswissenschaft verstehen kann, soll und muss, mehr als nur andeuten.“⁴⁶⁷

In ihrer Dissertation stellt HARTMANN eine formale Verortung und theoretische Grundlegung von Coaching als Grundform professioneller pädagogischer Beratung im Sinne eines genuin pädagogischen Bildungsgeschehens dar.⁴⁶⁸

Coaching wird dabei als spezifische Beratungsform mit besonderem Bezug zur Personalwirtschaft und als individuumszentrierte Form der Unterstützung und Begleitung eines Coachees (Ratsuchenden) durch den Coach (Berater) beschrieben.⁴⁶⁹

2.4.2 Beratung als Lehr-Lernprozess

Davon ausgehend, dass Beratung - wie in Kapitel 2.1.4 dargestellt - das grundlegende Ziel hat, in einer Interaktion zwischen Ratsuchendem und Berater zu einer relativ stabilen Erweiterung der Handlungskompetenz des Ratsuchenden beizutragen, dienen also Beratungsprozesse und Lehr-Lernprozesse regelmäßig dem gleichen Ziel.⁴⁷⁰

⁴⁶⁷ Hartmann 2004, S. 10

⁴⁶⁸ Vgl. Hartmann 2004. Die von HARTMANN vorgenommene Einordnung ist m.E. plausibel und nachvollziehbar. Dementsprechend dient dieser Ansatz in weiten Teilen als Grundlage der Präzisierung eines eigenen Beratungskonzeptes in Kapitel 4.

⁴⁶⁹ Vgl. Hartmann 2004, S. 57ff.

⁴⁷⁰ Lehr-Lernziele und Beratungsziele werden i.d.R. zielgruppenspezifisch und normativ festgelegt sowie begründet. Durch die normativ begründete Ausrichtung des Beratungsprozesses am Ziel der Verbesserung der Handlungskompetenz (siehe hierzu Kapitel 2.1.2.4) des Ratsuchenden wird der Prozess von der reinen Informationsübermittlung abgegrenzt (vgl. Steeger 2000, S. 121). Aufgrund des Austausches zwischen Ratsuchendem und Berater wird davon ausgegangen, dass auch der Berater vom Ratsuchenden während des Beratungsprozesses lernt (vgl. Belardi u.a. 1999, S. 40).

Zur weiteren Präzisierung eines Zielsystems der Berufsbildungsberatung siehe Kapitel 4.4.

2.4.2.1 Didaktisch-orientiertes Beratungsmodell nach STEEGER

Im Sinne STEEGERS⁴⁷¹ und aufgrund der Bestimmung des Bildungsbegriffes und seiner Bestandteile (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten) in Kapitel 2.1.2 ergibt sich, dass der Beratungsprozess als Lehr-Lernprozess angesehen werden kann. In diesem Verständnis entwickelt STEEGER ein didaktisch-orientiertes Beratungsmodell, dem folgende Aussagen zugrunde liegen:

1. *„Der Berufsbildungsberatung liegt ein bestimmtes Menschenbild zugrunde.*
2. *Die berufliche Bildungsberatung dient zur Lösung von Informations- und Entscheidungsproblemen bei der Suche nach der bedarfsgerechten leistungsdifferenzierenden Bildungsmaßnahme.*
3. *Die berufliche Bildungsberatung stellt einen kommunikationsorientierten Lehr-Lernprozess dar.*
4. *Es sollten vielfältige Methoden bei der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen angewendet werden.*
5. *Eine berufliche Bildungsberatung darf nicht losgelöst von feldspezifischen Betrachtungen erfolgen.*⁴⁷²

⁴⁷¹ Vgl. Steeger 2000. STEEGER entwickelt und begründet ein Modell beruflicher Bildungsberatung unter einer wirtschaftspädagogischen Perspektive und grenzt es von überwiegend psychologisch orientierten Beratungsansätzen ab. Die theoretische Fundierung beschränkt sich dabei auf die Darstellung einzelner Gestaltungsmerkmale des Lehr-Lernprozesses und fokussiert stark auf die Anwendung im Rahmen eines didaktischen Planungsmodells auf makro- und mikrodidaktischer Ebene. Im Rahmen dieser Arbeit wird das Modell STEEGERS aufgrund seiner ähnlichen perspektivischen Ausrichtungen und fehlender Alternativen herangezogen und in Kapitel 4 zum Teil weiterentwickelt.

⁴⁷² Steeger 2000, S. 154f. Diese Aussagen dienen als weitere Grundlage für die Präzisierung des eigenen Beratungskonzeptes und werden insbesondere in Kapitel 4.2 im Spannungsfeld von Dienstleistungs- und Lernorientierung der Beratung wieder aufgenommen. Zu meinem Menschenbild siehe Kapitel 1.1 und insbesondere Fußnote 8.

Einem weiten Verständnis von Didaktik folgend, unterscheidet STEEGER in ihrem Beratungsmodell drei Betrachtungsebenen.

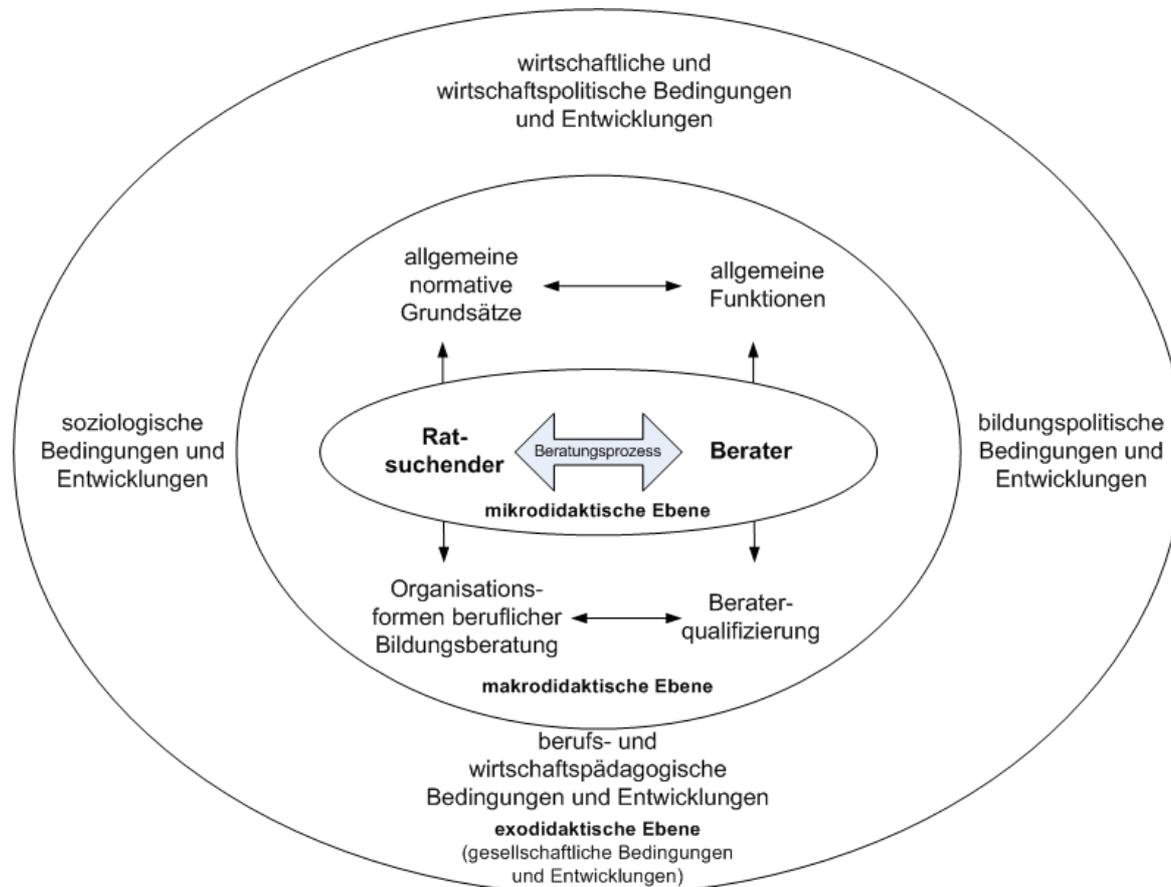


Abbildung 41: Didaktische Betrachtungsebenen⁴⁷³

Dabei stellen exodidaktische Kategorien gesellschaftliche Rahmenbedingungen dar, die Einfluss auf die makro- und mikrodidaktische Ebene ausüben und daher im Beratungsprozess immer berücksichtigt werden müssen. Unter der Makrodidaktik werden alle Aspekte, die das didaktische Feld des Lehr-Lernprozesses beeinflussen können und somit ebenfalls auf die mikrodidaktische Ebene einwirken, zusammengefasst. Wohingegen die mikrodidaktische Betrachtung sich auf die

⁴⁷³ Vgl. Steeger 2000, S. 158. Diese Betrachtungsebenen werden im System der Berufsbildungsberatung in Kapitel 4.1 den Systembereichen zugeordnet. Sie stellen somit eine wesentliche Verbindung der didaktischen und systemtheoretischen Betrachtung von Berufsbildungsberatung in dieser Arbeit dar. Im Gegensatz zu STEEGER verwende ich zur leichteren sprachlichen Unterscheidung der Betrachtungsebenen die Ebene der gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen als exodidaktische Ebene. Damit soll verdeutlicht werden, dass diese Rahmenbedingungen zwar Einfluß auf den Beratungsprozess haben, aber für die unmittelbar beteiligten Akteure (Ratsuchender und Berater) i.d.R. als exogen angesehen werden müssen.

Konzeptualisierung des konkreten Beratungs- bzw. Lehr-Lernprozesses konzentriert.⁴⁷⁴

STEEGER formuliert im Kontext ihres Beratungsmodells folgendes Kompetenzmodell des beruflichen Bildungsberaters:



Abbildung 42: Kompetenzmodell des beruflichen Bildungsberaters⁴⁷⁵

2.4.2.2 Prozessstruktur und Großformen pädagogischer Beratung

Die Gestaltung des pädagogischen Beratungsprozesses unterscheidet sich von dem der unternehmensbezogenen Beratung (siehe Kapitel 2.3.5).

⁴⁷⁴ Vgl. Steeger 2000, S. 156f.

⁴⁷⁵ Vgl. Steeger 2000, S. 167. STEEGER greift dabei nicht auf ein verbreitetes Kompetenzmodell zurück, sondern entwickelt im Kontext ihres Erkenntnisinteresses ein eigenes Kompetenzmodell. Das Kompetenzmodell STEEGERS wird aufgrund der Vielfalt unterschiedliche Ansätze und der Nähe zum Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit exemplarisch aufgeführt. Vor dem Hintergrund der Ausführungen zum Kompetenzbegriff in Kapitel 2.1.2 und 2.1.3 werden insbesondere im Rahmen der Präzisierungen eines Systems der Berufsbildungsberatung in Kapitel 4.1 und zur Qualität der Berufsbildungsberatung in Kapitel 4.5 pragmatische Grundsätze eines Kompetenzmodells, auch im Sinne von Qualifikationsanforderungen präzisiert.

Am Beispiel von FROMMANN können folgende vier grundlegende Schritte des pädagogischen Beratungsprozesses identifiziert werden:⁴⁷⁶

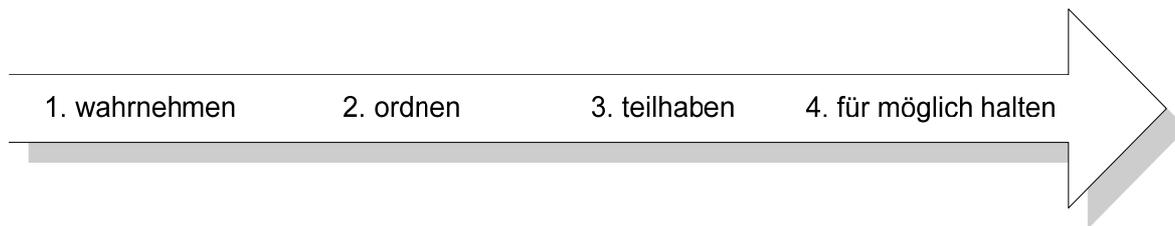


Abbildung 43: Stufen des (pädagogischen) Beratungsprozesses

Der Ratgeber macht sich zunächst ein Bild von den Beteiligten, der Situation und der Umwelt des Ratsuchenden (Schritt 1), er hilft diesem dann, Strukturen und Muster seiner individuellen Lage zu erkennen (Schritt 2), unterstützt den Ratsuchenden bei der Problemlösung (Schritt 3) und fördert letztendlich seine Fähigkeiten und Autonomie (Schritt 4).

Ähnlich gliedert THIERSCH den Prozess der >sozialen Beratung<, wenn er von Erkennen, Klären, Entwerfen und Ressourcenerschließen spricht.⁴⁷⁷

BELARDI u.a. stellen einen engeren Zusammenhang des pädagogischen Beratungsprozesses zur medizinischen Therapie her, indem sie die Begriffe Anamnese und Diagnose für die ersten Schritte einführen, im Anschluss aber ebenfalls auf die Teilhabe und das Erschließen von Lösungsmöglichkeiten abzielen.⁴⁷⁸

Neben diesen auf die Strukturierung von Beratungshandlungen ausgerichteten beispielhaften Überlegungen, werden komplexere Zusammenhänge von Beratungsprozess und -methoden in der Literatur dargestellt. Diese historisch gewachsenen Beratungskonzepte, die die Makrostruktur einer Beratungseinheit festlegen und grobe Anweisungen hinsichtlich des didaktisch-methodischen Vorgehens geben, werden als Großformen der Beratung bezeichnet. Sie grenzen somit den möglichen Entscheidungsraum des Beraters im Kontext der einzelnen Beratungs-

⁴⁷⁶ Vgl. Frommann 1990, S. 31 zitiert in: Sickendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 13.

⁴⁷⁷ Vgl. Thiersch 1992, S. 130

⁴⁷⁸ Anamnese steht dabei für die Sammlung von Daten über die Lebensgeschichte, den Familienhintergrund und kritische Lebensereignisse, während Diagnose das Erkennen, Benennen, Zuordnen und Erklären von Problemen ist (vgl. Belardi u.a. 1999, S. 67f).

handlung sinnvoll ein, müssen aber in jedem Fall mikrodidaktisch präzisiert und mit den Handlungszielen abgestimmt werden.⁴⁷⁹

Für die Berufsbildungsberatung identifiziert STEEGER insbesondere sechs relevante Großformen, die sie in ihrer Arbeit detailliert darstellt und die im Folgenden kurz erläutert werden.⁴⁸⁰

1. Zuordnungsberatung

Ziel der Zuordnungsberatung ist ein Matching von Bildungssuchendem und geeigneter Maßnahme, indem der Ratsuchende bei der Sammlung und Bewertung von Informationen über sich und über die potenziellen Bildungsangebote unterstützt wird. Hierzu übernimmt der Berater i.d.R. eine aktive Rolle bei der Datenerfassung, der Eignungsbeurteilung und der Prognose. Die dominante Rolle des Beraters ist hier als Problem zu sehen.

2. Entscheidungsberatung

Ziel der Entscheidungsberatung ist, dem Ratsuchenden Strategien zu vermitteln, die ihn in die Lage versetzen, eine Bildungsentscheidung selbständig zu treffen, indem das Entscheidungsverhalten des Ratsuchenden vom Berater analysiert und ein geeignetes Entscheidungsverfahren vorgeschlagen und angewandt wird. Es sind direktive Sozial- und Aktionsformen auf ein Minimum zu reduzieren, um schematische, nicht-individuelle Vorgehensweisen zu vermeiden.

3. Entwicklungsberatung

Ziel der Entwicklungsberatung ist die Unterstützung des Ratsuchenden bei der Orientierung im beruflichen Umfeld, unter Beachtung seines individuellen Entwicklungsstandes. Hierzu dienen die Klärung des Selbstkonzeptes, eine Verbesserung der Wahrnehmung der Berufswelt oder die Darstellung effizienter Strategien zur Unterstützung der beruflichen Ziele. Dieses Beratungskonzept kann einen längeren Zeitraum benötigen und ist mit einem entsprechenden Ressourcenbedarf versehen.

⁴⁷⁹ Vgl. Steeger 2000, S. 219. Zur Präzisierung eines Zielsystems der Berufsbildungsberatung siehe Kapitel 4.4.

⁴⁸⁰ Vgl. Steeger 2000, S. 220ff. Im Kontext der Überlegungen zur Berufsbildungsberatung im Spannungsfeld zwischen Lehr-Lernprozess und Dienstleistung werden diese Überlegungen in Kapitel 4.2 wieder aufgenommen.

4. Verhaltensberatung

Die Verhaltensberatung versucht aus verhaltenstheoretischer Sicht, Entscheidungsängste des Ratsuchenden mit Hilfe behavioristischer Lehr-Lernprozesse zu eliminieren. Ob dies zu nachhaltigen Verbesserungen führt, ist fraglich. Aus verhaltenspragmatischer Sicht ist Ziel der Verhaltensberatung, problematische Erfahrungsfelder beruflicher Entscheidungen zu identifizieren und den Ratsuchenden langfristig bei der Überwindung dieser Probleme zu unterstützen. Hierzu können vom Berater sowohl behavioristische, sozial-kognitive als auch kognitive Lernprozesse initiiert werden. Dieses Beratungskonzept ist eher geeignet, wenn ein Entscheidungsproblem und kein Informationsproblem vorliegt.

5. personenzentrierte Beratung

Die personenzentrierte Beratung versucht, den Ratsuchenden als Ganzes zu erfassen und sowohl rationale als auch intuitive Aspekte bei der Entscheidung zu beachten sowie das Selbstbild und Selbstbewusstsein des Ratsuchenden zu stärken. Hierzu dienen die problemlösungsorientierte Gestaltung der Ratsuchenden-Berater-Beziehung und die personenzentrierte Haltung des Beraters. Ob dieser Ansatz alleine zur umfassenden Lösung des Beratungsbedarfs führt, ist fraglich.

6. eklektischer Ansatz einer Berufsbildungsberatung

Dieses Konzept intendiert die Kombination verschiedener Elemente anderer Großformen vor dem Hintergrund der festgelegten Lern- und Handlungsziele und stellt somit die Unterstützung des Entscheidungsprozesses in den Mittelpunkt. In erster Linie sollte der Berater die Informationssammlung und -bewertung im Kontext der individuellen Defizite des Ratsuchenden unterstützen und eine angenehme Atmosphäre herstellen, so dass der Ratsuchende in der Lage ist, autonom, reflexiv und bedingt rational sowie kompetent eine Entscheidung zu fällen. Dieses Konzept nutzt die Affinitäten bestimmter anderer Ansätze, um dem Berater genügend Gestaltungsspielraum für die Initiierung eines Lernprozesses im Rahmen der vollständigen Handlung zu lassen.

Im Zusammenhang mit den Großformen der Berufsbildungsberatung wird die Rolle des Beraters, insbesondere im Zusammenhang mit der direktiven Orientierung des Beraters, problematisiert. Diese Orientierung kann sich dabei zwischen den beiden Polen >unterstützender Zuhörer< und >steuernder Erklärer< bewegen. Der unterstützende Zuhörer zeichnet sich durch die Ermutigung des Ratsuchenden zum Sprechen und das nichtinterpretative Zusammenfassen des Gesagten durch den Berater aus. In der Rolle des steuernden Erklärers zieht sich der Berater zunächst aus dem unmittelbaren Kontakt zum Ratsuchenden zurück, beobachtet ihn, um ihn außerhalb der Beobachtungssituation auf identifizierte Lösungsmöglichkeiten beratend hinzuführen.⁴⁸¹

⁴⁸¹ Vgl. Rambøll 2007, S. 53.

2.4.3 Beratung als Interaktionsprozess

Grundlage jeder Beratung ist die Kommunikation zwischen Ratsuchendem und Berater, die durch den wiederholten und wechselseitigen Austausch von Nachrichten und Informationen zwischen zwei Akteuren, die hierzu in der Lage sind, zur Interaktion wird.⁴⁸²

In der gesichteten Literatur werden wichtige Merkmale der Interaktion in der Beratung benannt. Dies sind u.a. Individualität gemäß § 29 (2) SGB III, Freiwilligkeit⁴⁸³, Vertrauen⁴⁸⁴, Qualifiziertheit und Berücksichtigung der Lebenswelt des Ratsuchenden⁴⁸⁵.

STEEGER geht dabei davon aus, dass zwischen den kommunikationstheoretischen Aspekten und den didaktischen Gestaltungselementen einer Beratungssituation Komplementarität besteht.⁴⁸⁶

⁴⁸² Vgl. Schröder 2001, S. 185ff; Steeger 2000, S. 142f.

⁴⁸³ Freiwilligkeit bezieht sich auf das Verhältnis zwischen Ratsuchendem und Ratgeber. Sie bedeutet in diesem Kontext, dass der Berater seine Legitimation ausschließlich vom Ratsuchenden empfängt und nur zu dem befugt ist, was dieser ihm einräumt (vgl. Mollenhauer 1965, S. 35). Siehe hierzu auch die Unterscheidung von Kunden, Klagenden und Besuchern nach DE SHAZER (Fußnote 506).

⁴⁸⁴ Vgl. Sickendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 17; Schweers 2005, S. 27ff.

⁴⁸⁵ Nach THIERSCH umfasst soziale Beratung die Klärung und Bearbeitung von Schwierigkeiten im Lebensfeld des Ratsuchenden und geht somit weit über die Bewältigung psychischer Probleme hinaus. Es umfasst auch Regeln der materiellen und sozialen Strukturen und stellt somit den Bezug zur berufs- und bildungsorientierten Beratung her (vgl. Thiersch 1997, S. 103 zitiert in: Sickendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 18). Zur weiteren Problematisierung des Alltagsbezuges von Beratung insbesondere im Zusammenhang mit der Veränderung des Alltagsbegriffes oder der geheimen Moral von Beratung siehe Sickendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 139ff. BAMBERGER und WRONA betonen die Kenntnisse der spezifischen Lebenswelt der Unternehmung und die damit verbundenen Vor- und Nachteile als Unterscheidungsmerkmale von einzelnen Formen der strategischen Unternehmensberatung. Darüber hinaus stellen sie die Beziehungen zwischen Berater und dem beratenen Unternehmen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen (vgl. Bamberger/Wrona 2002, S. 10.), so dass m.E. die Grundlagen der sozialen/pädagogischen Beratung auch auf die strategische Unternehmensberatung übertragen werden können. Zur Ausgestaltung eines allgemeinen Beratungssystems und somit zum Verhältnis von Kunden und Beratern im Zusammenhang von Unternehmensberatungen siehe auch Binnenwies 2002, S. 62ff.

⁴⁸⁶ Vgl. Steeger 2000, S. 147.

Der Zusammenhang zwischen dem Beratungsprozess als Lehr-Lernprozess und der Interaktion zwischen Berater und Ratsuchendem als Kommunikationsprozess wird nach STEEGER mit folgender Grafik verdeutlicht:

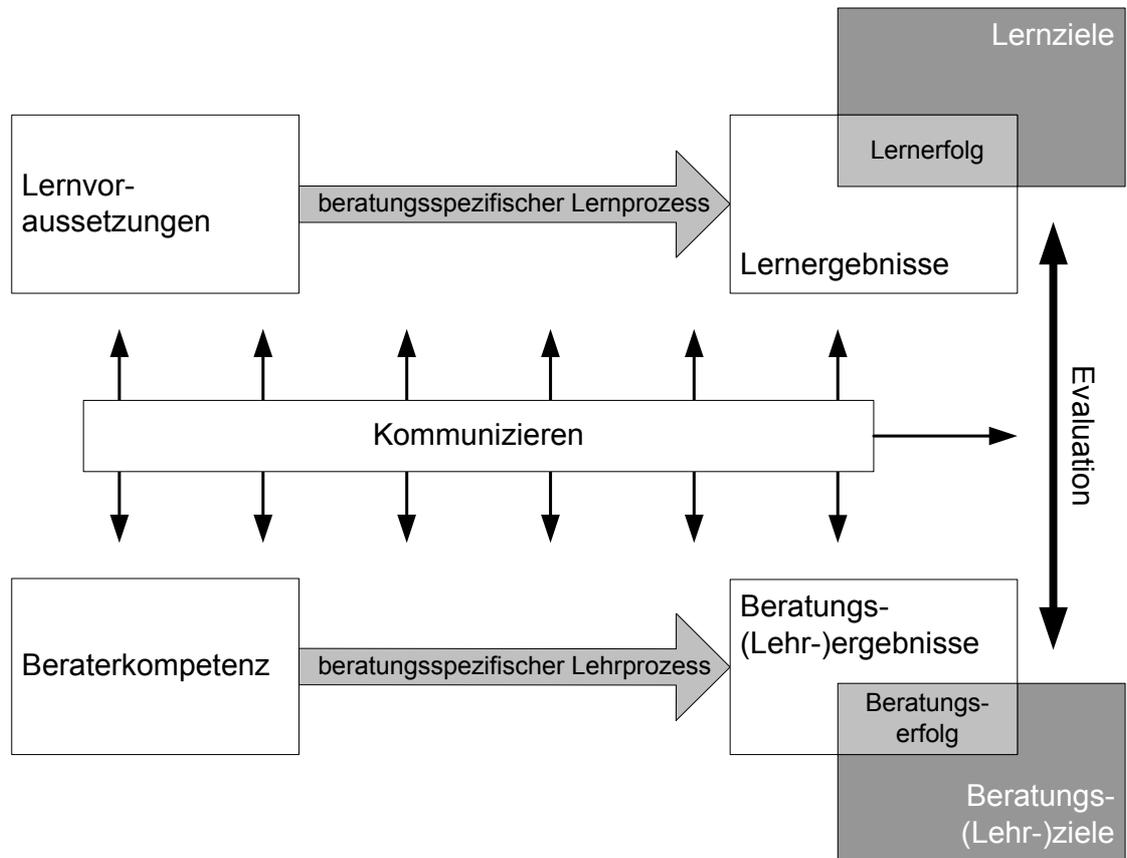


Abbildung 44: Kommunikationsorientierter Lehr-Lernprozess in der Berufsberatung⁴⁸⁷

2.4.4 Beratung als zielorientierter Entscheidungsprozess

STEEGER stellt drei Faktoren auf, die die Zielorientierung von Beratung beeinflussen und sich wechselseitig beeinflussen:

1. konkrete/akute Problemsituation des Ratsuchenden, die unmittelbaren Einfluss auf die Zielsetzung der Beratung haben
2. ausgewiesenes Menschenbild des Beraters, das die Förderung spezifischer Teilkompetenzen des Ratsuchenden in den Mittelpunkt rückt
3. Rahmenbedingungen der Beratung, die die Festlegung des Beratungsziels sowie die Umsetzung und Verwirklichung der Beratung beeinflussen.

⁴⁸⁷ Vgl. Steeger 2000, S. 148.

Diese drei Zielorientierungen werden im Folgenden kurz erläutert:

Im Rahmen der Behandlung **konkreter/akuter Problemstellungen**, die den Ratsuchenden zur Inanspruchnahme der Beratung veranlasst haben, agieren der Berater und der Ratsuchende in unterschiedlichen Rollen miteinander. Im Vorfeld der Problemlösung müssen Informationen gesammelt und bewertet sowie Entscheidungen getroffen werden. Im Rahmen des von STEEGER vertretenen Beratungsverständnisses lassen sich für die Beratung somit folgende Ziele im Rahmen eines einfachen informationstheoretischen Entscheidungsmodells explizieren:

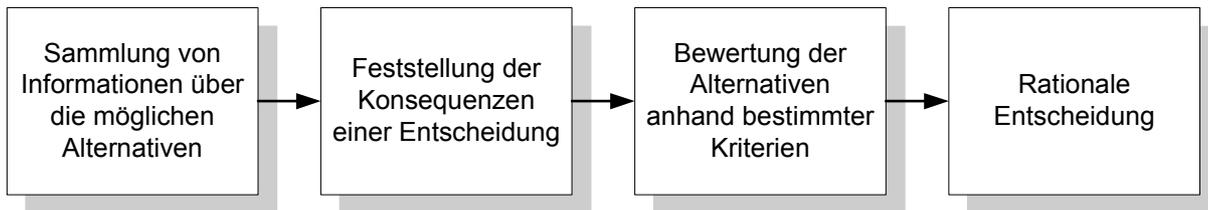


Abbildung 45: Einfaches, informationstheoretisches Entscheidungsmodell⁴⁸⁸

STEEGER geht davon aus, dass sich aus dem (normativen) Menschenbild des Beraters, welches sich durch Qualifikationsanforderungen beschreiben lässt, regulative Zielideen ergeben, die zumindest impliziten Einfluss auf die Gestaltung der Beratung haben.⁴⁸⁹

Aus der **Orientierung an einem ausgewiesenen Menschenbild** ergeben sich somit spezifische Beratungsziele. Nach ihrem Verständnis führt STEEGER folgende (Ziel-)Kompetenzen auf, die durch die Beratung beim Ratsuchenden verbessert werden sollen:⁴⁹⁰

- Reflexivität
- Rationalität
- Autonomie
- Kommunikationskompetenz

⁴⁸⁸ Steeger 2000, S. 115.

⁴⁸⁹ Vgl. Steeger 2000, S. 116ff. Das in dieser Arbeit zugrunde gelegte epistemische Menschenbild (siehe Kapitel 1.1 und insbesondere Fußnote 8) weist weitreichende Gemeinsamkeiten mit dem humanistischen Menschenbild STEEGERs auf, welches auf das epistemologische Subjektmodell rekurriert. Die ausgewiesenen Kompetenzen werden daher auch für diese Arbeit als für die Gestaltung und Zielsetzung der Berufsbildungsberatung bestimmend angesehen.

⁴⁹⁰ Zur näheren Bestimmung dieser Kompetenzen im Kontext der Konzeption einer Theorie der beruflichen Bildungsberatung siehe Steeger 2000, S. 117ff.

- Fachkompetenz
- Emotionalität.

Darüber hinaus betrachtet STEEGER die Beziehung zwischen Ratsuchendem und Berater und deren **Rahmenbedingungen**.

„Die Zielgerichtetheit von Beratungshandlungen orientiert sich darüber hinaus an dem Verhältnis zwischen Ratsuchendem und Ratgeber. Diese Beziehung wird wiederum durch zahlreiche Rahmeneinflüsse geprägt.“⁴⁹¹

Insbesondere Freiwilligkeit/Zwang, Situationsorientierung, Auftragsorientierung und Zeitorientierung werden von STEEGER aufgeführt und im Kontext ihres Beratungsverständnisses näher erläutert.⁴⁹²

STEEGER skizziert unter den geschilderten Vorgaben ein Modell des Ablaufs einer berufsorientierten Beratung.⁴⁹³

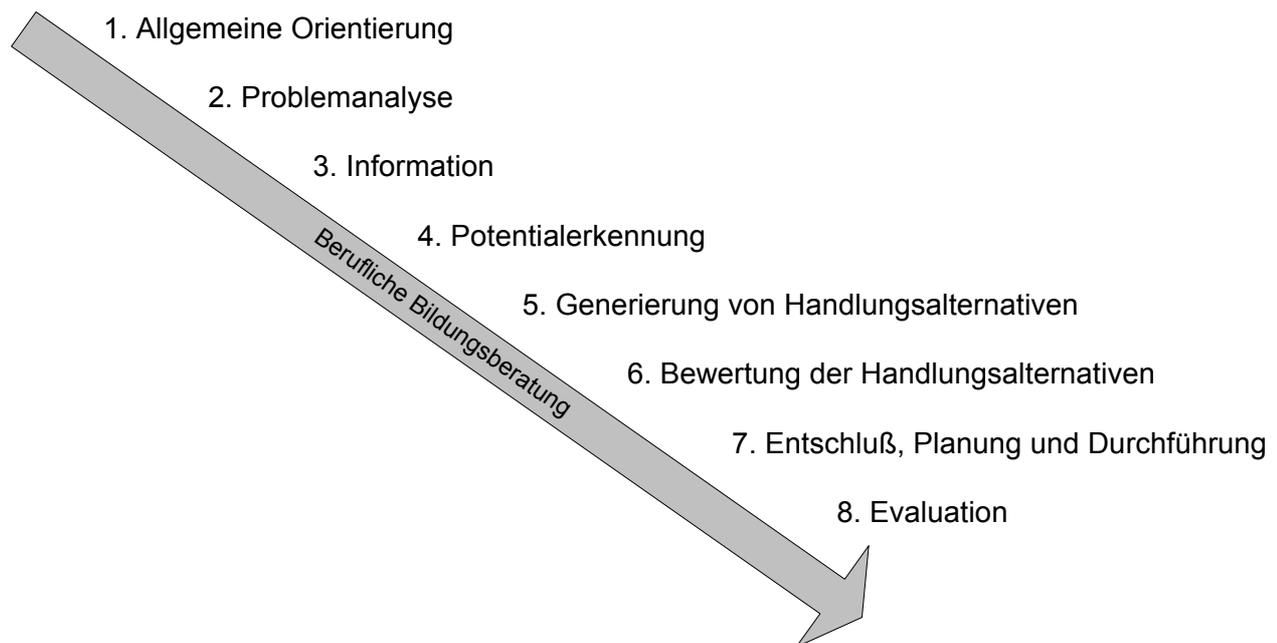


Abbildung 46: Prozess einer berufsorientierten Bildungsberatung

Hierbei weist sie in ihrem Beratungsverständnis dem Ratsuchenden eine aktive Rolle bei der Bewertung der Handlungsalternativen (Phase 6), der Aufstellung von Entscheidungsregeln und den Maßnahmen zur Realisierung der Entscheidung

⁴⁹¹ Steeger 2000, S. 119.

⁴⁹² Vgl. Steeger 2000, S. 119ff.

⁴⁹³ Vgl. Steeger 2000, S. 248ff.

(Phase 7) zu. Je nach Problemlage variieren bei STEEGER insbesondere die Zeitdauer, die Intensität und die verwendeten Methoden der Beratung.⁴⁹⁴

2.4.5 Systemorientierte Beratung in der Pädagogik

Die systemorientierte Beratung in der Pädagogik befasst sich weniger mit der Untersuchung von Tatsachen oder objektiver Realität, sondern konzentriert sich auf die Analyse der subjektiven Wahrnehmung der Beziehung der Beteiligten und mögliche differierende Beziehungszuschreibungen.⁴⁹⁵

Grundlage ist dabei – in Anlehnung an die metatheoretische Argumentation von HARTMANN⁴⁹⁶ – eine systemtheoretische Betrachtungsweise von pädagogischer Beratung.

Systemtheoretisch stellt sich z.B. der Berufswahlprozess als Differenzbildung zwischen dem personalen Präferenzsystem und dem beruflichen und sozialen Anforderungssystem dar. Im Berufswahlprozess wird gleichzeitig versucht, diese Differenzen angemessen zu integrieren. Beratung im Berufswahlprozess versteht sich dann als Förderung der Transformation des erzählten/gedachten und des gelebten/erfahrenen (Berufs-)Lebens und als lösungsorientierte Hilfe zur Selbsthilfe.⁴⁹⁷

Beratung unter systemtheoretischer Perspektive ist dabei oftmals komplexer als >technische< oder schematische Beratungskonzepte. Insbesondere trifft dies hinsichtlich der Abkehr von normativen Ansätzen und Problemlösealgorithmen, einer mehrperspektivischen Sicht auf Entscheidungsfragen, der zumindest teilweise angenommenen Verpflichtung gegenüber dem Auftraggeber und den Anforderungen an die Beteiligten zu.⁴⁹⁸

Insbesondere für ein Beratungssystem kann die Vorstellung einer systemischen Homöostase⁴⁹⁹ oder der Autopoiese⁵⁰⁰ von hoher Relevanz sein. Beide Ansätze gehen von der Selbsterhaltungs- und Selbstregulierungstendenz von Systemen im Sinne sich verändernder und neu einpendelnder Gleichgewichte aus. In Systeme-

⁴⁹⁴ Vgl. Steeger 2000, S. 248.

⁴⁹⁵ Vgl. Sickendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 167.

⁴⁹⁶ Vgl. Hartmann 2004, S. 109ff. Im Gegensatz zu Hartmann soll gemäß meiner ausgewiesenen wissenschaftstheoretischen Position (siehe Kapitel 1.1) der systemtheoretische Zugang dabei als theoretische Fundierung und nicht als metatheoretische Grundlage fungieren.

⁴⁹⁷ Vgl. Balz 2005, S. 384ff; Reich 1997, S. 235.

⁴⁹⁸ Vgl. Balz 2005, S. 391f.

⁴⁹⁹ Vgl. Bateson 1988, S. 566ff zitiert in Sickendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 166.

⁵⁰⁰ Vgl. Maturana/Varela 1980 zitiert in Sickendiek/Engel/Nestmann 1999, S. 165f.

men, deren Elemente Menschen sind, so genannten zwischenmenschlichen Systemen⁵⁰¹, erfolgt diese Anpassung über die Veränderung der Zurechnung und der Kommunikation zwischen den einzelnen Elementen.⁵⁰²

BALZ stellt aus einer systemischen Perspektive Implikationen für die Praxis der Berater im Kontext beruflicher Bildung dar, die er beschreibt

*„durch eine Abkehr von der Expertenrolle hin zu einer Rolle des Prozessgestalters und Moderators“.*⁵⁰³

Hierzu sei zunächst eine differenzierte Klärung des Bezugsrahmens und der Zusammenhänge notwendig, worin Verhaltensweisen und verbale sowie nonverbale Äußerungen ihre Bedeutung erlangen.⁵⁰⁴ Insbesondere sollten in Anlehnung an KLEVE der institutionelle Kontext, der Überweisungskontext, der Hilfesystemkontext, der historische Kontext, der zeitliche Kontext, der Anspruchskontext, der Ziel-Kontext und der Beraterkontext, geklärt werden.⁵⁰⁵ Auch die Klärung der Motivationslage der Ratsuchenden ist in dieser Phase von Bedeutung.⁵⁰⁶

In einem zweiten Schritt sollten die internen und externen, mentalen und materiellen Möglichkeiten und Grenzen, im systemischen Sinne die verfügbaren Ressourcen der Ratsuchenden, aktiviert werden. Dabei besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Darstellung und Würdigung von Stärken des Ratsuchenden und der Beziehung zwischen Ratsuchendem und Berater.⁵⁰⁷

⁵⁰¹ Vgl. Watzlawik/Beavin/Jackson 1969, S. 124ff.

⁵⁰² In dieser Arbeit sollen die Diskussionen LUHMANNs zu den Begriffen >Kommunikation< und >Handlung< (vgl. Luhmann 1984, S. 191ff) nicht weiter verfolgt werden, da sie m.E. nur wenig zum hier angestrebten Erkenntnisfortschritt beitragen würden oder diesen aufgrund ihres umfassenden Anspruchs (vgl. Luhmann 1984, S. 241) sogar >behindern< könnten.

⁵⁰³ Balz 2005, S. 388.

⁵⁰⁴ In diesem Kontext wird auf die besondere Problemlage der schulischen Beratung hingewiesen (siehe Kapitel 2.4.6), die ebenfalls die Klärung der Rahmenbedingungen der potenziellen Beratung erfordert.

⁵⁰⁵ Vgl. Balz 2005, S. 389.

⁵⁰⁶ Nach BALZ unterscheidet DE SHAZER hier Besucher, die nicht freiwillig an der Beratung teilnehmen und keinen Veränderungswunsch haben, Klagende, die ein Problembewusstsein artikulieren und die Lösung durch den Berater erwarten, und Kunden, die gleichzeitig zu dem vorhandenen Problembewusstsein eine aktive Problemlösung mit Unterstützung durch die Beratung anstreben. Mit den ersten beiden Gruppen kann zunächst nur auf der Ebene eines allgemeinen Beziehungsangebotes zusammengearbeitet werden, bis ein ausreichendes Problembewusstsein bzw. eine Änderungsbereitschaft vermittelt wurde (vgl. Balz 2005, S. 389f).

⁵⁰⁷ Vgl. Balz 2005, S. 390f.

BALZ betont somit den Ansatz einer kontext-, ressourcen- und eigenlösungsorientierten Beratung, die als Begleitung des zirkulären Prozesses von Handeln⁵⁰⁸, Wahrnehmen und Bewerten verstanden wird und die Bedeutung wechselseitiger Aushandlungs- und Entwicklungsprozesse betont:⁵⁰⁹

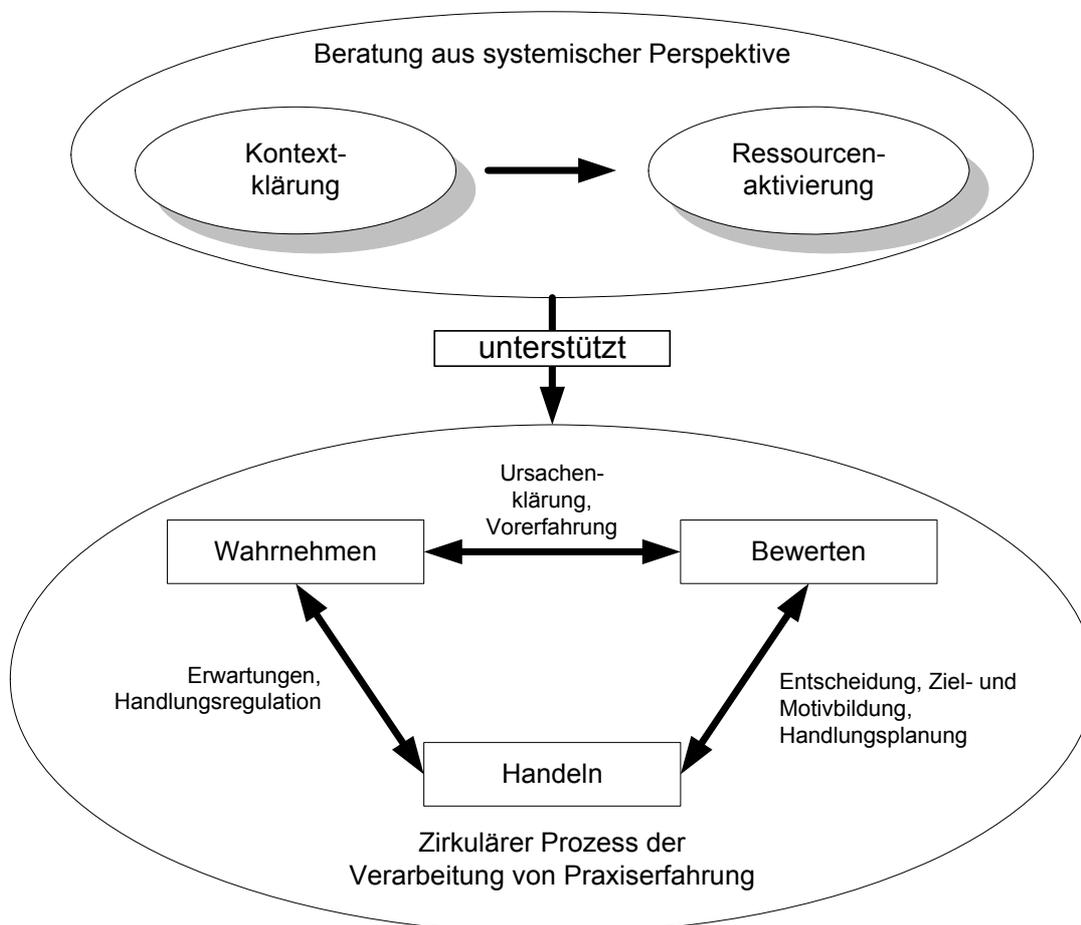


Abbildung 47: Beratung aus systemischer Perspektive nach BALZ⁵¹⁰

⁵⁰⁸ Der von BALZ verwendete Handlungsbegriff wird für diese Darstellung übernommen, obwohl er von dem in dieser Arbeit ansonsten verwendeten Verständnis (siehe Kapitel 2.1.2) abweichen scheint und eher mit der Durchführungsphase der vollständigen Handlung (siehe Abbildung 6) übereinstimmt.

⁵⁰⁹ Vgl. Balz 2005.

⁵¹⁰ In Anlehnung an die Ausführungen von Balz 2005.

2.4.6 Schulische Beratung

Schon 1970 stellte der DEUTSCHE BILDUNGSRAT >Beraten< als Grundfunktion des Lehrerberufes neben Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren.⁵¹¹ Heute durchzieht Beratung als spezielle Kommunikationsform den gesamten schulischen Alltag⁵¹² und kann somit als Teilsystem der Schule angesehen werden.⁵¹³

Die überwiegende Mehrheit der schulischen- und hochschulischen Regelungen in den deutschen Bundesländern enthalten Abschnitte zur Beratung, die oftmals eine Verpflichtung zur Information und Beratung über die Bildungsmöglichkeiten der jeweiligen Einrichtung und zur Zusammenarbeit mit der allgemeinen Berufsberatung umfasst.⁵¹⁴

Zentrale Aufgaben der pädagogischen Beratung in der Schule sind dabei Hilfen bei Lern- und Verhaltensproblemen der Schüler, Erziehungs- und Persönlichkeitsprobleme, Konflikte zwischen Schülern oder Lehrern und Schülern oder im Kollegium, Schullaufbahnberatung, individuelle Lernberatung sowie die Vorbereitung der Berufsentscheidungen der Schüler. Dabei müssen durch den beratenden Lehrer fachliche Aspekte mit lernstrategischen Elementen und psychologischen Aufgaben verbunden werden. Beratung im Kontext von Schule ist Bestandteil eines präventiven Schulmanagements zur Förderung der Lernerfolge und des Wohlbefindens aller Mitglieder der Schulgemeinschaft.⁵¹⁵

⁵¹¹ Vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 217-220 und Kapitel 2.1.2.2.

⁵¹² Vgl. Gudjons 2005, S. 7.

⁵¹³ Vgl. Sommer 2002, S. 8f. Zur Übertragbarkeit der Lehrerfunktion und -rolle auf Dozenten in Präsenzkursen oder teilelektkommunikativen Bildungsmaßnahmen siehe Asselborn/Hoffschroer 2000. In einer Erweiterung dieser Begründung wird hier eine zumindest grundsätzliche Vergleichbarkeit des Schulsystems mit Trägern der beruflichen Bildung angenommen. Die Aussagen zur Schulberatung sind m.E. im Grundsatz auf andere Bildungseinrichtungen übertragbar.

⁵¹⁴ Vgl. Rambøll 2007, S. 69.

⁵¹⁵ Vgl. Gudjons 2005, S. 7.

Aus Schülersicht können insbesondere drei Funktionen einer erfolgreichen pädagogischen Beratung festhalten werden, die für Überlegungen im Kontext der Berufsbildungsberatung von besonderer Bedeutung sein können:

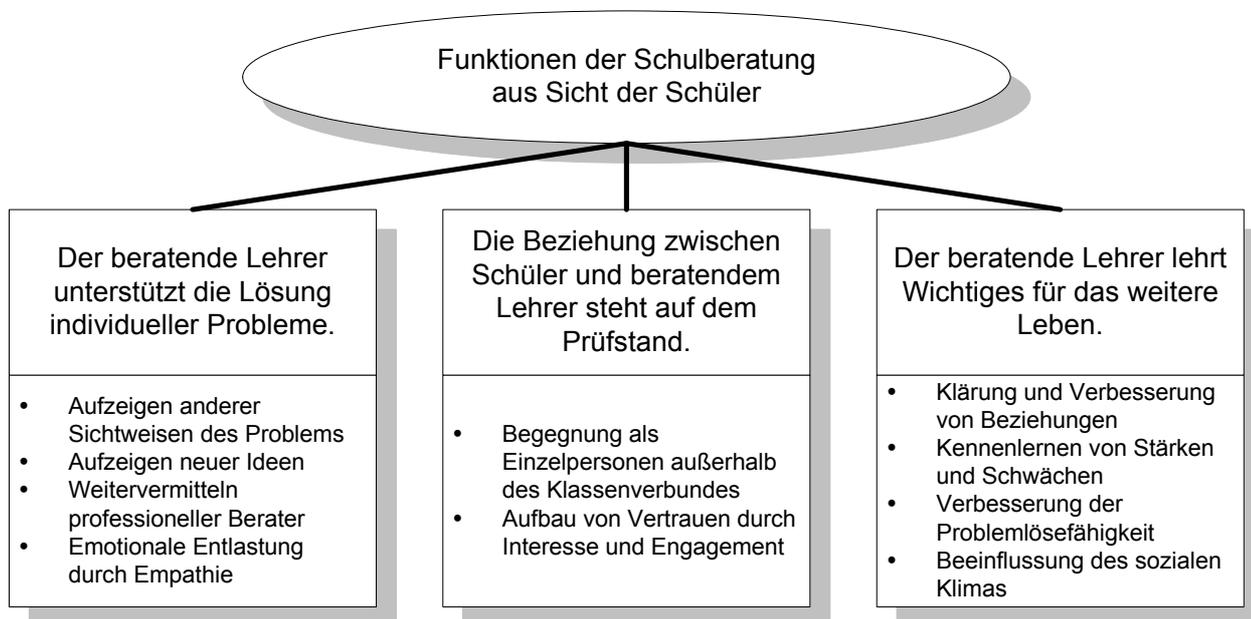


Abbildung 48: Funktionen der Schulberatung aus Sicht der Schüler⁵¹⁶

Beratung wird von den Lehrern oftmals als Zusatzbelastung aufgefasst, denn ihre Anlässe sind weit weniger plan- und vorhersehbar als Unterrichtsstunden und im Gegensatz zu diesen lassen sich Beratungssituationen vermeiden oder auf das Notwendigste verkürzen.⁵¹⁷

Die Rolle des Lehrers im Hinblick auf Beratungstätigkeiten kann problematisch sein. Insbesondere ist es im schulischen Alltag nicht möglich, die Problemlösung vollkommen offen und die Beziehung zwischen Ratsuchendem und Berater/Lehrer symmetrisch zu gestalten. Lehrer haben regelmäßig den Reglements der Organisation Schule zu folgen, stehen in einer direkten hierarchischen Beziehung zum Schüler und müssen diesen notfalls disziplinieren.⁵¹⁸ Die Beratung ist Teil des Systems Schule und wird durch dessen institutionelle Ausgestaltung beeinflusst. Die Lösung der zugrunde liegenden Probleme sollte auf die vorhandenen Res-

⁵¹⁶ In Anlehnung an Grewe 2005, S. 10f.

⁵¹⁷ Vgl. Grewe 2005, S. 10.

⁵¹⁸ Im Gegensatz hierzu fasst SOMMER Beratung nur als nicht reglementierende, repressionsfreie Form des Lernverhaltens auf (vgl. Sommer 2002, S. 2) Diesem Standpunkt wird hier nur insoweit gefolgt, als dass Beratung nicht in einer zwangsmäßigen Übernahme des Rates durch den Beratenen enden soll, sondern eine entscheidungsfördernde, unterstützende Hilfe darstellt (siehe zum grundlegenden Beratungsverständnis dieser Arbeit Kapitel 2.1.4).

sourcen der Betroffenen ausgerichtet sein. Dies kann im Widerspruch zu Anforderungen an Beratungssettings⁵¹⁹ (Freiwilligkeit, Verschwiegenheit, offener Ausgang, keine Sanktionen etc.) stehen.⁵²⁰

Als Konsequenz schlagen Experten vor, dass zu Beginn jeder Gesprächssituation geklärt werden muss, ob es sich um ein >echtes< Beratungsgespräch handelt.⁵²¹ Je nach Zuordnung wären dann entsprechend >klassische< Beratungssettings oder die schulisch bedingten Vorgaben zu berücksichtigen. Die Entscheidung über die entsprechende Gestaltung der Situation muss individuell vom (beratenden) Lehrer getroffen werden.

GREWE gibt darüber hinaus Hinweise zum Verhalten in schwierigen Beratungsgesprächen. Die Problematik der Beratungssituation kann sich dabei

- zum einen aus dem Konflikt zwischen dem Wunsch des beratenden Lehrers, einen fachlich begründeten Vorschlag weiterzugeben, und dessen Ablehnung durch den Gesprächspartner ergeben,
- zum anderen kann es vorkommen, dass der beratende Lehrer ein Fehlverhalten des Ratsuchenden ansprechen muss oder
- selber kritisiert wird und reagieren muss.⁵²²

Für das erste Problem wird von GREWE vorgeschlagen, sich als pädagogischer Berater stets zu vergegenwärtigen, dass nur Lösungsvorschläge gemacht werden, die durch den Ratsuchenden grundsätzlich abgelehnt werden können⁵²³ und jederzeit revidierbar sein sollten. Der Berater sollte seine Meinung daher auch mit Hilfe wissenschaftlicher, sachorientierter Untersuchungen stützen können und eine ausreichende Distanz zu seinem eigenen Urteil aufbauen, indem er die Argumente möglichst neutral sammelt und gemeinsam mit dem Ratsuchenden bewertet.⁵²⁴

⁵¹⁹ Siehe Fußnote 170.

⁵²⁰ Vgl. Gudjons 2005, S. 8f.

⁵²¹ Vgl. Gudjons 2005, S. 9.

⁵²² Vgl. Grewe 2005, S. 11.

⁵²³ In diesem Kontext sei nochmals auf die Berücksichtigung und Bewertung der besonderen Lebenssituation des Ratsuchenden hingewiesen, die ggf. in kritischen, prekären Zusammenhängen (siehe Fußnote 124) ein stärkeres Eingreifen des Beraters notwendig macht.

⁵²⁴ Vgl. Grewe 2005, S. 11f.

Gespräche zum Fehlverhalten von Schülern, Eltern oder Kollegen sollten nach Möglichkeit in konstruktive pädagogische Beratung übergehen. Um dem Gegenüber dabei die Annahme der Kritik zu erleichtern, sollte darauf geachtet werden, dass Positives in Erinnerung gerufen und die Kritik konkret, situationsbezogen und als Ich-Botschaft formuliert wird. Ebenso ist es wichtig, dass dem Ratsuchenden ein positives Interesse an seiner Person signalisiert wird. Darüber hinaus muss das Augenmerk weniger auf die Disziplinierung vergangenen Verhaltens, sondern auf die Verbesserung der zukünftigen Situation gerichtet sein und die Lösung des Problems als gemeinsame Aufgabe angesehen werden.⁵²⁵

Um mit Kritik an der eigenen Person oder dem eigenen Verhalten besser umgehen zu können, ist eine möglichst kontrollierte Gesprächsführung in den entsprechenden Beratungsgesprächen angesagt. Hierzu sollte sich der beratende Lehrer bewusst machen, dass kritische Rückmeldungen zur Verbesserung der Gesamtsituation beitragen können und ein Zeichen von Vertrauen des Kritikers sind. Der kritisierte Lehrer sollte sich Zeit für Reflexion und Reaktion nehmen. Bei einem solchen Gespräch sind eine ausführliche und gelassene Beschreibung der Probleme, aktives Zuhören und eine objektive Stellungnahme zur Kritik wichtig. Eigene Fehler sollten eingeräumt und das weitere Vorgehen offensiv dargestellt werden, um die Kontrolle über die Beratungssituation nicht aus der Hand zu geben.⁵²⁶

⁵²⁵ Vgl. Grewe 2005, S. 12.

⁵²⁶ Vgl. Grewe 2005, S. 12f.

2.5 Zwischenfazit zu Beratungsansätzen

Vor dem Hintergrund der Ausführungen in Kapitel 2.1.4, 2.1.5 und der Zusammenfassung in Kapitel 2.2 kann Beratung als unternehmerisches Handeln (Kapitel 2.3) und integraler Bestandteil pädagogischen Handelns (Kapitel 2.4) betrachtet werden.⁵²⁷

Berufsbildungsberatung hat dabei im Verständnis dieser Arbeit sowohl als unternehmerische wie auch pädagogische Dienstleistung grundsätzlich den Anspruch, die Handlungskompetenz, insbesondere hinsichtlich Entscheidungs- und Problemlösungsfähigkeiten des Ratsuchenden⁵²⁸, im Kontext von Beruf, Bildung und Beschäftigung zu verbessern. Berufsbildungsberatung steht dabei allerdings im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Insbesondere individuelle, unternehmerische und gesellschaftliche Ansprüche und Vorgaben müssen miteinander abgewogen werden.⁵²⁹:

Die dargestellten Ansätze betonen hierzu u.a.

- **rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen** (Stichworte Unternehmensgröße; Abhängigkeit vom Kunden; dezentrale, projektorientierte und autonome Organisationseinheiten; Marktunvollkommenheiten; privatrechtliche oder öffentlich-rechtliche Verträge; Alltagsberatung, integrierte Beratung oder professionelle Beratung; exo-, makro- und mikrodidaktische Bedingungen; systeminterne Bedingungen; Umweltbedingungen etc.)

⁵²⁷ Eine Zusammenführung dieser Ansätze, wie es der integrativen, wirtschaftspädagogischen Ausrichtung dieser Arbeit entspricht, ist in den gesichteten Quellen bisher nicht vorgenommen worden.

⁵²⁸ Vor dem Hintergrund des in den vorhergehenden Kapiteln entwickelten Beratungsverständnisses sind Ratsuchende als Kunden – im Sinne DE SHAZERS (siehe Fußnote 506) – in den Beratungsprozess einzubeziehen. Der Begriff Kunde betont dabei meine Auffassung, dass der Ratsuchende und der Berater in einem freiwilligen Dienstleistungsverhältnis stehen, das auf die Verbesserung der Kompetenzen des Ratsuchenden/Kunden ausgerichtet ist. Der im Kontext von Beratungsdienstleistungen ebenfalls gebräuchliche Begriff des Klienten (siehe z.B. Kapitel 2.1.4.4) ist im allgemeinen Sprachgebrauch dem Kundenbegriff sehr ähnlich und spiegelt die von mir favorisierte Beziehung zwischen Berater und Ratsuchendem ebenfalls wider. Die Begriffe Kunde, Klient und Ratsuchender werden daher im Folgenden weitgehend synonym verwendet.

⁵²⁹ Die im Folgenden zu den einzelnen Aspekten aufgeführten Stichworte sind den vorhergehenden Kapiteln entnommen. Die von mir gewählten, fettgedruckten Kategorien stellen somit im Sinne des integrativen Anspruchs dieser Arbeit (siehe Kapitel 1.1 und insbesondere Fußnote 4) eine erste Zusammenführung der unterschiedlichen Ansprüche dar. Sie werden im Kapitel 4 wieder aufgegriffen und im Sinne des Erkenntnisinteresses weiter präzisiert.

- **Prozessstrukturierung** (Stichworte: wirtschaftlicher Wertschöpfungsprozess, Dienstleistungsprozess, Lehr-Lernprozess; Interaktionsprozess; Entscheidungsprozess etc.)
- **Qualifikationsanforderungen** (Stichworte: Beraterkompetenz; Beteiligungskompetenz; Beratungskompetenz; unternehmerische Kompetenzen; pädagogische Kompetenzen; Flexibilität; Anpassungsfähigkeit; Systemüberblick; Methodenbeherrschung; Kommunikationskompetenz etc.)
- **Zielsetzungen** (Stichworte: Erfüllung der Kundenanforderungen; Verbesserung der Kompetenz des Ratsuchenden; Verringerung der Transaktionskosten und Principal-Agent-Problematik etc.)
- **Qualitätsansprüche** (Stichworte: Wirksamkeit; Wirtschaftlichkeit; geringe Kosten; rasche Umsetzbarkeit der Beratungsergebnisse; Kundenorientierung; Verkürzung der Kontaktzeiten; Fähigkeits-, Prozess- und Ergebnisqualität; Beziehungsqualität; Unabhängigkeit; Entscheidungsqualität etc.)

von Beratung.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Ansätze werden im folgenden Kapitel Daten und Befunde mit Bezug zur Berufsbildungsberatung dargestellt.

3 Zu Daten, Befunden und politischen Positionen

Im Kapitel 3.1 werden zunächst grundlegende Trends der Veränderung der sozio-ökonomischen Lebensbedingungen mit einer zumindest vermuteten Auswirkung auf den Untersuchungsgegenstand Berufsbildungsberatung dargestellt. Im Anschluss werden empirische Befunde zur Berufsbildungsberatung aus institutioneller, berufslaufbahnbezogener und handwerksbezogener Sicht aufgegriffen. Abschließend werden die politischen Diskussionen zur Berufsbildungsberatung auf europäischer und deutscher Ebene sowie die verbandspolitische Auseinandersetzung im Handwerk betrachtet.

3.1 Megatrends des sozio-ökonomischen Wandels⁵³⁰

In den vergangenen Jahren standen immer wieder so genannte Megatrends eines sozio-ökonomischen Wandels in der öffentlichen Diskussion.⁵³¹

Nicht zuletzt die populären Überlegungen BECKs zur Entstehung einer >Risikogesellschaft<⁵³² fassen entsprechende Entwicklungen zusammen, die sich bis heute fortsetzen. Die >Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland – Arbeit und Lebensweisen<⁵³³, der >Deutschland Report 2030<⁵³⁴ oder die gemeinsamen Ausführungen des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Innovationspolitik⁵³⁵ beschreiben detailliert, wie sich diese Entwicklungen auf unsere Gesellschaft auswirken. Experten gehen davon aus, dass unsere Gesellschaft dabei insgesamt durch eine zunehmende Vielfalt und Ungleichheit geprägt wird.⁵³⁶

⁵³⁰ Im Kontext der Diskussionen zur Wirtschaftspädagogik als akademisches Fach und Aufgabe eines Berufsverbandes betont ACHTENHAGEN, dass u.a. für die ökonomischen, politischen und sozialen Probleme, die ein angemessenes Reagieren der kaufmännischen Schulen und der Lehrerverbände erforderlich machen, der Terminus >Megatrends< geprägt worden ist (vgl. Achtenhagen 2005, S. 124).

In dieser Arbeit ist dabei insbesondere eine – an die umgangssprachliche Verwendung angelehnte – Nutzung der Vorsilbe >Mega< zugrunde gelegt. Mega dient in diesem Sinne zur Steigerung von Eigenschaften oder Bezeichnungen. Unter einem Megatrend soll hier eine Entwicklung verstanden werden, die von übergreifender Bedeutung, besonderer Nachhaltigkeit oder mit fundamentalen Auswirkungen o.ä. behaftet ist. Dies sind insbesondere wissens- und technologiebezogene, wirtschaftliche und demografische Veränderungen, die im Folgenden differenziert dargestellt werden. Sozio-ökonomischer Wandel soll hier die Veränderung der sozio-ökonomischen Lebenssituation (siehe Fußnote 70) bezeichnen.

⁵³¹ Vgl. u.a. Achtenhagen 1995, S. 155ff; CEDEFOP 1998; KWB 1999; Pütz 2000; Pahl 2000; Thomalla 2000; Fisch 2005, S. 37ff; SOFI u.a. 2005; ZDH 2007d.

Auf eine weitergehende Diskussion der einzelnen Trends wird hier aufgrund der beschränkten Ressourcen zugunsten eines Verweises auf die aufgeführten Quellen verzichtet. Es ist aber anzumerken, dass ein empirischer Beleg der nachfolgenden Aussage in den Quellen nur zum Teil erfolgt. Aufgrund meiner Erfahrungen mit den Akteuren des Berufsbildungssystems sind aber bereits Unsicherheiten und Intransparenzen für die Handlungen und Entscheidungen der relevanten Akteure prägend, die nicht belegbar, aber dennoch empfunden werden. Insofern sind auch die qualitativen und ggf. politisch motivierten Aussagen, insbesondere des Handwerks und der Gewerkschaften, von unmittelbarer Bedeutung für die Berufsbildungsberatungspraxis und somit im Sinne der methodischen Vorgehensweise und des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit zu berücksichtigen.

⁵³² Vgl. Beck 1986. Darüber hinaus stellt THIERSCH in einer Diskussion des Alltags heraus, dass dieser immer mehr zu einem Schauplatz von Desorientierung und Ratlosigkeit werde (vgl. Thiersch 1992, S. 43f).

⁵³³ Vgl. SOFI u.a. 2005.

⁵³⁴ Vgl. Prognos/Handelsblatt 2006.

⁵³⁵ Vgl. BMWi/BMBF 2002.

⁵³⁶ Vgl. Baethge/Bartelheimer 2005, S. 11ff; Grunert 2005, Kap. 1.

Vor diesem Hintergrund werden in diesem Kapitel insbesondere Aussagen zu wissens- und technologiebezogenen Veränderungen, zu den Veränderungen der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und der demografischen Entwicklungen vorangestellt und mit erkennbaren oder erwarteten Auswirkungen im Berufsbildungs- und Beratungsbereich verbunden.⁵³⁷

3.1.1 Wissens- und technologiebezogene Megatrends

Wissens- und technologiebezogene Veränderungen der sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen wirken unmittelbar im beruflichen Alltag der Menschen und gehen entsprechend häufig mit einer Veränderung der Qualifikationsanforderungen und einer steigenden Unsicherheit für den Einzelnen einher.

- Die Halbwertszeit des Wissens⁵³⁸ verringert sich, die Veränderung beruflichen Spezialwissens sowie der Strukturwandel beschleunigen sich, so dass die Unsicherheit in Bezug auf die notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten tendenziell steigt.
- Die informationstechnische Vernetzung, die Erweiterung von Arbeitsprozessen und die Technisierung der Kommunikation nehmen infolge einer Flexibilisierung, Dezentralisierung und Enthierarchisierung in den Betrieben zu.⁵³⁹

⁵³⁷ Leitend ist dabei die These, dass die im Folgenden aufgezeigten sozio-ökonomischen Veränderungen die berufsbildungsbezogenen Entscheidungen von Betrieben und Personen schwieriger gemacht haben und dass eine optimierte Berufsbildungsberatung zur Verbesserung der Entscheidungsprozesse beitragen kann. Die Abgrenzung der Veränderungsbereiche ist dabei nicht immer trennscharf, da sowohl ihre Ursachen als auch ihre Wirkungen i.d.R. nicht monistisch, d.h. nicht auf ein Grundprinzip zurückzuführen sind. Im Folgenden wird versucht, Stützargumente für diese These aufzuzeigen.

⁵³⁸ Hierunter soll der Zeitraum verstanden werden, in der die einmal erworbenen Kenntnisse zur Hälfte überholt sind (vgl. Süßmuth 1988, S.7f; Drucker 1993, S.18; Fisch 2005, S. 45) BOSCH hingegen bezeichnet die ständige Abnahme der Halbwertszeit des Wissens als einen Mythos in der Bildungsdiskussion. Er geht davon aus, dass der größte Teil des Allgemeinwissens (Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik etc.) ein ganzes Leben hält, sofern es genutzt wird. Gleiches gelte für soziale Kompetenzen. Berufliches Basiswissen habe in vielen Disziplinen eine lange Halbwertszeit, berufliches Spezialwissen erneuere sich allerdings zunehmend schneller (vgl. Bosch 2004, S. 4). Da insbesondere auch das berufsbezogene Fach- und Methodenwissen (und somit berufliches Spezialwissen) für die berufliche Handlungskompetenz von Bedeutung ist, gehe ich von einer weiteren Verringerung der individuellen und gesellschaftlichen Halbwertszeit großer Teile berufsrelevanten Wissens aus. Die Quantität solcher Veränderungen kann hier allerdings nicht abschließend bewertet werden. In Bezug auf das Bildungsverständnis dieser Arbeit gewinnt somit das Lernen im Lebenslauf, der Erwerb von Schlüsselqualifikationen und Bildung zunehmend an Bedeutung (siehe zu den Begriffen Kapitel 2.1.2 und 2.1.3).

⁵³⁹ Vgl. Bauer u.a. 2006; Pätzold/Walden 1999, S.261.

- Die Generierung und Systematisierung von Informationen⁵⁴⁰ und die Verbreiterung der individuellen und betrieblichen Wissensbasis gewinnen zunehmend an Bedeutung.⁵⁴¹
- So genannte einfache Arbeiten werden häufig von Maschinen übernommen. Der Arbeitsmarkt für geringqualifizierte Arbeitnehmer wird >schwieriger<, während er sich für Hochqualifizierte positiv entwickelt.⁵⁴² Dies führt insgesamt zu einem steigendem sozialen Konfliktpotenzial.⁵⁴³
- Bei der Teilnahmewahrscheinlichkeit spezieller Zielgruppen am Lernen im Lebenslauf gibt es signifikante Unterschiede, was zu einer weiteren Spaltung im Beschäftigungsmarkt führen wird.⁵⁴⁴
- Die Entwicklung und Einführung von Schlüsseltechnologien, wie z.B. den Informations- und Kommunikationstechniken, der Lasertechnik sowie der Mikrosystemtechnik und die Verbreitung von neuen Werkstoffen und Materialien, werden weitergeführt und beschleunigen sich in der Tendenz.⁵⁴⁵

⁵⁴⁰ Informationen sind im Kontext verknüpfte Daten, wobei Daten hier als durch Zeichen dargestellte Fakten verstanden werden (vgl. Mattik/Quade 2005, S. 9).

⁵⁴¹ Vgl. Kreibich 1986, S. 26; Rauner/Riedel 2000, S.11; Giarini/Liedke 1997, S.113; Esser 2007, S. 141. BOES spricht in diesem Zusammenhang von der Informatisierung der Gesellschaft und grenzt so den allgemeinen Gebrauch von Informationen durch konkrete Subjekte zur Kommunikation von einem sozialen Prozess des bewussten, systematischen Umgangs mit Informationen zur subjektunabhängigen Nutzung ab. Hierzu ist die Materialisierung der Informationen notwendig (vgl. Boes 2005, S. 214f).

⁵⁴² Vgl. Prognos/Handelsblatt 2006.

⁵⁴³ Vgl. Bauer u.a. 2006.

⁵⁴⁴ Vgl. Bosch 2004, S. 7. Da die von BOSCH angewandten Unterscheidungskriterien nicht vollständig trennscharf sind, muss davon ausgegangen werden, dass Mehrfach-Benachteiligungen möglich sind.

⁵⁴⁵ Vgl. Schröder 1999, S.307; Boes 2005, S. 212ff; Dostal 2000, S.8; Fisch 2005, S. 41; Bauer u.a. 2006. Zu den besonderen Anforderungen und Entwicklungen der Zukunfts- und Schlüsseltechnologien im Handwerk siehe HPI 2006a und HPI 2006b.

- Die technologische Entwicklung verläuft in Phasen, was auf die wirtschaftliche Konjunktur ausstrahlt⁵⁴⁶ und regelmäßig mit veränderten und wachsenden Anforderungen an den Ausbildungsstand der Beschäftigten verbunden sind.⁵⁴⁷

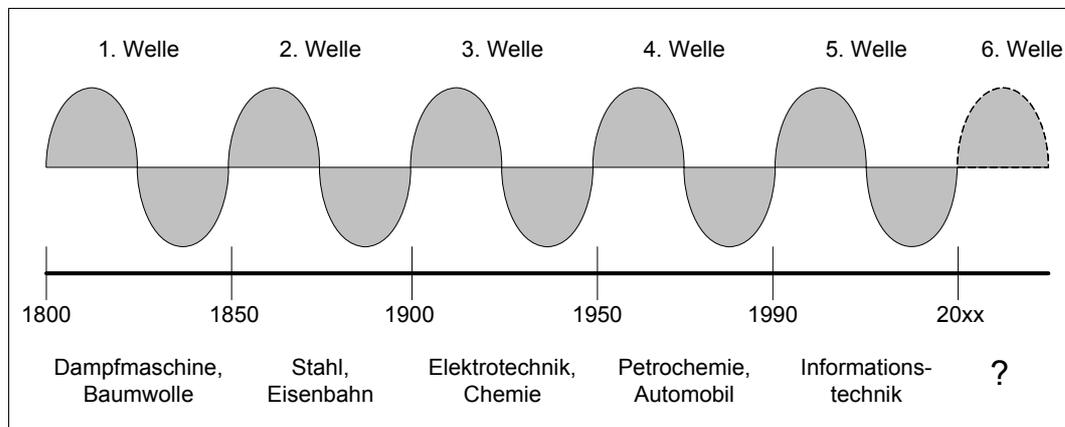


Abbildung 49: Kondratieff-Wellen⁵⁴⁸

- Ökologisch notwendige Maßnahmen z.B. zur Energieeinsparung, zur Emissionsminderung oder zur Ressourcenschonung werden zunehmend bedeutsam.⁵⁴⁹
- Hochwertige Produkte und Verfahren mit hoher Forschungs- und Entwicklungsintensität sowie spezialisierte (Nischen-)Produkte gewinnen an Bedeutung. Nachhaltige, umweltverträgliche, ressourcenschonende Produkte und Produktionsverfahren sind Voraussetzung für wirtschaftliche Prosperität.⁵⁵⁰

Auch aus den beiden zuletzt aufgeführten Punkten können sich neue Qualifikationsanforderungen an die Arbeitnehmer und die Prozessgestaltung in den Unternehmen ergeben, die zur Verunsicherungen (z.B. über die Inhalte und Gestaltung notwendiger Anpassungsqualifizierungen) und Intransparenzen (z.B. über die Qualität der Anbieter entsprechender Qualifizierungsmaßnahmen) beitragen.

⁵⁴⁶ So analysierte z.B. KONDRATIEFF grundlegende technische Entwicklungen im Hinblick auf ihren Einfluss auf die gesamtwirtschaftliche sowie gesellschaftliche Leistungsfähigkeit und konnte so die nach ihm benannten langfristigen konjunkturellen Wellen bestimmen (vgl. Fisch 2005, S. 37ff).

⁵⁴⁷ Vgl. Fisch 2005, S. 40ff

⁵⁴⁸ Vgl. Fisch 2005, S. 38.

⁵⁴⁹ Vgl. BMU 2007.

⁵⁵⁰ Vgl. Landtag Rheinland-Pfalz 2005, S. 21.

3.1.2 Wirtschaftliche Megatrends

Veränderungen der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen erzwingen i.d.R. Anpassungen der Arbeitsorganisation sowie der Produkte und Herstellungsverfahren, was wiederum Auswirkungen auf die Berufsbildung haben kann:

- Hochdynamische Globalisierungstendenzen⁵⁵¹ wirken bis auf die regionale Ebene wettbewerbsverschärfend.⁵⁵²
- Viele Märkte wandeln sich von der Angebots- zur Nachfrageorientierung, daher nimmt die Kunden- und Serviceorientierung auch in produzierenden und verarbeitenden Gewerben zu.⁵⁵³
- Das deutsche Wirtschaftswachstum wird sich weniger dynamisch entwickeln als in den vergangenen Jahrzehnten.⁵⁵⁴
- Die Hauptdeterminate der Wertschöpfung verschiebt sich gemäß der Vier-Sektoren-Hypothese⁵⁵⁵ vom Ergebnis der Produktion hin zu organisatorischen, planenden, kontrollierenden, verwaltenden, beratenden, lehrenden und gestaltenden Aktivitäten.⁵⁵⁶
- Unternehmensnahe Dienstleistungen⁵⁵⁷ werden zum bedeutendsten Träger des Wirtschaftswachstums.⁵⁵⁸
- Statt isolierter Produkte werden stärker umfassende Systemlösungen am Markt gefragt. In der Folge werden Arbeitsprozesse arbeitsorganisatorisch zunehmend ganzheitlich betrachtet.⁵⁵⁹

⁵⁵¹ Globalisierung ist die weltweit zunehmende Verflechtung von Menschen, Gütern, Information und Kapital (vgl. BPB 2003).

⁵⁵² Vgl. Deutscher Bundestag 2002; Bauer u.a. 2006; Esser 2007, S. 141.

⁵⁵³ Vgl. Diedrich-Fuhs u.a. 2001; Esser/Brommberger 2002; Esser 2002.

⁵⁵⁴ Vgl. Prognos/Handelsblatt 2006.

⁵⁵⁵ Vgl. Koller 1999. Die Vier-Sektoren-Hypothese ist eine Erweiterung der klassischen Drei-Sektoren-Theorie, welche sich in der volkswirtschaftlichen Literatur verbreitet hat und stellt einen Zusammenhang zwischen gesellschaftlichem Entwicklungsstand und Beschäftigtenzahlen in verschiedenen Sektoren einer Volkswirtschaft her. Insbesondere betrachtet sie den primären Sektor (Landwirtschaft), den sekundären Sektor (Produktion), den tertiären Sektor (Dienstleistung) und den quartären Sektor (Wissen und Innovation) (siehe für eine Übersicht und ausführlichere Analyse Stutz 1988, S. 35ff, darüber hinaus siehe auch Kapitel 2.1.4.2).

⁵⁵⁶ Vgl. Schlaffke 2000, S.19ff und Süßmuth 1988, S.9.

⁵⁵⁷ Siehe Kapitel 2.1.4.2.

⁵⁵⁸ Vgl. LMW BW 2007.

⁵⁵⁹ Vgl. Landtag Rheinland-Pfalz 2005, S. 21.

- Die Erwerbsarbeitsformen entwickeln sich sehr differenziert.⁵⁶⁰ Obwohl die Berufs- und Erwerbsorientierung weiterhin als Grundlage der gesellschaftlichen Ausrichtung angesehen werden muss,⁵⁶¹ hat sich in den letzten Jahren neben der Zone relativ stabiler Beschäftigung ein Bereich unsicherer Erwerbsbeteiligung entwickelt.⁵⁶²
- Normierte Berufs- und Bildungsverläufe verlieren zugunsten individuell zugeschnittener Biografien immer stärker an Bedeutung.⁵⁶³
- Die Verantwortung der Einzelnen, für ihre Beschäftigungsfähigkeit im Sinne einer Beschäftigungsfähigkeit⁵⁶⁴ zu sorgen, wird zunehmen.⁵⁶⁵
- Die Gestaltung der Arbeitsplätze und die Aufgaben der Beschäftigten sind in besonderer Weise vom Trend der Flexibilisierung betroffen.⁵⁶⁶
- Die berufliche und örtliche Mobilität der Arbeitskräfte in Europa steigt, ist im Vergleich zu den USA aber niedriger. Zum Teil wird dies auf die Sprachenvielfalt und die mangelnden Fremdsprachenkenntnissen innerhalb der EU zurückgeführt.⁵⁶⁷

Die wirtschaftlichen Megatrends stärken eine flexible, möglichst individualisierte Biografiegestaltung, die auf die Bewältigung ganzheitlicher Arbeitsprozess ausgerichtet ist. Die Verantwortung des Einzelnen steigt tendenziell.

⁵⁶⁰ Vgl. Landtag Rheinland-Pfalz 2005, S. 79ff.

⁵⁶¹ Die Erwerbsquote liegt in der Bundesrepublik bei gut 80 Prozent der Männer, bei ca. 64 Prozent der westdeutschen und 73 Prozent der ostdeutschen Frauen. Der Erwerbwunsch liegt deutlich höher, so dass unter Berücksichtigung der stillen Reserve nur zehn Prozent der Männer, 18 Prozent der westdeutschen und 15 Prozent der ostdeutschen Frauen keine Erwerbsorientierung haben (vgl. Baethge/Bartelheimer 2005, S. 14).

⁵⁶² Vgl. Baethge/Bartelheimer 2005, S. 14f.

⁵⁶³ Vgl. Esser 2007, S. 141.

⁵⁶⁴ Vgl. McKenzie/Wurzburg 1997, S. 13. Siehe in diesem Kontext auch die Ausführungen zum Berufsprinzip in Kapitel 2.1.1.

⁵⁶⁵ Vgl. Schiersmann/Remmle 2004, S. 7,

⁵⁶⁶ Bauer u.a. 2006

⁵⁶⁷ Vgl. Bagavos 2004; EU-Kommission 2006b.

3.1.3 Demografische Megatrends

Als weiterer Megatrend haben demografische Entwicklungen tiefgreifende Auswirkungen auf die Struktur der Arbeitnehmer und Kunden und hierdurch auf die Zielgruppen und Inhalte der Berufsbildung:⁵⁶⁸

- In den westlichen Industrienationen sind zwei sich in ihrer Auswirkung verstärkende Effekte festzustellen: Erstens ein Sinken der durchschnittlichen Geburtenraten und zweitens eine Erhöhung der durchschnittlichen Lebenserwartung.⁵⁶⁹
- Die Bevölkerungspyramide entwickelt sich in der Bundesrepublik Deutschland immer mehr zu einem Bevölkerungsbaum. Das Durchschnittsalter der Bevölkerung erhöht sich, dies bedingt, dass sowohl die Belegschaften als auch die Kunden der Betriebe älter werden.

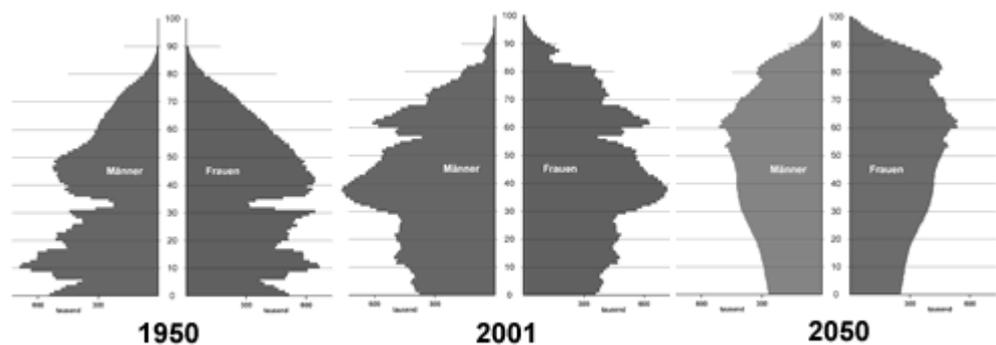


Abbildung 50: Altersaufbau in der Bundesrepublik Deutschland⁵⁷⁰

- Die Zahl der in Deutschland lebenden Personen verringert sich.⁵⁷¹ Dies wird nach Meinung von Experten regional, berufs- oder branchenbezogen zu einem Rückgang der Ausbildungsplatzbewerber und zu einem Mangel an Fachkräften führen können.⁵⁷²

⁵⁶⁸ Vgl. Handwerkskammer Hamburg 2001; ISF München 2002; Landtag Rheinland-Pfalz 2005, S. 14ff; Kornhardt 2005.

⁵⁶⁹ Vgl. Jagoda 2001, S.27.

⁵⁷⁰ Vgl. Destatis 2003, Statistisches Bundesamt 2006. Für eine genauere Darstellung siehe auch im Anhang, Abbildung 74.

⁵⁷¹ Vgl. Statistisches Bundesamt 2003, S. 20ff, Statistisches Bundesamt 2006, S. 14ff.

⁵⁷² Vgl. Fuchs 2002; BMWi 2008.

- Zur Sicherung der wirtschaftlichen und sozialen Leistungsfähigkeit des Staates und der Gesellschaft wird sich die Notwendigkeit von Zuwanderung erhöhen.⁵⁷³

Die demografischen Entwicklungen führt u.a. zu einer Verschiebung der Bedeutung von Zielgruppen für die Beschäftigung. Diese „neuen“ Zielgruppen, insbesondere Ältere, Frauen, Migranten und Bildungsferne, werden heute noch nicht ausreichend im Berufsbildungssystem berücksichtigt.⁵⁷⁴ Dies führt sowohl auf Seiten der Nachfrager als auch der Anbieter von Berufsbildung und bei den Systemverantwortlichen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft zu Unsicherheiten, die sich in einer sehr dynamischen Diskussion über notwendige und zielführende Systemanpassungen (z.B. im Innovationskreis Berufliche Bildung (IKBB)⁵⁷⁵ und Innovationskreis Weiterbildung (IKWB)⁵⁷⁶) ausdrückt.

3.1.4 Unsicherheit und Intransparenz

ESSER stellt für das Handwerk im Verhältnis von Strukturwandel und Berufsbildung heraus, dass die sozio-ökonomischen Veränderungen das auslösende Phänomen für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung sind.⁵⁷⁷ Die aufgezeigten Megatrends des Strukturwandels sind demnach Auslöser und Grund für Berufsbildungsprozesse der Beschäftigten und Personalentwicklungsprozesse der Unternehmen. ESSER attestiert dabei

- eine Verdrängung traditioneller Handwerkstechniken und Diversifizierung der Arbeitswelt
- eine Ausweitung und stärkere Verzahnung der berufsbezogenen Bildungsinhalte
- eine Veränderung und Wettbewerbsverschärfung der unterschiedlichen Qualifizierungswege

⁵⁷³ Vgl. BAMF 2007.

⁵⁷⁴ Vgl. NBB 2008.

⁵⁷⁵ Vgl. BMBF 2007c.

⁵⁷⁶ Vgl. BMBF 2007d.

⁵⁷⁷ Vgl. Esser 2007, S. 140ff.

- eine zunehmende Tendenz zu Pluralismus und Individualisierung, die u.a. mit familiären Unsicherheiten und persönlicher Überforderung einher gehen kann.

Für den Deutschen Gewerkschaftsbund formuliert SEHRBROCK:

„Viele [Arbeitnehmer M.H.] sind aber mit der Planung ihrer eigenen Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung überfordert. Dies gilt besonders für Menschen, die bereits mit niedrigeren Bildungsvoraussetzungen ins Erwerbsleben starten. Angesichts des Weiterbildungsdschungels von Trägern, Maßnahmen und Zertifikaten ist das auch nur zu verständlich.“⁵⁷⁸

Durch das Inkrafttreten der Arbeitsmarktreform (sog. Hartz IV) wurden diese individuellen Unsicherheiten noch verstärkt. Nicht zuletzt durch die Ausgabe von Bildungsgutscheinen wurde gerade für bildungsferne Adressaten die Intransparenz auf dem Bildungsmarkt verstärkt, da ihnen die Auswahl eines geeigneten Bildungsträgers zukommt, was den Beratungsbedarf nach Ansicht von Experten erhöht.⁵⁷⁹

Für die Betriebe ergeben sich aus den Veränderungen der Arbeitsgrundlage im Zusammenhang mit dem Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft ebenfalls größere Unsicherheiten. Ca. 71 Prozent der in einer Umfrage in Süd-Ost-Niedersachsen analysierten Unternehmen haben einen Beratungsbedarf im Bereich der Personalentwicklung, 25 Prozent beklagen mangelnde Informationen über Weiterbildungsangebote und 28 Prozent kritisieren ungeeignete, da praxisferne Kursinhalte.⁵⁸⁰

Der DGB hat Fallstudien in den Wirtschaftsbereichen Metall/Elektro und Pflege/Gesundheit zu den konkreten Veränderungen der Arbeitsanforderungen durchgeführt, die auch Aussagen zu den sich ergebenden Beratungsbedarfen enthält.⁵⁸¹

Der Deutsche Gewerkschaftsbund stellt darüber hinaus fest, dass in kleinen und mittleren Unternehmen den Mitarbeitern kein angemessenes Beratungsangebot

⁵⁷⁸ DGB o. J., S. 7f.

⁵⁷⁹ Vgl. Rambøll 2007, S. 67.

⁵⁸⁰ Vgl. Lützwow 2004, S. 64f.

⁵⁸¹ Zusammenfassend werden die Ergebnisse im Anhang (siehe Abbildung 75) dargestellt.

zur Verfügung steht. Vorgesetzte und Arbeitsnehmersvertreter sind nach Ansicht des DGB in den relevanten Fragestellungen oftmals zeitlich und inhaltlich überfordert. Da aus Gewerkschaftssicht in den KMU Personalabteilungen ganz fehlen und kaum strategische Personalentwicklung stattfindet, sind in den Betrieben keine Ansprechpartner für die individuelle Beratung vorhanden, so dass Qualifizierungsfragen heute nur unzureichend mit mittel- und langfristigen Unternehmenszielen verknüpft werden.⁵⁸²

3.2 Zwischenfazit zu Megatrends des sozio-ökonomischen Wandels

Im Kontext der notwendigen Entscheidungsprozesse im Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem und damit im unmittelbaren Zusammenhang mit Berufsberatung⁵⁸³ werden in einer aktuellen, handwerksbezogenen Untersuchung⁵⁸⁴ u.a. folgende Faktoren des sozio-ökonomischen Wandels herausgestellt:

- zunehmend durch wissensrelevante und wissensintensive Faktoren geprägte Arbeitsanforderungen
- kurze Innovationszyklen und rasantes Entwicklungstempo der Informations- und Kommunikationstechnologien
- demografische Entwicklung und potenzieller Fachkräftemangel sowie Nachfolgerproblematik im Handwerk.

Diese Trends lassen sich insofern verallgemeinern, als dass gemäß den Ausführungen in Kapitel 3.1 auch außerhalb des Handwerks von tendenziell steigenden Anforderungen an die Gestaltung der individuellen Berufs- und Bildungskarrieren (Stichwort: Notwendigkeit zum Lernen im Lebenslauf) und der betrieblichen Fachkräftesicherung (Stichwort: Notwendigkeit zielgerichteter Personalentwicklungsstrategien) auszugehen ist. Diese Tendenz führt regelmäßig dazu, dass objekt- und subjektbezogene Unsicherheiten und Intransparenzen im Bereich der beruflichen Bildung und Beschäftigung – zumindest branchen-, berufs- oder regionalbe-

⁵⁸² Vgl. DGB o. J., S. 36.

⁵⁸³ Siehe Kapitel 2.4.4.

⁵⁸⁴ Vgl. DGB/FBH 2007, S. 29.

zogen – steigen.⁵⁸⁵ In Bezug auf das in Anlehnung an BANK im Kapitel 2.1.2.5 beschriebene Bildungsverständnis dieser Arbeit, steigen die Freiheiten bezüglich der Beschreibungs- und Zielkomponenten eines didaktischen Determinismus. Dies bedeutet, dass das Lernen im Lebenslauf, der Erwerb von Schlüsselqualifikationen und Bildung zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Zu einer ähnlichen Einschätzung kommen auch der DGB und die Handwerkskammer Ost-Westfalen-Lippe:

- Aus Sicht des DGB besteht aufgrund der momentanen Veränderungen in der Gesellschaft und der Arbeitswelt ein grundsätzliches Interesse an Angeboten der Berufsbildungsberatung sowohl von Seiten der Arbeitnehmer, als auch von Seiten der Führungskräfte.⁵⁸⁶
- Die Handwerkskammer Ostwestfalen-Lippe stellt fest, dass durch die stärkere Betonung der individuellen Verantwortung mit dem Inkrafttreten der Arbeitsmarktreform (Hartz IV) der Informations- und Beratungsbedarf in Ergänzung zu den Beratungsleistungen der Arbeitsagenturen, Arbeitsgemeinschaften und kommunalen Beratungsstellen bei den nordrhein-westfälischen Handwerkskammern zugenommen habe. Betriebe würden sich seither verstärkt nach Fördermöglichkeiten und potenziellem Personal erkundigen. Berufsrückkehrer sowie junge Mütter und Väter mit speziellen Problemstellungen würden ebenfalls häufiger Beratung in Anspruch nehmen.⁵⁸⁷

Sowohl das Berufsbildungs- als auch das Beschäftigungssystem müssen sich strategisch und operativ auf diese Veränderungen einstellen, so dass auch auf Ebene der Systemverantwortlichen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft von einer tendenziell steigenden Unsicherheit und einer höheren Dynamik in den Entscheidungsprozessen ausgegangen werden kann.

⁵⁸⁵ Die in Fußnote 537 aufgestellte These wird somit durch die Aussagen in Kapitel 3.1.1 bis 3.1.4 gestützt.

⁵⁸⁶ Vgl. DGB o. J., S. 46.

⁵⁸⁷ Vgl. Grämmel 2005, S. 6.

3.3 Berufsbildungsberatung aus institutioneller Sicht

Im Rahmen der Darstellung von Berufsbildungsberatung aus institutioneller Sicht wird zunächst ein historischer und rechtlicher Abriss gegeben, bevor empirische Daten zu den Beratungsinstitutionen, der Finanzierung und dem Beratungssetting⁵⁸⁸ aufgezeigt werden. Abschließend werden Art und Weise der Durchführung von Berufsbildungsberatung in den Einrichtungen dargestellt.

3.3.1 Historische Entwicklung und rechtlicher Hintergrund

In Folge der Wirtschaftskrise und des >Aufschwungs< der Sozialwissenschaften und der Psychologie zu Beginn der 20. Jahrhunderts entwickelten sich in der Weimarer Republik erste Ansätze von Berufsbildungsberatung in Deutschland. Diese wurden in der Zeit des Nationalsozialismus als Repressionsinstrumente missbraucht und fanden dennoch nach dem Zweiten Weltkrieg Eingang in das bundesdeutsche Modell der sozialen Marktwirtschaft. Bis in die 1960er Jahre verbreiteten sich überwiegend psychologisch-fundierte Berufsbildungsberatungsansätze, die in der Folge von sozialarbeitstheoretischen Ansätzen abgelöst wurden. Die Zuständigkeit für Berufsbildungsberatungsangebote lag i.d.R. aber weiterhin beim Staat. 1967 wurde das staatliche Monopol der Arbeitsvermittlung und der damit zusammenhängenden Berufsberatung⁵⁸⁹ durch das Bundesverfassungsgericht bestätigt. Aufgrund des sozio-ökonomischen Wandels sowie den Veränderungen der Arbeitsmarktpolitik fand Mitte der 1990er Jahre ein Umdenken statt. Die Bundesregierung beschloss den Wechsel zur Nachfrageorientierung in der berufsbezogenen Vermittlung und Beratung. In der Folge wurde 1994 das Vermittlungsmonopol der Bundesanstalt für Arbeit (BA)⁵⁹⁰ aufgehoben.⁵⁹¹

Im SGB III wurde dann das Beratungsmonopol der BA zum 1. Januar 1998 außer Kraft gesetzt, der Beratungsbegriff in der Gesetzgebung der Bundesrepublik

⁵⁸⁸ Siehe Fußnote 170.

⁵⁸⁹ Der hier angewandte Begriff der Berufsberatung wird in dieser Arbeit weiter differenziert. Insbesondere nach den drei Hauptphasen der beruflichen Entwicklung wird in den Kapiteln 3.4 bis 3.4.3 die Berufsorientierung, die Ausbildungsberatung und die Weiterbildungsberatung unterschieden. Die Begriffe >Berufsberatung< und >Berufsorientierung< werden dabei weitestgehend synonym verwendet. Der gesetzliche Beratungsbegriff (Berufsberatung und Arbeitsmarktberatung) ist eher mit dem hier verwendeten Begriff >Berufsbildungsberatung< gleichgestellt.

⁵⁹⁰ Heute: Bundesagentur für Arbeit.

⁵⁹¹ Vgl. Rambøll 2007, S. 14ff.

Deutschland jedoch erneut aufgegriffen.⁵⁹² Die institutionalisierte, öffentliche Berufsberatung umfasst demnach berufliche Beratung von Arbeitnehmern in allen Phasen des Berufslebens sowie die Erteilung von Auskunft und Rat in allen Fragen der Berufswahl, des Berufswechsels und der beruflichen Entwicklung. Darüber hinaus richtet sich die Arbeitsmarktberatung mit den Themen Personalbeschaffung und -auswahl, Besetzung und Gestaltung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen, Arbeitszeitgestaltung sowie Aus- und Weiterbildung an interessierte Arbeitgeber.⁵⁹³

Die BA hat in einem grundlegenden Reformprozess die Neuausrichtung der Berufsberatung vollzogen. Rat- und Ausbildungssuchende sowie ausbildungswillige Arbeitgeber werden von den Teams U25/ Berufsberatung betreut. Darüber hinaus bieten die Berufsberater der BA in Zusammenarbeit mit Schulen und Berufsexperten Information und Prävention im Rahmen der Berufsorientierung an. Die BA bietet Hilfestellung bei der Ausbildungsvermittlung für Jugendliche und Arbeitgeber. Für nicht-ausbildungsreife Jugendliche und unversorgte Ausbildungsbewerber bietet die BA berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen an. Während der Ausbildung fördert die BA ausbildungsbegleitende Hilfen für Auszubildende mit Schwierigkeiten. Für Arbeitgeber hält die BA nach eigenen Angaben eine intensiviertere und systematisierte Betreuung zur Ausbildungs- und Arbeitsvermittlung sowie Arbeitsmarktberatung vor.⁵⁹⁴

Trotz des ausgelaufenen Beratungsmonopols stellt die BA mit ca. 3.300 Berufsberatern für Jugendliche und rd. 800 Berufsberatern für Erwachsene immer noch ein großes Beratungskontingent,⁵⁹⁵ sicherlich nicht zuletzt, da die BA nach § 43 (1) SGB III weiterhin zur Durchführung einer unentgeltlichen Berufsberatung aller Ratsuchenden verpflichtet ist⁵⁹⁶ und durch eine Rahmenvereinbarung von BA und KMK die Zusammenarbeit der beiden Akteure in der Berufsberatung regelt.⁵⁹⁷ Zielgruppe der Berufsberater der Arbeitsagenturen sind Jugendliche und Erwachsene vor und während des Arbeitslebens.⁵⁹⁸

⁵⁹² Vgl. SGB III, Drittes Kapitel, erster Abschnitt und Deutscher Bundestag 1997, S. 51.

⁵⁹³ Vgl. Schober 2000, S. 9.

⁵⁹⁴ Vgl. BA 2007, S. 4ff.

⁵⁹⁵ Vgl. Schober 2000, S. 9.

⁵⁹⁶ Vgl. Rambøll 2007, S. 66.

⁵⁹⁷ Vgl. Rambøll 2007, S. 69.

⁵⁹⁸ Vgl. Müller-Kohlberg 2000, S. 40.

Unterstützt werden die Berufsberater dabei von medial aufbereiteten Informationen, die in den Berufsinformationszentren (BIZ) gebündelt werden. Die BIZ sind als Einrichtungen der Bundesagentur für Arbeit zentrale Informationsstellen, die insbesondere Schülern und Auszubildenden helfen, sich über Berufe und Weiterbildungsmöglichkeiten zu informieren. Hier können Interessierte sich allgemeine und weiterführende Informationen zu den einzelnen Berufsfeldern beschaffen. Oft stehen hier auch speziell ausgebildete Fachkräfte für individuelle Beratungsbedarfe als Ansprechpartner zur Verfügung. Berufsinformationszentren können von jedem kostenlos in Anspruch genommen werden, sofern ein ernsthaftes Interesse an einem verfügbaren Angebot besteht.⁵⁹⁹

Gerade im Hinblick auf die Vermittlung von Jugendlichen und jungen Menschen in Ausbildung treten häufig zuständigkeitsbezogene Abgrenzungsprobleme auf, da hierfür nach § 3 (2) SGB II die Träger der Grundsicherung zuständig sind. Aus dieser Formulierung leitet die BA eine Verpflichtung der Träger der Grundsicherung zur Berufsberatung ab, die die BA andererseits als Bestandteil der Ausbildungsvermittlung ansieht.⁶⁰⁰

Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein haben konkrete Regelungen zur Weiterbildungsberatung getroffen, oftmals jedoch ohne verbindliche Normen zur Durchführung der Weiterbildungsberatung festzulegen.⁶⁰¹ In den anderen Bundesländern wird die Berufsbildungsberatung implizit entweder durch die verfassungsrechtliche Verankerung eines Anspruches auf den Zugang zur Weiterbildung oder durch konkrete einfachgesetzliche Regelungen zur Weiterbildung geordnet. Sind verbindliche Normen zur Durchführung der Weiterbildungsberatung vorhanden, sind insbesondere folgende Institutionen angesprochen:⁶⁰²

- Weiterbildungsbeiräte (§ 10 (3) BbgWBG; § 25 (2) 5 RPWBG; § 1 (1) NEBG)
- Bildungseinrichtungen (§ 1 (1) NEBG)
- Volkshochschulen (§ 14 (2) HWBG).

⁵⁹⁹ Vgl. BIZ 2005.

⁶⁰⁰ Vgl. Rambøll 2007, S. 66f.

⁶⁰¹ Vgl. Rambøll 2007, S. 68f.

⁶⁰² Vgl. Rambøll 2007, S. 69.

Die konkrete Umsetzung bleibt aber i.d.R. der Exekutiv-Ebene überlassen, die sich teilweise auch an bestimmten zielgruppenbezogenen Vorgaben orientieren muss (z.B. Arbeitsprogramm >Arbeit für Schleswig-Holstein<).⁶⁰³

3.3.2 Beratungsinstitutionen

Die empirischen Analysen lassen nach Angaben der RAMBØLL-Studie⁶⁰⁴ die Unterscheidung von 57 Anbietern von Berufsbildungsberatung zu. Aus den Angaben der befragten Einrichtungen konnten darüber hinaus 44 Akteursprofile hinsichtlich Organisationsformen, -merkmalen und -umwelt abgeleitet werden, die generelle Aussagen für diese Profile zulassen und somit zur Verbesserung der Transparenz auf dem Berufsbildungsberatungsmarkt beitragen können.⁶⁰⁵

In Bezug auf die Organisationsform strukturiert die RAMBØLL-Studie potenzielle Anbieter von Berufsbildungsberatung zunächst in vier Gruppen, die sich insbesondere hinsichtlich ihrer Trägerschaft unterscheiden:⁶⁰⁶

1. Öffentliche Anbieter
2. Private Anbieter
3. Gemeinnützige Anbieter
4. Sonstige Verbände und Organisationen.

Hierzu lässt sich festhalten, dass öffentliche Träger die Berufsbildungsberatung in Deutschland dominieren. Rechnet man die Schulen heraus, die Berufsbildungsberatung anbieten, verringert sich diese Dominanz allerdings.⁶⁰⁷

Die Studie stellt darüber hinaus fest, dass Berufsbildungsberatung nur für 14 Prozent der Anbieter den Schwerpunkt ihrer Leistung darstellt. Beratung als Schwer-

⁶⁰³ Vgl. Rambøll 2007, S. 69.

⁶⁰⁴ Das der Untersuchung zugrunde liegende Begriffsverständnis von Berufsbildungsberatung (vgl. Rambøll 2007, S. 10) ermöglicht es m.E., die Ergebnisse auf diese Arbeit weitgehend zu übertragen, auch wenn die wirtschaftliche und Unternehmensberatung bei der Untersuchung nicht berücksichtigt wurden. Zum Begriffsverständnis dieser Arbeit siehe Kapitel 2.1.5 und die konzeptionellen Präzisierungen in Kapitel 4.

⁶⁰⁵ Vgl. Rambøll 2007, S. 264ff. Die Profile werden hier nicht im Einzelnen vorgestellt, da sich hier zunächst keine unmittelbaren Anknüpfungspunkte zu dieser Arbeit abzeichnen. Insbesondere Profile, die Rückschlüsse für die Berufsbildungsberatung im Handwerk ermöglichen, werden aber im Kapitel 3.5 detaillierter dargestellt.

⁶⁰⁶ Vgl. Rambøll 2007, S. 85ff. Bei der weiteren empirischen Analyse, insbesondere bei der Zusammenstellung der Akteursprofile, wird in der Studie allerdings nur auf die ersten drei Gruppen eingegangen (vgl. Rambøll 2007, S. 257ff).

⁶⁰⁷ Vgl. Rambøll 2007, S. 223.

punkt ist dabei überproportional häufig mit Angeboten für spezifische Zielgruppen und privater Trägerschaft verbunden.⁶⁰⁸ 99,24 Prozent der befragten Berufsbildungsberatungsinstitutionen erbringen weitere Dienstleistungen in den Bereichen Bildung, Beruf und Beschäftigung, wie z.B. Berufsausbildung, Erwachsenenbildung, Vermittlung in Ausbildung und Beschäftigung oder Angebote zur sozialen Integration.⁶⁰⁹

Seit einigen Jahren wird insbesondere die Orientierungshilfe im Weiterbildungsbe- reich auch von regionalen Netzwerken übernommen. Dabei stehen Kooperationen der Berufsbildungsberatungsinstitutionen untereinander im Mittelpunkt.⁶¹⁰

Als Beispiel eines Berufsbildungsberatungnetzwerkes seien hier die vom Bun- desministerium für Bildung und Forschung im Programm >Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken<⁶¹¹ geförderten Organisationen, Weiterbildungsver- bünde in Schleswig-Holstein⁶¹² und das Nationale Forum für Beratung⁶¹³ erwähnt.

- Im Mittelpunkt der vom Projekt >Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken< unterstützten Netzwerke steht die Förderung des Lernens im Lebenslauf. Insbesondere wird hierbei auch solche Zusammenarbeit geför- dert, die zur Erhöhung der Transparenz der Bildungsangebote (z.B. durch Beratungsleistungen) oder zur Qualifizierung des Bildungspersonals im Be- reich Lernberatung, -begleitung beitragen.⁶¹⁴
- Das >Weiterbildungskonzept 2000< der Landesregierung Schleswig- Holstein zielt vor allem auf die Verbesserung der strukturellen Rahmenbe- dingungen aller Weiterbildungsbereiche. So soll das regionale Weiterbil- dungsangebot nachfrageorientiert weiterentwickelt werden. Die geförderten Weiterbildungsverbände, Zusammenschlüsse von Weiterbildungsbera- tungsstellen, Kammern und Organisationen der Arbeitsverwaltung, bieten

⁶⁰⁸ Vgl. Rambøll 2007, S. 217f.

⁶⁰⁹ Vgl. Rambøll 2007, S. 218f.

⁶¹⁰ Vgl. Rambøll 2007, S. 89ff und 234ff.

⁶¹¹ Siehe für weitere Informationen Lernende Regionen 2008.

⁶¹² Siehe für weitere Informationen MWV 2008.

⁶¹³ Vgl. Nationales Forum 2005; KWB 2007a, S. 2.

⁶¹⁴ Vgl. BMBF 2000, S. 7.

Bürgerinnen und Bürgern sowie kleinen und mittelständischen Unternehmen Informationen und Weiterbildungsberatung.⁶¹⁵

- Das Nationale Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) versteht sich als unabhängiges Netzwerk der mit berufs-, beschäftigungs- und bildungsbezogener Beratung befassten Akteure, der an der Ausbildung von Beratern beteiligten Organisationen, der für diesen Bereich organisatorisch sowie politisch Verantwortlichen und der Ratsuchenden in Deutschland. Psychotherapeutische Beratung und Beratung von Wirtschaftsunternehmen zählt ausdrücklich nicht zum Aufgabenbereich des Forums. Ziel des Nationalen Forums ist der Wissens- und Erfahrungsaustausch zur Optimierung des gesamten Beratungssystems, um die Talente und Stärken der Gesellschaftsmitglieder zu entdecken, zu entwickeln und einen Beitrag zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit, des wirtschaftlichen Wohlstandes und der sozialen Integration zu leisten.⁶¹⁶

„Dabei setzt sich das Forum für den Erhalt von Pluralität und Wettbewerb in der Beratungslandschaft ein.“⁶¹⁷

Gleichzeitig fördert es aber die Vernetzung und Abstimmung der verschiedenen Beratungsbereiche und -anbieter, um so ein kontinuierliches und vernetztes Beratungsangebot für die Nutzer sicherzustellen.⁶¹⁸

3.3.3 Finanzierung und Setting

Die Finanzierung der Berufsbildungsberatung in Deutschland erfolgt bislang in weiten Teilen durch den Staat und ist für den Nachfrager in über 80 Prozent der Fälle unentgeltlich. Beispiele hierfür sind die Schul- und Studienberatung sowie die Berufsberatung der BA.⁶¹⁹

Private Berufsbildungseinrichtungen (47,9 Prozent) und Einrichtungen mit dem Schwerpunkt Beratung (39,8 Prozent) verfügen überproportional häufig über kostenpflichtige Beratungsangebote.⁶²⁰

⁶¹⁵ Vgl. MWAV 2003, S. 43ff.

⁶¹⁶ Vgl. Nationales Forum 2005, S. 1.

⁶¹⁷ Nationales Forum 2005, S. 2.

⁶¹⁸ Vgl. Nationales Forum 2005, S. 2.

⁶¹⁹ Vgl. Rambøll 2007, S. 231.

⁶²⁰ Vgl. Rambøll 2007, S. 231.

Rein privat finanzierte Anbieter haben sich oftmals auf standardisierbare Felder der Berufsbildungsberatung spezialisiert und finanzieren sich im Rahmen einer Mischkalkulation mit weiteren Dienstleistungsangeboten.⁶²¹

*„Die öffentliche Finanzierung der Beratungsleistung entspricht damit in gewisser Weise einer Kombination aus Einsicht in Marktgegebenheiten und sozial-staatlicher Verantwortung für bestimmte gesellschaftliche Gruppen. Darüber hinaus fallen viele Beratungsangebote in den Bereich des staatlichen Bildungsauftrages und sind somit generell kostenlos.“*⁶²²

Die wenig ausgeprägte Beteiligung der Ratsuchenden an den Kosten der Beratungsleistung liegt in der Tradition der öffentlichen Finanzierung, gerade in den klassischen Beratungssegmenten hat sich bei den Ratsuchenden ein Verständnis etabliert, die Beratungsleistung kostenlos in Anspruch nehmen zu können.⁶²³

In neueren Beratungsfeldern sind private Träger überdurchschnittlich häufig vertreten, ohne dass erkennbar werden würde, dass damit ein Trend zu weniger öffentlicher Finanzierung verbunden wäre.⁶²⁴

Zurzeit sind nur wenige Privatpersonen bereit und in der Lage, die Kosten für eine Berufsbildungsberatung selber zu tragen. Um dennoch die Vorteile marktwirtschaftlicher Mechanismen zu nutzen, wird teilweise versucht, z.B. über Bildungsgutscheine, eine Systemumstellung von der Steuerung zur Aktivierung anzugehen. Dieser Wechsel würde grundsätzlich die Finanzierung über Kundengebühren, Trägerzuschüsse, öffentliche Zuschüsse und Spenden ermöglichen.⁶²⁵

⁶²¹ Vgl. Rambøll 2007, S. 76f.

⁶²² Rambøll 2007, S. 233.

⁶²³ Vgl. Rambøll 2007, S. 233.

⁶²⁴ Vgl. Rambøll 2007, S. 223.

⁶²⁵ Vgl. Rambøll 2007, S. 76f.

Um diesen Finanzierungsweg weiter auszubauen, sind nach der RAMBØLL-Studie drei zentrale Stellschrauben zu bearbeiten:⁶²⁶

1. Die Erhöhung der Zahlungsbereitschaft auf Seiten der Ratsuchenden
2. Die Herstellung von Transparenz und Passgenauigkeit über die Beratungsangebote
3. Die Steigerung der Beratungsqualität und des Beratungsnutzen für den Kunden.

Die Finanzierung des Berufsbildungsberatungsangebotes ist somit eng mit dem jeweiligen Status der Beratungsinstitution und ihrer rechtlichen Grundlage verknüpft. Insbesondere die personellen, zeitlichen, institutionellen, räumlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen werden oftmals zu typischen Settings zusammengefasst.⁶²⁷ So unterscheidet die RAMBØLL-Studie vier grundlegende Beratungssettings, die sich vor allem aus einer Systematisierung der staatlichen Regulierung bzw. marktwirtschaftlichen Steuerung der Beratungsnachfrage und des Beratungsangebotes ergeben.⁶²⁸

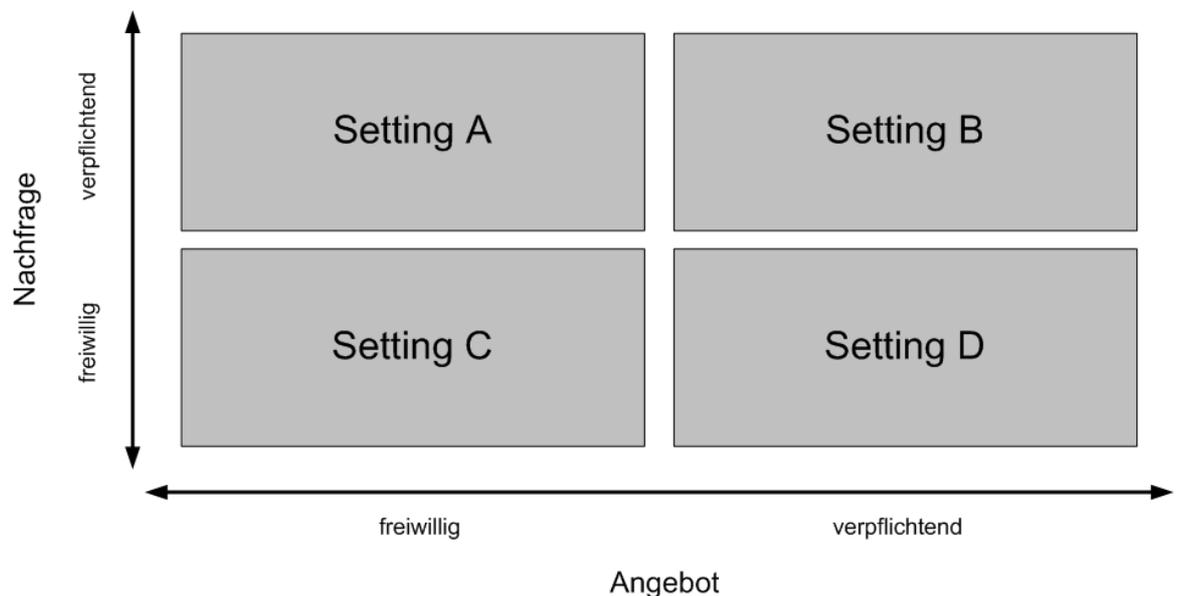


Abbildung 51: Beratungssettings

⁶²⁶ Vgl. Rambøll 2007, S. 85.

⁶²⁷ Siehe Fußnote 170.

⁶²⁸ Vgl. Rambøll 2007, S. 78ff.

Hierbei sind die Berufsbildungsberatungsfelder⁶²⁹ überwiegend den Settings C und D zuzuordnen, wobei die Berufsorientierung und die Ausbildungsberatung schwerpunktmäßig dem Setting D (BA, Schulen und Kammern müssen ein Angebot vorhalten, die Nachfrage der Arbeitnehmer und Unternehmer ist weitgehend freiwillig) und die Weiterbildungsberatung vor allem dem Setting C (freiwilliges Angebot der Bildungseinrichtungen, Kammern und Kommunen treffen auf freiwillige Nachfrage der Ratsuchenden) zugeordnet werden kann. Die Beratung im Zusammenhang mit der Arbeitsvermittlung (Melde- und Beratungspflicht für Arbeitslose bei der BA), der Einlösung von Bildungsgutscheinen (gesetzliche/programmbezogene Beratungspflicht) und dem Angebot von Ausbildung (Überwachungs- und Kontrollfunktion der Kammern) sind dem Setting B zuzuordnen. Bei der sonstigen Berufsbildungsberatung sind je nach konkretem Beratungsanlass unterschiedliche Settings gegeben.

3.3.4 Beratungsdurchführung

Neben dem Setting untersucht die RAMBØLL-Studie auch die Art und Weise, wie Berufsbildungsberatung in den Einrichtungen durchgeführt wird. Als Beratungsmethode⁶³⁰ wird das offene Gespräch von 93,5 Prozent aller Berufsbildungsberater eingesetzt. Gesprächs- und Fragetechniken (48,3 Prozent), Gesprächsprotokolle (39,1 Prozent), schriftliche Vereinbarungen (38,7 Prozent) und leitfadengestützte Gespräche (32,7 Prozent) folgen mit erheblichem Abstand. Noch weniger häufig werden Checklisten (28,4 Prozent), Eignungstests (28,4 Prozent), Fragebögen (25,7 Prozent) und sonstige Instrumente (23,1 Prozent) eingesetzt. Kompetenzpässe und Berufswahlpässe etc. spielen mit 11,2 Prozent fast keine Rolle.

⁶²⁹ Grundlage des in dieser Arbeit verwendeten Feldbegriffes ist die Analyse der bourdieuschen Feld-Habitus-Theorie durch HILLEBRANDT (vgl. Hillebrandt 1999).

Vor dem Hintergrund eines so genannten strukturalistischen Konstruktivismus bzw. konstruktivistischen Strukturalismus entwickelt BOURDIEU seine Habitus-Feld-Theorie (vgl. Hillebrandt 1999, S. 1). Dabei versteht BOURDIEU die Gesellschaft, die soziale Welt als mehrdimensionalen sozialen Raum, der durch die relativen Positionen der Akteure bestimmt wird (vgl. Hillebrandt 1999, S. 5). Felder sind dann in der Praxis beobachtbare Unterräume in diesem umfassenden sozialen Raum, die jeweils einer spezifischen Logik gehorchen, durch bestimmte Eigenschaften charakterisiert werden können und in Relation zueinander stehen, z.B. literarisches Feld, ökonomisches Feld, akademisches Feld etc. (vgl. Hillebrandt 1999, S. 10). Im Gegensatz zur BOURDIEU (vgl. Hillebrandt 1999, S. 17f) wird hier allerdings nicht davon ausgegangen, dass die Relationen in der Regel hierarchisch sind. Siehe zur weiteren Bestimmung der Berufsbildungsberatungsfelder Kapitel 2.1.5 und Kapitel 3.4.

⁶³⁰ RAMBØLL bezeichnet dies als Beratungsinstrument (vgl. Rambøll 2007, S. 212). Siehe zur Definition von Beratungsmethoden Kapitel 2.1.4.

Berater setzen dabei i.d.R. mehrere verschiedene Beratungsmethoden ein (81 Prozent). Im Durchschnitt werden im Kontext von Berufsbildungsberatung zwischen drei und vier Instrumente angewendet.⁶³¹

Die Autoren halten weiter fest, dass Berufsbildungsberatung in der Regel im direkten Gespräch – persönlich oder am Telefon – durchgeführt wird. Gruppenberatungen, internetbasierte Beratung, schriftliche Beratung und andere Formen spielen in den empirischen Befunden eine weniger wichtige Rolle. Die Form der angewandten Beratung hängt dabei mit der Zielgruppe und der Trägerschaft der Beratungsinstitution zusammen. So werden z.B. Hochqualifizierte häufiger mit internetbasierter Beratung erreicht, während für Niedrigqualifizierte das Beratungsgespräch noch stärkere Bedeutung hat als im Durchschnitt. Öffentliche Träger bieten besonders häufig persönliche Beratungsformen an, während private Beratungsinstitutionen überproportional auf internetbasierte Beratungsformen zurückgreifen. Gemeinnützige Einrichtungen haben einen Schwerpunkt bei niedrigschwelligen, also integrierten Beratungsformen.⁶³²

Die RAMBØLL-Studie stellt fest, dass ca. 60 Prozent der Berufsbildungsberatungsinstitutionen Vorgespräche führen, um den konkreten Beratungsbedarf zu erfassen. In der Mehrzahl der Fälle werden die Vorgespräche bereits von der gleichen Person geführt, die auch die Beratung durchführt.⁶³³

Ein durchschnittliches Beratungsgespräch dauert lt. RAMBØLL-Studie zwischen 16 und 60 Minuten. Die Beratungsinstitutionen klären dabei das Anliegen des Ratsuchenden im Durchschnitt in zwei bis drei Sitzungen. Einrichtungen mit dem Schwerpunkt Beratung weisen dabei tendenziell längere Gesprächsdauern und mehr Sitzungen auf, während öffentliche Einrichtungen signifikant kürzer und weniger häufige Beratungskontakte ausweisen. Zwischen Beratungsdauer und Anzahl der Beratungskontakte zum einzelnen Ratsuchenden besteht ein positiver Zusammenhang.⁶³⁴

Die Beratung wird dabei mehrheitlich durch die Bereitstellung weiterer Informationsquellen und -medien unterstützt. Durchschnittlich werden mehr als zwei Me-

⁶³¹ Vgl. Rambøll 2007, S. 212f.

⁶³² Vgl. Rambøll 2007, S. 201ff.

⁶³³ Vgl. Rambøll 2007, S. 204f.

⁶³⁴ Vgl. Rambøll 2007, S. 210ff.

dienarten pro Einrichtung für diesen Zweck eingesetzt. Am häufigsten wird hierbei auf Flyer und Broschüren (82,1 Prozent) und Internetangebote (Homepage: 73,3 Prozent; Internet: 54,4 Prozent) zurückgegriffen. Eigene und fremde Datenbanken spielen mit 13,5 bzw. 15,1 Prozent eine weniger wichtige Rolle.⁶³⁵

Die Homepage wird dabei von den Beratungsinstitutionen am häufigsten zur Bereitstellung von Informationen zum Hintergrund und zur Zielsetzung der Beratungsinstitution (86,1 Prozent), zum Beratungsangebot (74,1 Prozent) und zum Verweis auf eigene Bildungsangebote (61 Prozent) genutzt.⁶³⁶

Die RAMBØLL-Studie⁶³⁷ geht des Weiteren zwar davon aus, dass eine klare räumliche und zeitliche Trennung von Berufsbildungsberatung und anderen Dienstleistungen einen positiven Effekt für den Ratsuchenden hat, stellt aber fest, dass nur etwa 29 Prozent der Einrichtungen Berufsbildungsberatung ausschließlich räumlich und zeitlich getrennt von anderen Dienstleistungen anbieten, während 42 Prozent keine getrennte Beratung durchführen. Auffällig ist dabei, dass Unternehmen mit dem Schwerpunkt Beratung im Vergleich zum Durchschnitt annähernd doppelt so häufig (55,4 Prozent) eine Trennung der Beratungsdienstleistungen von den anderen Dienstleistungen vornehmen.⁶³⁸

Im Hinblick auf die Rolle des Beraters gegenüber dem Ratsuchenden stellt die RAMBØLL-Studie fest, dass eine Tendenz zum Mittelwert zwischen >unterstützendem Zuhörer< und >steuerndem Erklärer< besteht.⁶³⁹ Dabei ist festzuhalten, dass öffentliche Beratungsinstitutionen, Beratungsinstitutionen mit Beratung als Nebenleistung und Beratungseinrichtungen mit den besonderen Zielgruppen Geringqualifizierte, Behinderte und Migranten häufiger zu einer erklärenden und steuernden Rolle des Beraters tendieren, während private und gemeinnützige Einrichtungen, Einrichtungen mit dem Schwerpunkt Beratung und Beratungsinstitutionen für Hochqualifizierte tendenziell eher eine unterstützende und zuhörende Rol-

⁶³⁵ Vgl. Rambøll 2007, S. 243f.

⁶³⁶ Vgl. Rambøll 2007, S. 244.

⁶³⁷ Vgl. Rambøll 2007, S. 206f.

⁶³⁸ Im Anhang sind exemplarisch verschiedene Beratungsmethoden, die in der Berufsbildung eingesetzt werden oder aus der >Praxis< in diesem Bereich verortet werden, aufgeführt (siehe Abbildung 76).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass eine abschließende Betrachtung der sich aus den in Kapitel 2.1.4.4 aufgeführten Grundformen ergebenden möglichen Beratungsmethoden in dieser Arbeit aus forschungsökonomischen Gründen nicht geleistet werden kann. Ergänzend zu Methoden der Berufsbildungsberatung siehe auch Kapitel 3.4.

⁶³⁹ Vgl. Rambøll 2007, S. 53ff; siehe Fußnote 481.

le des Beraters favorisieren. Die Rolle des unterstützenden Zuhörers korrespondiert dabei mit eher individuumszentrierten Zielsetzungen, wie Persönlichkeitsentwicklung sowie Steigerung der Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit.⁶⁴⁰

Die Berater sind mit großer Mehrheit akademisch gebildet (durchschnittlich über 88 Prozent der Berater in einer Einrichtung). Rund ein Drittel der Berater hat eine berufliche Ausbildung abgeschlossen. Betrachtet man die Verteilung ohne Einbeziehung der Schulen, sinkt der Anteil der Berater mit Hochschulstudium allerdings auf gut 85 Prozent, während der Anteil der Berater mit Berufsausbildung auf 41 Prozent steigt. Bei privaten Anbietern und Anbietern mit der Zielgruppe Geringqualifizierte liegt der Anteil der Berater mit Berufsabschluss signifikant höher als in der Gesamtstichprobe. Ausgehend von dieser Grundqualifizierung bilden sich die Berater i.d.R. weiter. Ungefähr 35 Prozent haben eine zertifizierte Zusatzqualifizierung abgeschlossen.⁶⁴¹ Darüber hinaus bieten rund 93 Prozent der Beratungsinstitutionen ihren Beratern Möglichkeiten der kontinuierlichen Qualifizierung an. Besonders wichtig sind dabei Weiterbildungsangebote zu Beratungsmethoden und -instrumenten bzw. Qualifizierungen im Bereich des beratungsbezogenen Fachwissens.

Bei den Anbietern von Berufsbildungsberatung handelt es sich tendenziell um kleinere Unternehmen mit bis zu zehn Vollzeit- oder Teilzeitmitarbeitern. Insbesondere in Einrichtungen mit dem Schwerpunkt Beratung arbeiten eher wenige Mitarbeiter.⁶⁴² Dabei verfügen viele Berufsbildungsberatungsinstitutionen über einen kleinen Beraterstab. Fast die Hälfte aller Einrichtungen – und sogar gut die Hälfte der Einrichtungen mit dem Schwerpunkt Beratung – beschäftigt nur bis zu zwei Vollzeitberater. Darüber hinaus arbeiten in rund zwei Drittel der Einrichtungen bis zu fünf Teilzeitberater. Je mehr Vollzeitberater eine Einrichtung beschäftigt, desto mehr Teilzeitberater beschäftigt diese Einrichtung im Durchschnitt auch.⁶⁴³ Das Engagement von ehrenamtlichen Beratern, z.B. Lehrlingswarten der Innungen, wurde in der RAMBØLL-Studie nicht erfasst.

Die Mehrzahl der Einrichtungen berät durchschnittlich bis zu 25 Ratsuchende pro Monat. Nur etwa 10 Prozent der Berufsbildungsberatungsinstitutionen berät mehr

⁶⁴⁰ Vgl. Rambøll 2007, S. 208f.

⁶⁴¹ Vgl. Rambøll 2007, S. 246f.

⁶⁴² Vgl. Rambøll 2007, S. 225f.

⁶⁴³ Vgl. Rambøll 2007, S. 223f.

als 200 Personen pro Monat. Gemeinnützige Einrichtungen und jene mit dem Schwerpunkt Beratung beraten durchschnittlich mehr Ratsuchende im selben Zeitraum. Da einige Ratsuchende mehrere Beratungen im Monat in Anspruch nehmen, liegt die Anzahl der tatsächlichen Beratungen i.d.R. etwas höher als die Zahl der Ratsuchenden.⁶⁴⁴

Die Beratungsinstitutionen sind trotz oder gerade aufgrund ihrer kleinen Betriebsgröße zu über 80 Prozent in der Lage, dem Ratsuchenden innerhalb einer Woche nach der Kontaktaufnahme einen Beratungstermin zu vermitteln. Signifikant längere durchschnittliche Wartezeiten treten bei privaten Anbietern, Anbietern mit dem Schwerpunkt Beratung und Hochqualifiziertenberatung auf, wobei die Einrichtungen mit längeren Wartezeiten häufig auch längere Beratungsgespräche und kleinere Betriebsgrößen aufweisen.⁶⁴⁵

Gut drei Viertel der Beratungsinstitutionen verfügt über ausgewiesene Qualitätsstandards, wobei in 61,5 Prozent aller Einrichtungen Standards für die strukturellen Rahmenbedingungen (Input), in 42,8 Prozent Standards zum Beratungsprozess (Throughput) und in 28,5 Prozent Standards zur Wirkungsqualität (Output) fixiert sind. Beratungsinstitutionen mit dem Schwerpunkt Beratung und Beratungsinstitutionen in privater Trägerschaft verfügen dabei auffällig häufiger über Standards für den Beratungsprozess.⁶⁴⁶

Im Bereich der Standards zu den strukturellen Rahmenbedingungen spielen Vorgaben für die räumliche und sachliche Ausstattung, die Organisation und das Management, die Kompetenzen der Berater sowie der Zugang und die Transparenz des Angebotes eine besondere Rolle. Bei den Standards zum Beratungsprozess werden in über 50 Prozent der Einrichtungen Vorgaben zur Dokumentation, zur Planung und Koordination der Termine, zur Vereinbarung von Beratungszielen, zu Beratungsmethoden und -techniken sowie zur strukturierten Vorbereitung der Berater gemacht. Hinsichtlich der Wirkungsqualität herrschen Angaben zur Ergebnisevaluation und zur Überprüfung der Kundenzufriedenheit im Mittelpunkt (jeweils knapp 80 Prozent der Einrichtungen, die solche Standards vorgegeben haben),

⁶⁴⁴ Vgl. Rambøll 2007, S. 227ff.

⁶⁴⁵ Vgl. Rambøll 2007, S. 242f.

⁶⁴⁶ Vgl. Rambøll 2007, S. 250ff.

während die Überprüfung der Kompetenzentwicklung des Ratsuchenden nur in rund 50 Prozent der Einrichtungen mit Vorgaben versehen wird.⁶⁴⁷

Nur 0,9 Prozent der Beratungsinstitutionen setzt nach eigenen Angaben keine Instrumente der Qualitätssicherung ein. Besondere Bedeutung haben dabei die Selbstevaluation (68,8 Prozent) und die regelmäßige Weiterbildung des Personals (63,4 Prozent).⁶⁴⁸

3.3.5 Ziele von Berufsbildungsberatung

In den Anfängen der bundesdeutschen Berufsbildungsberatung sollte diese als Teil des Wohlfahrtsstaates vor allem persönliche Schwierigkeiten abmildern, wenn persönliche oder familiäre Kapazitäten damit überfordert waren. Bis zum Ende der 1960er Jahre stand dann die Behandlung defizitärer und fehlerhafter Persönlichkeitsstrukturen im Mittelpunkt der Berufsbildungsberatung. Im Zuge der so genannten >68er-Bewegung< rückten die Emanzipierung des Einzelnen und die Stärkung der individuellen Bewältigungskompetenz von Problemgruppen und benachteiligten Zielgruppen in den Fokus der Ziele von Berufsbildungsberatung. Mit dem einsetzenden und beschleunigten Wandel der Industriegesellschaft seit Beginn der 1980er Jahre wurde dann die Bewältigung des Strukturwandels auf Organisations- und individueller Ebene ins Zentrum gerückt, was sich seit den 1990er Jahren weiter in Richtung Aktivierung der Nachfrage und des eigenverantwortlichen Handelns entwickelte. Hierdurch verschwimmen die Grenzen zwischen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen ebenso wie zwischen privaten und beruflichen Zielsetzungen. Schon allein aus dieser zunehmenden Komplexität der Berufsbildungsberatung ergibt sich ein weiteres Ziel, nämlich die Herstellung und Stärkung von Transparenz auf dem Berufsbildungs- und Arbeitsmarkt.⁶⁴⁹

Die RAMBØLL-Studie stellt fest, dass von mehr als 50 Prozent der befragten Beratungsanbieter Lern-, Arbeitsmarkt- und soziale Ziele als charakteristisch für ihre Beratung eingeschätzt werden. Lernziele (hier besser: Beratungsziele) sind auf die Unterstützung des Lernens im Lebenslauf, Arbeitsmarktziele auf den Ausgleich

⁶⁴⁷ Vgl. Rambøll 2007, S. 251ff.

⁶⁴⁸ Vgl. Rambøll 2007, S. 254ff.

⁶⁴⁹ Vgl. Rambøll 2007, S. 14.

von arbeitsmarktbezogenem Angebot und Nachfrage und soziale Ziele auf die Förderung der Chancengleichheit aller gesellschaftlichen Gruppen ausgerichtet.⁶⁵⁰

Vor dem Hintergrund der dargestellten institutionellen Rahmenbedingungen wird Berufsbildungsberatung im Folgenden aus berufslaufbahnbezogener Sicht näher erörtert.

3.4 Berufsbildungsberatung aus berufslaufbahnbezogener Sicht

In Rückgriff auf die Ausführungen zum Berufs-, Bildungs- und Berufsbildungsbegriff in Kapitel 2.1 bilden die im Berufsbildungssystem erworbenen Kompetenzen die Grundpfeiler einer mit Übergängen und Statuswechsel verbundenen Berufslaufbahn. Im Kontext dieser Berufslaufbahn hat sich ein thematisch ausdifferenziertes Beratungsangebot entwickelt.

Im Rückgriff auf die Ausführungen zu den Statuspassagen in Kapitel 2.1.3 ist festzustellen, dass annähernd zwei Drittel der befragten Anbieter von Berufsbildungsberatung spezielle Angebote für Übergangsphasen vorhalten. Dabei überwiegen die Angebote für rechtlich geregelte Beratungsleistungen, die auf eher extern bedingte Übergänge oder den Wechsel der Bildungsinstitution (Schule-Ausbildung, Schule-Schule, Ausbildung-Beruf, Arbeitslosigkeit-Beruf) zurückzuführen sind. Beratungsangebote für Übergänge, die überwiegend durch subjektive, so genannte interne Faktoren ausgelöst werden (Beruf-Beruf, Elternzeit-Beruf, Studium-Beruf) sind seltener. Ebenso dominieren Beratungsangebote für Übergänge während der Wachstums- und Erkundungsphase die Angebote für Übergänge während der Etablierungs-, Erhaltungs- und Loslösungsphase. Deutlich unterrepräsentiert sind zum Beispiel Beratungsangebote für den Übergang Beruf-Rente.⁶⁵¹ Dies entspricht auch den Auswertungen bezüglich der besonderen Zielgruppen, für die Beratungsangebote vorgehalten werden.⁶⁵²

⁶⁵⁰ Vgl. Rambøll 2007, S. 199.

⁶⁵¹ Vgl. Rambøll 2007, S. 180ff.

⁶⁵² Vgl. Rambøll 2007, S. 185ff.

Die wichtigsten Themenschwerpunkte der Berufsbildungsberatung sind:⁶⁵³

1. Lernberatung (39,8 Prozent der befragten Anbieter von Berufsbildungsberatung)
2. Weiterbildungsberatung (38,3 Prozent)
3. Berufswahlberatung (36,2 Prozent)
4. Schullaufbahnberatung (34,1 Prozent)
5. Ausbildungsberatung (30,9 Prozent).

Der einzelne Anbieter von Berufsbildungsberatung hat sich im Durchschnitt allerdings auf vier Beratungsthemen⁶⁵⁴ und wenige Zielgruppen⁶⁵⁵ spezialisiert. Dabei sind deutliche Zusammenhänge zwischen den Zielgruppen bzw. der Trägerschaft und den Themenschwerpunkten des Beratungsanbieters festzustellen. So halten z.B. Anbieter mit den Hauptzielgruppen Migranten, Menschen mit Behinderungen oder Geringqualifizierte ein sehr breites Angebot vor. Anbieter in privater Trägerschaft bieten vor allem Beschäftigungsberatung, gemeinnützige Anbieter vermehrt versteckte Berufsbildungsberatung im Zusammenhang mit sozialen Fragen an.⁶⁵⁶

Aus anderen Untersuchungen der Berufsprofile im Tätigkeitsfeld Berufsbildungsberatung lassen sich darüber hinaus nach ERTELT verschiedene Tätigkeitsschwerpunkte in diesem Bereich folgern.⁶⁵⁷

⁶⁵³ Vgl. Rambøll 2007, S. 172ff.
Schullaufbahnberatung ist u.a. neben der Schulwahlberatung Teil der Schulberatung. Mehrfachnennungen waren möglich.

⁶⁵⁴ Vgl. Rambøll 2007, S. 172.

⁶⁵⁵ Vgl. Rambøll 2007, S. 188.

⁶⁵⁶ Vgl. Rambøll 2007, S. 173ff.

⁶⁵⁷ Vgl. Ertelt 1998/99 zitiert in: Ertelt 2000 S. 51; Wehrschulte 1995 zitiert in: Ertelt 2000 S. 51.

Diese können unter den folgenden Punkten zusammengefasst werden:

1. Individual- und Gruppenberatung (Berufsorientierung, Berufsberatung, Förderberatung)
2. Arbeitgeberberatung (Gewinnung von Ausbildungsstellen)
3. Vermittlung (Ausbildungsvermittlung, Arbeitsvermittlung)
4. Betreuung (Folgeaktivitäten zur Beratung, Mitwirken am Einarbeiten und Weiterbildung, Förderung berufsvorbereitender Maßnahmen)
5. Informationsmanagement (Auswertung von Untersuchungen zum Arbeitsmarkt)
6. Beratungsmanagement (Arbeitsplanung, Öffentlichkeitsarbeit)

In Bezug auf die Nachfrager nach Berufsbildungsberatung⁶⁵⁸ lassen sich unterschiedliche zeitliche und thematische Bedarfe vermuten. So geht die RAMBØLL-Studie davon aus, dass durch interne Faktoren motivierte Nachfrager von Berufsbildungsberatung tendenziell stärkeren Bedarf an biografieorientierter Beratung haben, während bei institutionell- oder zufallsmotivierten Nachfragern eher situative Beratungen im Vordergrund stehen. Der Bedarf an informativer Beratung wird für alle Nutzergruppen als grundsätzlich interessant eingeschätzt. Hinsichtlich der Unterscheidung nach konstanten Faktoren ergibt sich aus dem Unterscheidungsmerkmal ein unmittelbar erhöhter Beratungsbedarf.⁶⁵⁹

Die RAMBØLL-Studie unterscheidet in Bezug auf die Aspekte Nachfrage, Qualitätsansprüche und Finanzierungsbereitschaft drei Lernertypen als potenzielle Kunden der Berufsbildungsberatung:⁶⁶⁰

1. Der kontinuierliche Lernen

Lerner verfügen über ein hohes Einkommen, ein hohes Bildungsniveau, eine ausgeprägte Informations-, Internet- und Selbstlernkompetenz, eine ausgeprägte und umfassende Lernbereitschaft, einen hohen selbstbestimmten Qualitätsanspruch und orientieren sich an modernen Werten; sie fragen bei Beratungen überwiegend nur Informationen nach, da sie mit der Einordnung und Bewertung selber vertraut sind; kontinuierliche Lerner sind

⁶⁵⁸ Siehe Kapitel 2.1.5.

⁶⁵⁹ Vgl. Rambøll 2007, S. 34f.

⁶⁶⁰ Vgl. Rambøll 2007, S. 29ff. Diese stereotypische Betrachtung gibt dabei nur ein unzureichend differenziertes Bild wieder. Insofern sind die statistischen Verteilungen nur bedingt aussagefähig, spiegeln aber eine Tendenz wider.

bereit, für die Beratungs-Dienstleistung zu bezahlen; zu dieser Gruppe zählen ca. 37 Prozent der deutschen Bevölkerung.

2. Der gelegentliche Lerner

Lerner verfügen über ein niedriges bis mittleres Einkommen, ein niedriges bis mittleres Bildungsniveau, eine geringe Informations- und Internetkompetenz, eine mittlere Lernbereitschaft (insbesondere für klassische Bildungsthemen), einen formalorientierten Qualitätsanspruch und orientieren sich an traditionellen Werten; sie fragen bei Beratungen überwiegend Informationen und Steuerung nach, da sie beim Zugang zu Bildungsdienstleistungen Barrieren gegenüberstehen; gelegentliche Lerner sind eher nicht bereit, für die Beratungs-Dienstleistung zu bezahlen; zu dieser Gruppe zählen ca. 25 Prozent der deutschen Bevölkerung.

3. Der bildungsdistanzierte Lerner

Lerner verfügen über ein niedriges bis mittleres Einkommen, ein niedriges bis mittleres Bildungsniveau, eine sehr geringe Informationskompetenz, eine unterhaltungsorientierte Internetkompetenz, eine geringe, stark nutzenorientierte Lernbereitschaft, einen kosten-nutzen-orientierten Qualitätsanspruch und orientieren sich an modernen Werten; sie fragen bei Beratungen überwiegend Informationen, Steuerung und Präferenzfindung nach, da sie grundlegenden Orientierungsbedarf haben und situative Unterstützungsbedarf bei Entscheidungen benötigen; bildungsdistanzierte Lerner sind eher nicht bereit, für die Beratungs-Dienstleistung zu bezahlen; zu dieser Gruppe zählen ca. 38 Prozent der deutschen Bevölkerung.

Der zunächst nur vermutete unterschiedliche Beratungsbedarf verschiedener Nachfragegruppen spiegelt sich in den Ergebnissen zur tatsächlichen Inanspruchnahme von Berufsbildungsberatungsangeboten wider: Arbeitslose, Schüler, Arbeitnehmer, Eltern, Arbeitgeber, Selbstständige, Senioren und Sonstige sind in mindestens der Hälfte der Beratungsinstitutionen häufig vertreten, ebenso Frauen und Geringqualifizierte. Während Wehr- oder Zivildienstleistende, Lehrende an

Hochschulen und Väter in Elternzeit eher selten Berufsbildungsberatung nachfragen, genau wie Behinderte und Hochqualifizierte.⁶⁶¹

Dabei ist bemerkenswert, dass Einrichtungen in privater Trägerschaft die größten Schwankungen zwischen den tatsächlichen Nachfragergruppen aufweisen, während gemeinnützige Träger sich anscheinend stärker auf bestimmte Zielgruppen fokussieren.⁶⁶²

3.4.1 Berufsorientierung

Die Berufsorientierung wurde als Berufsberatung – als Tätigkeit und Institution – in Deutschland Mitte der 1920er Jahre durch das Gesetz zur Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (AVAVG) fast allein in der öffentlichen Arbeitsverwaltung verortet. Dabei standen die Förderungsberatung im Rahmen der Maßnahmen des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) von 1969 und die sich daraus entwickelnde Arbeitsberatung nach dem Zweiten Weltkrieg im Vordergrund.⁶⁶³

Heute übernehmen insbesondere die Teams U25/Berufsberatung der BA diese Aufgabe. Eine Kundenumfrage der BA ergab, dass 43 Prozent der Ratsuchenden Entscheidungshilfen bei der Berufswahl, 27 Prozent Adressen für Bewerbungen, 21 Prozent Informationen zu Beruf/Schule/Studium, 5 Prozent Unterstützung wegen erfolgloser Bewerbungen oder Ausbildungsabbruch und 4 Prozent aus sonstigen Gründen Rat gesucht haben.⁶⁶⁴

Aufgrund der föderalen Struktur des Schulwesens gibt es in Deutschland eine große Anzahl von unterschiedlichen Ansätzen der schulischen Berufsorientierung und Berufswegplanung. Exemplarisch wird auf ein **Kölner Modell** hingewiesen. An Kölner Schulen werden Lehrkräfte seit einiger Zeit als kompetente Ansprechpartner im Berufswahlorientierungsprozess der Schüler ausgebildet.⁶⁶⁵ Dabei steht neben der allgemeinen schulischen Qualifizierung der Aufbau bzw. die Sicherung des Ausbildungsinteresses und der Arbeitsmarktfähigkeit von Jugendlichen im Mittelpunkt. Dies soll in einem mehrjährigen Prozess, der integraler Bestandteil

⁶⁶¹ Vgl. Rambøll 2007, S. 191ff. Inwiefern hier das Angebot die Nachfrage bedingt, kann aus der Untersuchung ebenso wenig geschlossen werden, wie die inhaltlich/qualitative Übereinstimmung von Angebot und Nachfrage.

⁶⁶² Vgl. Rambøll 2007, S. 193f.

⁶⁶³ Vgl. Schober 2000, S. 9.

⁶⁶⁴ Vgl. BA 2007, S. 7.

⁶⁶⁵ Vgl. Bildung Köln 2006.

des Schullebens ist, in Zusammenarbeit mit Akteuren der Arbeitsverwaltung, der Wirtschaft und der beruflichen Bildung⁶⁶⁶ erfolgen.

Aufgaben der **Berufswahlkoordinatoren** sind dabei insbesondere

- die Koordination der einzelnen Abschnitte des schuleigenen Berufswahlfahrplans
- das Sammeln, Aufbereiten, Bereitstellen und Vermitteln von Informationen an Kollegen und Schüler
- die Pflege von Außenkontakten (z.B. zu Unternehmen, Kammern, anderen Schulen, Kooperationsverbänden etc.)
- die Initiierung und Unterstützung von schuleigenen Projekten, wie Schülerfirmen u.ä.

Seit dem Jahr 2005 erfolgt die entsprechende Qualifizierung von Lehrkräften an Förderschulen.⁶⁶⁷

⁶⁶⁶ Den groben Rahmen für diese Zusammenarbeit bestimmt der Erlass 12-21 in der BASS (vgl. BASS 1999).

⁶⁶⁷ Vgl. Bildung Köln 2006.

3.4.2 Ausbildungsberatung

Die Ausbildungsberatung ist ein weitgehend institutionalisierter Bereich der Berufsbildungsberatung.

Im Rahmen der Bestandserhebung zur Berufsbildungsberatung wurden von DGB/FBH acht wesentliche Beratungsakteure identifiziert.



Abbildung 52: Beratungsakteure⁶⁶⁸

Das **Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystem** im Handwerk ist eine historisch tief verwurzelte Form der Ausbildungsberatung.⁶⁶⁹ Die Ausbildungsberatung wird im Handwerk nach Erhebungen des ZDH u.a. von ca. 180 Ausbildungsberatern der Handwerkskammern und einer Vielzahl von Lehrlingswarten der Innungen übernommen.⁶⁷⁰

⁶⁶⁸ Vgl. DGB/FBH 2007, S. 21. Im Anhang ist eine Übersicht zu den wesentlichen Grundlagen der Tätigkeitsprofile der in die DGB/FBH-Untersuchung einbezogenen Beratungsakteure mit Bezug zur Ausbildungsberatung enthalten (siehe Abbildung 77).

⁶⁶⁹ Siehe auch Kapitel 3.5.1.

⁶⁷⁰ Die Zahl der Lehrlingswarte konnte nicht ermittelt werden. Sie dürfte aber aufgrund der Regelungen in der HwO in der Größenordnung der Zahl der Innungen liegen, die zum 31.12.2005 bei 5.866 lag. Siehe zum Ausbildungsberater- und Lehrlingswartesystem im Handwerk auch Kapitel 2.1.6. Im Bereich der Industrie- und Handelskammern waren nach Informationen des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) zum Mai 2007 444 Ausbildungsplatzberater tätig. Die Zahl der Ausbildungsberater zum 31.12.2006 lag nach Angaben des Statistischen Bundesamtes in einer vergleichbaren Größenordnung (vgl. Destatis 2006, S. 206f).

Die Ausgangssituation im Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystem war im Jahr 2004 u.a. durch die Zahl von fast 5900 Betrieben gekennzeichnet, welche durchschnittlich in den Zuständigkeitsbereich eines Ausbildungsberaters fallen (hierunter über 2000 ausbildende Betriebe), wodurch pro Berater annähernd 4000 Auszubildende zu betreuen waren.⁶⁷¹ Nach einer Erhebung aus 2006 werden von einem Ausbildungsberater durchschnittlich 559 Nicht-Ausbildungsbetriebe, 593 Ausbildungsbetriebe und 784 Auszubildende betreut.⁶⁷² Das Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystem zeichnet sich somit nach Einschätzung von Experten durch eine deutliche Überlastung der Berater aus.⁶⁷³ Die Verbindung von Berufsorientierung und -vorbereitung sowie Aus- und Weiterbildungsberatung hat bei den Ausbildungsberater/innen bisher einen vergleichsweise geringen Stellenwert.⁶⁷⁴

3.4.3 Weiterbildungsberatung

Wichtige Akteure der Weiterbildungsberatung sind kommunale Beratungsstellen. Diese sind nach Ansicht des Deutschen Städtetages als trägerübergreifende und trägerneutrale Einrichtungen grundsätzlich in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft und als eigenständige Dienststellen zu organisieren. Ihr Einzugsbereich ist in der Regel auf die entsprechenden Städte oder Kreise begrenzt.⁶⁷⁵ Das Landesinstitut für Qualifizierung weist auf seiner Homepage z.B. für Nordrhein-Westfalen neun Bildungsberatungsstellen aus.⁶⁷⁶

Bereits seit 1987 arbeiten Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstellen unter dem Dach des Deutschen Städtetages zusammen und haben in diversen Veröffentlichungen die Aufgaben, das Profil und den Nutzen dieses speziellen Dienstleistungsangebotes sowie entsprechende Qualifikationsanforderungen und Qualitätsvorstellungen formuliert.⁶⁷⁷

Auf Einladung des Deutschen Städtetages und des Städtetages Nordrhein-Westfalen kam es 1991 zu einem ersten bundesweiten Treffen der Bildungs- und

⁶⁷¹ Vgl. Brücken/Hoffschroer/Schaumann 2005, S. 63ff. In den letzten Jahre dürfte sich m.E. hieran nur wenig verändert haben.

⁶⁷² Vgl. DGB/FBH 2007, S. 46f.

⁶⁷³ Vgl. DGB/FBH 2007, S. 28.

⁶⁷⁴ Vgl. Brücken/Hoffschroer/Schaumann 2005, S. 80.

⁶⁷⁵ Vgl. Deutscher Städtetag 2006, S. 9.

⁶⁷⁶ Vgl. LfQ NRW 2006.

⁶⁷⁷ Vgl. Deutscher Städtetag 2006.

Weiterbildungsberatungsstellen unter öffentlicher Verantwortung. Neben jährlich stattfindenden Fachtagungen formierte sich hieraus der Arbeitskreis Bildungs- und Weiterbildungsberatung beim Deutschen Städtetag.⁶⁷⁸

In Berlin wurde zum März 2005 eine zentrale Koordinierungs- und Evaluierungsstelle für öffentlich finanzierte Weiterbildungsberatungsstellen initiiert, um eine effiziente Ausschöpfung der vorhandenen Beratungsleistungen sowie eine transparente Abbildung des regionalen Beratungsmarktes zu ermöglichen.⁶⁷⁹ Auf der Internetseite www.bildungsberatung-berlin.de werden u.a. Informationen über Angebote, Beratungsschwerpunkte und Adressen der öffentlichen Berliner Beratungsstellen angeboten, darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, Hilfe bei Weiterbildungsfragen in Form von Einzel-, Gruppen- und Expertenchats oder Online-Beratung zu erhalten oder sich mittels Beiträgen (Tipps, Artikel etc.), weiterführende Links oder Orientierungshilfen zu Themen rund um Beruf, Bildung und Beschäftigung zu informieren sowie seine Erfahrungen in einem Weblog mit anderen Ratsuchenden auszutauschen.

⁶⁷⁸ Vgl. Schiersmann/Remmle 2004, S. 22.

⁶⁷⁹ Vgl. KES 2005.

3.5 Berufsbildungsberatung im Handwerk

Berufsbildungsberatung im Handwerk wird i.d.R. mit dem Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystem in Verbindung gebracht. Darüber hinaus liegen bisher keine ausreichenden Daten und Befunde zur Berufsbildungsberatung im Handwerk vor.

Zur Darstellung der Situation der Berufsbildungsberatung im Handwerk wird hier insbesondere auf zwei Untersuchungen zurückgegriffen. Zum einen werden Daten, die vom Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) und dem Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (FBH) erhoben wurden⁶⁸⁰ und zum anderen Daten der RAMBØLL-Studie⁶⁸¹ einbezogen.

3.5.1 DGB/FBH-Studie

Mit Hilfe quantitativer Befragungen zentraler Beratungsakteure wurde die Berufsbildungsberatung im Handwerk von DGB/FBH untersucht.⁶⁸² Die Daten wurden entsprechend der relevanten Akteursprofile ermittelt.⁶⁸³

Das Durchschnittsalter von **Ausbildungsberatern** (AB) und **Ausbildungsplatzentwicklern** (APE) der Handwerkskammern liegt bei 47,8 Jahren, rund 75 Prozent der AB und APE sind männlich.⁶⁸⁴ AB und APE sind zu 75,5 Prozent für mehrere Gewerbe tätig, lediglich 24,5 Prozent betreuen nur ein Gewerbe. Die AB und APE sind überwiegend im Zusammenhang mit Berufsausbildung tätig und treten dabei typischerweise telefonisch oder persönlich mit Ausbildungsbetrieben/Betriebsinhabern, Auszubildenden und Ausbildern in Kontakt.

⁶⁸⁰ Im November 2005 wurde vom DGB und FBH ein Projekt zur Verbesserung und Optimierung der Berufsbildungsberatung im Handwerk unter dem Titel >Beratungsoffensive Handwerk – Entwicklung eines Bildungsberatungssystems< gestartet. Ziel dieses Projektes ist dabei eine intensive Stärken-Schwächen-Analyse der momentanen Situation (vgl. DGB 2005, DGB/FBH 2007). Die Untersuchung greift auf zwei Vorprojekte zurück. Zum einen auf das DGB-Projekt >Lernen und Arbeiten – LeA< (vgl. DGB o.J. und DGB 2006a) und zum anderen auf das FBH-Projekt >Analyse des Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystems - Konzeption und Ergebnisse einer Umfrage bei Ausbildungsberatern und Lehrlingswarten im Jahre 2004< (vgl. Brücken/Hoffschroer/Schaumann 2005.)

⁶⁸¹ Vgl. Rambøll 2007.

⁶⁸² Vgl. DGB/FBH 2007.

⁶⁸³ Vgl. DGB/FBH 2007, S. 42ff. Im Folgenden werden die Akteursprofile mit unmittelbarem Bezug zur handwerklichen Berufsbildungsberatung im Detail dargestellt. Dies sind Ausbildungsberater, Ausbildungsplatzentwickler, Lehrlingswarte, Weiterbildungsberater der Handwerkskammern sowie Weiterbildungsberater in handwerklichen Bildungszentren.

⁶⁸⁴ Zu dieser und den folgenden Aussagen vgl. DGB/FBH 2007, S. 42ff.

Die wichtigste Aufgabe von Beratung ist nach Ansicht der AB und APE die Vermittlung relevanter Informationen. 88 Prozent der AB und APE verfügen über eine abgeschlossene betriebliche Ausbildung, gut zwei Drittel über eine handwerkliche Ausbildung, 43 Prozent über einen Meisterbrief. 62 Prozent haben ein Studium an der Universität (18 Prozent), Fachhochschule (28 Prozent), Berufsakademie (3 Prozent) oder einer sonstigen Einrichtung (13 Prozent) abgeschlossen.

AB und APE üben ihre Tätigkeit im Durchschnitt seit knapp 9 Jahren aus. Neben der Beratungstätigkeit übernehmen sie auch Schulbesuche und Messeeinsätze. Die Vorbereitung der AB und APE auf ihre Beratertätigkeit wird aufgrund der beruflichen Vorbildung überwiegend positiv eingeschätzt, dabei konnte kein Unterschied zwischen den AB und APE mit bzw. ohne Meistertitel und mit bzw. ohne Studium nachgewiesen werden.

Die konkrete Einarbeitung in die Beratertätigkeit bei der Handwerkskammer erfolgt hingegen eher unsystematisch. 36,9 Prozent der Befragten AB und APE benötigen dennoch höchstens zwei Monate, 80,7 Prozent höchstens ein halbes Jahr, um sich in die neue Tätigkeit einzuarbeiten. Dabei waren informelle Gespräche (95,8 Prozent), Lesen von Gesetzestexten (88,2 Prozent) und Learning by Doing (77,1 Prozent) die wichtigsten Einarbeitungsformen.

Zentrale Aussagen zu den Weiterbildungsaktivitäten der AB und APE enthält die folgende Tabelle

Inhalte, die in den besuchten Weiterbildungsmaßnahmen behandelt wurden	Inhalte, für die ein besonderer Weiterbildungsbedarf eingeschätzt wird
Rechtliche Grundlagen (80,3 Prozent)	Rechtliche Grundlagen (67,4 Prozent)
Neue Aus- und Weiterbildungsgänge (56,8 Prozent)	Beratungsmethoden (39,9 Prozent)
Konflikttraining (56,1 Prozent)	Neue Aus- und Weiterbildungsgänge (39,1 Prozent)
Einstiegsqualifizierungen Jugendlicher (51,5 Prozent)	Konflikttraining (37,7 Prozent)
Beratungsmethoden (47,0 Prozent)	Verhalten von Jugendlichen/Pädagogik (34,1 Prozent)
Akquisition von Lehrstellen (38,6 Prozent)	Gesprächstechniken (31,9 Prozent)
Gesprächstechniken (34,1 Prozent)	Verhalten von Erwachsenen/Pädagogik (24,6 Prozent)
EDV (33,3 Prozent)	Rhetorik (23,9 Prozent)
Rhetorik (31,8 Prozent)	Präsentationstechniken (23,2 Prozent)
Verhalten von Jugendlichen/Pädagogik (30,3 Prozent)	Akquisition von Lehrstellen (21,7 Prozent)

Abbildung 53: Weiterbildungsinhalte von AB und APE⁶⁸⁵

Das Durchschnittsalter von **Lehrlingswarten der Innungen** (LW) liegt bei 47,6 Jahren, sie haben die Funktion des Lehrlingswartes durchschnittlich seit 10,7 Jahren inne und verwenden durchschnittlich 8,5 Stunden pro Monat für diese ehrenamtliche Aufgabe.⁶⁸⁶ LW sind zu 94 Prozent männlich und führen zu 91 Prozent einen Betrieb.

LW betreuen in ihren Innungen im Durchschnitt gut 100 Betriebe und 47 Auszubildende. Ein LW führt durchschnittlich 1,94 Beratungsgespräche im Monat, mehr-

⁶⁸⁵ Vgl. DGB/FBH 2007, S. 58.

⁶⁸⁶ Zu dieser und den folgenden Aussagen vgl. DGB/FBH 2007, S. 77ff.

heitlich telefonisch. Sie sind hauptsächlich während der Berufsausbildung tätig und treffen mit der Zielgruppe Auszubildende zusammen. Die Hauptfunktion der Beratung ist für LW die Vermittlung relevanter Informationen.

57,7 Prozent der LW fühlen sich durch ihre berufliche Tätigkeit zumindest gut auf die Anforderungen vorbereitet, aber nur 26,3 Prozent haben die Einarbeitung durch die Innungen oder den Vorgänger als geplant und systematisch empfunden. Literaturarbeit und Learning by Doing wurden am häufigsten zur Einarbeitung genutzt.

Zu den behandelten und gewünschten Weiterbildungsinhalten der LW sind die zentralen Aussagen in der folgenden Tabelle enthalten:

Inhalte, die in den besuchten Weiterbildungsmaßnahmen behandelt wurden	Inhalte, für die ein besonderer Weiterbildungsbedarf eingeschätzt wird
Prüfungsorganisation/-durchführung (85,8 Prozent)	Rechtliche Grundlagen (46,8 Prozent)
Neue Aus- und Weiterbildungsgänge (74,5 Prozent)	Verhalten von Jugendlichen/Pädagogik (38,7 Prozent)
Rechtliche Grundlagen (65,1 Prozent)	Prüfungsorganisation/-durchführung (36,3 Prozent)
Berufsausbildungsvorbereitung (31,1 Prozent)	Neue Aus- und Weiterbildungsgänge (33,1 Prozent)
Akquisition von Lehrstellen (18,9 Prozent)	Konflikttraining (30,6 Prozent)
Benachteiligtenförderung (14,2 Prozent)	Beratungsmethoden (29,8 Prozent)
Einstiegsqualifizierungen Jugendlicher (13,2 Prozent)	Motivation (27,4 Prozent)
Verhalten von Jugendlichen/Pädagogik (10,4 Prozent)	Berufsausbildungsvorbereitung (27,4 Prozent)
Motivation (10,4 Prozent)	Rhetorik (21,8 Prozent)
Beratungsmethoden (10,4 Prozent)	Gesprächstechniken (21 Prozent)

Abbildung 54: Weiterbildungsinhalte von LW⁶⁸⁷

⁶⁸⁷ Vgl. DGB/FBH 2007, S. 84.

Für die **Weiterbildungsberater der Handwerkskammern und der handwerklichen Bildungszentren** (WBB) existiert keine einheitliche und bedarfsgerechte Vorbereitung/Ausbildung,⁶⁸⁸ die Weiterbildungsberater sind auf ihre vorhandenen Kompetenzen angewiesen, die überwiegend den Anforderungen ihrer Tätigkeit gerecht werden und durch Hospitationen, informelle und formelle Gespräche sowie Learning by Doing während der Einarbeitung ergänzt wurden. Die wichtigsten Zielgruppen der WBB sind Auszubildende, Gesellen und Meister, die auf der Suche nach Weiterbildungsmöglichkeiten sind. Diese werden größtenteils individuell und persönlich beraten.

Die Analyse des DGB/FBH ergab, dass im Bereich der Berufsbildungsberatung im Handwerk viele unterschiedliche Beratungsgruppen aktiv sind, deren Tätigkeitsbereiche sich zum Teil erheblich überschneiden. In allen Phasen der beruflichen Entwicklung sind Beratungsangebote vorhanden. Kooperationen sind dabei, wenn überhaupt, nur innerhalb der eigenen Institution, ggf. auch noch innerhalb der eigenen Beratergruppe, vorhanden.⁶⁸⁹ Eine übergreifende Zusammenarbeit in Bezug auf bestimmte Beratungsanlässe erfolgt eher nicht.⁶⁹⁰

In Bezug auf einzelne Phasen der Berufsbildung und die damit einhergehende Berufsbildungsberatung werden folgende Schwächen festgehalten:

- Die unzureichende institutionelle Kooperations- und Vernetzungsstruktur, unklare Zuständigkeiten und eine Überlastung der einzelnen Berater werden als problematisch für die Qualität und Effizienz der **Berufsorientierung** angesehen. Eine Umfrage unter Ausbildungsabbrechern ergab, dass mehr als die Hälfte der Jugendlichen glaubt, dass bessere Informationen über den Ausbildungsbetrieb und die beruflichen Anforderungen ihrem Ausbildungsabbruch vorgebeugt hätten.⁶⁹¹
- Ausbildungsberater, Ausbildungsplatzentwickler und Lehrlingswarte sind nach Aussagen von Experten aufgrund der großen Anzahl der Betriebe, für die sie zuständig sind, überlastet.⁶⁹² Gleichzeitig kann sich hieraus eine er-

⁶⁸⁸ Zu dieser und den folgenden Aussagen vgl. DGB/FBH 2007, S. 120ff. Aufgrund der qualitativen Befragung der Weiterbildungsberater liegen keine allgemeinen Angaben vor.

⁶⁸⁹ Vgl. DGB/FBH 2007, S. 126.

⁶⁹⁰ Vgl. DGB/FBH 2007, S. 128.

⁶⁹¹ Vgl. DGB/FBH 2007, S. 130f.

⁶⁹² Vgl. DGB/FBH 2007, S. 131f.

hebliche Versorgungslücke in der **Ausbildungsberatung ergeben**, wenn nicht alle Beratungsfälle betreut werden können. Eine regelmäßige oder gar pro aktive Beratung wäre dann kaum möglich.

- Das **Weiterbildungsberatungsangebot** ist am wenigsten ausgebaut und oftmals wenig systematisiert, deshalb besteht hier eine erhebliche Angebotslücke. Darüber hinaus wird aufgrund der institutionellen Verflechtungen von Beratungsanbietern und Bildungsanbietern in diesem Bereich häufig die trägerübergreifende oder trägerneutrale Beratung in Frage gestellt.⁶⁹³

Darüber hinaus kann in Rückgriff auf die Aussagen zu den einzelnen Akteursprofilen als Schwäche festgehalten werden, dass die Einarbeitung der Berater überwiegend unsystematisch erfolgt. Der Weiterbildungsbedarf der Berufsbildungsberater wird weitgehend gedeckt, auch wenn Angebot und Nachfrage hier noch besser abgestimmt sein könnten.

Die Untersuchung von DGB/FBH ergab, dass die relevanten Akteure Verbesserungsmöglichkeiten im ganzheitlichen Berufsbildungsberatungssystem sehen.⁶⁹⁴

Als wichtige Punkte wurden die stärkere Identifikation der einzelnen Berater mit dem System und die gezielte Verbesserung der gesamtwirtschaftlichen Einstellung zum Bildungssystem herausgestellt. Darüber hinaus wurden die Ausweitung der zeitlichen Möglichkeiten zur Betreuung der Ratsuchenden, der Ausbau der persönlichen Weiterbildung und eine bessere Bündelung der vorhandenen Qualifikationen im Beratungssystem angemahnt. Ziel der ergebnisoffenen Beratung sollte die Kundenzufriedenheit sein.

⁶⁹³ Vgl.DGB/FBH 2007, S. ,133.

⁶⁹⁴ Vgl.DGB/FBH 2007, S. ,124ff.

3.5.2 RAMBØLL-Studie

Aufgrund der in Kapitel 2.1.6 dargestellten Strukturen der Handwerksorganisation kommen insbesondere die Ergebnisse der RAMBØLL-Studie⁶⁹⁵ zu den Beratungsakteuren Handwerkskammer, Berufsbildungswerk und Berufsverband für eine Betrachtung der Berufsbildungsberatung im Handwerk in Betracht.

Die folgenden Übersichten fassen Aussagen zu den Akteursprofilen hinsichtlich der Organisationsform, der Organisationsmerkmale und der Organisationsumwelt zusammen:

⁶⁹⁵ Vgl. Rambøll 2007.

	Handwerks- kammer⁶⁹⁶	Berufsbildungs- werk⁶⁹⁷	Berufsver- band⁶⁹⁸
Organisationsform			
Wichtigste Rechtsform	Öffentlich-rechtlich	Öffentlich-rechtlich, gemeinnützig	Privatrechtlich, häufig gemeinnützig
Autonomie	Verfolgt auch gesamtwirtschaftliche und soziale Ziele; Strebt nicht in erster Linie nach Gewinn; Eng mit anderen Akteuren verbunden	Verfolgt auch gesamtwirtschaftliche und soziale Ziele; Strebt nicht in erster Linie nach Gewinn; Eng mit anderen Akteuren verbunden	Verfolgt auch gesamtwirtschaftliche und soziale Ziele; Strebt nicht in erster Linie nach Gewinn; Nicht eng mit anderen Akteuren verbunden
Arbeitsschwerpunkte	Interessenvertretung des Handwerks und Regelung der beruflichen Ausbildung mit Beratung als Teilleistung	Berufsausbildung mit Beratung als Teilleistung	Interessenvertretung und Weiterbildung mit Beratung als Teilleistung
Organisationsmerkmale			
Wichtigste Beraterqualifizierungen	Sowohl Berater mit Hochschulstudium (Wirtschaftswissenschaften, Jura) als auch mit Berufsabschluss und Zusatzqualifizierung	Sowohl Berater mit Hochschulstudium (Sozialpädagogik, Pädagogik) als auch mit Berufsabschluss	Sowohl Berater mit Hochschulstudium (Wirtschaftswissenschaften, Naturwissenschaften) als auch mit Berufsabschluss
Wichtigste Beratungsziele	Arbeitsmarktziele	Arbeitsmarkt- und Lernziele	Arbeitsmarktziele
Organisationsumwelt			
Wichtigste Kundentypen	Alle Lerntypen	Gelegentliche und bildungsdistanzierte Lerner	Gelegentliche und kontinuierliche Lerner
Wichtigste Netzwerkpartner	Arbeitsagenturen, IHK, Schule	Arbeitsagentur, ARGE, IHK	Berufsverband, Hochschulumfeld, sonstige Weiterbildungsträger

Abbildung 55: Akteursprofile in der handwerklichen Berufsbildungsberatung

⁶⁹⁶ Vgl. Rambøll 2007, S. 284.⁶⁹⁷ Vgl. Rambøll 2007, S. 270.⁶⁹⁸ Vgl. Rambøll 2007, S. 274.

Neben den aufgeführten Daten lassen sich folgende Details zu den Schwerpunkten der Beratung sowie den wichtigsten Zielgruppen festhalten.

Themenschwerpunkt der Berufsbildungsberatung	Handwerkskammer	Berufsbildungswerk	Berufsverband
Schulwahlberatung	--	--	--
Schullaufbahnberatung	--	--	--
Berufswahlberatung	++	++	+-
Ausbildungsberatung	++	++	+-
Berufslaufbahnberatung/Coaching	++	--	--
Wiedereinstiegsberatung	+-	+-	--
Weiterbildungsberatung	++	++	++
Studienberatung	--	--	--
Freiwilligendienstberatung	--	--	--
Lernberatung	+-	++	--
Personalberatung	--	--	--
Arbeitgeberberatung	+-	--	+-
Arbeitsvermittlungsberatung	+-	++	--
Existenzgründungsberatung	++	--	+-
Finanzielle Beratung	+-	--	--
Schuldnerberatung	--	--	--
Sozialberatung	--	+-	--
Integrationsberatung	--	++	--

Abbildung 56: Themenschwerpunkt der handwerklichen Berufsbildungsberatung⁶⁹⁹

⁶⁹⁹ Vgl. Rambøll 2007, S. 178.

Die Codierung entspricht dabei folgender Systematik:

-- = Beratungsschwerpunkt wird von diesem Akteurstyp gar nicht angeboten

+ - = Beratungsschwerpunkt wird von weniger als 50 Prozent des Akteurstypes angeboten

++ = Beratungsschwerpunkt wird von mehr als 50 Prozent des Akteurstypes angeboten

Im Kontext der untersuchten Übergänge bieten die für das Handwerk besonders relevanten Akteure folgende Beratungen an:

Akteure	Übergänge												
	Kindergarten - Schule	Schule - Schule	Schule - Ausbildung	Schule - Studium	Ausbildungs - Beruf	Studium - Beruf	Beruf - Arbeitslosigkeit	Beruf - Elternzeit	Arbeitslosigkeit - Beruf	Elternzeit - Beruf	Beruf - Beruf	Beruf - Erwerbsunfähigkeit	Beruf - Rente
Berufsbildungswerk	--	--	++	--	+	--	--	--	-	--	--	--	--
Berufsverband	--	--	+	-	-	+	-	--	-	--	-	--	--
Handwerkskammer	--	--	++	--	++	--	--	--	+	--	+	--	--

Abbildung 57: Beratungsangebote handwerksrelevanter Akteure⁷⁰⁰

Die Untersuchung der wichtigsten Zielgruppen für Handwerkskammern und Berufsbildungswerke zeigt, dass Schüler (bei BBW und HwK), Eltern (BBW, HwK), Auszubildende (BBW, HwK), Arbeitslose (BBW, HwK), Ausbilder (HwK), Arbeitnehmer (HwK), Arbeitgeber (HwK), Selbstständige (HwK), Frauen (BBW, BV), Behinderte (BBW) und Geringqualifizierte (BBW) hierunter fallen.⁷⁰¹

⁷⁰⁰ Vgl. Rambøll 2007, S. 184. Die Codierung entspricht dabei folgender Systematik:
 -- = Beratungsschwerpunkt wird von weniger als 25 Prozent des Akteurstypes angeboten
 - = Beratungsschwerpunkt wird von 25 – 50 Prozent des Akteurstypes angeboten
 + = Beratungsschwerpunkt wird von 50 – 75 Prozent des Akteurstypes angeboten
 ++ = Beratungsschwerpunkt wird von mehr als 75 Prozent des Akteurstypes angeboten
 (vgl. Rambøll 2007, S. 175).

⁷⁰¹ Vgl. Rambøll 2007, S. 189.

3.6 Zwischenfazit zu Daten und Befunden der Berufsbildungsberatung

Wie in Kapitel 3.3.1 dargestellt wurde, verbreiteten sich bis in die 1960er Jahre überwiegend psychologisch-fundierte Berufsbildungsberatungsansätze, die in der Folge von sozialarbeitstheoretischen Ansätzen abgelöst wurden. Die Zuständigkeit für Berufsbildungsberatungsangebote lag i.d.R. beim Staat.

Die **institutionalisierte, öffentliche Berufsberatung** umfasste insbesondere berufliche Beratung von Arbeitnehmern in allen Phasen des Berufslebens sowie die Erteilung von Auskunft und Rat in allen Fragen der Berufswahl, des Berufswechsels und der beruflichen Entwicklung. Darüber hinaus richtete sich die Arbeitsmarktberatung mit den Themen Personalbeschaffung und -auswahl, Besetzung und Gestaltung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen, Arbeitszeitgestaltung sowie Aus- und Weiterbildung an interessierte Arbeitgeber.

Aufgrund des sozio-ökonomischen Wandels sowie den Veränderungen der Arbeitsmarktpolitik fand Mitte der 1990er Jahre ein Umdenken statt. Die Bundesregierung beschloss den Wechsel zur **Nachfrageorientierung in der berufsbezogenen Vermittlung und Beratung**. Die o.g. grundlegenden Aufgaben der Berufsbildungsberatung haben sich dabei nicht wesentlich verändert. Neben der Bundesagentur für Arbeit können/müssen seither weitere Institutionen Berufsbildungsberatung auf dem Markt anbieten.

Heute treten insbesondere öffentliche, private und gemeinnützige Anbieter, sonstige Verbände und Organisationen sowie regionale Netzwerke als Berufsbildungsberatungsinstitutionen auf⁷⁰², wobei die öffentlichen **Träger** dominieren. Dabei bieten nur wenige Institutionen schwerpunktmäßig Berufsbildungsberatung an. Überwiegend ergänzt diese das Dienstleistungsangebot aus den Bereichen Bildung, Beruf und Beschäftigung. Bei den Anbietern von Berufsbildungsberatung handelt es sich tendenziell um kleinere Betriebe mit weniger als 10 Angestellten im Bereich der Beratung, die durchschnittlich 25 Beratungen pro Monat durchführen.

⁷⁰² Siehe Kapitel 3.3.2. Aufgrund fehlender alternativer Daten wird hier insbesondere auf die Rambøll-Studie zurückgegriffen (siehe zur Kritik an der Studie Fußnote 199).

Die **Finanzierung** der Berufsbildungsberatung in Deutschland erfolgt – wie in Kapitel 3.3.3 beschrieben – bislang in weiten Teilen durch den Staat und ist für den Nachfrager i.d.R. unentgeltlich. Dies hängt zum einen mit der fehlenden Zahlungsbereitschaft der Nachfrager und der Tradition der öffentlichen Finanzierung zusammen. Zum anderen fallen viele Berufsbildungsberatungsangebote in den Bereich des öffentlichen Bildungsauftrages und sind somit weitgehend kostenlos anzubieten. Um zukünftig die Finanzierungsmöglichkeiten der Berufsbildungsberatung auszubauen, ist es notwendig, die Zahlungsbereitschaft auf Seiten der Rat-suchenden zu erhöhen. Hierzu können insbesondere Maßnahmen zur Herstellung von Transparenz und Passgenauigkeit der Angebote zur Berufsbildungsberatung und zur Steigerung der Beratungsqualität und des Beratungsnutzens für den Kunden dienen.⁷⁰³

Berufsbildungsberatung wird heute überwiegend in einem **Methodenmix** durchgeführt, wobei gesprächsorientierte Methoden die zentrale Bedeutung haben. In der Praxis haben sich zahlreiche spezifische Beratungsmethoden entwickelt, die erfolgreich eingesetzt werden und als good-practice-Beispiele – siehe Kapitel 3.3.4 – herangezogen werden können. Die in einer Beratungsinstitution überwiegend angewandten Beratungsmethoden hängen dabei eng mit der Haupt-Zielgruppe und der Trägerschaft der Beratungsinstitution zusammen. Hinsichtlich der Rolle des Beraters im Beratungsprozess ist die Tendenz zum Mittelwert zwischen dem so genannten >unterstützenden Zuhörer< und dem oben beschriebenen >steuernden Erklärer< festzustellen.⁷⁰⁴ Für die Mehrzahl der Berufsbildungsberatungsinstitutionen gilt, dass sie ihre Dienstleistung auf Grundlage einer Bedarfsanalyse anbieten und durch die Bereitstellung weiterer Informationsquellen und -medien unterstützen.

⁷⁰³ Die in Kapitel 4 vorgenommenen Präzisierungen eines Beratungsansatzes versuchen vor dem Hintergrund der theoretischen Fundierung und im Sinne der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation insbesondere auch diesen Ansprüchen gerecht zu werden.

⁷⁰⁴ Zum favorisierten Rollenverständnis in dieser Arbeit siehe Kapitel 4.2.

Gut drei Viertel der Beratungsinstitutionen verfügt über ausgewiesene **Qualitätsstandards** zum Input,⁷⁰⁵ Throughput⁷⁰⁶ und Output⁷⁰⁷ der Beratungsleistung.⁷⁰⁸

Wie in Kapitel 3.3.5 aufgeführt, sind die **Ziele** von Berufsbildungsberatung vielfältig. Dabei verschwimmen die Grenzen zwischen pädagogischen und wirtschaftlichen, zwischen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen ebenso wie zwischen privaten und beruflichen Zielsetzungen.⁷⁰⁹

Die **Beratungsthemen** und die darauf bezogenen Beratungsangebote sind ebenso vielfältig. Sie stehen oftmals im Zusammenhang mit den beruflichen Übergangsphasen und können grob hinsichtlich der Berufsorientierung, Ausbildungsberatung und Weiterbildungsberatung eingeteilt werden.⁷¹⁰ Der einzelne Anbieter von Berufsbildungsberatung hat sich allerdings häufig auf wenige Beratungsthemen und Nachfragergruppen spezialisiert. Dabei spiegelt sich der unterschiedliche Beratungsbedarf verschiedener Nachfragegruppen in der tatsächlichen Inanspruchnahme von Berufsbildungsberatungsangeboten wider.⁷¹¹

Die **Qualifizierungswege** der Berufsbildungsberater sind unterschiedlich. Sowohl akademische als auch berufliche Qualifizierungen sind vorhanden und werden genutzt. Viele Berater bilden sich regelmäßig fort. Dennoch ergeben sich insbesondere hinsichtlich der Strukturierung und des Praxisbezuges der Qualifizierung Defizite.⁷¹²

⁷⁰⁵ Z.B. Vorgaben für die räumliche und sachliche Ausstattung, zur Organisation und zum Management, zu den Kompetenzen der Berater, zum Zugang und zur Transparenz des Angebotes.

⁷⁰⁶ Z.B. Vorgaben zur Dokumentation, zur Planung und Koordination der Termine, zur Vereinbarung von Beratungszielen, zur Beratungsmethoden und -techniken sowie zur strukturierten Vorbereitung der Berater.

⁷⁰⁷ Z.B. Vorgaben zur Ergebnisevaluation, zur Überprüfung der Kundenzufriedenheit und Kompetenzentwicklung des Ratsuchenden.

⁷⁰⁸ Die insbesondere auch in Kapitel 3.3.4 beschriebenen Qualitätsstandards werden in Kapitel 4.5 vor dem spezifischen Erkenntnisinteresse dieser Arbeit weiter präzisiert.

⁷⁰⁹ Zur Präzisierung des Zielsystems siehe Kapitel 4.4.

⁷¹⁰ Diese Phasen werden im Kapitel 3.4 näher beschrieben.

⁷¹¹ Das Kapitel 4.1 enthält Präzisierungen zur möglichen Berücksichtigung der unterschiedlichen Beratungsthemen in einem System der Berufsbildungsberatung.

⁷¹² Die hierzu in den Kapiteln 3.3, 3.4 und 3.5 enthaltenen Aussagen sind nur zum Teil qualitativ belegbar. Sie korrespondieren allerdings mit Aussagen zu den Kompetenzmodellen pädagogischer Berater (siehe exemplarisch Kapitel 2.4.2.1) oder Unternehmensberater (siehe Kapitel 2.3.7). Vor diesem Hintergrund erfolgt eine Präzisierung in Kapitel 4.3.

Die bisherigen Ausführungen treffen in weiten Teilen auch auf die **Berufsbildungsberatung im Handwerk** zu.⁷¹³ Diese wird gemäß den Darstellungen in Kapitel 3.5 darüber hinaus aber durch die handwerksspezifischen Rahmenbedingungen und Anforderungen geprägt.⁷¹⁴ Berufsbildungsberatung im Handwerk wird i.d.R. mit dem Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystem in Verbindung gebracht. Daneben sind aber weitere Berufsbildungsberater im Handwerk aktiv (Weiterbildungsberater der Handwerkskammern, Berater der handwerklichen Bildungszentren, spezielle Berufsberater der BA, Beratungslehrer an Schulen etc.). Diese beraten aber i.d.R. nicht exklusiv die Arbeitnehmer und Arbeitgeber des Handwerks. Die momentane Situation der Berufsbildungsberatung im Handwerk ist durch eine erhebliche Überlastung (geringe personelle Ressourcen; weitreichende regionale, gewerbebezogene Zuständigkeit; Belastung mit Zusatzaufgaben; zum Teil ehrenamtliche Tätigkeit u.a.) und teilweise niedrige Professionalität (unklare Zuständigkeiten, Überschneidungen der Aufgabenbereiche, geringe Vernetzung mit externen Akteuren, Kompetenzdefizite der Berater, unsystematische Einarbeitung, Zusatzbelastung durch beratungsfremde Leistungen, geringe Identifizierung der Berater mit ihrer Aufgabe etc.) geprägt. Nicht zuletzt aufgrund dieser Defizite beschränkt sich Berufsbildungsberatung im Handwerk häufig auf die Vermittlung von Informationen und erfüllt die Qualitätsansprüche einer professionellen oder integrierten Beratung nur bedingt.⁷¹⁵

3.7 Berufsbildungsberatung auf politischer Ebene

Neben der rechtlichen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung fand und findet Berufsbildungsberatung auch in der politischen Diskussion auf nationaler und europäischer Ebene sowie in der verbandspolitischen Auseinandersetzung Beachtung.

⁷¹³ Dabei ist insbesondere im Kontext der Berufsbildungsberatung im Handwerk zu beachten, dass bisher keine grundlegende Theorie der Berufsbildungsberatung besteht. Insofern sind empirische Erhebungen nur eingeschränkt nutzbar, da u.a. nicht von einem gemeinsamen Verständnis der Begriffe bei den Befragten ausgegangen werden kann. Im Sinne der interpretationsorientierten Vorgehensweise dieser Arbeit (siehe Kapitel 1.1 und insbesondere Fußnote 12), werden die ermittelten Daten dennoch zur Begründung der konzeptionellen Präzisierungen in Kapitel 4 herangezogen.

⁷¹⁴ Siehe insbesondere Kapitel 2.1.6 und die Zusammenfassung in Kapitel 2.2.

⁷¹⁵ Insbesondere vor diesem Hintergrund wird in Kapitel 4 versucht, Präzisierungen vorzunehmen, die die handwerklichen Rahmenbedingungen und Anforderungen im Kontext des übergreifenden Beratungsverständnisses im Sinne des Erkenntnisinteresses berücksichtigen.

3.7.1 Diskussionen auf europäischer Ebene

Durch den außerordentlichen Gipfel der Europäischen Union im November 1997 wurde die Berufsberatung politisch zu einem Instrument der Beschäftigungspolitik deklariert. Europaweit wurde die Berufsberatung auch mit dem Programm LEONARDO DA VINCI II gestärkt.⁷¹⁶

Berufsbildungsberatung muss auch bei der europäischen Betrachtung immer im Kontext der allgemeinen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und regionalen Rahmenbedingungen gesehen werden.⁷¹⁷ Denn obwohl die relevanten Probleme der Bürger in den europäischen Ländern dem Anschein nach immer ähnlicher werden, fallen die verschiedenen Antworten in den Regionen unterschiedlich aus. Gründe hierfür liegen zum einen in den gewachsenen sozio-ökonomischen und rechtlich-institutionellen Strukturen der einzelnen Länder, zum anderen in – nicht zuletzt aufgrund des geltenden Subsidiaritätsprinzips sowie des so genannten Harmonisierungsverbots⁷¹⁸ – fehlenden, verbindlichen Kriterien und Qualitätsstandards.⁷¹⁹

Dabei spielen in Deutschland nach Ansicht von LAUTERBACH die nationalen Strukturen eine größere Rolle als internationale Entwicklungen. Dennoch ist seiner Meinung nach länderübergreifend ein Trend zur Deregulierung und differenzierten Privatisierung der Berufsbildungsberatung festzustellen. Insgesamt gewinnt Berufsbildungsberatung in vielen Industrienationen daher an Bedeutung. Ein internationaler Vergleich der Systeme ist aber aufgrund der unterschiedlichen Konkretisierung der Beratungsansätze nur eingeschränkt möglich und soll hier nicht weiter verfolgt werden.⁷²⁰

Schon 2001/2002 wurde die Berufsbildungsberatung als vorrangiges Entwicklungsziel im Rahmen des Arbeitsprogramms >Allgemeine und berufliche Bildung

⁷¹⁶ Vgl. Ertelt 2000, S. 48.

⁷¹⁷ Vgl. Lauterbach 2000, S. 25.

⁷¹⁸ Für die forschungs- und bildungspolitische Zusammenarbeit in der Europäischen Union sind u.a. Artikel 149 (4) und Artikel 150 (4) des Vertrages über die Gründung der Europäischen Gemeinschaft wichtig. Der Bildungsbereich ist darüber hinaus durch den Vertrag von Maastricht zu einem eigenständigen Politikbereich der EU geworden. Kennzeichnend für den Bildungsbereich ist, dass die Kompetenzen primär bei den Mitgliedstaaten liegen und nicht bei der EG. Der Bereich unterliegt dem sog. Harmonisierungsverbot, nach dem Gemeinschaftsmaßnahmen nicht zu einer Angleichung nationaler Rechts- und Verwaltungsvorschriften führen dürfen (vgl. BMBF 2005b, S. 8).

⁷¹⁹ Vgl. Ertelt 2000, S. 50.

⁷²⁰ Vgl. Lauterbach 2000, S. 34ff.

2010< vom Europäischen Rat in Stockholm ausgewiesen.⁷²¹ Im selben Zeitraum identifizierte die Europäische Kommission die Beratung als ein Querschnittsthema für die Entwicklung und Umsetzung der Strategie des Lernens im Lebenslauf unter besonderer Berücksichtigung unterschiedlicher Zielgruppen.⁷²² Der >Aktionsplan für Qualifikation und Mobilität<⁷²³ betont die Bedeutung von Beratungsdienstleistungen für Arbeitnehmer und Unternehmen. Ebenso stellten 2003 die Mitteilungen >Wirkungsvoll in die allgemeine und berufliche Bildung investieren: eine Notwendigkeit für Europa<⁷²⁴ und >die europäischen beschäftigungspolitischen Leitlinien<⁷²⁵ die Bedeutung berufsbezogener Bildungsberatung für den Arbeitsmarkt heraus. 2004 wurden die Beratungsdienste sogar von der EU-Kommission und dem EU-Rat gemeinsam in einem Zwischenbericht zur Umsetzung der Lissabon-Strategie als eine von vier vorrangigen Maßnahmen aufgeführt.⁷²⁶

Die lebensbegleitende Berufsbildungsberatung ist somit als zentraler Bestandteil der Strategie zur Entwicklung der Europäischen Union zum dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt bis zum Jahre 2010 anzusehen.⁷²⁷ Die Korrektur dieser so genannten Lissabon-Strategie aufgrund der unbefriedigenden Zwischenergebnisse hin zu drei neuen Handlungsansätzen (1. Europa als attraktiverer Ort für Investitionen und Arbeit, 2. Wachstum durch Wissen und Innovation, 3. Schaffung von mehr und besseren Arbeitsplätzen),⁷²⁸ dürfte an dieser Ausrichtung wenig ändern. Eine Berufsbildungsberatung im Netzwerk der verschiedensten Strukturen, Träger und Verfahren kann darüber hinaus zur sozialen Eingliederung und Gerechtigkeit, zur aktiven Bürgerbeteiligung und zur Gleichstellung der Geschlechter beitragen.⁷²⁹

Insbesondere der Übergang zu einer dynamischen wissensbasierten Gesellschaft fordert nach Ansicht der europäischen Politik eine jederzeit zugängliche, aktive,

⁷²¹ Vgl. EU-Rat 2001.

⁷²² Vgl. EU-Kommission 2001; EU-Weißbuch 2001 und EU-Rat 2002.

⁷²³ Vgl. EU-Kommission 2002.

⁷²⁴ Vgl. EU-Kommission 2003a.

⁷²⁵ Vgl. EU-Kommission 2003b.

⁷²⁶ Vgl. EU-Rat und EU-Kommission 2004.

⁷²⁷ Vgl. EU-Rat 2004, S. 2f.

⁷²⁸ Vgl. WHKT 2005, S. 6.

⁷²⁹ Vgl. EU-Rat 2004, S. 3.

flexible und vielfältige berufsbildungsbezogene Beratungsdienstleistung für jedermann, die eine kontinuierliche, individuelle Kompetenzanpassung fördert.⁷³⁰

3.7.2 Diskussionen auf nationaler Ebene

Nach Meinung der deutschen Bundesregierung ist Berufsbildungsberatung zu einem zentralen Thema geworden, da Menschen aufgrund der sozio-ökonomischen Wandlungsprozesse in ihren verschiedenen Lebensphasen hinsichtlich möglicher Bildungswege und -chancen Aufklärung und Unterstützung bedürfen.⁷³¹

In der Koalitionsvereinbarung von CDU/CSU und SPD vom 11. November 2005 wurde festgehalten:

„Wir werden die Vielzahl der bestehenden Weiterbildungsangebote durch die Optimierung der Bildungsberatung transparenter machen. Wir werden die Qualitätssicherung von Weiterbildungsangeboten ausweiten.“⁷³²

Die Politik verfolgt mit der Entwicklung und Förderung einheitlicher Qualitätsstandards in der Berufsbildungsberatung das Ziel, unabhängig von regionalen Unterschieden oder der Art der Berufsbildungsberatung, die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems zu verbessern und das Lernen im Lebenslauf effektiv zu fördern.⁷³³

Der Deutsche Bundestag forderte in einem Entschließungsantrag den Aufbau eines Weiterbildungsberatungssystems und die Verbesserung der Beratung im Hinblick auf Quantität und Qualität.⁷³⁴ Den Ausbau von Kooperationen zur Verbesserung der Kundenorientierung in der Weiterbildung und der damit verbundenen Beratung ist ein Schwerpunkt des BMBF-Aktionsprogramms >Lebensbegleitendes Lernen für alle<.⁷³⁵ Auch die Bund-Länder-Kommission befasste sich in Modellversuchsprogrammen mit diesem Themengebiet.⁷³⁶

⁷³⁰ Vgl. EU-Rat 2004, S. 5ff. Insbesondere gilt es hierbei auch die Bedürfnisse von gefährdeten Einzelpersonen und Gruppen zu berücksichtigen (vgl. EU-Rat 2004, S. 6).

⁷³¹ Vgl. BMBF 2007b; DGB/FBH 2007, S. 11.

⁷³² CDU/CSU/SPD 2005, S. 35.

⁷³³ Vgl. BMBF 2007b; Rambøll 2007.

Dabei sind die Grenzen der durch Art. 30 in Verbindung mit Art. 72, 73 und 74 GG festgeschriebenen Kulturhoheit, der damit weitgehenden Zuständigkeit der Länder für die Bildungspolitik sowie des in Art. 28 (2) GG begründeten Kulturauftrages der Gemeinden im föderalen Deutschland zu beachten.

⁷³⁴ Vgl. Deutscher Bundestag 2000, S. 3ff.

⁷³⁵ Vgl. BMBF 2000, S. 7.

⁷³⁶ Vgl. BLK 2001, S. 16.

EHRENBERG stellt als Leiter der Abteilung Hochschule und Weiterbildung im BMBF fest, dass Beratung im Kontext des selbstorganisierten Lernens ein Muss sei und gezielte Bildungsberatung dazu beitragen könne, eine Brücke zwischen den Ergebnissen der Früherkennungsforschung und der personenbezogenen Umsetzung zu schlagen. Gleichzeitig würde die Entwicklung von Beratungsstrukturen die individuelle Analyse des Bildungsbedarfes und die Motivation zum Lernen im Lebenslauf unterstützen.⁷³⁷

Vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen wird die Inanspruchnahme eines Bildungsschecks als Stimulierungsinstrument für betriebliche und private Bildungsinvestitionen an die Teilnahme an einer Bildungsberatung geknüpft.⁷³⁸ Beratung wird somit zur rechtlichen Voraussetzung für die staatliche Förderung von beruflicher Qualifizierung.

3.7.3 Diskussionen auf verbandspolitischer Ebene

Der Deutsche Handwerkskammertag (DHKT) sieht einen wesentlichen Teil des handwerklichen Selbstverständnisses darin, den hohen Wissens- und Leistungsstand der Handwerksunternehmen an die nächste Generation und insbesondere auch an Jugendliche mit problematischem Hintergrund, weiterzugeben. Hierzu benötigen die vielen kleinen und mittleren Betriebe des Handwerks in allen Belangen der Berufsbildung Unterstützung, um Defizite etwa in der technischen Ausstattung auszugleichen und allen Auszubildenden gleich gute Bedingungen zu bieten. Nicht nur im Bereich der Berufsbildung, aber eben gerade auch zu diesem Thema, benötigen Handwerksbetriebe, Meister, Gesellen und Auszubildende aufgrund der beschränkten personellen und finanziellen Ressourcen, Unterstützungs- und Beratungsangebote.⁷³⁹

Das KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG (KWB) behauptet, dass Weiterbildungsberatung angesichts der sozioökonomischen Trends gerade für KMU an Bedeutung gewinnt und verstärkt eine bildungspolitische Dimension erhält. Dabei favorisiert das KWB Beratungsangebote, die zunächst die Basis für eine selbstständige Entscheidung des Ratsuchenden

⁷³⁷ Vgl. DBG o.J., S. 6.

⁷³⁸ Vgl. GIB 2006.

⁷³⁹ Vgl. ZDH 2005, S. 4f.

legen und die Ausbildungsberatung, Ausbildungsplatzentwicklung und Weiterbildungsberatung integrieren.⁷⁴⁰

Das KWB fordert aus Sicht der Kammerorganisationen

- die unterschiedlichen Beratungsangebote weiter zu verbessern
- die Transparenz der Beratungsangebote insgesamt zu steigern
- moderne Technologien zur Unterstützung der Beratungsangebote einzusetzen
- die sozio-ökonomischen Trends und die sich ergebenden Herausforderungen aufzugreifen
- die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Berater zu optimieren.⁷⁴¹

Das Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) setzt sich für die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Unternehmen ein. Proaktive Weiterbildungsberatung der Beschäftigten und Qualifizierungsberatung der Unternehmen spielen dabei für das nfb eine zentrale Rolle. Das nfb fordert daher die Entwicklung gemeinsamer beratungsmethodischer, kompetenzbezogener und qualitätsorientierter Mindeststandards für die Berufsbildungsberatung ebenso wie die stärkere Zusammenarbeit von Beratungsanbietern, Forschungseinrichtungen und weiteren Akteuren.⁷⁴²

Auch der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) stellt heraus, dass die Notwendigkeit des Einzelnen, seine Berufslaufbahn aktiv zu gestalten, zugenommen hat. Die lebensbegleitende Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Fähigkeiten ist zu einer neuen Arbeitsmarktanforderung geworden, die als zusätzliche Belastung empfunden werden kann. Zunehmender Stress und Burn-Out-Problematik sowie die Sicherung eines gleichberechtigten Zugangs zu Bildung bedürfen nach Ansicht der Gewerkschaften einer guten und zugänglichen Berufsbildungsberatung.⁷⁴³

Das Gemeinschaftsprojekt von Gewerkschaft und Handwerk >Beratungsoffensive Handwerk< geht von einer steigenden Nachfrage nach Berufsbildungsberatung im

⁷⁴⁰ Vgl. KWB 2007a, S. 1.

⁷⁴¹ Vgl. KWB 2007a, S. 1.

⁷⁴² Vgl. KWB 2007a, S. 2.

⁷⁴³ Vgl. DGB/FBH 2007, S. 28f.

gesamten Berufsbildungsprozess aus.⁷⁴⁴ Daher wird ein umfassendes Beraterprofil in der beruflichen Bildungsberatung favorisiert, das Funktionen der Berufsorientierung, Berufsausbildungsvorbereitung, Ausbildungs- und Weiterbildungsberatung abdeckt. Insgesamt soll eine Ausweitung der Aufgaben im System vermieden werden, durch eine bessere Profilierung der Tätigkeiten vorhandener Akteure und die Initiierung einer effizienten Netzwerkarbeit sowie eine optimierte Qualifizierung der Berater soll das Beratungssystem insgesamt gestärkt werden.⁷⁴⁵

3.8 Zwischenfazit zu den politischen Diskussionen

Seit Mitte der 1990er Jahre ist die Berufsbildungsberatung zu einem Thema der europäischen Arbeitsmarkt-, Beschäftigungs- und Bildungspolitik geworden.⁷⁴⁶ Dabei gestaltet sich die nationale und regionale Umsetzung einer einheitlicheren Berufsbildungsberatung aufgrund bestehender Differenzen, unterschiedlicher Rahmenbedingungen und verschiedenartiger Fundierungen trotz entsprechender europapolitischer Ansprüche schwierig.

Berufsbildungsberatung ist aber weiterhin ein herausgehobenes Kernthema für die Entwicklung und Umsetzung der europäischen Strategie des Lernens im Lebenslauf und der Lissabon-Strategie. Hierzu fordern die Europapolitiker u.a. eine jederzeit zugängliche, aktive, flexible und vielfältige berufsbildungsbezogene Beratungsdienstleistung für jedermann, die eine kontinuierliche, individuelle Kompetenzanpassung fördert.

Wie in Kapitel 3.7.2 dargestellt, schätzen auch deutsche Landes- und Bundespolitiker die Bedeutung der Berufsbildungsberatung ähnlich bedeutsam ein, insbesondere für die Steigerung der Transparenz und Qualität auf dem Berufsbildungsmarkt.

Auf verbandspolitischer Ebene wird das Meinungsbild vielfältiger.⁷⁴⁷ Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Beratungsverbände stimmen aber ebenfalls in der Einschätzung einer steigenden Bedeutung von Berufsbildungsberatung für das Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem überein.

⁷⁴⁴ Vgl. DGB/FBH 2007, S. 17ff.

⁷⁴⁵ Vgl. DGB/FBH 2007, S. 17ff.

⁷⁴⁶ Siehe Kapitel 3.7.1.

⁷⁴⁷ Siehe Kapitel 3.7.3.

Für die Arbeitgebervertreter steht dabei der Ausgleich betrieblicher Leistungsdefizite und die Fachkräftesicherung im Vordergrund. Arbeitnehmerorganisationen betonen die Beschäftigungsfähigkeit, die Emanzipation der Arbeitnehmer und die Work-Life-Balance als Ziele einer Berufsbildungsberatung. Beratungsverbände widmen sich u.a. der berufsrechtlichen und berufsständischen Etablierung von Mindeststandards der Berufsbildungsberatung.

Insgesamt wurde das Thema Beratung im Kontext von Beruf, Bildung und Beschäftigung in den letzten Jahren auf allen politischen Ebenen thematisiert. Dies führte zu verschiedenen Initiativen, Modellversuchen und Erhebungen in Politik und Wissenschaft und zu einer insgesamt erhöhten Dynamik und Aufmerksamkeit für die Berufsbildungsberatung.⁷⁴⁸

⁷⁴⁸ Diese politische Auseinandersetzung förderte auch die Befassung der Wissenschaft mit diesem Thema und ist somit ein wesentlicher Grund für diese Arbeit. Im Kapitel 4 versuche ich im Sinne der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation und des normativen Anspruches dieser Arbeit (siehe Kapitel 1.1) somit auch diese politischen Ansprüche aufzugreifen.

4 Konzeptionelle Präzisierungen zur Berufsbildungsberatung

In diesem Kapitel erfolgt vor dem Hintergrund des ausgewiesenen Erkenntnisinteresses und auf Basis der dargestellten theoretischen, empirischen und politischen Aussagen der Versuch einer Präzisierung eines Ansatzes der Berufsbildungsberatung. In Anlehnung an die dargestellten Ansätze und Perspektiven der betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Beratung, vor dem Hintergrund der Daten und Befunde zu den sozio-ökonomischen Megatrends und zur Berufsbildungsberatung in Deutschland werden im Folgenden die in der Einleitung und Kapitel 2.1.5 vorgenommenen Festlegungen zum Untersuchungsgegenstand >Berufsbildungsberatung< erkenntnisinteressengeleitet erweitert bzw. näher bestimmt. Dabei werden insbesondere die in den Kapiteln 2.2, 3.2 und 3.6 zusammengefassten Aussagen⁷⁴⁹ und die in Kapitel 2.5 aufgeführten konzeptionellen Eckpunkte der betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Beratungsansätze wieder aufgenommen.

Berufsbildungsberatung wird im Folgenden als System dargestellt. Im Anschluss wird dieses System hinsichtlich der Strukturierung des Beratungsprozesses und der Qualifikationsanforderungen im Spannungsverhältnis von Lehr-Lern-Prozess- und Dienstleistungsorientierung präzisiert. Des Weiteren werden Aussagen zu Zielsetzungen und zu den Qualitätsansprüchen von Berufsbildungsberatung aufgeführt. Abschließend erfolgt die Präzisierung hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen einer institutionellen Verortung von Berufsbildungsberatungsleistungen in den handwerklichen Bildungszentren.⁷⁵⁰

⁷⁴⁹ Zur Stellung der Zwischenfazite in dieser Arbeit siehe Fußnote 12.

⁷⁵⁰ Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht somit die makrodidaktische Betrachtungsebene nach STEEGER (siehe Kapitel 2.4.2.1). Diese Schwerpunktbildung greift auf die Einsicht zurück, dass aufgrund der vorliegenden Theorien, Daten und Befunde sowie der gegebenen Rahmenbedingungen gerade diese >mittlere< Betrachtungsebene im Rahmen dieser Arbeit beschrieben werden konnte. Für diese Betrachtungsebene können somit im Sinne des Erkenntnisinteresses und der Zielsetzung dieser Arbeit aussagekräftige und nachhaltige Handlungs- und Gestaltungsempfehlungen ausgesprochen werden. Ebenso ergibt sich aus dieser Einschränkung, dass die weitere Präzisierung für die mikro- und exodidaktischen Ebenen nicht vertieft erfolgen kann und soll.

Eine besondere Betonung von Systemelementen bzw. Teilsystemen nach STUTZ (siehe Kapitel 2.3.6) erfolgt nicht. Vielmehr soll durch die Erweiterung zu einem umfassenderen System der Berufsbildungsberatung und die Präzisierung der o.g. Aspekte, das Beratungssystem nach STUTZ insgesamt im Sinne des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit angepasst werden.

4.1 System der Berufsbildungsberatung

Berufsbildungsberatung wird in dieser Arbeit als offenes und komplexes soziales System betrachtet.⁷⁵¹ Dabei sind u.a. jene spezifischen Akteure, Handlungen und Beziehungen der Berufsbildungsberatung die Elemente dieses sozialen Systems; ihr Zusammentreffen wird durch die spezifischen Beratungsziele, -aufgaben sowie den beruflichen und biografischen Kontext (aufgabenbezogene Umwelt) näher bestimmt.

Das Beratungssystem setzt sich unter den Rahmenbedingungen der allgemeinen und aufgabenbezogenen Umwelt aus mindestens zwei interagierenden Teilsystemen zusammen. Bestimmend sind hier das Beratersystem und das Kundensystem. Beide Subsysteme setzen sich wiederum aus nach bestimmten Regeln verbundenen Einzelementen zusammen. Die Teilsysteme ergänzen sich durch das Zusammenwirken in Bezug auf die Beratungsaufgabe zu einem Interaktionssystem.⁷⁵² Im Gegensatz zu dem Beratungssystem i.e.S. nach STUTZ⁷⁵³ bilden somit nur die überlappenden Teile des Berater- und Kundensystems, also die Elemente, die dauerhaft an der Beratung beteiligt sind, das Interaktionssystem und grenzen es innerhalb des Beratungssystems stärker ab.

In der Berufsbildungsberatung kommt es m.E. zu wiederholten Kontakten zwischen Beratersystem und Kundensystem, wobei unterschiedliche Beratungsaufgaben zugrunde liegen können. Neben wiederholten Kontakten zur Bewältigung einer einzelnen Beratungsaufgabe in einer Beratungshandlung oder einem Beratungsprozess sind somit auch abermalige Kontakte der Teilsysteme und die Konstitution neuer Interaktionssysteme im Kontext neuer Beratungsaufgaben/-handlungen möglich. Anders als von STUTZ werden hierdurch allerdings keine Qualitätsverluste für die Beratungsdienstleistung vermutet. Das Bestehen des Beratungssystems ist nicht zwingend auf die Dauer des Projektes begrenzt, sondern kann aufgrund nachfolgender Beratungsaufgaben auch längerfristig angelegt sein.

⁷⁵¹ Da sowohl betriebswirtschaftliche (siehe Kapitel 2.3.6) als auch pädagogische Beratungsansätze (siehe Kapitel 2.4.5) diese systemorientierte Betrachtungsweise zugrunde legen, stellt diese Sichtweise eine Basis da, um den interaktiven, wirtschaftspädagogischen Ansprüchen dieser Arbeit (siehe Kapitel 1) zu genügen.

⁷⁵² Die Einbindung oder Integration von Personen in ein soziales System bezeichnet deren Verknüpfung zu einem einheitlichen, zielorientierten handelnden Ganzen (vgl. Stutz 1988, S. 121).

⁷⁵³ Siehe Kapitel 2.3.6 und Abbildung 38.

Zusammenfassend lässt sich dieses allgemeine Beratungssystem mit folgender Abbildung wiedergeben:

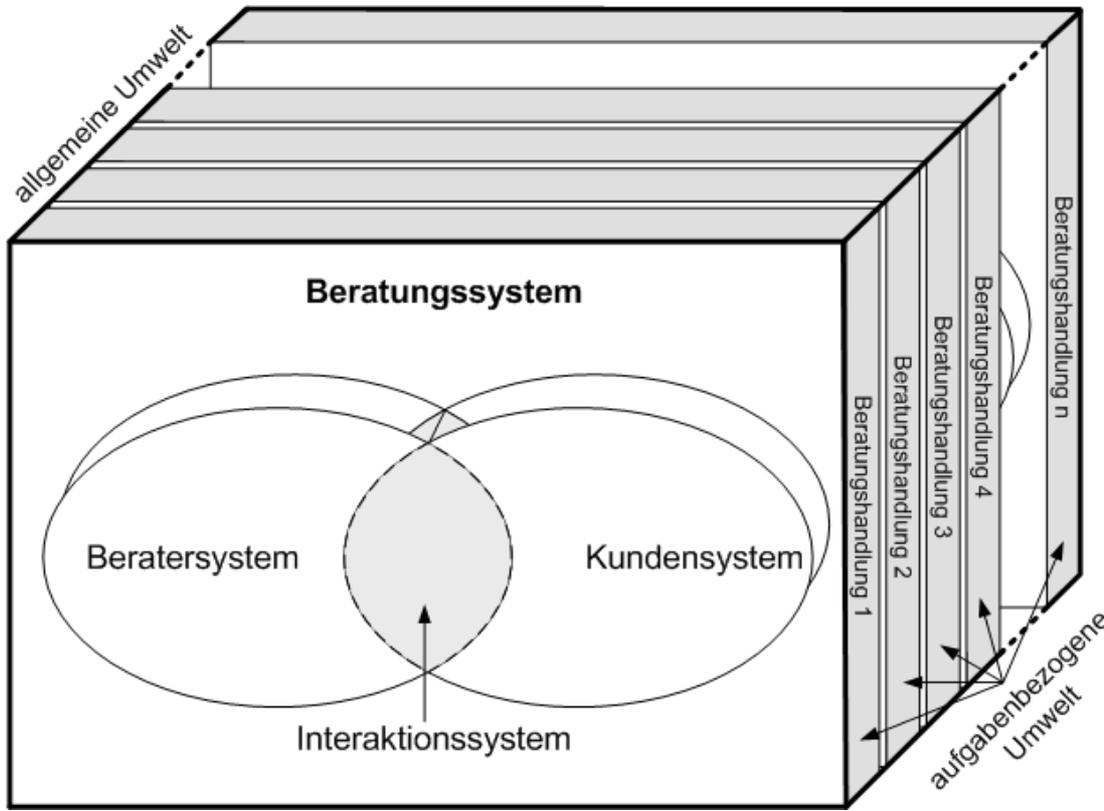


Abbildung 58: Berufsbildungsberatungssystem

Wie in den Kapiteln 3.3, 3.4 und 3.5 dargestellt, erhöht sich aufgrund der zunehmenden Pluralisierung und Differenzierung der Beratungsangebote, der Beratungsinstitutionen und der vielschichtigen Nachfrage die Komplexität des Berufsbildungsberatungsmarktes.

Dabei stehen Berufsbildungsberatungen im Kontext

- der Themenschwerpunkte
 - Bildung (z.B. Ausbildungsberatung, Weiterbildungsberatung)
 - Beruf (z.B. Berufswahlberatung, Berufsberatung)
 - Beschäftigung (z.B. Wiedereinstiegsberatung, Beratung im Kontext der Arbeitsvermittlung)
- bestimmter Zielgruppen
 - versteckte Berufsbildungsberatung (z.B. Sozialberatung, Beratung spezieller Zielgruppen)

- nach konstanten Faktoren (z.B. Geschlecht, Herkunft) unterschiedene Zielgruppen
- nach variablen Faktoren (z.B. gesellschaftlicher Status, beruflicher Status) unterschiedene Zielgruppen
- bestimmter Auslöser und Anlässe
 - interne Faktoren (z.B. Alter, Rollenverständnis)
 - externe Faktoren (z.B. Gesellschaftsveränderungen, gesetzliche Vorgaben)
 - Lebensphasen und deren Übergänge
 - Berufslaufbahnentscheidungen

im Zentrum der derzeitigen Wahrnehmung. Die aufgeführten Aspekte sind dabei als Elemente des Kunden-, Berater- oder Interaktionssystems bzw. der allgemeinen oder aufgabenbezogenen Umwelt zu sehen.

Berufsbildungsberatung umfasst - wie in Kapitel 3.4 dargestellt - thematisch und personenbezogen alle Phasen des beruflichen Werdegangs. Dabei ergeben sich phasenspezifische und phasenübergreifende Beratungsanlässe (Situationen), die zu einem Kontakt zwischen dem Berater und dem Ratsuchenden führen. Je nach Anlass oder Phasenzugehörigkeit des Ratsuchenden werden die Beratungsanlässe der Berufsberatung, -orientierung, der Ausbildungsberatung oder der Weiterbildungsberatung zugerechnet.

Berufsbildungsberatung kann demnach im Rahmen der Positionen und Übergänge im Erwerbsleben als lebensbegleitender Bedarf jedes Akteurs auf dem Ausbildungs- und Beschäftigungsmarkt angesehen werden.

In Rückgriff auf die in den Kapiteln 3.3, 3.4 und 3.5 dargestellten Daten und Befunde zur Berufsbildungsberatung kann die momentane Situation der Berufsbildungsberatung zusammenfassend mit nachstehender Abbildung dargestellt werden:

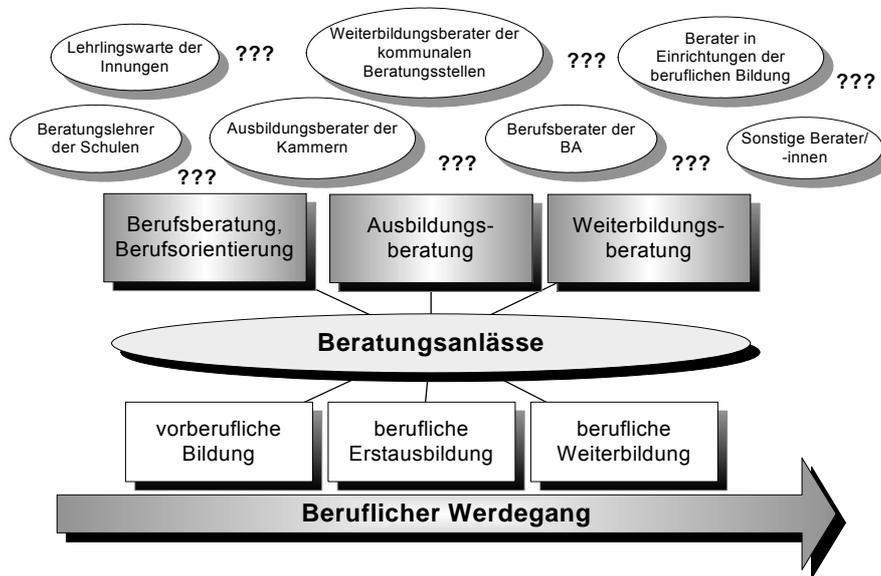


Abbildung 59: Derzeitiges System der Berufsbildungsberatung ohne systematische Qualifizierung und Verzahnung der Akteure⁷⁵⁴

In allen Teilsystemen der Berufsbildungsberatung treten verschiedene Akteure als Berater in Erscheinung. Eine trennscharfe Zuordnung von Beratern und Beratungsanlässen ist trotz semantischer Nähe von System- und Akteursbezeichnung nicht immer gegeben. Wie in Kapitel 3.5.1 dargestellt, mangelt es darüber hinaus an einer Verknüpfung der unterschiedlichen Berater, so dass es im System zu erheblichen Reibungsverlusten kommt.

In der folgenden Tabelle werden die ermittelten Anlässe/Situationen von Berufsbildungsberatung chronologisch und thematisch der Berufsorientierung, Ausbildungsberatung, Weiterbildungsberatung oder sonstigen Berufsbildungsberatung⁷⁵⁵ zugeordnet, die wichtigsten Nutzergruppen aufgeführt und zu Feldern der Berufsbildungsberatung zusammengefasst.

⁷⁵⁴ DGB 2006b. Die Fragezeichen signalisieren dabei die zum Teil unklare Zuordnung von Beratungsanbietern zu den berufslaufbahnbezogenen Teilsystemen der Berufsbildungsberatung.

⁷⁵⁵ Die sonstige Berufsbildungsberatung umfasst vor allem Beratungsanlässe im Kontext von Beruf, Bildung und Beschäftigung, die aufgrund ihrer Relevanz keiner spezifischen Phase der Berufslaufbahn zugeordnet werden können. Die Aufzählung der Anlässe/Situationen ist dabei nicht abschließend.

Hierzu werden exemplarische Beratungssituationen und bedeutende Zielgruppen von Beratung in einer Matrix gegenübergestellt:

		<u>Zielgruppen</u>								
		<u>Schüler</u>	<u>Hochschüler</u>	<u>Auszubildende</u>	<u>Erwerbstätige</u>	<u>Arbeitslose</u>	<u>Benachteiligte</u>	<u>Existenzgründer</u>	<u>Rentner</u>	<u>Unternehmen</u>
Anlässe/Situationen	<u>Berufsorientierung</u>									
	Auswahl potenzieller Ausbildungsberufe									
	Organisation und Durchführung der Berufsorientierung									
	Übergang von der Schule zur Berufsausbildung									
	<u>Ausbildungsberatung</u>									
	Organisation und Durchführung der Ausbildung									
	Übergang von der Berufsausbildung zur Erwerbstätigkeit									
	<u>Weiterbildungsberatung</u>									
	Organisation und Durchführung von Weiterbildungen									
	Berufslaufbahnentwicklung									
	Betriebs- oder Berufswechsel									
	Übergang aus und in Arbeitslosigkeit									
	Übergang von der Erwerbstätigkeit in den Ruhestand									
	<u>Sonstige Berufsbildungsberatung</u>									
	Konflikte mit anderen Akteuren des Berufsbildungssystems									
	Diskriminierung und sonstige individuelle Problemsituationen									
	Optimierung der Work-Life-Balance									

Abbildung 60: Felder der Berufsbildungsberatung⁷⁵⁶

⁷⁵⁶ Bei der Zusammenstellung der Matrix wurde aus analytischen Gründen von der Praxis abstrahiert. Die benannten Felder der Berufsbildungsberatung lassen sich auf Grundlage des Feld-Verständnisses dieser Arbeit (siehe Fußnote 629) als gleichwertige, aber unterscheidbare Unterräume des umfassenden sozialen Raums >Berufsbildungsberatung< ansehen. Das Feld wird hier durch die Kombinationen von Situation (oder Beratungsanlass) und Zielgruppe bestimmt.

Auf Grundlage dieses Analyserasters ist es z. B. für Beratungsinstitutionen möglich, Handlungs- und Geschäftsfelder zu identifizieren und das Beratungsangebot anzupassen. Für Nachfrager nach Berufsbildungsberatung bieten die Felder der Berufsbildungsberatung eine Unterstützung bei der Suche nach einem geeigneten Anbieter von Berufsbildungsberatung. Durch eine solche Darstellung kann somit die Transparenz auf dem Berufsbildungsberatungsmarkt erhöht werden. In diesem Sinne trägt ein System der Berufsbildungsberatung den Ansprüchen der Neuen Institutionenökonomie Rechnung.

In Kapitel 2.3.4 konnte dargestellt werden, dass Beratung im Sinne der Neuen Institutionenökonomie zur Reduktion von Komplexität, zur Steigerung der Effizienz der wirtschaftlichen Aktivitäten und zur Verringerung der gesamtwirtschaftlichen Transaktionskosten beiträgt. Berufsbildungsberatung bietet im Sinne einer Vorauswahl, die aus allen Handlungsalternativen einen bestimmten Horizont von Gelegenheiten eröffnet, eine Entscheidungshilfe für Situationen im beruflichen Kontext. Darüber hinaus kann Berufsbildungsberatung im Sinne der Ausführungen WEIERSHÄUSERS u.a. als Screening-Instrument zur Verringerung von Marktversagensproblemen im Zusammenhang von Berufs-, Bildungs- und Beschäftigungsentscheidungen eingesetzt werden.⁷⁵⁷

Gerade für den gesamtwirtschaftlichen Arbeitsmarkt und somit für die Berufsbildungsberatung ist die Neue Institutionenökonomie von Bedeutung, da die Grundzüge der (neo-)klassischen Arbeitsmarkttheorie nur bei einer stark vereinfachten Sicht bezüglich menschlicher Arbeit angewandt werden können. BÜRKLE zeigt allerdings auf, dass der Produktionsfaktor Arbeit am Markt als komplexes Phänomen anzusehen ist.⁷⁵⁸ Das Gut >Arbeit< wird dabei als >Arbeitsleistung< gehandelt. Der Arbeitsmarkt ist u.a. gekennzeichnet durch unsichere Anforderungen an den Arbeitnehmer in einer dynamischen Umwelt, begrenzte Rationalität der beteiligten Personen, nicht eindeutig zu definierende Eigentumsrechte in Arbeitsverträgen und heterogene Eigenschaften des Gutes >Arbeitsleistung<. Berufsbildungsberatung kann zur Verringerung dieser schwierigen Situationen beitragen, da sie zur Reduzierung der Komplexität und zur Verbesserung der Transparenz auf dem Arbeitsmarkt beitragen kann.

⁷⁵⁷ Siehe Kapitel 2.3.4.4.

⁷⁵⁸ Vgl. Bürkle 1999, S. 18.

Auf Seiten der arbeitsnachfragenden Unternehmen wurde dem (neo-)klassischen Arbeitsmarkt von BÜRKLE aufgrund asymmetrischer Informationsverteilung und bestehender Qualitätsunsicherheiten ein Marktversagen attestiert. Dies führte zur Etablierung alternativer Allokationsmechanismen und somit zu second-best-Koordinationsdesigns durch nicht-marktliche Institutionen auf dem Arbeitsmarkt, die die Funktionen der Ergänzung des Lohnwettwerbers, die Definition und Allokation von Verfügungsrechten und die Korrektur unerwünschter und ineffizienter Marktergebnisse übernehmen.⁷⁵⁹ Berufsbildungsberatung kann auch im Sinne dieser alternativen Allokationsmechanismen und Koordinationsformen begründet und eingesetzt werden. Berufsbildungsberatung trägt dann zur Verringerung der Marktversagensprobleme bei. Erste Erfahrungen mit dem Bildungsscheck-NRW stützen diese Aussage.⁷⁶⁰

4.2 Berufsbildungsberatung im Spannungsfeld von Lehr- Lernprozess- und Dienstleistungsorientierung

Wie dargestellt, soll Berufsbildungsberatung als ein offenes und komplexes soziales System, in dem insbesondere das Beratersystem (Berater) und das Kundensystem (Ratsuchender) mit ihren jeweiligen Bedingungen und Kompetenzen interagieren, verstanden werden. Berufsbildungsberatung bewegt sich dabei - wie in den Kapiteln 2.1.4, 2.1.5 und 2.5 dargestellt - als Dienstleistung und pädagogische Handlungsform im Spannungsfeld von wirtschaftlichen und didaktischen Vorgaben und Zielsetzungen.

Im Folgenden wird mein Berufsbildungsberatungsverständnis vor dem Hintergrund dieses Spannungsfeldes weiter präzisiert. Dabei werden zunächst eher Aspekte im Kontext wirtschaftlicher Beratungsansätze weitergeführt, bevor die pädagogische Perspektive auf Berufsbildungsberatung näher betrachtet wird. Maßgeblich für das Verständnis soll dabei der integrative wirtschaftspädagogische Anspruch sein⁷⁶¹, der bedingt, dass beide Ansätze im System der Berufsbildungsberatung in

⁷⁵⁹ Vgl. Bürkle 1999, S. 32ff.

⁷⁶⁰ Vgl. GIB 2006.

⁷⁶¹ Siehe Kapitel 1.1.

Wechselwirkung miteinander stehen und gleichzeitig verfolgt werden können und auch sollen.⁷⁶²

Die betriebswirtschaftliche Perspektive zur Berufsbildungsberatung betont, dass sie ebenso wie Qualifizierungsmaßnahmen als reine, persönlich-interaktive Dienstleistung verstanden wird. Im pädagogischen Verständnis ist sie ein in ein pädagogisches System eingebetteter Lehr-Lern-Prozess. Berufsbildungsberatung ist somit aus betriebswirtschaftlicher Sicht stärker sach- und in pädagogischer Perspektive stärker individuumorientiert.⁷⁶³

Das in Kapitel 4.1 aus einem eher wirtschaftswissenschaftlichen Kontext entwickelte allgemeine Beratungssystem lässt sich unter dem Blickwinkel der didaktischen Betrachtungsebenen weitere spezifizieren. Verkürzt wird hierbei von folgender Zuordnung ausgegangen:

Systemebene	didaktische Betrachtungsebene
allgemeine und aufgabenbezogene Umwelt	exodidaktische Betrachtungsebene
Beratungssystem, Beratersystem und Kundensystem	makrodidaktische Betrachtungsebene
Interaktionssystem	mikrodidaktische Betrachtungsebene

Abbildung 61: Zuordnung von Systemebenen und didaktischen Betrachtungsebenen

⁷⁶² Diesem Anspruch (siehe Kapitel 1) versuche ich gerecht zu werden, indem im folgenden Kapitel Wechselwirkungen, gemeinsame Bezugspunkte und Abgrenzungen auf Grundlage der bisherigen Ausführungen und Darstellungen der unterschiedlichen Ansätze exemplarisch dargestellt werden. So werden abschließend in diesem Kapitel insbesondere Ausführungen zur Prozessstruktur der Berufsbildungsberatung in der Ableitung aus einer pädagogischen und betriebswirtschaftlichen Perspektive dargestellt. Aufgrund der begrenzten Ressourcen kann eine solche detaillierte Ableitung für die zahlreichen weiteren Ansatzpunkte nicht geleistet werden. Diese beschränken sich daher zum Teil auf die Darstellung grundsätzlicher Argumentationslinien.

⁷⁶³ Dienstleistungsprozess und Lehr-Lern-Prozess können dabei m.E. durchaus miteinander kompatibel sein, wie z.B. die Diskussion zur Weiterentwicklung der Bildungsträger (siehe Kapitel 2.1.6.4) zu Bildungsdienstleistern zeigt.

Die allgemeine Umwelt des Systems bildet die exodidaktische Betrachtungsebene der Berufsbildungsberatung. Insofern kann sie in Rückgriff auf STEEGER insbesondere durch Bedingungen und Entwicklungen in folgenden gesellschaftlichen Bereichen beschrieben werden:⁷⁶⁴

- Wirtschaft und Wirtschaftspolitik
- Soziologie
- Bildungspolitik
- Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Im systemischen Verständnis wirken diese Rahmenbedingungen als Elemente der allgemeinen oder aufgabenbezogenen Umwelt auf das Beratungssystem und seine Teilsysteme. Dabei sind die Elemente für jede Beratungsaufgabe gültig, müssen aber für die einzelne Aufgabe in das jeweilige Teilsystem (Berater- oder Kundensystem) überführt werden. Eine trennscharfe Darstellung dieser Systemebenen ist aus diesem Verständnis heraus eher analytisch aufzuzeigen, als praxisbezogen durchzuführen. Der grundlegenden Argumentation STEEGERS folgend⁷⁶⁵ beeinflusst diese Ebene immer auch die makro- und mikrodidaktischen Bedingungs- und Entscheidungsfelder sowohl inhaltlich als auch organisatorisch.

⁷⁶⁴ Siehe hierzu Kapitel 3.1.

⁷⁶⁵ Vgl. Steeger 2000, S. 157.

Makrodidaktische Konzeptualisierungen werden u.a. durch Rahmenbedingungen gekennzeichnet, die den Beratungsprozess meist nur indirekt beeinflussen. Besonders zu berücksichtigen sind⁷⁶⁶

1. Allgemeine normative Grundsätze (Menschenbild, implizite oder explizite Unternehmenskultur⁷⁶⁷, verbindliche oder gar gesetzliche Normen und Vorschriften)
2. Allgemeine Funktionen (implizites oder explizites Beratungsverständnis, Rollenverständnis der Berater, Funktionen im Kontext typischer Beratungsanlässe)
3. Organisationsformen der Berufsbildungsberatung (Unternehmensform, Ablauf- und Aufbauorganisation, Lebenswelt- und Alltagsbezug der Beratung)
4. Beraterkompetenz

Die aufgeführten Aspekte sind als Elemente des Beratungssystems und seiner Subsysteme anzusehen. Durch die Vielzahl der makrodidaktischen Variablen besteht innerhalb des Beratersystems möglicherweise ein Entscheidungsproblem⁷⁶⁸ im Hinblick auf die weitere Planung des Interaktionsprozesses. Bei der mikrodidaktischen Planung von Berufsbildungsberatungen sollten die vielfältigen Möglichkeiten daher durch eine sinnvolle Systematisierung der makrodidaktischen Struktur eingeschränkt und somit erleichtert werden. In Anlehnung an STEEGER wird hierzu insbesondere die Großform der eklektischen Beratung favorisiert.⁷⁶⁹ Die Vielfalt der Beratungsaufgaben bedingt nämlich eine ebenso große Bandbreite

⁷⁶⁶ Vgl. Steeger 2000, S. 158ff.

⁷⁶⁷ Die Unternehmenskultur beruht auf der Zusammenfassung von bewährten Regeln, Werten, Ritualen und Gewohnheiten innerhalb eines begrenzten Kollektivs, hier eines Unternehmens, und dient der Bewältigung einer komplexen Umwelt. Durch die Unternehmenskultur grenzen sich Unternehmen und ihre Angehörigen von anderen ab. Die Unternehmenskultur wird in so genannten Oberflächenstrukturen (z.B. Gebäudearchitektur, Umgangsformalitäten, Kleidungs-gewohnheiten etc.) sichtbar und wird dennoch oftmals eher unterbewusst von den Mitgliedern geteilt (vgl. OLEV 2008).

⁷⁶⁸ JONGEBLOED stellt hierzu in Bezug auf das SMFW fest, dass nicht die Etablierung unreflektiert funktionierender Entscheidungsautomatik, sondern der Versuch, die für eben diese fachdidaktische Entscheidungskompetenz notwendigen und hinreichenden Voraussetzungen einer Klärung näher zu bringen, zentrales Anliegen seiner Auseinandersetzungen sein soll (vgl. Jongebloed 1984, S. 1). Er betont, dass sich jeder Lehrende bei der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen im Dilemma zwischen problemstrukturellem Entscheidenmüssen und situationsstrukturellem nicht angemessen Entscheidenkönnen befindet. Ebenso sieht er auch in der Orientierung an fachdidaktischen und entscheidungstheoretischen Ansätzen keine ausreichende Möglichkeit, dieses Dilemma aufzulösen (vgl. Jongebloed 1984, S. 252). JONGEBLOED schlägt daher zur Lösung dieser Problematik den Abbau von Kompliziertheit im Rahmen fachdidaktischer Anstrengungen bei gleichzeitigem Erhalt der erkannten Problemstruktur vor (vgl. Jongebloed 1984, S. 253ff.).

⁷⁶⁹ Siehe Kapitel 2.4.2.

von Zielsetzungen der Berufsbildungsberatung⁷⁷⁰ und lässt sich somit optimal nur mit einem umfassenden und flexiblen Beratungskonzept bearbeiten. Berufsbildungsberatung als Lehr-Lernprozess setzt sich individuell mit den Bedürfnissen und Voraussetzungen des Berater- und Kundensystems auseinander und kann mit einem eklektischen Ansatz zielgerichtete Aktivitäten des Beraters in der Beratungsplanung, -durchführung und -kontrolle fördern.

Die mikrodidaktische Betrachtungsebene bezieht sich auf die einzelne Beratungshandlung, die vom Berater(-system) unter Berücksichtigung der Zielgruppe (Kundensystem) rational geplant, durchgeführt und kontrolliert werden muss. In diesem Verständnis kann sie mit dem Interaktionssystem gleichgesetzt werden. Dementsprechend wird vorgeschlagen, das Interaktionssystem nach dem modifizierten SMFW von STEEGER⁷⁷¹ insbesondere im Bezug auf folgende Aspekte zu strukturieren:

- Intention der Berufsbildungsberatung
- Thematik der Berufsbildungsberatung
- Methodik der Berufsbildungsberatung
- Kontrolle von Berufsbildungsberatung.⁷⁷²

Die *Intention einer Berufsbildungsberatung* lässt sich als Lehr-Lernziel auf Basis des vertretenen Grundwerturteils⁷⁷³ beschreiben.⁷⁷⁴ Im Mittelpunkt steht dabei als Richtziel die Verbesserung der Handlungskompetenz des Ratsuchenden, die auch

⁷⁷⁰ Siehe Kapitel 4.4.

⁷⁷¹ Vgl. Steeger 2000, S. 167ff.

⁷⁷² Im Folgenden wird versucht, neben der didaktischen Argumentation auch eine eher wirtschaftlichkeits-, dienstleistungsbezogene Sichtweise einfließen zu lassen. Die pädagogischen Spezifizierungen des Berufsbildungsberatungskonzepts lassen sich auf die betriebswirtschaftlichen Festlegungen übertragen – und umgekehrt –, da durch die für beide Perspektiven weitgehend identischen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen (siehe insbesondere Kapitel 2.3 und 2.4) und die große Handlungsfreiheit der Akteure im Beratungsprozess keine entscheidenden Gegensätze vorzufinden sind. Dabei gehe ich aufgrund der bisherigen Ausführungen davon aus, dass der zielgruppenorientierte Lehr-Lern-Prozess sich aufgrund der veränderten – stärker nachfrageorientierten – Ausrichtung der Bildungsträger immer mehr zu einem kundenorientierten Dienstleistungsprozess entwickelt.

⁷⁷³ Siehe hierzu Kapitel 1.1 und insbesondere Fußnote 12.

⁷⁷⁴ Siehe zu den unterschiedlichen Abstraktionsniveaus von Lernzielen (Richtziel ► Grobziel ► Feinziel) und zur Diskussion ihrer Operationalisierung Jongbloed/Twardy 1983b, S.279ff. Die Abstraktionsniveaus unterscheiden sich nach ihren zielgruppenbezogenen Differenzierungsmöglichkeiten, die vom Fein- zum Richtziel zunehmen, sind aber semantisch nicht eindeutig zu bestimmen (vgl. Jongbloed/Twardy 1983b, S. 287f).

als Ziel der kundenorientierten Beratungsdienstleistung angesehen werden kann.⁷⁷⁵

Berufsbildungsberatung grenzt sich schon begrifflich von anderen Beratungen ab. Diese Abgrenzung erfolgt dabei thematisch - einerseits über die beratenden wie auch die ratsuchenden Akteure, andererseits über die mit besonderen beruflichen Herausforderungen verbundenen Situationen, die der Ratsuchende zu bewältigen hat. Zur Abgrenzung der unterschiedlichen *Thematiken der Berufsbildungsberatung* kann das in Abbildung 60 aufgezeigte Verständnis von Feldern der Berufsbildungsberatung sowohl im pädagogischen als auch im dienstleistungsbezogenen Kontext herangezogen werden.

Neben der sozialen Konstellation, dem Setting⁷⁷⁶ und der Beratungsbeziehung als Dimensionen der Beratung, werden die Vorgehensweisen, Techniken und Strategien der Ratgeber in den Mittelpunkt der *Beratungsmethoden* gestellt.⁷⁷⁷ Wie bereits weiter oben ausgewiesen, wird hier insbesondere eine eklektische Großform der Berufsbildungsberatung bevorzugt. Eine pure methodisch-technische Herangehensweise an Beratungstätigkeiten wäre allerdings eine unzulässige Verkürzung des Beratungsverständnisses, da sie den jeweiligen theoretisch-konzeptionellen Ansatz professioneller Beratung negieren würde.

⁷⁷⁵ Siehe zu den Zielen der Berufsbildungsberatung im Spannungsfeld unterschiedlicher pädagogischer, wirtschaftlicher und sozialer Interessen Kapitel 4.4.

⁷⁷⁶ Siehe Fußnote 170.

⁷⁷⁷ Siehe Kapitel 2.1.4.4 und 3.3.4. Aufgrund der großen Nähe von unternehmensberatungsbezogenen Methoden (siehe Kapitel 2.1.4.2 und 2.3) und pädagogischen Beratungsmethoden (siehe Kapitel 2.1.4.1 und 2.4), die sich u.a. aus der gemeinsamen Kunden-/Zielgruppenorientierung ergibt, sowie der in der Praxis vorfindbaren vielfältig vermischten Berufsbildungsberatungsmethoden (siehe Kapitel 3.3.4) wird eine Trennung nach eher pädagogischen und eher wirtschaftlichen Kriterien hier nicht vorgenommen. Vielmehr gehe ich von einer weitgehenden Identität im Hinblick auf die Methoden und ihre Bewertung aus pädagogischer und wirtschaftlicher Perspektive aus.

Gemäß der in dieser Arbeit favorisierten Ausrichtung von Berufsbildungsberatung am Ziel der Hilfe zur Selbsthilfe und dem Verständnis des Beratungsprozesses als kundenorientierte Dienstleistung und zielgruppenorientierter Lehr-Lern-Prozess, wird hier in Bezug auf die methodische Ausrichtung des Beraters eine Tendenz zur Rolle des unterstützenden Zuhörers vorgeschlagen.⁷⁷⁸

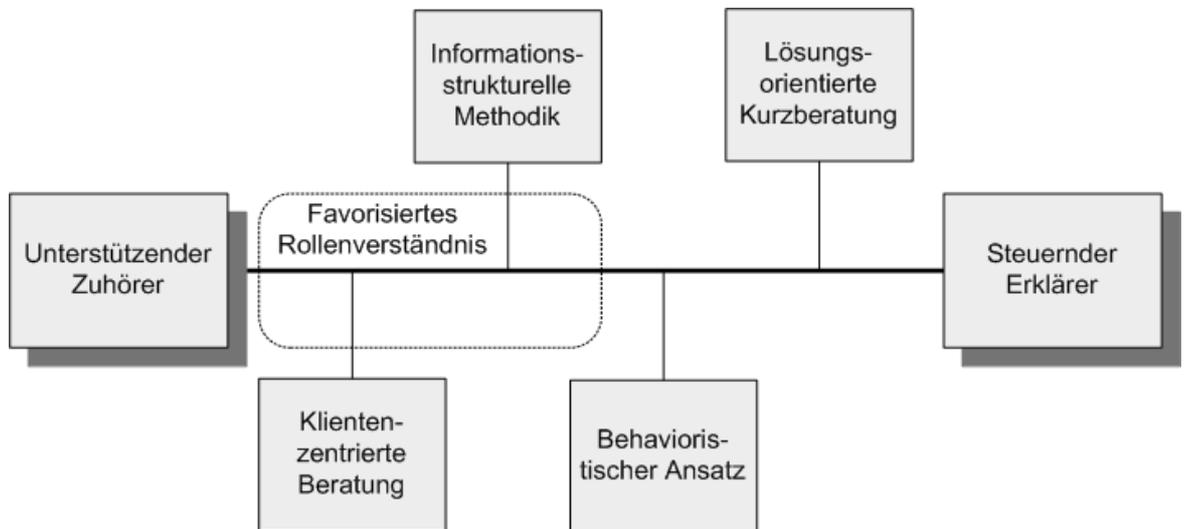


Abbildung 62: Beraterrollen

Die *Kontrolle des Beratungsprozesses*, der Beratungshandlungen und Beratungsergebnisse ist im Sinne des in dieser Arbeit entwickelten Beratungsverständnisses notwendig, um zu prüfen, ob die didaktischen und wirtschaftlichen Entscheidungen erfolgreich umgesetzt werden konnten. Dabei sind in die Beratungskontrolle immer beide Akteure (Berater- und Kundensystem) einzubeziehen, da aufgrund der inter- und intrafeldspezifischen Zusammenhänge der Beratungserfolg sowohl von den Entscheidungen und Handlungen des Ratsuchenden als auch denen des Beraters abhängt.

Die zielorientierte Überprüfung des Erfolgs von Beratungsprozessen ist insbesondere aus didaktischer Sicht relativ schwierig, komplex und brisant. Schwierig, weil es notwendig ist, auf Inhalte bezogenen Dispositionen und ihre Indikatoren als empirische Relative durch Messungen korrekt in numerische Relative zu überführen. Komplex, weil subjektive, gesellschaftliche und situative Faktoren die Kontrolle bewusst und unbewusst beeinflussen können. Brisant, da vom Verlauf und vom

⁷⁷⁸ Siehe Kapitel 2.1.4. und 2.4.2.

Ergebnis der Beratung für den Einzelnen sehr viel abhängen kann, wenn man der Beratung ein gewisses Maß an Auslese- und Zuweisungsfunktion zubilligt.⁷⁷⁹

Im Gegensatz zu den von JONGEBLOED dargestellten Funktionen von Lehr-Lernkontrollen⁷⁸⁰ steht bei der Beratungskontrolle eine Selektionsfunktion allerdings nicht im Mittelpunkt, da die Beratung weitgehend auf individuell vereinbarte Ziele ausgerichtet ist. Somit ist wohl auch eine eher kriteriums- oder zielorientierte Beratungskontrolle anzuwenden als normorientierte Kontrollverfahren.⁷⁸¹

Bei der wirtschaftlichen Kontrolle von Berufsbildungsberatung steht ein Kosten-Nutzen-Vergleich im Mittelpunkt, der häufig auf eine rein monetäre Betrachtung reduziert wird. Im Sinne einer kundenorientierten Nutzenanalyse reicht dies aber oftmals nicht aus, da z.B. indirekter Nutzen durch die verbesserte Kundenbindung nicht ausreichend berücksichtigt wird.⁷⁸²

Die Funktionen einer didaktischen und wirtschaftlichen Kontrolle von Beratung betreffen somit vor allem die Wirkungsanalyse und die Optimierung laufender Projekte sowie die Verbesserung zukünftiger Projekte.⁷⁸³ In diesem Verständnis wird Beratungskontrolle in meinem Beratungskonzept als Evaluation, d.h. als methodisches Erfassen sowie begründetes Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum besseren Verstehen und Gestalten einer (Praxis-)Maßnahme durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion⁷⁸⁴ beschrieben. Für die Berufsbildungsberatung kommen zur Evaluation insbesondere schriftliche oder mündliche Befragungen der Ratsuchenden in Betracht, da sie von Vorteil sind, wenn der Evaluationsgegenstand (hier insbesondere die Handlungskompetenz des Ratsuchenden, als Voraussetzung für Entscheidungen und Problemlösungen) nicht direkt beobachtbar ist.⁷⁸⁵

⁷⁷⁹ Vgl. Jongebloed 1983, S. 597.

⁷⁸⁰ Lernsteuerung, -motivation, Lehrsteuerung, Beratung und Curriculumevaluation sowie Auslese-, Berechtigungs- und Zuweisungsfunktion (vgl. Jongebloed 1983, S. 603f).

⁷⁸¹ Vgl. Jongebloed 1983, S. 599ff.

⁷⁸² Volkswirtschaftlich sind darüber hinaus Verbesserungen in Richtung eines Pareto-Optimums zu berücksichtigen. Aufgrund der begrenzten Ressourcen und des in Fußnote 772 dargestellten Hintergrunds wird das komplexe Thema der volks- und betriebswirtschaftlichen Kosten-Nutzen-Analyse bzw. Kontrolle hier nicht weiter verfolgt.

⁷⁸³ Dieser Ansatz ist kompatibel zur weniger an Wirtschaftlichkeit, denn an qualitativen Kriterien ausgerichteten betriebswirtschaftlichen Beurteilung von Dienstleistungen.

⁷⁸⁴ Vgl. Reischmann 2003, S. 18; Buschmann 2005, S. 34.

⁷⁸⁵ Vgl. Reischmann 2003, S. 137.

Um die an sie gestellten betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Ansprüche⁷⁸⁶ zu erreichen, sollte Berufsbildungsberatung i.d.R. prozessorientiert durchgeführt, als integrierte oder professionelle Beratung angeboten werden⁷⁸⁷ und dezentral und kundenorientiert aufgestellt sein.⁷⁸⁸ Berufsbildungsberatung kann m.E. zeitlich unbeschränkt, wiederholt und auch im Zusammenhang mit weiteren Leistungen erbracht werden, ohne dass hierdurch Qualitätsverluste zu erwarten sind.

Aus den bisherigen Überlegungen zur didaktisch-pädagogischen und betriebswirtschaftlichen Prozessgestaltung von Beratung sollen im Weiteren einige grundlegende Anmerkungen zur Strukturierung der Prozesse von Berufsbildungsberatung dargestellt werden.

Der Beratungsprozess kann in die vier Phasen einer vollständigen Handlung (Zielbildung, Planung, Durchführung, Kontrolle) aufgeteilt werden.⁷⁸⁹

⁷⁸⁶ Zu den Qualitätsmerkmalen und damit den Ansprüchen an eine Berufsbildungsberatung siehe Kapitel 4.5.

⁷⁸⁷ Siehe Kapitel 2.3.5.

⁷⁸⁸ Siehe Kapitel 2.1.4.2.

⁷⁸⁹ Siehe Kapitel 2.1.2.4 und insbesondere Abbildung 6.

Um darüber hinaus eine zwar zielorientierte, aber dennoch umfassende Strukturierung der Berufsbildungsberatung vornehmen zu können, werden in der folgenden Abbildung zunächst ein pädagogisch-, ein betriebswirtschaftlich- und ein wirtschaftspädagogischorientiertes Ablaufschemata gegenübergestellt:

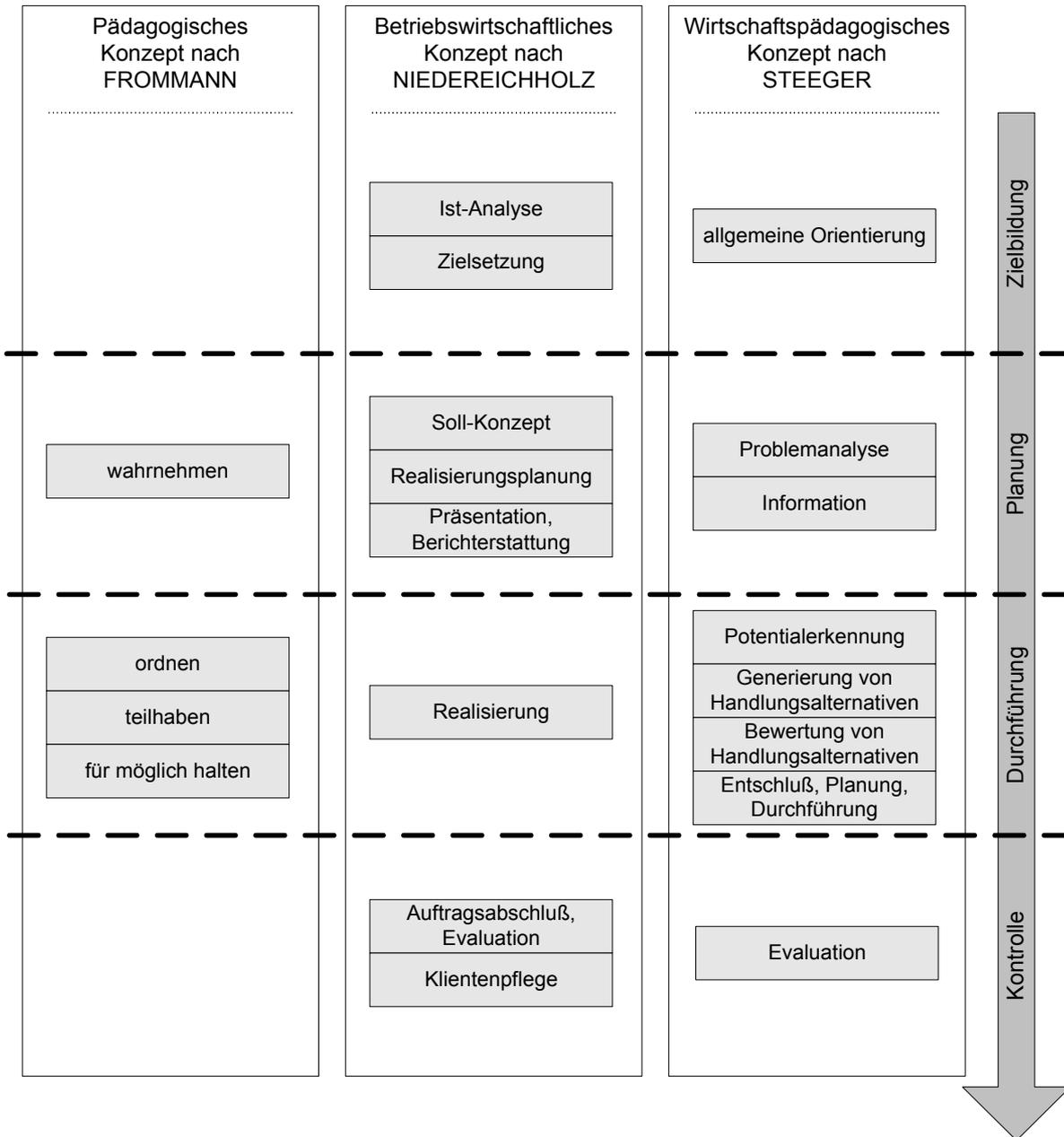


Abbildung 63: Gegenüberstellung pädagogischer, betriebswirtschaftlicher und wirtschaftspädagogischer Prozessstrukturen von Beratung⁷⁹⁰

⁷⁹⁰ Die Zuordnung zu den Phasen der vollständigen Handlung ist dabei nicht immer trennscharf vorzunehmen, da die jeweiligen Verfasser nur bedingt Angaben hierzu gemacht haben.

Aus der Zusammenführung und dem Vergleich der drei dargestellten Ansätze wird hier ein weiterer Vorschlag zur Strukturierung des Prozesses von Berufsbildungsberatung im Sinne einer erkenntnisinteressengeleiteten Präzisierung des Beratungskonzeptes erarbeitet.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Berufsbildungsberatung oftmals in einen größeren Dienstleistungszusammenhang eingebunden ist und somit als Teilaufgabe eines Beratersystems in das gesamte Leistungsspektrum der Beratungsinstitution integriert wird. Dementsprechend sind vor- und nachgelagerte Phasen bei der Planung von Berufsbildungsberatung zu berücksichtigen.

Die vorgelagerte Phase der Berufsbildungsberatung dient in Anlehnung an NIEDERICHHOLZ⁷⁹¹ dabei vor allem der Kontaktaufnahme zwischen Ratsuchendem und Berater, der Akquisition des Ratsuchenden durch den Berater, der Angebotsunterbreitung durch den Berater an den Ratsuchenden sowie der Ausgestaltung eines Vertrages zwischen Ratsuchendem und Berater.

Die nachgelagerte Phase des Beratungsprozesses gewinnt insbesondere aufgrund einer betriebswirtschaftlichen Orientierung und Bewertung der Berufsbildungsberatung zunehmend an Bedeutung. Sie befasst sich in erster Linie mit der Kundenpflege und der entsprechenden Nachbereitung der Beratung. In den eher pädagogischorientierten Ansätzen wird diese oftmals vernachlässigt bzw. ausgeschlossen, da eine längerfristige oder wiederholte Beziehung zwischen Ratsuchendem und Berater nicht gewünscht wird.⁷⁹²

Der eigentliche Beratungsprozess wird analytisch in vier Phasen zerlegt.⁷⁹³

1. Problemanalyse
2. Zielbestimmung
3. Informationsvermittlung, Entscheidungshilfe, Umsetzungshilfe
4. Evaluation.

Zunächst wird die individuelle Problemlage des Ratsuchenden untersucht. Hierbei gilt es, den Informationsstand und die Motivation des Ratsuchenden in Bezug auf

⁷⁹¹ Siehe Kapitel 2.3.

⁷⁹² Siehe Kapitel 2.4.

⁷⁹³ Grundlage dieser Prozessstruktur sind neben den beschriebenen Phaseneinteilungen die Aussagen zur vollständigen Handlung (siehe Kapitel 2.1.2). Diese werden im Folgenden auf die besonderen Anforderungen der Beratungshandlung angepasst.

die Inanspruchnahme der Berufsbildungsberatung detailliert und personenbezogen zu klären. Darüber hinaus sollen in dieser ersten Phase die individuellen und situativen Bezüge zwischen Ratsuchendem, Berater und Themenfeld abgestimmt werden, soweit dies nicht bereits bei der Vertragsgestaltung berücksichtigt werden konnte.

Im Rahmen der Zielbestimmung kann die Analyse der Potenziale des Ratsuchenden als Ausgangspunkt genutzt werden, insofern diese nicht bereits vom Ratsuchendem selber befriedigend artikuliert werden können. Daneben soll in dieser zweiten Phase insbesondere eine Strukturierung der Ziele vorgenommen werden und das mikrodidaktische Zielsystem durch den Berater bestimmt werden.

In der dritten Phase der >eigentlichen< Beratungsdurchführung werden je nach abgestimmter Zielsetzung Informationen gesammelt, bewertet und ausgetauscht, Entscheidungshilfen gegeben und Entscheidungsprozesse unterstützt. Nun werden Handlungsalternativen generiert, bewertet und ihre Umsetzung angestoßen bzw. Hilfen zur Umsetzung der durch den Ratsuchenden ausgewählten Maßnahmen angeboten. Alle Aktivitäten in dieser Phase sind unmittelbar auf die Förderung der problemlösungsorientierten Handlungskompetenz des Ratsuchenden ausgerichtet.

In der abschließenden Evaluationsphase erfolgt die Kontrolle und Bewertung des Beratungsprozesses und seiner Ergebnisse. Somit stehen hier sowohl inhaltliche als auch persönliche Aspekte im Mittelpunkt der Kommunikation von Ratsuchendem und Berater.

Die folgende Abbildung gibt die in dieser Arbeit favorisierte Prozessstruktur einer Berufsbildungsberatung wieder:

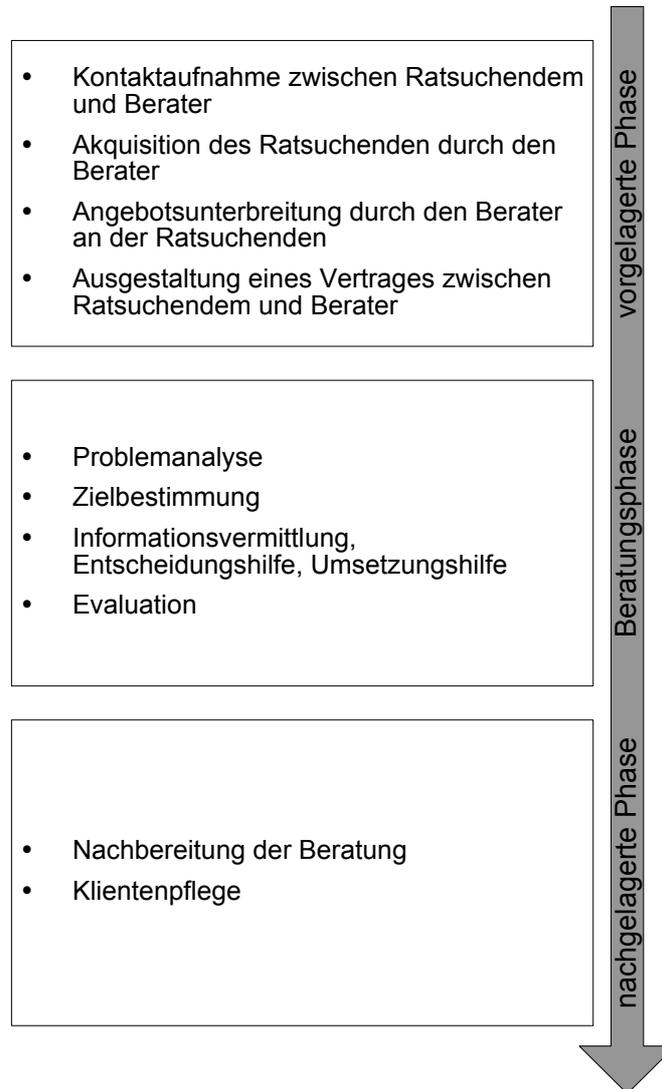


Abbildung 64: Prozessstruktur einer Berufsbildungsberatung

Alle dargestellten Prozessschritte erfordern regelmäßig einen unmittelbaren Kontakt zwischen Berater und Ratsuchendem. Sie sind somit ins Interaktionssystem der Beratung integriert. Die bei den Prozessschritten mitzudenkenden Kontakte zu anderen Elementen des Berater- oder Kundensystems (z.B. Kontakt zwischen Berater und Rechtsabteilung bei der Vertragsgestaltung) sind nicht Bestandteil des Interaktionssystems, sondern der aufgabenbezogenen oder allgemeinen Umwelt zuzurechnen.⁷⁹⁴

⁷⁹⁴ Im Gegensatz hierzu bezieht STUTZ diese Elemente und Beziehungen jeweils vorübergehend in das Beratungssystem mit ein (siehe Kapitel 2.3.6).

4.3 Grundsätze eines Kompetenzmodells der Berufsbildungsberatung

In den vorhergehenden Kapiteln wurde versucht, die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes Berufsbildungsberatung darzustellen. Nicht zuletzt aufgrund der vielfältigen Zusammenhänge und Anforderungen im System der Berufsbildungsberatung konnten Kompetenzdefizite bei den Akteuren beschrieben werden.⁷⁹⁵

Im Verständnis dieser Arbeit sind Berater- und Beteiligungskompetenz Teil der Beratungskompetenz.⁷⁹⁶ Unter Beratungskompetenz soll dabei das zielgerichtete Zusammenwirken der Fähigkeiten sowie die beiderseitige Bereitschaft und Zuständigkeit von Berater- und Kundensystem innerhalb des Interaktionssystems verstanden werden, welches zur effizienten Zielbildung, Planung, Durchführung und Kontrolle von Berufsbildungsberatung nötig ist. In der folgenden Abbildung wird diese Auffassung nochmals grafisch veranschaulicht:

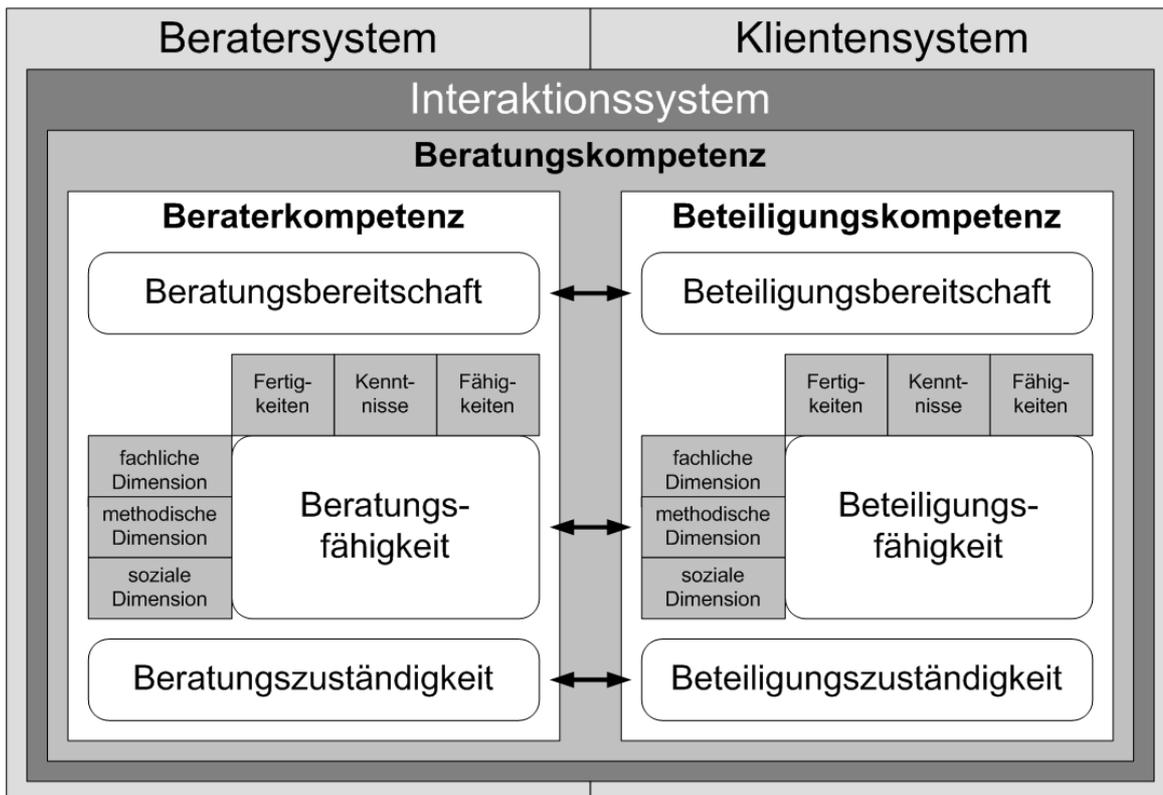


Abbildung 65: Beratungskompetenz

⁷⁹⁵ Siehe exemplarisch Abbildung 40.

⁷⁹⁶ Siehe Kapitel 2.1.2, 2.1.3 und 2.3.7.

Träger von Kompetenzen sind Individuen. KAILER/MERKER stellen allerdings in Anlehnung an STAUDT fest, dass die Handlungskompetenz der beteiligten Personen auch die Fähigkeiten von Unternehmen als System bestimmen.⁷⁹⁷ Individuelle Handlungskompetenz ist somit Voraussetzung für eine sinnvolle und zielorientierte Interaktion von (Teil-)Systemen mit anderen (Teil-)Systemen bzw. ihrer Umwelt.⁷⁹⁸

Auf Grundlage der weiter oben beschriebenen Kompetenzdefizite werden für zukünftige Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich der Berufsbildungsberatung folgende grundlegenden Zielsetzungen vorgeschlagen:

Ziele bei der Verbesserung der Beratungskompetenz	
... im Bezug auf die Verbesserung der Beraterkompetenz	... im Bezug auf die Verbesserung der Beteiligungskompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung eines fachlichen und disziplinspezifischen Beratungsverständnisses, Klärung des Verständnisses der eigenen Beraterrolle • Aufbau eines umfassenden Repertoires an Beratungsmethoden • Verbesserung der zielgruppenspezifischen, problembezogenen und wirtschaftlichen Zielbildung, Planung, Durchführung und Kontrolle der Beratung • Verbesserung der Kooperationsbereitschaft, z.B. zur Vertrauensgewinnung und -festigung beim Rat-suchenden, zum Aufbau eines Beratungsnetzwerkes oder zur Stärkung des Transfers von Handlungsempfehlungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung der unternehmensführungsbezogenen, betriebswirtschaftlichen und juristischen Kenntnisse im Zusammenhang mit der Zielbildung, Planung, Umsetzung und Kontrolle von Beratungsleistungen • Verbesserung der Wahrnehmung der komplexen Zusammenhänge von betrieblichen Problemstellungen und der Kompetenzen des Beraters, um z.B. überhöhte Erwartungen oder reaktive und verzögerte Nachfrage der Beratung zu vermeiden

⁷⁹⁷ vgl. Kailer/Merker 1999, S. 6.

⁷⁹⁸ Siehe insbesondere zur beruflichen Handlungskompetenz und zum grundlegenden Kompetenzverständnis Kapitel 2.1.2 und 2.1.3.

Ziele bei der Verbesserung der Beratungskompetenz	
... im Bezug auf die Verbesserung der Beraterkompetenz	... im Bezug auf die Verbesserung der Beteiligungskompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung der handwerksspezifischen, KMU-spezifischen, betriebs- und volkswirtschaftlichen Kenntnisse im Zusammenhang mit der Zielbildung, Planung, Umsetzung und Kontrolle von Beratungsleistungen • Stärkung der Praxis- und Betriebs-erfahrungen des Beraters, um z.B. die zielgruppengerechte Umsetzung der Beratung zu sichern 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung der Kooperationsbereitschaft, um z.B. die ausreichende Offenlegung von betriebsinternen Daten gegenüber dem Berater sicherzustellen und einen übermäßigen Drang zur Unabhängigkeit zu vermeiden • Verbesserung des zukunftsorientierten Entscheidungsverhaltens zur effizienten Umsetzung der Empfehlungen und zur Vermeidung zukünftigen Beratungsbedarfs

Abbildung 66: Grundlegende Zielsetzungen von Maßnahmen zur Verbesserung der Beratungskompetenz

Diese Zielsetzungen passen grundlegend mit den Ansätzen zu den Kompetenzmodellen der Beratung als unternehmerische (siehe Kapitel 2.3.7) und pädagogische Handlungsform (siehe Kapitel 2.4.2.1) überein. Diese vernachlässigen dabei allerdings die Förderung der Beteiligungskompetenz und beschränken sich i.d.R. auf die Verbesserung der Beraterkompetenz.

Vor einem vergleichbaren Hintergrund wurden erste Ansätze für eine Qualifizierung von Berufsbildungsberatern im Handwerk im Projekt >Beratungsoffensive Handwerk< entwickelt:

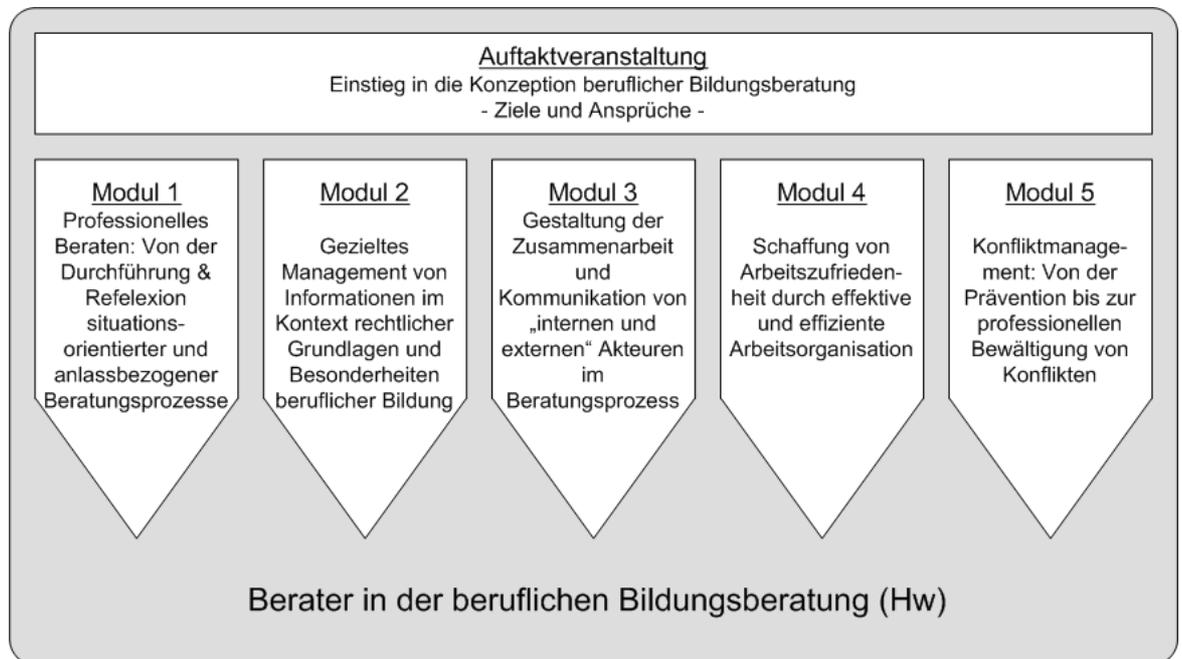


Abbildung 67: BoHa-Qualifizierungskonzept >Berater in der beruflichen Bildungsberatung (Hw)<⁷⁹⁹

Die im Projekt >Beratungsoffensive Handwerk< entwickelte Qualifizierungsmaßnahme verfolgt dabei in Bezug auf die Qualifizierungsinhalte und das zugrunde liegende Kompetenzmodell ausdrücklich eine pragmatische, qualifikationsbezogene und weniger eine analytisch-wissenschaftliche Zielsetzung. Auch in diesem Projekt wurde die Förderung der Beteiligungskompetenz bisher nicht thematisiert.

⁷⁹⁹ DGB 2007. Die Umsetzung und Evaluation der Qualifizierungsmaßnahme ist noch nicht abgeschlossen. Mit ersten Ergebnissen ist Ende 2008/Anfang 2009 zu rechnen.

Im Sinne einer ebenfalls pragmatischen und erkenntnisinteressengeleiteten Annäherung an ein umfassendes Kompetenzmodell der Berufsbildungsberatung, welches sowohl Berater- als auch Beteiligungskompetenz berücksichtigt, sollte ein solches Modell in Anlehnung an die begrifflichen Festlegungen in Kapitel 2.1.2 zumindest die drei Kompetenzdimensionen

1. Fachkompetenz
2. Methodenkompetenz und
3. Sozialkompetenz

sowie die Förderung von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten umfassen. Darüber hinaus sollte auch eine gewisse unternehmerische, dienstleistungsbezogene Kompetenz beim Berater vorhanden sein, die sich an der Gestaltung des Beratungsprozesses im Sinne einer Auftragsabwicklung⁸⁰⁰ orientiert.

Die folgenden Abbildungen geben mögliche Grundlagen eines auftragsübergreifenden und auftragsabwicklungsbezogenen Modells der Berufsbildungsberatungskompetenz wieder:

Auftragsübergreifende Kompetenzen		
	Beraterkompetenz	Beteiligungskompetenz
Fachkompetenz	Über grundlegende Fähigkeiten ⁸⁰¹ verfügen	Über grundlegende Fähigkeiten verfügen
	Über relevantes Basis- und Spezialwissen verfügen ⁸⁰²	Über relevantes Basis- und Spezialwissen verfügen
	Relevante Beratungskonzepte und -theorien beherrschen	Fachliche Hintergründe zum Beratungsanlass erläutern können
	Beratungsprozesse kennen und durchführen	

⁸⁰⁰ Siehe Abbildung 64.

⁸⁰¹ Hierunter sollen so genannte Kulturtechniken, wie z.B. Lesen, Schreiben, Rechnen und Lernfähigkeit sowie weitere Fähigkeiten, wie z.B. vernetztes Denken und Verstehen von Grundzusammenhängen sowie die Fähigkeit zur Selektion von Informationen, verstanden werden.

⁸⁰² Unter Basiswissen soll hier Wissen zu grundlegenden Zusammenhängen aus den Bereichen Wirtschaft, Ökologie, Geschichte, Politik, Beratung und sonstiges Allgemeinwissen verstanden werden. Darüber hinausgehendes Wissen, insbesondere im Kontext des beruflichen Wirkungskreises, wird als Spezialwissen bezeichnet.

Auftragsübergreifende Kompetenzen		
	Beraterkompetenz	Beteiligungskompetenz
Methodenkompetenz	Geeignete Methoden aufgrund der Fachkompetenz auswählen und einsetzen	Geeigneten Berater aufgrund der Problemkenntnisse auswählen
	Elemente einer umfassenden Medienkompetenz beherrschen	Berater bei der Umsetzung des Beratungskonzeptes unterstützen
	Beratungsmethoden einsetzen, bewerten und entwickeln	
Sozialkompetenz	Elemente einer umfassenden Kommunikationskompetenz beherrschen	Elemente einer umfassenden Kommunikationskompetenz beherrschen
	Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit, Toleranz, Selbstbewusstsein und Kritikfähigkeit zeigen und bei Dritten fördern	Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit, Toleranz, Selbstbewusstsein und Kritikfähigkeit zeigen
	Empathie und Einfühlungsvermögen in die Lebenswelt des Ratsuchenden	
	Kundenwünsche beachten	Wünsche und Erwartungen formulieren können

Abbildung 68: Grundlagen eines Modells der auftragsübergreifenden Kompetenz des Berufsbildungsberaters

Diese auftragsübergreifenden Kompetenzen werde durch auftragsabwicklungsbezogene Kompetenzen ergänzt:

Auftragsabwicklungsbezogene Kompetenzen		
	Beraterkompetenz	Beteiligungskompetenz
Vorgelagerte Phase	Kontaktaufnahme gestalten	Beratungsanlass erkennen, Kontakt zum Berater aufnehmen
	Akquisition durchführen	
	Beratungsangebot erstellen	Beratungsangebot prüfen
	Beratungsvertrag gestalten und schließen	Beratungsvertrag prüfen und schließen
Beratungsdurchführung	Problem analysieren	Problem darstellen
	Ziele bestimmen	Ziele artikulieren
	Hinweise und Informationen des Ratsuchenden aufnehmen und auswerten; Informationen zum Beratungsanlass auswählen und austauschen	Informationen zum Beratungsanlass bereitstellen; Hinweise und Informationen des Beraters aufnehmen
	bei Entscheidungen helfen	Entscheidungen treffen
	bei Umsetzung der Beratungsergebnisse helfen	Beratungsergebnisse umsetzen
Nachgelagerte Phase	Beratung nachbereiten	nachhaltige Anpassungen vornehmen
	Kundenpflege betreiben	

Abbildung 69: Grundlagen eines Modells der auftragsabwicklungsbezogenen Kompetenz des Berufsbildungsberaters

Maßgeblich für die Operationalisierung dieser Kompetenzdimensionen sollte dabei sein⁸⁰³

- in Bezug auf die Beraterkompetenz: die Ermöglichung einer wirksamen, zielgruppengerechten und vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Ansprüche ausgerichteten Beratungsdurchführung durch den Berater
- in Bezug auf die Beteiligungskompetenz: die im Sinne einer Eigen- und Sozialverantwortlichkeit effiziente Bewältigung der Problemlage/ des Beratungsanlasses bzw. die Verbesserung der Problemlösungsfähigkeiten.

Ein weiter zu entwickelndes Qualifikationsprofil sollte dabei als Zielgröße verstanden werden und somit das notwendige Verhaltenspotenzial zur Bewältigung der Beratungsaufgabe in der beruflichen Bildung widerspiegeln. Dabei sollten im Kompetenzmodell vor allem solche Anforderungen ausgewiesen werden, die für die Bewältigung von Aufgaben erforderlich sind, die über die gewöhnlichen Routinetätigkeiten hinausgehen.⁸⁰⁴

4.4 Ziele von Berufsbildungsberatung

Beratungsziele sind im Sinne meines lehr-lernbezogenen Beratungsverständnisses inhaltsbezogene Formulierungen eines angestrebten Endverhaltens des Ratsuchenden, welches als Indikator den Schluss auf eine im Rahmen des Beratungsprozesses gesteigerte Handlungskompetenz zulässt.⁸⁰⁵

⁸⁰³ Zur weiteren Präzisierung von Zielen und Qualitätsmerkmalen einer Berufsbildungsberatung siehe Kapitel 4.4 und 4.5.

⁸⁰⁴ Zu den grundsätzlichen Argumentationen hinsichtlich des Ausweises von Kompetenzen siehe Bromberger 2003, S.175ff. Aufgrund der begrenzten Ressourcen dieser Arbeit und der Komplexität der theoretischen und empirischen Hintergründe zur Gestaltung eines umfassenden Kompetenzmodells und entsprechender Qualifizierungsmaßnahmen der Berufsbildungsberatung wird dieses Thema hier nicht weiter verfolgt. Insbesondere die Frage der Gestaltung einer möglichen Qualifizierungsmaßnahme zur Förderung der Beteiligungskompetenz sollte im Rahmen weiterer Forschungsvorhaben untersucht werden.

⁸⁰⁵ Dabei ist es aufgrund des zugrunde gelegten Handlungs- und Kompetenzverständnisses (siehe Kapitel 2.1.2 und 2.1.3) zunächst einmal unwichtig, ob der Ratsuchende ein Individuum oder ein Unternehmen/eine Organisation ist, da m.E. für beide ein potenzielles Endverhalten der handelnden Person als Lehr-Lernziel oder Beratungsziel in identischer Weise beschrieben werden kann. Erst bei der Umsetzung des potenziellen Endverhaltens wird im Unternehmen auch die institutionelle Zuständigkeit als weitere Grundlage der institutionellen Kompetenz neben der persönlichen Handlungskompetenz bedeutsam. Siehe hierzu auch Kapitel 4.3.

Vor dem Hintergrund meines Grundwerturteils⁸⁰⁶ bestehen dabei wichtige Ziele der Berufsbildungsberatung darin,

1. dem Ratsuchenden für jede Phase seiner Berufslaufbahn und die entsprechenden Übergänge Informationen zur Verfügung zu stellen,
2. ihm bei deren Einordnung und Bewertung zu helfen,
3. seinen Überblick zu verbessern und
4. seine Unsicherheiten zu verringern.

Berufsbildungsberatung ist aus berufslaufbahnbezogener Sicht gerichtet auf den Vergleich individueller Kompetenzen mit auf dem Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationsprofilen und die Unterstützung der Ratsuchenden bei der Auswahl vorhandener Bildungsmaßnahmen zum Ausgleich von Kompetenzdefiziten.

Berufsbildungsberatung erstreckt sich insbesondere auf eine Vielzahl von Tätigkeiten und Diensten, die den Ratsuchenden in die Lage versetzen sollen,

1. sich einen Überblick über seine Kompetenzen und beruflichen Interessen zu verschaffen
2. Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen angemessen treffen zu können
3. seinen persönlichen Karriere- und Lebensweg selbst in die Hand nehmen zu können
4. Strategien, um sich mit Anderen wirksam auszutauschen, erarbeiten zu können.

Berufsbildungsberatung ist so durchzuführen, dass die Ratsuchenden auf ihre Eigenverantwortlichkeit bei anstehenden Ausbildungs-, Studien- und Berufsentscheidungen vorbereitet und sie vor, während und nach der Entscheidung individuell unterstützt, begleitet und gefördert werden, ohne ihnen den Entscheidungsprozess abzunehmen, soweit sie in der Lage sind, diesen selber zu bewältigen. Berufsbildungsberatung versteht sich somit als Hilfe zur Selbsthilfe, als nichtdirektive Unterstützung in berufsbildungsrelevanten Problemsituationen.

⁸⁰⁶ Siehe hierzu Kapitel 1.1 und insbesondere Fußnote 8. Das Grundwerturteil ist dabei m.E. im Sinne des in Fußnote 774 angerissenen Verständnisses unterschiedlicher Abstraktionsniveaus als Richtziel anzusehen. Die nachfolgend aufgeführten Beratungsziele sind entsprechend als daraus ableitbare Grobziele anzusehen, sie müssen für die jeweilige konkrete Beratungssituation weiter präzisiert werden.

Im Hinblick auf Unternehmen als Ratsuchende soll Berufsbildungsberatung u.a. ein Problembewusstsein bei der Geschäftsführung für die Notwendigkeit von Qualifizierung zur Erhaltung und Förderung der unternehmerischen Wettbewerbsfähigkeit schaffen. Berufsbildungsberatung unterstützt die Betriebe bei der Identifikation ihrer Personalentwicklungsbedarfe und der Auswahl, Planung und Durchführung geeigneter Bildungsmaßnahmen. Darüber hinaus sind die wichtigen Ziele der Unternehmensberatung in KMU (objektive Analyse, Ausgleich von fehlendem internen Know-how u.a.) auch auf das strategische Personalmanagement zu übertragen.

In der Diskussion um die Notwendigkeit zur Gestaltung lernender Organisationen wird der Gedanke an notwendige Beratungsdienstleistungen aufgegriffen. Gerade der Trend zur zunehmenden Verzahnung von beruflicher Aus- und Weiterbildung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung führt dazu, dass vielfach Beratung in diesem Bereich in Anspruch genommen wird. Als Instrument der betrieblichen Personalwirtschaft unterstützt die Berufsbildungsberatung das ratsuchende Unternehmen bei sämtlichen Abschnitten der Personalplanung: von der Personalbedarfsanalyse, über das Profiling, die Rekrutierung oder die Bildungsbedarfsanalyse bis zur Freisetzung.

Auf Seiten des Beraters bedingen diese Beratungsziele bestimmte Beratungshandlungen. Beratungsziele sind dementsprechend auch Beschreibungen potenzieller Handlungen des Beraters zur Unterstützung des im Rahmen der Beratung angestrebten, inhaltsbezogenen Lernprozesses des Ratsuchenden. Die Auswahl der Handlungsweise des Beraters sollte sich auch an den vorhandenen Dispositionen des Beraters orientieren, um eine möglichst effiziente Beratung zu gewährleisten.⁸⁰⁷

⁸⁰⁷ Ohne auf dieses Auswahlproblem aus forschungsökonomischen Gründen näher eingehen zu können, muss die Beratungsmethode im Sinne des didaktischen Entscheidungsfeldes im SMFW vom Berater sowohl im Hinblick auf seine eigenen Kompetenzen, die Kompetenzen des Ratsuchenden als auch auf das Beratungsziel hin ausgewählt werden.

Aufgrund der bisherigen Darstellungen und Untersuchungen⁸⁰⁸ lassen sich insbesondere individuelle, betriebliche, gesellschaftliche und trägerbezogene Ziele von Berufsbildungsberatung festhalten.

- Individuelle (arbeitnehmerbezogene) Ziele:
 - Kristallisierung von Präferenzen (z.B. soll Berufsbildungsberatung Orientierung bieten, den Ratsuchenden zur Reflexion über seine Kompetenzen befähigen, die Entwicklungschancen des Ratsuchenden ausgehend von seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen erörtern)
 - Implementierung von Präferenzen (z.B. soll Berufsbildungsberatung emanzipieren, Orientierungs- und Entscheidungshilfe für den Ratsuchenden bieten, den Ratsuchenden befähigen, selbstständig Entscheidungen zu treffen, zur Verbesserung der selbstbestimmten Berufswahl sowie zur Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung des Ratsuchenden beitragen)
 - Berufslaufbahnplanung und -entwicklung (z.B. soll Berufsbildungsberatung zur besseren Gestaltung der Übergänge während der Berufslaufbahn, zur besseren Wahrnehmung der Bildungs- und Ausbildungschancen beitragen und den Übergang in den Ruhestand vorbereiten)
 - Stabilisierung am Arbeitsplatz (z.B. soll Berufsbildungsberatung motivieren, die permanente Teilnahme am Arbeitsmarkt und die Herstellung einer Work-Life-Balance unterstützen)
 - Identifikation von Berufsbildern und Bildungseinrichtungen (z.B. soll Berufsbildungsberatung informieren und rationale Berufswahlprozesse fördern)

⁸⁰⁸ Siehe insbesondere Kapitel 2.1.5.3 und 3.3.5 sowie die Zusammenfassungen in den Kapiteln 2.2, 2.5, 3.6 und 3.8.

- Betriebliche (arbeitgeberbezogene) Ziele:
 - betriebswirtschaftliche Ziele (z.B. soll Berufsbildungsberatung zur Gewinnsteigerung und Kostenreduzierung beisteuern, bei der Mobilisierung von Leistungsreserven durch dauerhafte Leistungssteigerung mit Hilfe einer leistungsorientierten Unternehmenssteuerung beitragen, bei der Nutzung von ökonomischen Vorteilen >richtiger< berufsbildungsbezogener Entscheidungen helfen)
 - personalwirtschaftliche Ziele (z.B. soll Berufsbildungsberatung der Problemidentifikation, -definition und -analyse im Kontext betrieblicher Personalwirtschaft dienen, die Optimierung der Personalentwicklung fördern und zu realistischer Prognose des Personalbedarfs beitragen, Unterstützung bei Rekrutierung, Personalbeschaffung, Personalleasing, Personalfreisetzung, Einführung von Leistungsbeurteilungssystemen und geeigneten Arbeitszeitmodellen, Entwicklung von Personal-Marketing- und Organisationskonzepten sowie Coaching von Führungskräften bieten)
- Staatliche/gesellschaftliche Ziele:
 - gesamtwirtschaftliche Ziele (z.B. soll Berufsbildungsberatung die wirtschaftliche Entwicklung voranbringen, die Effizienz der Arbeitsmärkte steigern, die optimale Allokation der Humanressourcen unterstützen, die Effektivität von Investitionen der beruflichen Bildung erhöhen sowie die berufliche und geografische Mobilität fördern, zur Verringerung von Transaktionskosten und zur Vermeidung von Marktversagen beitragen)

- Arbeitsmarktziele (z.B. soll Berufsbildungsberatung zur Steigerung der Attraktivität und Durchlässigkeit der Berufsbildung beitragen, den Berufsfindungsprozess unterstützen, Berufswahlreife herstellen, helfen, die Kompetenzen des Ratsuchenden an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes anzupassen, die Realisierbarkeit der Weiterbildungs- bzw. Entwicklungswünsche des Ratsuchenden kritisch prüfen, den Ratsuchenden bei der Realisierung seiner beruflichen Vorstellungen unterstützen, die Besetzung und Aufrechterhaltung bestimmter Berufspositionen fördern, zur Überwachung, Beratung, Information, Unterstützung und Förderung der Ausbildungsakteure dienen und zur Verringerung der Ausbildungsabbrüche beitragen)
- soziale Ziele (z.B. soll Berufsbildungsberatung die gesellschaftliche Integration des Ratsuchenden unterstützen, zum Abbau von (Bildungs-)Benachteiligungen und zur Förderung des Lernens im Lebenslauf beitragen)
- Schul-, hochschul- und bildungsträgerbezogene Ziele:
 - betriebswirtschaftliche Ziele (z.B. soll Berufsbildungsberatung zur Gewinnsteigerung und Kostenreduzierung beitragen)
 - Kundengewinnung/-zufriedenheit (z.B. soll Berufsbildungsberatung die Definition von Zielgruppenanforderungen und die bessere Abstimmung des Bildungsprogramms auf die Teilnehmerwünsche unterstützen, die praxisorientierte Berufsbildung sichern, zur Senkung der Dropout-Quote und zur Erarbeitung von Rankingkriterien beitragen, die Erstellung von Fragekatalogen zur Zielgruppenansprache voranbringen, die Kundenbetreuung und -bindung durch individuelle Lernempfehlungen verbessern und zur Steigerung der Wirtschaftlichkeit im Kontaktmanagement dienen sowie ökonomische Vorteile von >richtigen< berufsbildungsbezogenen Entscheidungen aufzeigen)

Das Zielsystem einer Berufsbildungsberatung wird in der folgenden Grafik zusammengefasst:

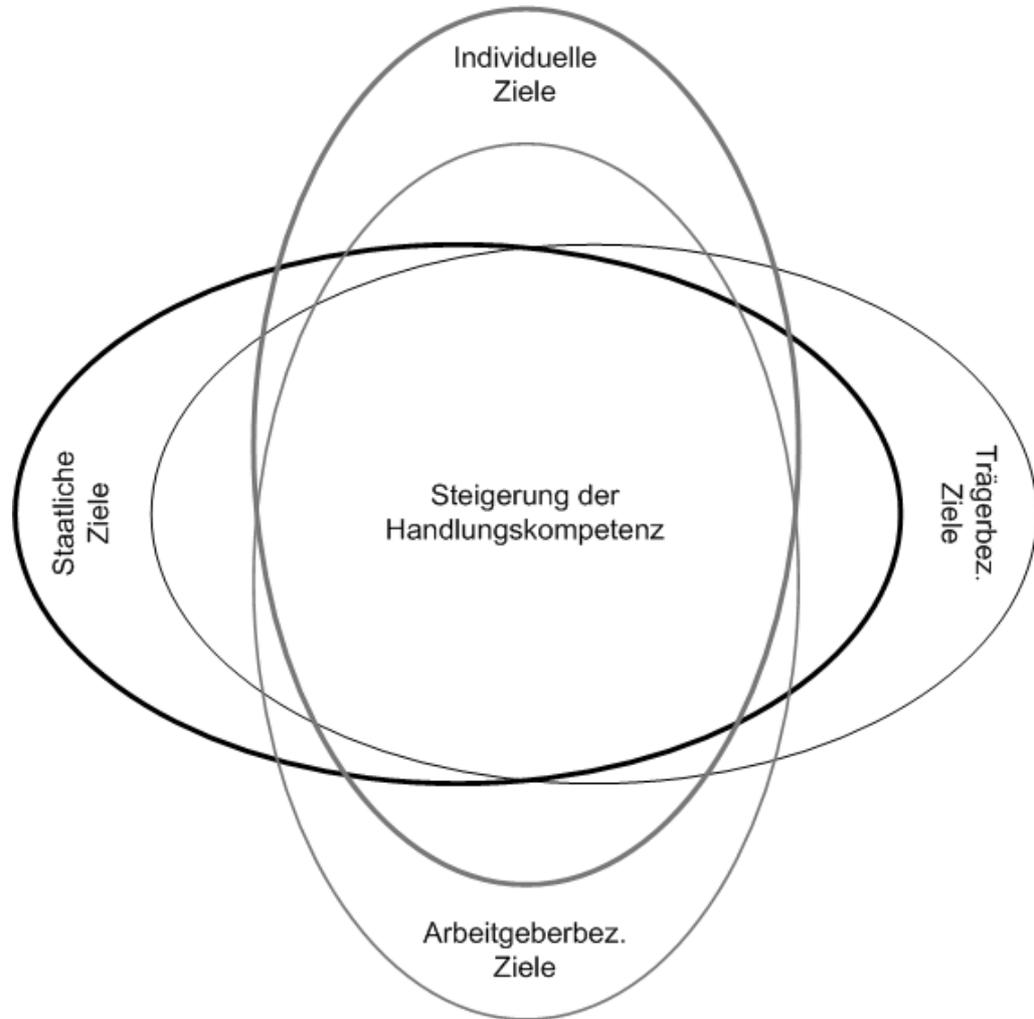


Abbildung 70: Zielsystem einer Berufsbildungsberatung⁸⁰⁹

Im Zentrum steht dabei die allen Zielkategorien gemeinsame Vorstellung der Steigerung der Handlungskompetenz des Ratsuchenden im Zusammenhang mit Berufs-, Bildungs- und Beschäftigungssituationen.⁸¹⁰

Die Identifikation und Entwicklung von individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Ratsuchenden und dessen Befähigung zur Erreichung einer angemessenen

⁸⁰⁹ Im Mittelpunkt der übereinanderliegenden Ellipsen stehen dabei Ziele, die zueinander kompatibel sind (Zielkonsens), je weiter man sich in der Grafik nach außen bewegt, desto größer wird der Zielkonflikt zwischen den Zielen der Akteure. Die Ziele verteilen sich dabei nicht unbedingt gleichmäßig über die umschlossene Fläche, so dass die Größe der (Teil-)Fläche keine quantitativen Aussagen in Bezug auf die Zielbeziehungen einzelner Akteure zulässt.

⁸¹⁰ Grundlegend hierfür sind mein in Kapitel 1.1 und insbesondere in Fußnote 8 ausgewiesenes Grundwerturteil und Menschenbild sowie das vor allem in Kapitel 2.1.2.4 bestimmte und in Abbildung 7 dargestellte Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden weitere exemplarische Darstellungen und Präzisierungen vorgenommen.

Bildung, Ausbildung und Beschäftigung dienen aus individueller Sicht z.B. der gewünschten Entwicklung des Individuums und der Sicherung seiner Beschäftigungsfähigkeit, aus Trägersicht u.a. der Leistungsqualität und Kundenbindung, aus Perspektive des Arbeitgebers wird so z.B. die Deckung des Fachkräftebedarfs unterstützt und aus gesamtwirtschaftlicher bzw. staatlicher Sicht wird u.a. die Ressourcenallokation optimiert.

Die Berufsbildungsberatung hat m.E. die Vermittlung von Selbst- und Situationserkenntnissen sowie die Anlage und Förderung von Kompetenzen auf Seiten der Ratsuchenden zum Ziel. Im Sinne eines erfolgreichen Lernprozesses unterstützt Berufsbildungsberatung den Ratsuchenden bei der Verbesserung seiner Dispositionen, so dass er in der Lage ist, eigen- und sozialverantwortlich berufsbildungsbezogene Lebenssituationen zu bewältigen. Berufsbildungsberatung ist somit letztendlich als Teil der Berufsbildung anzusehen. Berufsbildungsberatung soll dementsprechend vor dem Hintergrund der Entstehung oder des Bestehens einer Risikogesellschaft dem Menschen Orientierung in einem immer undurchschaubaren Geflecht berufsbildungsrelevanter Strukturen bieten und durch Förderung der Persönlichkeit des Ratsuchenden dazu beitragen, dass eine rechts- und sozialstaatliche, freiheitlich-demokratisch organisierte, menschliche Gesellschaft erhalten bleibt und gestaltet werden kann.

Dabei ist die Lebenssituation des Ratsuchenden besonders zu berücksichtigen, da diese unmittelbaren Einfluss auf die Intention der Beratung haben sollte. So verstärken sich die begründeten Unterstützungsleistungen des Beraters voraussichtlich im Zusammenhang mit kritischen, prekären Lebenssituationen des Ratsuchenden. Die Berücksichtigung dient somit sowohl der Zielgruppen- als auch der Kundenorientierung und verbindet betriebswirtschaftliche und pädagogische Ziele.

4.5 Qualitätsmerkmale der Berufsbildungsberatung

Trotz der hohen Erwartungshaltung der Kunden ist Berufsbildungsberatungsqualität⁸¹¹ nur schwer messbar, da sie in starkem Maße vom subjektiven Qualitätsempfinden des Nachfragers abhängig ist. Dennoch gewinnt die Frage nach der Sicherung der Qualität dieser Dienstleistung an Bedeutung. Unter anderem auch deshalb, da die ökonomischen Anforderungen an Beratungsanbieter m.E. steigen werden, denn trotz erhöhtem Beratungsbedarf werden kaum privatwirtschaftliche Finanzmittel für die Berufsbildungsberatung eingesetzt. Der Wettbewerb um den Beratungskunden wird daher voraussichtlich zu einem Qualitätswettbewerb der Beratungsanbieter. Darüber hinaus folgt aus der Zuordnung von Beratungsleistungen zum tertiären Sektor, dass Berufsbildungsberatung auch aus betriebswirtschaftlicher Sicht eher an Qualitätskriterien denn an Wirtschaftlichkeitskriterien gemessen wird.⁸¹²

Die Qualität von Beratung wird in erster Linie an ihrer *Wirksamkeit* beurteilt. Wirksam ist eine Beratung, wenn sie die in sie gesetzten Erwartungen (Ziele) erfüllt.⁸¹³ Nach dem Verständnis dieser Arbeit ist die Berufsbildungsberatung vor allem dann wirksam, wenn sie zur Verbesserung der Kompetenzen und zur Problembewältigung des Ratsuchenden beitragen konnte.⁸¹⁴

⁸¹¹ Zum Qualitätsbegriff siehe Fußnote 59.

⁸¹² Im Folgenden werden hierzu Kriterien vorgeschlagen.

⁸¹³ Zum Zielsystem der Berufsbildungsberatung siehe Kapitel 4.4.

⁸¹⁴ Zu messtheoretischen und bildungsökonomischen Problemen der Leistungsmessung im pädagogischen Kontext siehe auch Jongebloed 2005.

Insbesondere die von JONGEBLOED aufgeworfenen Fragen der diagnostischen Bestimmbarkeit von beruflicher Handlungskompetenz sowie der realisationsgetreuen und eindeutigen Überführung des empirischen Realativs in ein syntaktisches Relativ sind m.E. auch für die Wirksamkeitsmessung der Beratung von Bedeutung, da sich die Wirksamkeit der Beratung in einer nicht direkt beobachtbaren Kompetenzverbesserung des Ratsuchenden ausdrückt.

Die bisherigen Analysen⁸¹⁵ zeigen, dass insbesondere folgende Input-, Throughput- und Output-Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Berufsbildungsberatung herangezogen werden:

- Inputorientierung/Produktbezug/Organisation
 - allgemeinen und fairen Zugang zur Berufsbildungsberatung
 - Kompetenzen des Beraters (Beraterkompetenz)
 - Kompetenzen des Ratsuchenden (Beteiligungskompetenz)
 - aufbau- und ablauforganisatorische Qualitätsstandards
 - besondere Bedeutung der Leitungsebene aufgrund notwendigerweise dezentraler und personenorientierter Organisation der Leistungserbringung
- Throughputorientierung/Prozessbezug/Atmosphäre
 - Individualisierung des Berufsbildungsberatungsprozesses
 - Qualität der Beratungsbeziehung
 - Verkürzung der Kontaktzeiten zur effizienten Ressourcennutzung durch geeignete Führungsinstrumente bei notwendigerweise dezentraler und personenorientierter Organisation der Leistungserbringung
- Outputorientierung/Wirksamkeit
 - Verbesserung der entscheidungs- und problemlösungsorientierten Handlungskompetenzen der Ratsuchenden
 - Verbesserung der Transparenz auf dem Berufsbildungsmarkt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Eine qualitativ hochwertige Berufsbildungsberatung sollte vor allem zur Erhöhung der Handlungskompetenzen des Ratsuchenden beitragen. Darüber hinaus sollte Berufsbildungsberatung auf die individuellen Möglichkeiten und Anforderungen des Ratsuchenden ausgerichtet sein, durch einen kompetenten, kreativen, praxisorientierten Berater durchgeführt werden, frei und leicht zugänglich sein, Freiwilligkeit, Unparteilichkeit und Vertraulichkeit in der Beziehung zwischen Berater und Ratsuchendem garantieren, ethi-

⁸¹⁵ Siehe u.a. Kapitel 2.1.5.8 und die Zusammenfassungen in den Kapiteln 2.2, 2.5, 3.2, 3.6 und 3.8.

sche und moralische Standards einhalten, in einer offenen, einfühlsamen, akzeptierenden und authentischen Atmosphäre stattfinden, in einem transparenten Prozess erfolgen, aufbau- und ablauforganisatorisch in das System der Berufsbildungsberatung und die (Beratungs-)Institution eingebunden sein, in horizontaler und vertikaler Kooperation mit anderen (spezialisierten) Beratern stattfinden, regelmäßig evaluiert und gründlich vor- sowie nachbereitet werden.

Die Kriterien können dabei als Standards zur Festschreibung von Basisanforderungen oder als Exzellenzkriterien genutzt werden. Grundsätzlich ist für die Qualitätssicherung und -entwicklung von Bedeutung, dass Qualitätsstandards begrifflich klar bezeichnet, auf das Anwendungsgebiet hin spezifiziert, erfüllbar und überprüfbar sind sowie beschränkt werden können.⁸¹⁶

Um diesen Anforderungen auch im Sinne der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation näher zu kommen, werden aus der Vielzahl der angesprochenen Qualitätsmerkmale⁸¹⁷ und den Ausführungen in den vorhergehenden Kapiteln zentrale Aspekte in Form eines Fragebogens⁸¹⁸, der sich an die Ratsuchenden wendet, zusammengestellt.

Inputorientierung/Produktbezug/Organisation					
	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu	weiß nicht
Mein Aufwand, um diese Beratung in Anspruch nehmen zu können, war akzeptabel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich ausführlich und vollständig beraten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Dauer der Beratung war angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beratung war individuell auf meine Problemlage ausgerichtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⁸¹⁶ Vgl. Horstkemper 2005, S. 7.

⁸¹⁷ Zur weiteren Operationalisierung wird u.a. auf die Qualitätsaspekte der RAMBØLL-Studie (vgl. Rambøll 2007, S. 312ff) mit Hinweisen zu Zielen, Merkmalen, Umsetzbarkeiten und Messinstrumenten und auf die Qualitätsmerkmale der berufsständischen IVSBB (vgl. IVSBB 2001) verwiesen.

⁸¹⁸ Der Fragebogen ist Ausdruck einer pragmatischen und erkenntnisinteressengeleiteten Annäherung an ein umfassendes Qualitätsmodell der Berufsbildungsberatung.

Ich konnte die Beratung aufgrund der Öffnungszeiten der Beratungsstelle leicht in Anspruch nehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte die Beratung aufgrund der räumlichen Verortung der Beratungsstelle leicht in Anspruch nehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Throughputorientierung/Prozessbezug/ Atmosphäre					
	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu	weiß nicht
Die Beratung war vertraulich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beratung war unparteiisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe die Beratung freiwillig in Anspruch genommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Berater war kompetent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Berater und ich haben gut zusammengearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outputorientierung/Wirksamkeit					
	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu	weiß nicht
Die von mir erwarteten Ziele wurden durch die Beratung erreicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Hilfe der Beratung konnte ich meine Probleme lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgrund der Beratung wurden meine Fragen beantwortet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Beratung hat sich meine Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Thema Berufsbildung erhöht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 71: Qualitätsbeurteilung von Berufsbildungsberatung

Dieser Fragebogen kann als Evaluierungs- und Bewertungsinstrument in der Berufsbildungsberatungspraxis zur Anwendung kommen. Darüber hinaus können das zugrunde liegende Qualitätsmodell und die durch eine Kundenbefragung gewonnen Erkenntnisse auch im Sinne der Vermeidung von Agenturproblemen⁸¹⁹, z. B. bei der Gestaltung von Beratungsverträgen, als Signalling-Maßnahme bzw. screening-Grundlage, herangezogen werden.

4.6 Handwerkliche Bildungszentren - Anbieter von Berufsbildungsberatung

Im Handwerk ist Berufsbildungsberatung mit besonderen rechtlichen, institutionellen, unternehmens- und unternehmerbezogenen Anforderungen konfrontiert und zeichnet sich dabei durch spezifische Merkmale aus,⁸²⁰ die m.E. bestimmte Auswirkungen auf die Berufsbildungsberatung haben werden:

	erwartete Auswirkung auf Berufsbildungsberatung
rechtliche, institutionelle Merkmale	
ausgeprägte gewerberechtliche und bildungsrechtliche Reglementierung	Beratungskonzept muss rechtliche Besonderheiten berücksichtigen
lange Tradition der Berufsbildung, Ursprung des deutschen Berufsbildungssystems	besondere Nähe zu Fragen der Berufsbildung dürfte positiv auf Berufsbildungsnachfrage wirken
starke, institutionalisierte Selbstverwaltung	Beratungsinstitutionen sollten regional verankert sein und mit den Selbstverwaltungsorganen kooperieren/verbunden sein
starke regionale Verankerung	
ausgeprägte betriebsübergreifende Berufsbildungsinfrastruktur	vorhandene Kapazitäten und Kompetenzen könnten für Berufsbildungsberatung genutzt werden

⁸¹⁹ Siehe Kapitel 2.3.4.

⁸²⁰ Siehe insbesondere Kapitel 2.1.6 und 3.5.

erwartete Auswirkung auf Berufsbildungsberatung	
unternehmensbezogene Merkmale	
fachlich und betrieblich sehr differenzierter Wirtschaftsbereich	erfordert Beratungskonzept mit Differenzierungsmöglichkeiten
klein- und mittelständische Betriebsstruktur	geringe Finanzierungsmöglichkeiten, schnelle Entscheidungs- und Umsetzungsmöglichkeiten
unternehmerbezogene Merkmale	
Betriebsinhaber sind primär handwerklich/fachtechnisch ausgebildet und weisen oft Schwächen im Bereich der Unternehmensführung auf	erhöhter Berufsbildungsberatungsbedarf
homogene, traditionsorientierte Wertorientierungen	Beratungskonzept muss diese Werte besonders berücksichtigen
ausgeprägter Drang zur unternehmerischen Unabhängigkeit	Nachfrage nach Berufsbildungsberatung muss im Einzelfall aufgezeigt werden, proaktive Beratung wird kaum nachgefragt
eher erfahrungsgestütztes als zukunftsorientiertes Entscheidungsverhalten	
ausgeprägte Erwartungshaltung bei Inanspruchnahme von externer Beratung	Beratungskonzept muss stark qualitätsorientiert aufgestellt werden

Abbildung 72: Erwartete Auswirkungen handwerksspezifischer Merkmale auf die Berufsbildungsberatung

Aus diesen Überlegungen ergibt sich im Kontext des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit die Frage, ob und wie sich die vorhandenen (Beratungs-)Strukturen qualitäts- und zukunftsorientiert verändern lassen.

Im Handwerk sind u.a. Überlegungen auf den Weg gebracht worden, die eine dauerhafte Etablierung und Modernisierung überbetrieblicher Bildungszentren im Handwerk ermöglichen sollen.⁸²¹ Die strukturellen und organisatorischen Anpas-

⁸²¹ Vgl. ZDH 2007e.

sungsforderungen nehmen dabei immer wieder Bezug auf kundenorientierte Beratungsfunktionen, ohne dass bisher übergreifende Unterstützungsangebote für die konzeptionelle, organisatorische und methodische Umsetzung in ausreichendem Umfang vorhanden sind.

Berufsbildungsberatung zählt nach einer Erhebung des HPI zu den zukunftssträchtigen Geschäftsfeldern der handwerklichen Bildungszentren.⁸²²

Erfahrungen im Rahmen meiner Arbeit beim ZDH lassen vermuten, dass in der Mehrzahl der handwerklichen Bildungszentren Berufsbildungsberatung bereits heute durchgeführt wird.⁸²³ Die strategische und operative Bewertung und Umsetzung von Beratungsdienstleistungen fallen dabei sehr unterschiedlich aus.⁸²⁴ Dennoch ist es möglich, gewisse Kennzeichen und Aussagen zur Berufsbildungsberatung in handwerklichen Bildungszentren zusammenzufassen, da ein weitgehend übereinstimmendes Beratungsverständnis im Sinne einer unterstützenden und individuellen >Hilfe zur Selbsthilfe< vorliegen dürfte.

Berufsbildungsberatung in den handwerklichen Bildungszentren wird meinen Erfahrungen zur Folge unter folgenden Rahmenbedingungen durchgeführt:

- Heterogene und vielfältige Zielsetzungen der Ratsuchenden und der Berater
- Besonderes Verhältnis zwischen Berater und Ratsuchendem (bestehende Kundenbeziehungen; Berater ist Dienstleister aus der Region, in der Region und für die Region)
- Beratung findet häufig im Rahmen anderer Maßnahmen der beruflichen Bildung statt
- Ratgeber sind selten professionelle Berater, sondern in erster Linie Berufsbildungsexperten, Juristen oder Kaufleute
- I.d.R. liegen den handwerklichen Bildungszentren umfangreiche und aktuelle Informationen zu den verschiedenen Aspekten der beruflichen Bildung vor

⁸²² Vgl. HPI 2007, S. 42.

⁸²³ Zur Begründung des Einbezugs der eigenen Erfahrungen im Sinne meiner wissenschaftstheoretischen Orientierung und meines methodischen Vorgehens siehe Kapitel 1 und insbesondere Fußnote 7.

⁸²⁴ STEEGER gibt im Hinblick auf die Berufsbildungsberatung in handwerklichen Bildungszentren insbesondere Probleme mit der Objektivität, der Reichweite und der Ressourcenausstattung zu bedenken (vgl. Steeger 2000, S. 162f).

- Zeitliche Restriktionen für die einzelne Beratung sind relativ hoch.

Meine eigenen Befunde sprechen dafür, dass die Berufsbildungsberatung der handwerklichen Bildungszentren, neben dem Ziel, die Handlungskompetenz der Ratsuchenden zu verbessern, auch als Marketinginstrument zur Kundenakquise und -bindung eingesetzt wird. Darüber hinaus wird die berufsbildungsbezogene Beratungsdienstleistung allerdings nur sehr bedingt als eigenständiges, marktfähiges Produkt oder zukünftiges Geschäftsfeld der handwerklichen Bildungszentren wahrgenommen, da Schwierigkeiten bei der Refinanzierung von Berufsbildungsberatung vermutet werden und zurzeit eher eine Konzentration auf das Kerngeschäft – Qualifizierung und Berufsbildung im engeren Sinne – verfolgt wird.⁸²⁵

Beratung wird nach meinen Erfahrungen in den handwerklichen Bildungszentren mehrheitlich als integrativer Bestandteil anderer Maßnahmen, insbesondere von Lehrgängen, Vorbereitungskursen und Seminaren eingesetzt. Dementsprechend sind die Dozenten und Lehrkräfte der Berufsbildungszentren mit Beratungsfunktionen betraut. Darüber hinaus sind in den handwerklichen Bildungszentren fast alle Mitarbeiter beratend tätig. So wird oftmals der Erstkontakt von Mitarbeitern der Verwaltung oder Telefonzentrale aufgenommen. Je nach Beratungsanlass ist schon hier eine ausreichende Hilfestellung für den Ratsuchenden möglich. Sollte dies nicht der Fall sein, vermitteln diese Mitarbeiter die Anfrage regelmäßig an die zuständigen Leiter oder Mitarbeiter in den Fachabteilungen, Bildungsgängen oder Werkstätten weiter. Die Führungskräfte und die Geschäftsleitung werden im Rahmen von Außenkontakten mit Beratungsanfragen konfrontiert und müssen entsprechende Unterstützungsangebote bereithalten bzw. vermitteln können. In den handwerklichen Bildungszentren gibt es nach meinen Erfahrungen derzeit kaum Stellen, die hauptsächlich mit Berufsbildungsberatung betraut sind. Die Notwendigkeit für eine solche organisatorische Verankerung wird von den Führungskräften in der Regel auch mit Blick in die nähere Zukunft nicht gesehen.

Aufgrund der vielfältigen Problemstellungen, die an die Bildungszentren des Handwerks herangetragen werden, ist es schwierig, vor Ort in den jeweiligen Bildungszentren einzelne Beratungsinhalte voneinander zu trennen. Je nach Umfeld lassen sich thematische Schwerpunkte der Berufsbildungsberatung (z.B. in Bezug

⁸²⁵ Zu Entwicklung der handwerklichen Bildungszentren siehe u.a. Kapitel 2.1.6.4.

auf die Schwerpunkte eines Kompetenzzenters, die Hauptkundengruppen des Bildungszentrums oder die Ausrichtung der regionalen Wirtschaft) identifizieren. Auffällig ist, dass die Berufsbildungsberatung oft eng an der inhaltlichen und methodischen Orientierung des Bildungszentrums angelehnt ist und ansonsten häufig in Kooperation mit anderen Beratungsinstitutionen (z.B. Bundesagentur, Berufsschulen, Kammerberater, anderen Bildungsträger, soziale Einrichtungen) durchgeführt wird. Diese auf Spezialisierung und Kooperation ausgerichtete Struktur der Beratungsdienstleistungen in den handwerklichen Bildungszentren kann es in Zukunft erforderlich machen, dass zur Koordination von Berufsbildungsberatung im Unternehmen oder im regionalen Netzwerk Personalstellen geschaffen werden.

Insbesondere kammergetragene Bildungszentren befinden sich in einer speziellen Situation. Erfahrungen belegen, dass Handwerkskammern einerseits über hauptamtliche Berater (vor allem Betriebsberater, Ausbildungsberater, Technologieberater etc.) verfügen und so schon ein breites Spektrum auch an berufsbildungsbezogener Beratungsproblematik aufnehmen können. Andererseits führen die hoheitlichen Aufgaben und die verpflichtende Kammermitgliedschaft dazu, dass die Kundenansprüche an die Finanzierung von Berufsbildungsberatung in einem sehr speziellen Kontext diskutiert werden. Diese Besonderheiten müssen bei der operativen Ausgestaltung eines Berufsbildungsberatungsangebots der kammergetragenen Bildungszentren beachtet werden.

Das Angebot und die Durchführung der Berufsbildungsberatung erfolgt in den handwerklichen Bildungszentren nachfrageorientiert. Da gerade Berufsbildungsberatung nicht als eigenständiges Produkt oder Geschäftsfeld angesehen wird, gibt es fast kein Marketing für diese Dienstleistung. Somit muss die Beratung in erster Linie reaktiv erfolgen. Es gibt jedoch in vielen handwerklichen Bildungszentren Informationsveranstaltungen (z.B. Tage der offenen Tür, Ausbildungsbörsen, thematische Vorträge, Innungsveranstaltungen etc.), aus denen heraus sich spezielle Beratungsanfragen ergeben. Diese werden wie die meisten anderen Anfragen in individuellen Beratungsgesprächen aufgegriffen und (hoffentlich) geklärt. Berufsbildungsberatung kann dabei im Sinne des hier zugrunde gelegten Beratungsverständnisses zur Entscheidungsvorbereitung oder -unterstützung beitragen, der Berater kann dem Ratsuchenden aber nicht seine Entscheidung abnehmen und sollte dies auch nicht tun.

In Anbetracht der momentanen Gesamtsituation und der vermuteten Einstellung der Leiter der Bildungszentren zur Berufsbildungsberatung ist die Situation der Mitarbeiterqualifizierung konsequent. Obwohl fast alle Mitarbeiter mit Beratungsfunktionen betraut sind und ein geringer Teil davon über eine entsprechende Stellenbeschreibung verfügt, werden die Mitarbeiter nur selten speziell für Beratungsaufgaben geschult. Die Führungskräfte sind der Auffassung, dass die üblichen Fähigkeiten ihres Personals eine kompetente Berufsbildungsberatung ermöglichen würde. Dabei wird vor allem auf die fachlichen und pädagogischen Kenntnisse der Lehrkräfte rekurriert und auf das allgemeine Wissen der Mitarbeiter zum Bildungssystem und zu den entsprechenden Angeboten des Bildungszentrums zurückgegriffen. Grundsätzlich sind m.E. drei Typen von beratenden Mitarbeitern zu unterscheiden:

1. Ein Mitarbeiter, der in erster Linie technischer oder pädagogischer Fachmann ist und über einen grundlegenden Überblick zu benachbarten Angeboten des Bildungszentrums verfügt. Er beantwortet sämtliche Beratungsanfragen in seinem Fachgebiet selber und verweist ansonsten an den zuständigen Kollegen. Dieser Mitarbeiter wendet zur Beratung keine speziellen Methoden an und verfügt diesbezüglich über keine besonderen Kompetenzen.
2. Ein Mitarbeiter, der über sehr breites Wissen im beratungsrelevanten Kontext verfügt und bei ersten, grundlegenden Anfragen helfen kann, ansonsten aber auch im unmittelbaren Kontakt zu Fachleuten steht, die er bei speziellen Fragestellungen kontaktiert oder an die er den Ratsuchenden weitervermitteln kann. Dieser Mitarbeiter verfügt auch über erste spezielle Kompetenzen im Bereich der Beratung.
3. Ein Mitarbeiter, der als Beratungsprofi tätig ist. Er bündelt alle Beratungsanfragen, die an das Bildungszentrum herangetragen werden und setzt im Kundenkontakt seine ausgeprägten methodischen Beratungskompetenzen ein. Der Beratungsprofi verfügt über sehr breites Wissen im beratungsrelevanten Kontext und kann bei ersten, grundlegenden Anfragen sofort helfen. Bei weiterführendem Beratungsbedarf sichert er sich durch Rücksprache mit Fachleuten ab und gibt die entsprechenden Informationen und Hilfestellungen an den Kunden weiter.

Für die weitere Verbesserung der Berufsbildungsberatung in den handwerklichen Bildungszentren ist eine konsequentere Qualifizierung der Berater unerlässlich.⁸²⁶ Grundlage könnten die in Kapitel 4.3 dargestellten Grundsätze eines Kompetenzmodells der Berufsbildungsberatung sein.

Meine Erfahrungen wurden zu Arbeitshypothesen verdichtet und als Gestaltungsempfehlungen formuliert.



Abbildung 73: Arbeitshypothesen zur Umsetzung von Berufsbildungsberatung in handwerklichen Bildungszentren⁸²⁷

⁸²⁶ Siehe zu den Kompetenzanforderungen und -frktionen im Bereich von Beratungsdienstleistungen insbesondere Kapitel 2.3.7 und 2.4.2.

⁸²⁷ Diese Arbeitshypothesen konnten im Rahmen einer Sitzung einer DHKT-Planungsgruppe vorgestellt und diskutiert werden. Führungskräfte handwerklicher Bildungszentren haben die Plausibilität der Hypothesen dabei bestätigt (vgl. DHI 2005).

Zu diesen Arbeitshypothesen werden im Folgenden kurze Erläuterungen gegeben:

1. Berufsbildungsberatung sollte nach den gewonnenen Erkenntnissen in Zukunft verstärkt als eigenständiges Geschäftsfeld in handwerklichen Bildungszentren erkannt werden und entsprechend nach innen und außen vermarktet werden. D.h. der Berufsbildungsberatung sollte im Sinne des Leistungsprofils eines Bildungszentrums als Bestandteil der Beratungsdienstleistung eine eigenständige Kontur zugewiesen werden. Berufsbildungsberatung soll so zukünftig zu einem Produkt werden, das vom handwerklichen Bildungszentrum angeboten wird und einen Deckungsbeitrag zum ökonomischen Ergebnis beitragen kann. Von besonderer Bedeutung wird in diesem Zusammenhang sein, wie das Produkt im Innen- und Außenverhältnis des Bildungszentrums dargestellt wird.
2. Insbesondere inhaltlich und organisatorisch sollte die Berufsbildungsberatung an den besonderen Gegebenheiten des einzelnen Bildungszentrums angepasst werden. Dementsprechend sind Beratungsthemen und -methoden an der regionalen Nachfrage von Personen und Unternehmen auszurichten. Die personelle und finanzielle Ausstattung, die inhaltliche und methodische Ausrichtung des Bildungsprogramms sowie die Organisationsform des Bildungszentrums bilden wichtige Anknüpfungspunkte für die Ausgestaltung der Berufsbildungsberatung.
3. Auf Grund einer zumindest von mir vermuteten, besonderen Marktstellung handwerklicher Bildungszentren (KMU als Hauptkunden, oft langfristige und persönliche Kundenbeziehungen, starke regionale Verortung, positive Kompetenz- und Qualitätsvermutung im Bildungsmarkt etc.) sollte Berufsbildungsberatung gezielt in das Angebot der Bildungszentren integriert werden. Die besonderen Probleme im Zusammenhang mit der Beratung von kleinen und mittleren Unternehmen können ggf. aufgrund dieser speziellen Kundenbeziehung überwunden werden und diese stellt somit einen besonderen Wettbewerbsvorteil für handwerkliche Berufsbildungszentren dar.
4. Darüber hinaus sollte Berufsbildungsberatung in enger Kooperation mit den vorhandenen oder noch aufzubauenden regionalen Netzwerken durchgeführt werden. Die Konzentration auf trägerspezifische, beratungsrelevante Kompetenzen, der abgestimmte Ressourceneinsatz und die Bündelung von

Kundenkontakten sind nur einige Stichpunkte, die eine Vorteilhaftigkeit von Beratungsnetzwerken vermuten lässt. Die handwerklichen Bildungszentren verfügen in der Regel über hervorragende technische und personelle Ausstattungen, die sie sowohl für Bildungs- als auch Beratungsmaßnahmen einsetzen können. Handwerkliche Bildungszentren könnten als Partner in einem solchen Netzwerk qualifizierte Beratungsleistungen im berufsbildenden und handwerksspezifischen Kontext bieten.

5. Da Berufsbildungsberatung nach ersten Erkenntnisse in der überwiegenden Anzahl von handwerklichen Bildungszentren in irgendeiner Art und Weise durchgeführt wird und dabei fast alle Mitarbeiter aktiv mitwirken, sollte die Qualität der Beratungsdienstleistung durch gezielte Schulungen der Mitarbeiter unterstützt werden. Das komplexe Feld der Berufsbildungsberatung erfordert von den beratenden Mitarbeitern entsprechende Handlungskompetenzen, die in solchen Maßnahmen vermittelt werden sollten.

Zentral für die Annahme einer organisatorischen Anbindung von Berufsbildungsberatung an handwerkliche Bildungszentren ist dabei die Hypothese, dass die Mehrzahl der erarbeiteten Qualitätsmerkmale⁸²⁸ direkt oder indirekt durch eine solche Anbindung gefördert werden können. Dabei ist u.a. zu bedenken, dass die Berufsbildungsberatung in den handwerklichen Bildungsstätten mit ähnlichen Herausforderungen wie die schulische Beratung⁸²⁹ konfrontiert sein dürfte. Die entsprechenden Handlungsempfehlungen z.B. zur Gestaltung der Gesprächssituation zwischen Berater/Dozent und Ratsuchendem/Teilnehmer sollten daher auch bei der Berufsbildungsberatung in den handwerklichen Bildungsstätten beachtet werden.

⁸²⁸ Siehe Kapitel 4.5.

⁸²⁹ Siehe Kapitel 2.4.6.

Zusammenfassend sind auf Grundlage der bisherigen Ausführungen und Analysen für ein Konzept einer Berufsbildungsberatung in handwerklichen Bildungszentren insbesondere folgende Aspekte relevant:

- Berufsbildungsberatung ist vor allem im Kontext berufsbiografischer Übergänge und prekärer Beschäftigungssituationen gleichzeitig marktgängige Dienstleistung und integraler Bestandteil (berufs-)pädagogischen Handelns. Berufsbildungsberatung wird dabei als soziales System mit verschiedenen, miteinander interagierenden Teilsystemen aufgefasst (→ **Systemorientierung**).
- Die Ziele von Berufsbildungsberatung sind vielfältig. Sie steht im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Insbesondere individuelle, betriebliche, trägerbezogene und gesellschaftliche Ansprüche und Vorgaben sowie Wirtschaftlichkeitskriterien (das ökonomisch Machbare) und pädagogische Qualitätsmaßstäbe (das pädagogisch Wünschenswerte) müssen miteinander abgewogen werden (→ **Zielorientierung**).
- Berufsbildungsberatung hat die Aufgabe, die subjektive Wahrnehmung der Beziehung der Akteure zu analysieren und differierende Beziehungszuschreibungen festzustellen, die Ressourcen des Ratsuchenden zu aktivieren und die entscheidungs- und problemlösungsorientierte Handlungskompetenz des Ratsuchenden im Kontext von Beruf, Bildung und Beschäftigung zu verbessern bzw. zur Vermeidung problematischer Situationen beizutragen (→ **Aufgabenorientierung**).
- Berufsbildungsberatung sollte Bezug auf konkrete Problem-, Konflikt- und Herausforderungssituationen der beruflichen Alltagserfahrung des Ratsuchenden bzw. die jeweiligen Kulturen, Strategien, Organisationen, Prozesse, Verfahren und Methoden des auftraggebenden Unternehmens nehmen und die besonderen Interessen, Erfahrungen, Anlagen und Bedürfnisse der Ratsuchenden berücksichtigen (→ **Lebensweltorientierung/Kundenorientierung**). Insbesondere Berater in Bildungszentren des Handwerks können aufgrund ihrer fachlichen und organisatorischen Nähe zu den Betrieben und Beschäftigten im Handwerk Probleme dort aufgreifen, wo sie sich zeigen, sich in die Lebenswelt der Betroffenen begeben und die Ressourcen nutzen, die gegeben sind. So kann Berufsbildungsberatung in

handwerklichen Bildungszentren in der Gemeinsamkeit von Gespräch, Erfahrung und Handlung nach Lösungen suchen. Durch die umfassende inhaltliche und zielgruppenorientierte Ausrichtung erhalten die handwerklichen Bildungszentren Einblicke in viele Bereiche des beruflichen Alltags und einen ganzheitlichen Zugang zu ihren Kunden. Handwerkliche Bildungszentren können auch komplexe, ganzheitliche Beratungsnachfragen im Kontext beruflicher Bildung abdecken. Darüber hinaus stehen den handwerklichen Bildungszentren für andere Beratungsprobleme oftmals Experten in den regionalen Netzwerken zur Verfügung.

- Das System der Berufsbildungsberatung sollte so gestaltet sein, dass möglichst Jedermann jederzeit einen Zugang zu einem passgenauen Berufsbildungsberatungsangebot erhalten kann (→ **Zugänglichkeit**). Gerade handwerkliche Bildungszentren sehen sich oftmals als etablierte >Dienstleister in der Region für die Region< und übernehmen hier teilweise sogar hoheitliche Aufgaben. Darüber hinaus sind sie persönlich und organisatorisch in die gewerk- und wirtschaftsbereichsspezifischen und -übergreifenden Netzwerke und Kooperationen vor Ort eingebunden. Diese starke regionale Verortung und die bildungspolitischen Kernaufgaben der Bildungszentren ermöglichen eine weitreichende Integration des Beratungsangebotes. Als Zusatzangebot zu den Bildungsdienstleistungen i.e.S. steht die Berufsbildungsberatung allen potenziellen Lehrgangs- und Kurs-Teilnehmern offen, die innerhalb einer bekannten Organisation in Anspruch genommen werden kann und somit wenig Schwellenängste hervorruft und zeitlich sowie räumlich leicht erreichbar ist.
- Als Dienstleistung kann Berufsbildungsberatung am Markt angeboten werden. Dabei spielen insbesondere qualitative Wirtschaftlichkeitskriterien zur Beurteilung der Produktqualität eine Rolle, da der Anbieter in besonderem Maße vom Nachfrager abhängig ist und zwischen Leistungserstellung und -verwertung erhebliche Interdependenzen bestehen (→ **Wirtschaftlichkeit**). Im Rahmen der Integration der Berufsbildungsberatung in die handwerklichen Bildungszentren können ressourcenschonende Synergieeffekte genutzt werden. Die nutzbaren Verbundvorteile bedeuten, dass trotz zunehmender Produktvielfalt durch einen Verbundeffekt Kostenvorteile realisiert

werden. Voraussetzung für diese economies of scope ist, dass zur Erbringung der einzelnen Leistungen gemeinsame Ressourcen (z.B. Räume, Mitarbeiter usw.) verwendet werden können und so die Gesamtkosten der Leistungserstellung eines Dienstleistungsprogramms niedriger ausfallen, als die Summe der Kosten der einzelnen Dienstleistungen bei getrennter Leistungserstellung. Dieser Effekt ist z.B. bei der Bündelung von Bildungsdienstleistung i.e.S., Beratungsdienstleistung und Bereitstellungsdienstleistung in den handwerklichen Bildungszentren denkbar.⁸³⁰ Ebenso kann die Kooperation in kommunalen, verbandlichen, privatwirtschaftlichen oder informellen Netzwerken zur besseren Auslastung der insgesamt vorhandenen Ressourcen beitragen.

- Berufsbildungsberatung kann als Dienstleistung auch im Zusammenhang mit anderen Leistungen oder Beziehungen zwischen dem Berater und dem Ratsuchenden erbracht werden (keine finanzielle Unabhängigkeit), ohne dass zwangsläufig die Beratungsqualität zurückgeht. Wichtig ist, dass dabei die Möglichkeiten und Grenzen der Leistungsfähigkeit der (Beratungs-)Einrichtung richtig eingeschätzt werden (→ **Ergebnisoffenheit**).
- Als Dienstleistung wird Berufsbildungsberatung als integrierte oder professionelle Beratung angeboten. Berufsbildungsberatung als integrierte Beratung bzw. Alltagsberatung dürfte aber insbesondere durch pädagogische Berufsbildungsberatung eine erhebliche Rolle in der Praxis spielen (→ **Organisationsgrad/Professionalität**). Dabei ist u.a. zu bedenken, dass die Berufsbildungsberatung in den handwerklichen Bildungsstätten mit ähnlichen Herausforderungen wie die schulische Beratung konfrontiert sein dürfte.
- Der Berater sollte über die Kompetenzen verfügen, die erforderlich sind, den Ratsuchenden beim Erreichen der angestrebten Veränderungen und Entwicklungen begleitend zu unterstützen (Beraterkompetenz), während der Ratsuchende über die Fähigkeit und die Bereitschaft zur Annahme des Rates verfügen sollte (Beteiligungskompetenz) (→ **Qualifikationsanforderungen**).

⁸³⁰ Siehe Kapitel 2.1.6.4.

- Bestandteil der Beraterkompetenz sind insbesondere unternehmerische, diagnostische, kreative, didaktische, soziale sowie fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen. Die Qualifizierungsmöglichkeiten der Berater müssen systematisiert werden, hierzu dient u.a. das Forschungsprojekt BoHa (→ **Qualifiziertheit**). Berufsbildungsberatung wird in den Bildungszentren des Handwerks in einem Umfeld beruflicher Bildung angeboten. Die Berater sind daher in erster Linie als Aus- und Weiterbilder tätig oder befassen sich hauptsächlich mit der Organisation und Verwaltung von beruflicher Bildung. Neben der Wissensvermittlung sind sie in der Regel mit der Analyse von Zielgruppen vertraut und beherrschen entsprechende Diagnoseverfahren. Die Gestaltung einer angenehmen Arbeitsatmosphäre und gute Beziehungen zu den Lernenden lassen sich auf die Beratungshandlung übertragen.
- Die Beziehung von Ratsuchendem und Berater sollte darüber hinaus in der Berufsbildungsberatung durch Individualität, Freiwilligkeit, Vertrauen, Zielorientierung geprägt sein (→ **Beziehungsorientierung**). Das Leistungsspektrum eines Bildungszentrums als Bildungsdienstleister bedingt auch aus einer pädagogischen Tradition heraus den Freiwilligkeitsaspekt von Berufsbildungsberatung. In Verbindung mit administrativen Maßnahmen (z.B. BA-Maßnahmen, Ausbildung im dualen System etc.) kann allerdings eine Teilnahmeverpflichtung der Ratsuchenden bestehen. Da die Berufsbildungsberatung sowohl sachliche (z.B. Informationen zu potenziellen Bildungsangeboten) als auch persönliche Problembereiche (z.B. Kompetenzfeststellung) miteinander verzahnt, können gerade etablierte und bekannte Organisationen wie die handwerklichen Bildungsträger die Akzeptanz ihrer Beratung sichern, indem sie auf die vorhandene Vertrauensbasis aufbauen und diese ggf. weiter ausbauen.
- Vor dem Hintergrund des Spannungsfeldes zwischen Beraterkompetenz, Beteiligungskompetenz und Beratungszielen sollte der Berater eine geeignete Methode aus einem umfänglichen Repertoire auswählen (→ **Methodenorientierung**). Aus den dargestellten Rahmenbedingungen wird hier begründet, dass gerade handwerkliche Bildungszentren für die Umsetzung eklektischer Beratungskonzepte geeignet sind. STEEGER beurteilt diesen

Ansatz besonders positiv, da er die Stärken verschiedener Großformen der Beratung miteinander vereint und so gleichzeitig ihre Schwächen abmildert, ohne zu unübersichtlich zu werden.⁸³¹

- Die Prozessstrukturierung von Berufsbildungsberatung ist vielfältig. Für diese Arbeit wird eine an der vollständigen Handlung, dem Dienstleistungsprozess und dem Lehr-Lernprozess orientierte Struktur vorgeschlagen (→ **Prozessstruktur**).

Eine sachgerechte Anwendung und Umsetzung einer umfassenden und qualitativen Berufsbildungsberatung können dann großen Nutzen für die unterschiedlichen Akteure und insbesondere die handwerklichen KMU, ihrer Arbeitnehmer und die Bildungszentren haben.⁸³²

1. Steigerung der Produktivität in Folge passgenauer Qualifizierung sowie Verbesserung der Mitarbeiterpassung durch zielgerichtete Rekrutierung und Personalentwicklung nutzen den ratsuchenden Unternehmen
2. Die Personalverantwortlichen in den Unternehmen werden in ihren Entscheidungen unterstützt und so für andere wichtige Aufgaben entlastet, Berufsbildungsberater könnten u.a. als Mittler und Organisatoren von Verbundausbildungen einspringen
3. Die Berater erhalten die Möglichkeit, sich mit einer neuen Dienstleistung am Markt zu etablieren, sich gegenüber der Konkurrenz abzugrenzen und ihre wirtschaftliche Leistungsfähigkeit zu erhöhen
4. Die ratsuchenden Individuen und Unternehmen verringern die Anzahl von Fehlentscheidungen und erhalten spezifische Hinweise zur Verbesserung ihrer Situation
5. Berufsbildungsberatung kann ggf. als neues Geschäftsfeld die Auslastung der beratenden Mitarbeiter des Berufsbildungszentrums sichern und zusätzliche Einnahmepotenziale erschließen. Aufgrund der thematischen und methodischen Nähe zum bestehenden Angebot der Bildungszentren ist zu vermuten, dass der Aufwand für die Entwicklung dieses Angebotes begrenzt wäre

⁸³¹ Vgl. Steeger 2000, S. 246.

⁸³² Vgl. Wottawa 2005, S. 5.

6. Die Berufsbildungsberatung dient generell auch dazu, dem Kunden einen latenten Bildungsbedarf aufzuzeigen bzw. Bildungsbedürfnisse der potenziellen Nachfrager herauszufinden. Somit kann wiederum ein kundenorientierteres Bildungsangebot aufgelegt und langfristig der zufriedene Beratungskunde zu einem Lehrgangsteilnehmer gemacht werden.⁸³³

Die Verortung der Berufsbildungsberatung in den handwerklichen Bildungszentren wird dabei als Innovation sicherlich auch gewissen Bedenken begegnen, die in der Einführungs- oder Änderungsphase zu berücksichtigen sind.⁸³⁴ So ist zunächst einmal die Aufmerksamkeit der Kunden offensiv auf das neue Angebot zu lenken, um das Wissen um die Existenz und den Nutzen aufzuzeigen. Danach sind erstens emotionalgeprägte, kritische Anmerkungen zur Berufsbildungsberatung zu erwarten, die in eine Sachdiskussion mit entsprechender Ausgestaltung des Dienstleistungsangebotes im Detail einhergehen müssen. Ebenso werden voraussichtlich Widerstände der bisherigen Akteure auftreten, die ihre tradierten Verhaltens- und Denkmuster hinterfragen müssen. Bei anderen Akteuren wird man zunächst die grundlegenden Merkmale der Beteiligungskompetenz anlegen müssen, um eine Berufsbildungsberatung effizient durchführen zu können. Dies wird sicherlich zu einer schwierigen Diskussion über den Preis des Beratungsangebotes auf Nachfragerseiten führen können.

⁸³³ Vgl. Menon 2000, S. 296f.

⁸³⁴ Vgl. Wottawa 2005, S. 6ff.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Wie die Auseinandersetzungen mit dem Berufsbegriff, dem deutschen Berufskonzept und dem Zusammenhang von Beruflichkeit und Beschäftigungsfähigkeit gezeigt haben, ist die sozio-ökonomische Lebenssituation >Beruf< starken Wandlungen unterworfen. Insbesondere die wachsenden fachlich-inhaltlichen Anforderungen, die zunehmende Internationalisierung und das Spannungsverhältnis von arbeitsmarktlicher Verwertbarkeit, Persönlichkeitsbildung und rechtlichem Anspruch bedingen eine stärkere Flexibilität der Arbeitnehmer und der Betriebe im Hinblick auf die Wahrnehmung und Umsetzung von Beruflichkeit. Dies geht mit einem wachsenden Unsicherheitsgefühl der Akteure einher.

Diese gefühlte Unsicherheit wird durch das deutsche Bildungsverständnis verstärkt, welches auch im Kontext der Berufsbildung von Bedeutung ist. Durch die starke Betonung der persönlichkeitsbezogenen Ziele (Eigen- und Sozialverantwortlichkeit, gesellschaftliche Teilhabe) in Verbindung mit dem Ziel der umfassenden Handlungsfähigkeit (Befähigung zur situationsgerechten Zielbildung, Planung, Durchführung und Kontrolle) werden hohe Qualitätsansprüche festgelegt, die sich in besonderen Anforderungen an die Beschäftigten und Betriebe niederschlagen, nicht zuletzt da Berufsbildung den Anspruch hat, lebensbegleitend den Ausgleich zwischen individuellen Kompetenzen und arbeitsmarktgängigen Qualifikationsanforderungen herzustellen und zur Bewältigung prekärer Lebenssituationen beizutragen.

Die Berufsbildung ist dabei in besonderem Maße den sozio-ökonomischen Wandlungsprozessen ausgesetzt, da diese mehrfach und zum Teil widersprüchlich auf das Berufsbildungssystem wirken. Gleichzeitig sind Bildungserfolge nicht unmittelbar und monokausal auf vorangegangene Handlungen zurückzuführen. Deshalb sind auf individueller, bildungssystembezogener, bildungspolitischer und rechtlicher Ebene zahlreiche Vorschläge und Vorgaben zur Gestaltung des Berufsbildungsprozesses zu beachten, was die Unsicherheit der Akteure im Berufsbildungssystem weiter verstärkt.

Verschiedene Untersuchungen zu sozio-ökonomischen Wandlungsprozessen geben Hinweise darauf, dass die steigenden inhaltlichen und funktionalen Anforderungen an die Unternehmen und ihre Beschäftigten, die Unsicherheiten und die

Intransparenzen im Bereich der beruflichen Bildung und Beschäftigung erhöht haben und dies, insbesondere im Bereich der Berufsbildungsberatung, zu einer stärkeren Nachfrage geführt hat.

Auch die politischen Akteure auf europäischer, nationaler und verbandspolitischer Ebene reden einem zunehmenden Bedarf an Berufsbildungsberatung das Wort. Hintergrund sind vor allem die Förderung der Transparenz des Berufsbildungs- und Beschäftigungsmarktes, die Förderung der Mobilität der Arbeitnehmer im zusammenwachsenden Europa, die Förderung des Lernens im Lebenslauf, die Stärkung von Selbstlernkompetenzen, die Senkung der Arbeitslosigkeit durch Aufklärung und Unterstützung hinsichtlich möglicher Bildungswege und -chancen, die Verbesserung der Kundenorientierung und Qualität von Bildungsmaßnahmen sowie die Unterstützung von KMU.

Der Vielfalt der Berufsbildungsberatungsangebote steht dabei kein adäquates theoretisches Fundament entgegen. Untersuchungen der letzten Zeit befassen sich schwerpunktmäßig eher mit einer Erhebung des Ist-Zustandes und Vorschlägen zur Behebung vermeintlicher oder tatsächlicher Schwächen. Hier besteht m.E. auch zukünftig weiterer Forschungsbedarf.

Aufgrund des mangelhaften Fundaments der Berufsbildungsberatung und der handwerksspezifischen Anforderungen wurde mit dieser Arbeit der Versuch unternommen, ein spezifisches Berufsbildungsberatungskonzept aus theoretischer, empirischer und normativer Perspektive zu entwickeln und so das Untersuchungsziel zu erreichen. Im Mittelpunkt der konzeptionellen Präzisierung stand dabei die makrodidaktische Ebene bzw. die aufgabenbezogene Umwelt der Berufsbildungsberatung, da für diese Ebene ausreichend Theorien, Daten und Befunde vorlagen. Die exodidaktische Ebene bzw. allgemeine Umwelt entzieht sich m.E. aufgrund der politischen Entscheidungsfindung weitgehend einem kurz- und mittelfristigen Zugriff, während die mikrodidaktische Betrachtungsebene bzw. das konkrete Interaktionssystem sich aufgrund der individuellen Anforderungen und Bedingungen nur in der unmittelbaren Situation beschreiben und gestalten lässt. Auch diese Erkenntnis hat dazu geführt, dass hier im Sinne des Erkenntnisinteresses und der Zielsetzung dieser Arbeit schwerpunktmäßig Aussagen und Empfehlungen zur mittleren Systemebene gemacht wurden. Dabei konnten wichtige Aspekte der Gestaltung von Berufsbildungsberatung aufgegriffen werden und erkenntnisinte-

ressengeleitet pragmatische Modelle zur Umsetzung von Berufsbildungsberatung, z.B. zur Beratungskompetenz oder zur Beratungsqualität entwickelt werden. Aufgrund der begrenzten Ressourcen konnten diese aber nicht immer zur völligen Zufriedenheit ausgeführt werden, so dass weiterhin erheblicher Forschungsbedarf in diesen Bereichen gesehen wird.

Aufgrund meines wirtschaftspädagogischen Verständnisses wurden vor allem aus betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Beratungsansätzen Schlussfolgerungen für ein eigenständiges Berufsbildungsberatungskonzept gezogen, welches in Kapitel 4 präzisiert wurde. Zielführend für die weitere Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand scheint der zunehmende Aufbau eines grundlegenden Verständnisses und theoretischer Grundlagen. Darüber hinaus sollten zukünftig der Transfer in die deutsche Berufsbildungsberatungslandschaft sichergestellt werden.

Insbesondere sollte die Frage der Umsetzung der Beratungsqualität auf Basis der aufgestellten Qualitätskriterien sowohl auf Ebene wissenschaftlicher Untersuchungen als auch auf Ebene der Beratungsanbieter verstärkt evaluiert werden.

Da zu den Beratungsmethoden bereits zahlreiche Erfahrungen in Modellversuchen, Forschungsprojekten und betrieblicher Praxis gemacht werden konnten, sollte hier insbesondere die Frage des Transfers in den >Berufsbildungsberatungsalltag< im Mittelpunkt zukünftiger Untersuchungen stehen.

Im Kontext der Qualifikationsanforderungen an die Berufsbildungsberater gilt es durch gezielte Qualifizierungskonzepte Abhilfe zu schaffen. Ein Ansatz hierzu bietet z.B. das Projekt >Beratungsoffensive Handwerk<, welches Ende 2008/Anfang 2009 abgeschlossen werden soll. Die gewonnen Erkenntnisse können für die Optimierung der Berufsbildungsberatung im Handwerk sicherlich hilfreich sein.

Anhang

Zu Kapitel 3.1.3: Darstellung der Veränderungen im Altersaufbau der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland

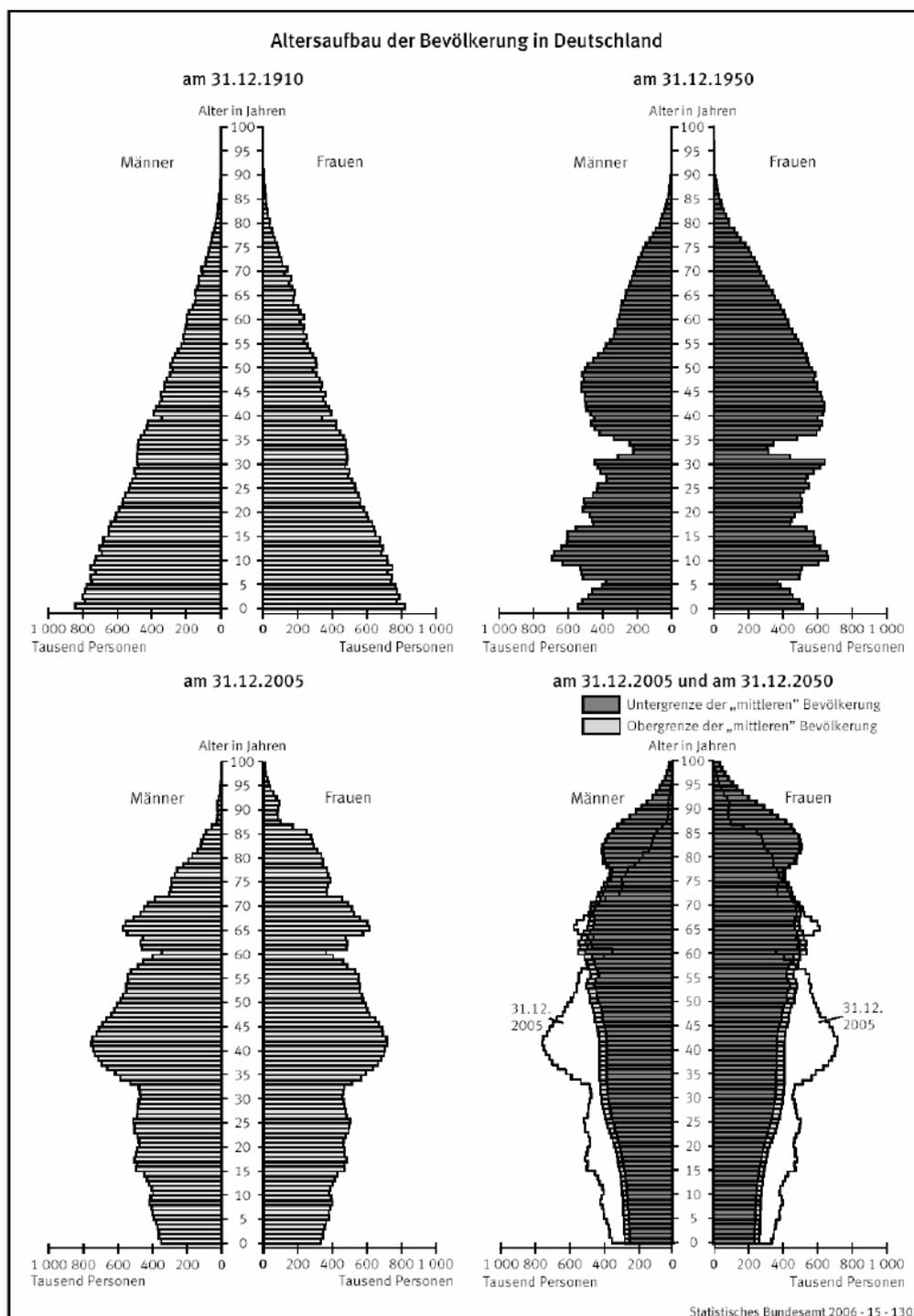


Abbildung 74: Altersaufbau der Bevölkerung in Deutschland⁸³⁵

⁸³⁵ Statistisches Bundesamt 2006, S. 35.

Zu Kapitel 3.1.4: Ergebnisse von Fallstudien in den Wirtschaftsbereichen Metall/Elektro und Pflege/Gesundheit zu den konkreten Veränderungen der Arbeitsanforderungen im Zusammenhang mit sozio-ökonomischen Megatrends:

	Metall/Elektro	Pflege/Gesundheit
Veränderung der Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Konzentration auf gewinnträchtige Produkte und Geschäftsbereiche • Umsetzung flexiblerer Organisationsmodelle • Erschließung neuer (internationaler) Märkte • Individualisierung der Produkte und Prozesse 	<ul style="list-style-type: none"> • Starke Reglementierung durch den Gesetzgeber • Gestiegene Qualitätsanforderungen • Verstärkte Dokumentationspflicht • Wachsender Kostendruck • Abnahme des Weiterbildungsbudgets • Verlagerung von Behandlungspflege aus den Krankenhäusern in ambulante Pflege bzw. Altenpflegeeinrichtungen • Spürbare Arbeitsverdichtung • Steigende Bedrohung des Arbeitsplatzes • Stärkere Ausrichtung auf bestimmte Kundengruppen • Abbau von Hierarchiestufen • Outsourcen von Leistungen • Verstärkter Einsatz von EDV-Infrastruktur
Veränderungen bezüglich Gesundheit/ Work-Life-Balance/ Arbeitszeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Anwendung flexiblerer Arbeitszeitmodelle • Verdichtung der Arbeit • Verstärkung der Unsicherheit über die eigene Beschäftigungsperspektive • Unzureichende Beachtung des Themas Gesundheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Zurückhaltender oder fehlender Einsatz von technischen Hilfsmitteln führt zu starker körperlicher Beanspruchung • Hohe psychische Belastungen aufgrund des Umgangs mit den Patienten, der engen Zeitvorgaben und der großen Verantwortung • Konflikt zwischen Kundenanforderungen und Kosteneffizienz, sozialen und betriebswirtschaftlichen Motiven • Ungünstige Arbeitszeiten (Schichtdienst)

	Metall/Elektro	Pflege/Gesundheit
Veränderungen hinsichtlich Wissensintensivierung/ neue Lernanforderungen	<ul style="list-style-type: none"> • Wegfall einfacher Tätigkeiten • Zunahme komplexer Aufgaben auf allen Hierarchieebenen • Hierarchieabbau • Zunahme gewerkübergreifender Qualifikationsanforderungen • Sinkende Weiterbildungsbudgets 	<ul style="list-style-type: none"> • Zunahme von Führungs-, Steuerungs- und Marketingaufgaben bei der Pflegedienstleistung • Ausweitung des Aufgabebereichs von Pflegekräften durch Spezialisierung auf Themenfelder und interdisziplinäre Aufgaben • Umsetzung einer juristisch nicht anfechtbaren, schriftlichen Dokumentation und Durchführung von Maßnahmen der Qualitätssicherung auf allen Hierarchieebenen • Oftmals >tayloristische< Arbeitsorganisation • Gefahr der schleichenden Dequalifizierung
Benannte Qualifizierungsbedarfe und -wünsche	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit neuen Arbeitsmitteln • Unterstützung bei veränderten Tätigkeiten und organisatorischen Abläufen • Umgang mit betrieblichen IT-Anwendungen • Beherrschung von Kooperation und Konflikten, kommunikatives Verhalten • Umgang mit längerfristigen Zielen • Kunst der Mitarbeiteraktivierung und Aufgabendelegation • Führungsaufgaben während eines Veränderungsprozesses 	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentation • Umsetzung von Hygienevorschriften • Kostenbewusstes Arbeiten • Soziale Kompetenz im Umgang mit Kunden • Maßnahmen zur Auffrischung und Erweiterung der fachlichen Kompetenzen

	Metall/Elektro	Pflege/Gesundheit
Benannter Coaching- und Unterstützungsbedarf	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfe in der durch Arbeitsbelastung und Unsicherheit geprägten Situation • Information zu externen Weiterbildungsangeboten • Information über Entwicklungsmöglichkeiten außerhalb des Betriebes • Lernen lernen • Akute Unterstützung bei betrieblichen Neuerungen • Unterstützung bei der Durchsetzung von Weiterbildungswünschen • Vermittlung bei betriebsinternen Konflikten • Orientierung im Kontext der (beruflichen) Veränderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche, Information und Umsetzung individueller Weiterbildungsmaßnahmen • Unterstützung bei der organisatorischen Umsetzung von Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen • Hilfe bei Betriebs- und Berufswechsel • Unterstützung bei >schwierigen Fällen<

Abbildung 75: Veränderungen der Arbeitsanforderungen und Coachingbedarf in den Bereichen Metall/Elektro und Pflege/Gesundheit⁸³⁶

Zu Kapitel 3.3.4: exemplarische Übersicht zu verschiedenen Beratungsmethoden, die in der Berufsbildung eingesetzt werden oder aus der >Praxis< in diesem Bereich verortet werden:

Beratungsmethoden in der Übersicht
<p>Die Mitarbeiter der Interkulturellen Schule für Fortbildung und Ausbildung (isfa) GmbH, Kiel und des Jugendpfarramt Plön der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche (NEK) wenden sich mit einer von ihnen entwickelten modularen, praxisorientierten Materialsammlung insbesondere an Pädagogen mit Erfahrungen im Bereich Spielpädagogik und Gruppenarbeit. Die Materialsammlung ist für den Einsatz in Schulen, berufsvorbereitende Maßnahmen und ausbildungsbegleitende Hilfen u.ä. vorgesehen und hat die Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen zum Ziel.⁸³⁷</p>

⁸³⁶ Vgl. DGB o. J., S. 29ff.

⁸³⁷ Vgl. Scholtens 2000, S. 63ff.

Beratungsmethoden in der Übersicht

Das Schweriner Ausbildungszentrum e.V. bietet seinen Kunden eine Dienstleistung unter dem Titel >**Service-Ausbilder**< an. Neben der unmittelbaren Aus- und Weiterbildung am betrieblichen Arbeitsplatz übernimmt der Service-Ausbilder auch Aufgaben der Bildungsplanung und des Bildungscontrollings. Für betrieblich auszubildende Fachkräfte werden Coaching-Prozesse angeboten. Der Service-Ausbilder nimmt dabei vor allem neue didaktisch-methodische Entwicklungen sowie technische und organisatorische Innovationen auf und berät beim Transfer in die betriebliche Anwendung.⁸³⁸

In einer Broschüre zur Weiterbildungsberatung im Handwerk geben ESSER/HAHN **Umsetzungshilfen zur gezielten Steuerung eines Beratungsgespräches.**⁸³⁹

Dabei stehen für sie sowohl unternehmensstrategische Marketinggesichtspunkte als auch Regeln für die kommunikative Situation zwischen Berater und Ratsuchendem im Mittelpunkt der Ausführungen. Im ersten Problemzusammenhang merken sie an, dass eine gute Beratung dann stattgefunden hat, wenn die Fragen, Erwartungen und Ressourcen des Ratsuchenden mit dem erteilten Ratschlag abgestimmt sind. Diese Verhaltensweise führe langfristig zu einer Vertrauensbildung und zur Kundenbindung. Insbesondere sollte der Berater sich über die Motivation, die thematischen Schwerpunkte, die formalen Qualifikationen und tatsächlichen Vorkenntnisse sowie die emotionale Belastung des Ratsuchenden informieren. Als These halten ESSER/HAHN fest

„Der Kunde kann seine eigenen Wünsche umso besser formulieren, je mehr er über das Weiterbildungsangebot weiß. (...) Der Berater kann umso besser auf den Kunden zugeschnittene Informationen geben, je mehr er über diesen weiß!“⁸⁴⁰

⁸³⁸ Vgl. Michel/Ernst 2004, S. 167f.

⁸³⁹ Vgl. Esser/Hahn 1994, S. 22ff.

⁸⁴⁰ Esser/Hahn 1994, S. 25.

Beratungsmethoden in der Übersicht

Insbesondere die **interaktiven Selbstinformationseinrichtungen** der Bundesagentur für Arbeit wie der >Virtuelle Arbeitsmarkt< (VAM) ⁸⁴¹ oder die Datenbank KURSNET⁸⁴² stellen Möglichkeiten der von MÜLLER-KOHLBERG angesprochenen medialen Unterstützung⁸⁴³ in der Berufsbildungsberatung dar.

Erfahrungsbasiert, vielfach bewährt und äußerst anregend wird das Konzept zur **integralen Beratung für die Schule der Zukunft** beschrieben. In Zeiten der weitgehenden selbständigen Lernplanung und Arbeitsweise der Schüler ändert sich die Rolle des Lehrers hin zu einem Berater in Sachen Lernaufgaben, Planung der Wochen- und Monatspläne oder der Lernprojekte. Hinzu kämen die Evaluation der Lernfortschritte und die Beratung von Eltern. Ebenso würde die Kooperation mit Kollegen, Mitarbeitern und anderen Partnern verstärkt den Arbeitsalltag bestimmen.⁸⁴⁴

Für die **Gesprächssituation** bedeutet dies, dass in einer schrittweisen Abfolge und in einem permanenten Wechsel, die Erwartungen des Kunden zu klären und präzise Informationen zu vermitteln sind. Der Ratsuchende sollte sich als gleichberechtigter Partner in die Gesprächssituation einbringen können. Konkret besagt dies:

- Dem Ratsuchenden sollte der Sinn einer Frage verdeutlicht werden
- Der Berater sollte alle wichtigen Fragen im Hinterkopf haben, um sie laufend in das Gespräch einbringen zu können
- Der Berater sollte Aussagen des Kunden noch einmal wiederholen und mit eigenen Worten umschreiben (aktives Zuhören)
- Die Weitergabe von Informationen sollte einfach (in kurzen und einfachen Sätzen, ohne ausschweifenden Gebrauch von Fachworten), geordnet (in einer sinnvollen, erkennbaren Reihenfolge), kurz und prägnant (Länge der Erklärung und Informationsziel stehen in einem angemessenen Verhältnis) und anregend (durch rhetorische Fragen, lebensnahe Beispiele, direkte Ansprache, Reizwörter, witzige Formulierungen und die Einbettung in Geschichten) erfolgen.

⁸⁴¹ Vgl. BA 2006a.

⁸⁴² Vgl. BA 2006b.

⁸⁴³ Müller-Kohlberg 2000, S. 43ff.

⁸⁴⁴ Vgl. Fuhr/Gremmler-Fuhr 2005.

Beratungsmethoden in der Übersicht

Weitere **gesprächsorientierte Methoden** sind die vermittelnde Kommunikation und Mediation. Die vermittelnde Kommunikation zwischen Ratsuchendem und Berater kann zur Prävention oder Lösung von Konflikten beitragen und spielt somit für die Berufsbildungsberatung eine wichtige methodische Rolle. So können z.B. durch eine genaue motivierende Einführung in den Betriebsablauf Umstellungsprozesse unterstützt und potenzielle Probleme vermieden werden. Die Initiierung von Vermittlungsprozessen und Veränderung gestörter Kommunikation zwischen Auszubildendem und Ausbilder z.B. durch Mediation kann als Methode der Konfliktberatung erfolgreich eingesetzt werden. Indem u.a. persönliche Differenzen zwischen den Beteiligten gemindert oder Teamfähigkeit gefördert werden, können so Ausbildungsabbrüche vermieden werden.⁸⁴⁵

Insbesondere auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung richtet sich das Projekt >Lernen und Arbeiten< (LeA). Unter dem Titel >**Bildungscoaching**< wurde ein arbeitnehmerorientiertes, qualitativ hochwertiges und betriebsnahes Beratungsangebot vom DGB entwickelt. LeA verknüpft dabei Zielsetzungen zur Bildungsberatung mit den Anliegen zur Qualifikationsfrüherkennung, indem der Bildungscoach sowohl die Arbeitnehmer bei allen Fragen zum Thema Qualifizierung unterstützt, hierbei die Erkenntnisse der Früherkennungsforschung nutzt und aktiv in die betriebliche Praxis transferiert, als auch betriebliche Qualifikationstrends erfasst und an die Früherkennung zurückspiegelt. Im Mittelpunkt des Konzeptes stehen Kompetenzermittlung, Qualifikationsberatung, Laufbahnberatung sowie Kompetenzentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der persönlichen Situation des Ratsuchenden. Hierzu dient eine prozessorientierte Begleitung des Ratsuchenden mit dem Ziel, dessen Selbstkompetenz zu stärken.⁸⁴⁶

⁸⁴⁵ Vgl. Quante-Brandt 2000, S. 72f.

⁸⁴⁶ Vgl. DGB o. J.. Auf eine Prüfung des Konzeptes im Hinblick auf die Kompatibilität zum in dieser Arbeit favorisierten Verständnis von Coaching (siehe Kapitel 2.4.1) wurde hier verzichtet, da in diesem Kapitel lediglich ein Überblick über die unterschiedlichen Ansätze zur methodischen Umsetzung gegeben werden soll.

Beratungsmethoden in der Übersicht

Das Handwerksbildungszentrum Bielefeld (HBZ Bielefeld) hat im Rahmen des Regionet-Ostwestfalen-Lippe ein Teilprojekt zur **Bildungsberatung für KMU des Handwerks** durchgeführt. Zielgruppen des Beratungskonzeptes waren KMU und bildungsferne sowie bildungsbenachteiligte Beschäftigte. Die Beratungsdienstleistung wurde über das Netzwerk der Handwerkskammer Ostwestfalen-Lippe zu Bielefeld regional und organisatorisch eingebunden, wodurch die Akzeptanz erhöht und Synergien genutzt werden sollten. Insbesondere wurde hierfür ein >aktivierender Netzwerk-Knotenpunkt< eingerichtet, der die fünf >Kooperations- bzw. Kontaktnetzwerke< im Hinblick auf die bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Erfordernisse koordinierte. Darüber hinaus übernahm der Netzwerk-Knotenpunkt die Organisation von regelmäßigen Workshops, um den Bildungsberatungsbedarf der Zielgruppe zu ermitteln. An diesen Workshops konnten die KMU und deren Beschäftigte teilnehmen. Die Partner aus den verschiedenen Kooperations- bzw. Kontaktnetzwerken standen dort als Berater unmittelbar zur Verfügung. Die Rekrutierung von Workshop-Teilnehmern erfolgte dabei überwiegend direkt im Rahmen der Kontakte des HBZ Bielefeld. Darüber hinaus wurden im Nachgang der Workshops Einzelberatungen und Gruppenberatungsveranstaltungen zu spezifischen Themen angeboten.⁸⁴⁷

Der rheinland-pfälzische Verein >Katholische Erwachsenenbildung< hat ein Modellprojekt gestartet, in dessen Verlauf Konzepte und Anregungen für die Bildungsarbeit mit Menschen ab 50 Jahren erarbeitet werden. Insbesondere sollen Personen aus der Zielgruppe, die sich bereits in der Pflege und Betreuung älterer Menschen engagieren, zu so genannten **Bildungsbegleitern** ausgebildet werden. Sie sollen dazu beitragen, die ältere Generation weiterhin aktiv in die Gesellschaft einzubinden, ihnen zu ermöglichen, sich mit neuen gesellschaftlichen Entwicklungen auseinander zu setzen und ihr Erfahrungswissen weiterzugeben.⁸⁴⁸

⁸⁴⁷ Vgl. Grämmle 2005.

⁸⁴⁸ Vgl. O.V. 2005, S. 58.

Beratungsmethoden in der Übersicht

Eine besondere Relevanz für die Umsetzung von Berufsbildungsberatung haben nach Ansicht von BALZ in der Vergangenheit die so genannten **Matchingtheorien** erfahren. Besonders erwähnt er hier die Kongruenztheorie von HOLLAND und den Ansatz von HOLLINGER. Sie gehen zusammenfassend davon aus, dass jede Person über berufsrelevante Charakteristika verfügt, jeder Beruf sich durch ein spezifisches Anforderungsprofil auszeichnet und die Person-Umwelt-Passung als Grundlage für Berufszufriedenheit und Verweildauer anzusehen ist.⁸⁴⁹

Unabhängig von den spezifischen Theoriehintergründen der einzelnen Projekte werden im Folgenden weitere Beratungsmethoden mit vergleichbarer Zielsetzung dargestellt:

Profiling im Sinne der Ermittlung individueller Qualifizierungsbedarfe in Verbindung mit dem Aussprechen konkreter inhaltlicher Qualifizierungsempfehlungen kann als Methode der Berufsbildungsberatung eingesetzt werden. Es schafft die Voraussetzungen, dass die Berufsbildung auf fruchtbaren Boden trifft und den erwünschten Erfolg im Alltag des Ratsuchenden bringt. Mit Hilfe von Leit-, Wissens- und Verständnisfragen wird ein Lernerprofil erstellt. In einem oftmals mehrstufigen Prozess wird dann der individuelle Qualifizierungsplan konkretisiert. Dieser Prozess kann auch medial unterstützt werden.⁸⁵⁰

Ein ähnlicher methodischer Ansatz ist die so genannte **Kompetenzbilanz**. Sie kann als Instrument der Identifikation, Wertschätzung und Bewertung von Kompetenzen sowie zur Selbstreflexion und zum Empowerment eingesetzt werden. Die Ziele der Kompetenzbilanz sind die Identifikation und Dokumentation aller Kompetenzen des Ratsuchenden, Hilfe bei der Überwindung von Barrieren auf dem Arbeitsmarkt sowie die Entwicklung von Möglichkeiten der Berufsfindung und Unterstützung bei deren Umsetzung.⁸⁵¹

⁸⁴⁹ Vgl. Balz 2005, S. 381f.

⁸⁵⁰ Vgl. Karrasch 2004, S. 69ff.

⁸⁵¹ Vgl. Erler/Schiele 2004, S. 229ff.

Beratungsmethoden in der Übersicht

1,2,3...Azubi-fit ist ein Service der Berufsbildungszentren des Baugewerbes e.V. und stellt einen ganzheitlichen Ansatz dar, den Jugendlichen mit einem interessierten Betrieb zusammenzubringen. Ganzheitlichkeit wird in diesem Zusammenhang durch eine zeitliche Dimension (während der Schulzeit, vor der Ausbildung und während der Ausbildung), eine inhaltliche Dimension (Beratung hinsichtlich verschiedener Bauberufe und darüber hinaus) und eine analytische Dimension (Verzahnung von sozialen, kognitiven und psychomotorischen Tests zur Feststellung der individuellen Neigungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten) bestimmt.⁸⁵²

Das Konzept des **externen Ausbildungsmanagement** des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (fbb) bietet über den gesamten zeitlichen Verlauf der dualen Berufsausbildung unterschiedlich intensive Unterstützungsangebote für Betriebe und Berufsschulen. Diese reichen von der Bereitstellung von Informationen, über das Beraten und Vernetzen im Bereich der beruflichen Erstausbildung, das Mitwirken oder gar Übernehmen von Ausbildungsteilen bis zum Anleiten der betrieblichen und schulischen Ausbilder. Diese Form des externen Ausbildungsmanagement versteht sich dabei als dienstleistungsorientierte Weiterentwicklung des dualen Systems.⁸⁵³

Berufsorientierungspraktika sind eine Möglichkeit, um Jugendlichen eine Brückenfunktion zur dualen Ausbildung zu bieten und auch auf Perspektiven der Persönlichkeitsentwicklung, Verhaltensstabilisierung, Steigerung der Leistungsbereitschaft und Unterstützung der Theorieaneignung einzuwirken. Insbesondere im Bereich der Förderung so genannter benachteiligter Jugendlicher wurden von HOFFSCHROER/SCHAUMANN/WENNER Maßnahmen oder Projekte bzgl. Berufsorientierungspraktika im Bereich der Benachteiligtenförderung identifiziert, aufgeführt und systematisiert.⁸⁵⁴

⁸⁵² Vgl. Pawlik 2004, S. 153ff.

⁸⁵³ Vgl. Sailmann/Rümpker 2004, S. 174ff.

⁸⁵⁴ Vgl. Hoffschroer/Schaumann/Wenner 2004.

Beratungsmethoden in der Übersicht
Das BMWi unterstützt seit Januar 2007 die passgenaue Vermittlung Auszubildender an ausbildungswillige Unternehmen. Ausbildungsplatzvermittler der Kammern führen Bewerbungsgespräche und treffen eine Vorauswahl der Bewerber, um so ein besseres Matching von individueller Kompetenz und Anforderungsprofil zu gewährleisten sowie die ausbildungswilligen Unternehmen zu entlasten. ⁸⁵⁵

Abbildung 76: Beratungsmethoden der Berufsbildungsberatung

Zu Kapitel 3.4.2: Übersicht zu den wesentlichen Grundlagen der Tätigkeitsprofile der im BoHa-Projekt von DGB und FBH einbezogenen Beratungsakteure mit Bezug zur Ausbildungsberatung

	Aufgabenschwerpunkt	Rechtliche Grundlage	Formale Qualifikationsanforderungen
Berater der Handwerkskammern (Ausbildungsberater)	Überwachung der Berufsausbildung, Berufsausbildungsvorbereitung und Umschulung Förderung der an der Berufsbildung beteiligten Personen durch Beratung	§ 76 BBiG § 41a (1) HwO § 111 HwO	Keine Vorgaben
Ausbildungsplatzentwickler der Handwerkskammern	Gewinnung von zusätzlichen Ausbildungsplätzen Unterstützung der Ausbildungsbetriebe durch praktische Hilfestellungen	Regelungen der Förderprogramme: Ausbildungsplatzentwickler Ost Ausbildungsplatzentwickler West Jobstarter – für die Zukunft ausbilden	Mehrjährige praktische Erfahrung in der betrieblichen Berufsausbildung und wirtschaftsstrukturelle Kenntnisse der betreffenden Region

⁸⁵⁵ Vgl. DGB/FBH 2007, S. 30.

	Aufgabenschwerpunkt	Rechtliche Grundlage	Formale Qualifikationsanforderungen
Lehrlingswarte der Innungen	Überwachung der Ausbildung Vermittlung bei Konflikten während der Ausbildung Unterstützung der Betriebe bei der Durchführung der Ausbildung	§ 54 (1) HwO	Geselle oder Meister im betreffenden Handwerk Innungsmitglied Ehrenamtliche Tätigkeit nach Einsetzung durch die Innungsver-sammlung
Weiterbildungsberater der Handwerkskammern bzw. der Bildungszentren des Handwerks	Allgemeine Orientierung und Information über Berufsbildungsangebote des Handwerks Information und Beratung zu Prüfungs- und Anrechnungsfragen	---	Keine Vorgaben

	Aufgabenschwerpunkt	Rechtliche Grundlage	Formale Qualifikationsanforderungen
Berufsberater der Bundesagentur für Arbeit (insbesondere Team U25)	Erteilung von Auskünften zur Berufswahl, beruflichen Entwicklung, Berufswechsel, Arbeitsmarktlage, Berufen, Berufsbildungsmöglichkeiten, Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche, Leistungen der Ausbildungs- und Arbeitsförderung (für Jugendliche und junge Erwachsene unter 25 Jahren)	§§ 29ff SGB III	Bis 2006: Trainee-Ausbildung, Laufbahnausbildung im gehobenen Dienst oder Ausbildung an der FH des Bundes Seit 01.09.2006: Studium an der unternehmenseigenen FH der Bundesagentur
Berater der ARGEN und optierenden Kommunen	Beratungs-, Informations- und Unterstützungsleistungen zur Eingliederung in Arbeit	§ 4 SGB II	---

	Aufgabenschwerpunkt	Rechtliche Grundlage	Formale Qualifikationsanforderungen
Lehrer mit Beratungsfunktion	Berufswahlunterricht, Berufsorientierung Betriebserkundungen, Betriebspraktika, Hospitationen von Lehrern und Schülern Förderung der Ausbildungsreife Beratung zu Bildungsangeboten, Schullaufbahnen, beruflichen Bildungswegen Unterstützung bei Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten oder besonderen Begabungen Zusammenarbeit mit anderen Akteuren	Landesgesetze zur Lehrerbildung und Dienstordnungen	Lehrer (zum Teil mit einschlägigen Fortbildungen und Erfahrungen in der Arbeitswelt)

Abbildung 77: Tätigkeitsprofile und Grundlagen von Beratungsakteuren⁸⁵⁶⁸⁵⁶ Vgl. DGB/FBH 2007, S. 30ff.

Literatur

- Aberle 2006:** Aberle, H.-J. (Hrsg.): Deutsche Handwerksordnung – Kommentar, Mustersatzungen und Materialien. Berlin 2006.
- Achtenhagen 1995:** Achtenhagen, F.: Berufliche Ausbildung. In: Buer, J. van; Jungkunz, D. (Hrsg.): Berufsbildung in den neunziger Jahren. Festschrift zum sechzigsten Geburtstag von Prof. Dr. Adolf Kell. Berlin 1995, S. 147-212.
- Achtenhagen 2005:** Achtenhagen, F.: Wirtschaftspädagogik – als akademisches Fach und als Aufgabe eines Berufsverbandes. In: Wirtschaft und Erziehung, 57. Jg. 2005, Heft 4, S. 124-127.
- Adler 2000:** Adler, T.: Entwicklungstendenzen des Strukturwandels – Auswirkungen auf die Gestaltung von neuen Ausbildungsberufen. Aus: Bundesinstitut für Berufsbildung/Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) – Partner für moderne Berufsbildung. Bonn 2000. S. 262-271.
- Arnold 2001:** Arnold, J.R.: Kognitive Psychologie. 3. Auflage. Heidelberg 2001.
- Arnold/Kilian/Thillosen/Zimmer 2004:** Arnold, P.; Killian, L.; Thillosen, A.; Zimmer, G.: E-Learning: Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren, Didaktik, Organisation, Qualität. Nürnberg 2004.
- Arnold/Mai 2008:** Arnold, R., Mai, J.: Formen der Bildungsberatung – Sprachverwirrung klären. In: Weiterbildung, 19. Jg. 2008, Heft 5, S. 26-29.
- Asselborn/Hoffschroer 2000:** Asselborn, A.; Hoffschroer, M.: Die Tätigkeitsmatrix. Ansatz zur Systematisierung der Handlungen von Teledozenten. Aus: Esser, F.-H.; Twardy, M.; Wilbers, K. (Hrsg.): E-Learning in der Berufsbildung. Telekommunikationsunterstützte Aus- und Weiterbildung im Handwerk. Köln 2000. S. 303-342.
- Ax 2000:** Ax, C.: Handwerk. Zukunft in einer alternden Gesellschaft. Einblicke und Ausblicke. URL: http://www.fhochx.de/download/zukunft_handwerk_alternde_gesellschaft.pdf (Stand: 05.06.2007).
- Axelrod 2005:** Axelrod, R.: Die Evolution der Kooperation. 6. Auflage. München 2005.
- BA 2006a:** Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Virtueller Arbeitsmarkt. URL: www.arbeitsagentur.de/vam/ (Stand: 20.02.2006).
- BA 2006b:** Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): KURSNET. Bildungsangebote einfach finden. URL: infobub.arbeitsagentur.de/kurs/index.jsp (Stand: 20.02.2006).
- BA 2007:** Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Das neue Angebot der Berufsberatung. o.O. 2007.
- Backhausen/Thommen 2003:** Backhausen, W.; Thommen, J.: Coaching. Durch systemisches Denken zu innovativer Personalentwicklung. Wiesbaden 2003.
- Bader 1975:** Bader, H.: Ein dritter Lernort für berufliche Bildung. Überbetriebliche Bildungszentren als politisches Programm. In: Die berufsbildende Schule, 27. Jg. 1975, Heft 9, S. 535f.

- Bader 1984:** Bader, H.: Schulungsquoten und Unterweisungsintensitäten in der überbetrieblichen Ausbildung. In: Die berufsbildende Schule, 36. Jg. 1984, Heft 8, S. 468-470.
- Bader 1985:** Bader, H.: Fass ohne Boden? Subventionen für überbetriebliche Ausbildung. In: Die berufsbildende Schule, 37. Jg. 1985, Heft 8, S. 475-477.
- Baethge/Bartelheimer 2005:** Baethge, M.; Bartelheimer, P.: Deutschland im Umbruch. In: Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI), Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Institut für sozialwissenschaftliche Forschung (ISF), Internationales Institut für empirische Sozialökonomie (INIFES) (Hrsg.): *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen.* Wiesbaden 2005, S. 11-36.
- Bagavos 2004:** Bagavos, C.: Quantitative aspects of migration trends in Europe, with an emphasis on the EU-15. URL: http://www.oif.ac.at/sdf/sdfpuzzle02-04Bagavos_final.pdf (Stand: 05.06.2007).
- Balz 2005:** Balz, H.-J.: Berufs- und Laufbahnberatung – Beitrag einer systemischen Perspektive. In: Euler, D.; Lipsmeier, A.; Pätzold, G.; Sloane, P.F.E. (Hrsg.) *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Band 101, 2005, S. 379-395.
- Bamberger 2002:** Bamberger, I. (Hrsg.): *Strategische Unternehmensberatung. Konzeption, Prozesse, Methoden.* 3. Aufl. Wiesbaden 2002.
- Bamberger/Mohr o.J.:** Bamberger, E.; Mohr, G.: *Handeln im Arbeitskontext - Handlungsregulationstheorie.* URL: www.rz.uni-hamburg.de/abu/Lehre/ErgaenzungVorlesung/extra_handeln_im_arbeitskontext.pdf (Stand: 26.08.2005).
- Bamberger/Wrona 2002:** Bamberger, I.; Wrona, T.: *Konzeption der strategischen Unternehmensberatung.* In: Bamberger, I. (Hrsg.): *Strategische Unternehmensberatung. Konzeption, Prozesse, Methoden.* 3. Aufl. Wiesbaden 2002, S. 1-37.
- BAMF 2007:** Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. URL: http://www.bamf.de/clin_043/nn_564242/DE/Home/home-node.html__nnn=true (Stand: 12.07.2007).
- Bank 2005:** Bank, V.: *Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht.* Bern, Stuttgart, Wien 2005.
- BASS 1999:** Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW, Erlass 12-21 Nr. 1, Berufswahlorientierung in der Sekundarstufe I, in der gymnasialen Oberstufe, im Berufskolleg und im Weiterbildungskolleg.* Düsseldorf 1999.
- Baterson 1988:** Baterson, G.: *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven.* Frankfurt a.M. 1988.
- Bauer u.a. 2006:** Bauer, W.; Bullinger, H.-J.; Klein, B.; Hofmann, J.; Weiss, V.: *Die Zukunft der Arbeit: eine internationale Studie.* URL: www.flexible-unternehmen.de/kv0104.htm (Stand: 05.04.2006).
- Beck 1986:** Beck, U.: *Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a.M. 1986.

- Beck 1997:** Beck, K.: Die Zukunft der Beruflichkeit – Systematische und pragmatische Aspekte zur Gegenwartsdiskussion um die prospektive Voraussetzung der Berufsbildung. In: Liedtke, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung – Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn/Obb 1997, S. 351-369.
- Beckenbach 2002:** Beckenbach, F.: Moderne Systemkonzepte in den Wirtschaftswissenschaften. In: Sommerlatte T. (Hrsg.): Angewandte Systemforschung. Wiesbaden 2002, S. 80-100.
- Becker/Schwarz 2001:** Becker, M.; Schwarz, V. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Personalentwicklung. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. München, Mering 2001.
- Bednorz/Schuster 2002:** Bednorz, P.; Schuster, M.: Einführung in die Lernpsychologie. 3. Auflage. München 2002.
- Begemann 2005:** Begemann, E.: Bildung. Feststellungen - Positionen – Anmerkungen – Anstöße. In: bildungsforschung, 2. Jg. 2005, Heft 1, URL: www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-01/bildung/ (Stand: 31.10.2005).
- Belardi u.a. 1999:** Belardi, N.; Akgün, L.; Gregor, B.; Neef, R.; Pütz, T.; Sonnen, F.R.: Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung. 2. Auflage, Weinheim, Basel 1999.
- Beratergruppe Neuwaldegg 1995:** Beratergruppe Neuwaldegg (Hrsg.): Intelligente Unternehmen. Herausforderung Wissensmanagement; Wissen strategisch nutzen. Wien 1995.
- Berekoven 1983:** Berekoven, L.: Der Dienstleistungsmarkt in der Bundesrepublik Deutschland. Band 1 und 2. Göttingen 1983.
- Berlinpolis 2002:** Berlinpolis (Hrsg.): Work-Life-Balance: Der neue Vertrag zwischen Mitarbeitern und Unternehmen. Dokumentation der BerlinPolis-Ideenrunde im Sommer 2002. Berlin 2002. URL: www.berlinpolis.de/download/BerlinPolis_work-life-balance.pdf (Stand: 02.11.2005).
- Berner 2003:** Berner, K.: Die Zukunft der dualen Ausbildung in der Wissensgesellschaft unter besonderer Berücksichtigung des Handwerks. URL: http://www.handwerk-bw.de/fileadmin/gruppe_publicationen/datei_upload/FBH_ZukunftdualeBerufsausb_Wissensges.pdf (Stand: 05.06.2007).
- Beuls/Heuermann 2000:** Beuls, F.-R.; Heuermann, M.: Kooperation von Weiterbildungsträgern und berufliche Weiterbildung. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung der Bildungsträger in der Region "Mühlheim an der Ruhr, Essen, Oberhausen". Essen 2000.
- Beutner 2001:** Beutner, M.: Ausbildungsbereitschaft in Klein- und Mittelunternehmen. Eine wirtschaftspädagogische Studie zur Ermittlung der Determinanten der Ausbildungsbereitschaft. Köln 2001.
- BIBB 1974:** Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.): Empfehlung betr. Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_028-kriterien-verfahren_anerkennung_aufhebung_ausb.berufen_203.pdf (Stand: 22.11.2007).
- BIBB 1979:** Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.): Hauptausschuss: Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrgängen für überbetriebliche Ausbildung. Berlin 1979.

- BIBB 2001:** Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.): Berufsbildung Osteuropa (TRANSFORM). Mitgestaltung, Umsetzung und Evaluation des BMBF-Förderprogramms "Berufsbildung Osteuropa" (TRANSFORM). URL: www.bibb.de/de/5624.htm (Stand: 20.02.2006).
- BIBB 2003a:** Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.): Qualifizierungsbausteine – Ein entwicklungsfähiges Instrument in der Berufsvorbereitung. Pressemitteilung des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 02.06.2003, zitiert nach: Rützel, J.: Das Praktikum. Eine Brücke zur Ausbildung und zur Selbstständigkeit. In: *berufsbildung*, 57 Jg. 2003, Heft 82, S. 29.
- BIBB 2003b:** Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.): Mittelfristiges Forschungsprogramm 2003. Forschungskorridor 6. Internationalität der Berufsbildung. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a11_forschungsprogramm_foko6.pdf (Stand: 05.06.2007).
- BIBB 2006a:** Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.): BIBB-forschung, 7. Jg. 2006, Heft 3.
- BIBB 2006b:** Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.): Berufsbildungsexperten blicken zunehmend optimistischer in die Zukunft. Arbeiten und Lernen im Jahr 2020. URL: www.bibb.de/de/13037.htm (Stand: 05.06.2007).
- BIBB 2008:** Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg.): Neue und neu geordnete Berufe. URL: <http://www.bibb.de/de/846.htm> (Stand: 10.05.2008).
- Bildung Köln 2006:** Lernende Region - Netzwerk Köln e.V. (Hrsg.): Berufswahl. URL: www.bildung.koeln.de/berufswahl/index.html (Stand: 30.01.2006).
- Bildungskommission NRW 1995:** Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995.
- Binnenwies 2002:** Binnenwies, S.: Strategisches Management professioneller Dienstleistungen am Beispiel der Unternehmensberatung. Göttingen 2002.
- BIZ 2005:** Berufsinformationszentrum (BIZ). URL: www.berufsinformationszentrum.org/ (Stand: 31.10.2005).
- BLK 2001:** Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Lebenslanges Lernen. Programmbeschreibung und Darstellung der Länderprojekte. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. URL: www.blk-bonn.de/papers/heft88.pdf (Stand: 27.08.2004).
- Blümer 1969:** Blümer, H.: Die überbetriebliche Unterweisung im Handwerk. In: *Berufserziehung im Handwerk*, Heft 27, 1969.
- BMBF 2000:** Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm >Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken<. URL: www.lernende-regionen.info/dlr/download/-Foerderrichtlinien.pdf (Stand: 01.02.2006).
- BMBF 2001:** Bundesministerium für Bildung und Forschung: Förderkonzept Überbetriebliche Berufsbildungsstätten. Bonn 2001.
- BMBF 2005a:** Bundesministerium für Bildung und Forschung: Die Reform der Beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005. URL: www.bmbf.de/pub/begruendung_BBiG_einzelvorschriften.pdf (Stand: 28.01.2006).

- BMBF 2005b:** Europäische Zusammenarbeit in Bildung und Forschung. Eine Handreichung. URL: http://www.bmbf.de/pub/eu_zusammenarbeit_in_bildung_forschung.pdf (Stand: 05.11.2008).
- BMBF 2006:** Bundesministerium für Bildung und Forschung, Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. URL: www.bildungsbericht.de (Stand: 02.06.2007).
- BMBF 2007a:** Bundesministerium für Bildung und Forschung: Der Kopenhagen-Prozess in der beruflichen Bildung. URL: www.bmbf.de/de/3322.php (Stand: 02.06.2007).
- BMBF 2007b:** Bundesministerium für Bildung und Forschung: Schavan fordert Qualitätsstandards in der Bildungsberatung. Pressemitteilung 247/2007, Berlin 2007.
- BMBF 2007c:** Bundesministerium für Bildung und Forschung: Innovationskreis berufliche Bildung. 10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung. Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge. URL: http://www.bmbf.de/pub/leitlinien_innovationskreis.pdf (Stand: 26.03.2008).
- BMBF 2007d:** Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. URL: http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf (Stand: 26.03.2008).
- BMU 2007:** Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit: Klima und Energie. URL: http://www.bmu.de/ueberblick/klima_und_energie/aktuell/4039.php (Stand: 12.07.2007).
- BMWi 2008:** Fachkräftemangel gefährdet Wachstum. URL: <http://www.bmwi.de/BMWi/Navigation/Presse/pressemitteilungen,did=246184.html> (Stand: 30.04.2008).
- BMWi/BMBF 2002:** Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie; Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Innovationspolitik. Mehr Dynamik für zukunftsfähige Arbeitsplätze. Berlin/Bonn 2002.
- BMWi/BMBF 2007:** Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie; Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Kriterien für die Anerkennung von Ausbildungsberufen nach BBiG und HwO. unveröffentlichtes Manuskript, Bonn 2007.
- Boes 2005:** Boes, A.: Informatisierung. In: Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI), Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Institut für sozialwissenschaftliche Forschung (ISF), Internationales Institut für empirische Sozialökonomie (INIFES) (Hrsg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen. Wiesbaden 2005, S. 211-244.
- Bogner/Menz 2002:** Bogner, A.; Menz, W.: Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen 2002, S. 7-29.
- Böning 2002:** Böning, U.: Coaching: Der Siegeszug eines Personalentwicklungsinstruments. Eine 10-Jahres-Bilanz. In: Rauen, C. (Hrsg.): Handbuch Coaching. Göttingen 2002, S. 21-43.

- Bosch 2004:** Bosch, G.: Qualifizierung und Beschäftigungsfähigkeit. URL: www.zwh.de/allgem/konferenz04/konferenz.htm (Stand: 21.10.2004).
- BPB 2003:** Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung: Heft 280. Globalisierung. Bonn 2003. URL: www.bpb.de/publikationen/U11NL3,0,Globalisierung.html (Stand: 17.05.2007).
- Bretschneider 2004:** Bretschneider, M.: Non-formales und informelles Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente der Europäischen Union. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/bretschneider04_01.pdf (Stand: 02.06.2007).
- Breuer 2000:** Breuer, J.: Makrodidaktisches Design einer telekommunikationsunterstützten Weiterbildungsmaßnahme: die Kombination von Präsenz- und Telearnphasen. In: Esser, F.-H.; Twardy, M.; Wilbers, K. (Hrsg.): E-Learning in der Berufsbildung. Telekommunikationsunterstützte Aus- und Weiterbildung im Handwerk. Köln 2000. S. 85-171.
- Brink 1981:** Brink, : Die überbetriebliche Unterweisung im System der dualen Ausbildung im Handwerk. In: Bildung und Erziehung, 34. Jg. 1981, Heft 3, S. 272-281.
- Brödel 1998:** Brödel, R.: Grundlagen der Weiterbildung. Lebenslanges Lernen – Lebensbegleitende Bildung. Neuwied; Kriftel; Luchtenand, 1998.
- Bromberger 2003:** Bromberger, N.: Der Bildungsbroker – wirtschaftspädagogische Präzisierung des Kompetenzprofils. Ein Beitrag zur Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung in KMU unter besonderer Berücksichtigung von E-Learning. Hamburg 2003.
- Brötz 2005:** Brötz, R.: Berufliche Flexibilisierung und Berufsprinzip. In: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Präsident (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34. Jg. 2005, Heft 4, S. 10-14.
- Brücken/Hoffschroer/Schaumann 2005:** Brücken, M.; Hoffschroer, M.; Schaumann, U.: Analyse des Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystems - Konzeption und Ergebnisse einer Umfrage bei Ausbildungsberatern und Lehrlingswarten im Jahre 2004. Köln 2005.
- Bucksteeg/Schmidt 2005:** Bucksteeg, M.; Schmidt, J. (Hrsg.): Politikberatung und Politisches Management – Beiträge zwischen Seminar und Wirklichkeiten. Working Paper Nr. 28. URL: www.sowi.uni-tuebingen.de/wip/public/WiPs/WiP_Prozent2028/WiP_Prozent2028.pdf (Stand: 28.01.2006).
- Burkhard/Kielwein 1992:** Burkhardt, D.; Kielwein, K.: Entwicklung und Förderung überbetrieblicher Berufsbildungszentren in den neuen Bundesländern. Bonn, 1992.
- Bürkle 1999:** Bürkle, T.: Qualitätsunsicherheiten am Arbeitsmarkt: die Etablierung separierender Gleichgewichte in Modellen der simultanen Personal- und Organisationsplanung zur Überwindung der Qualitätsunsicherheit. München, Mering, Hampp 1999.
- Buschfeld 1994:** Buschfeld, D.: Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen - eine wirtschaftspädagogische Studie. Düsseldorf 1994.

- Buschfeld 1997:** Buschfeld, D.: Lernortkooperation als Irrlicht – Zwei Thesen zum Gegen-, Neben- und Miteinander im dualen System aus Sicht der kaufmännischen Ausbildung in kleineren und mittleren Betrieben. In: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg 1998, S. 355-367.
- Buschfeld 1999:** Buschfeld, D.: Perspektive der Berufsschule. In: Buschfeld, D., Euler, D., Fischer, A., Stickling, E. (Hrsg.): Ausbildung von Bürokaufleuten im Rahmen einer Lernortkooperation. Abschlussbericht des Modellversuchs RABBIT (Rechnungswesen in der Auftragsbearbeitung unter besonderer Berücksichtigung neuer Informationstechnologien. Markt Schwaben 1999, S. 137-171.
- Buschfeld/Euler/Reemtsma 1995:** Buschfeld, D.; Euler, D.; Reemtsma, R.: Zwischen Möglichkeiten und Grenzen: Erfahrungen über die Lernortkooperation aus dem Modellversuch KOLORIT. In: Pätzold, G.; Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung, Bielefeld 1995, S. 395-407.
- Buschmann 2005:** Buschmann, R.: Wie lässt sich pädagogisches Handeln evaluieren? In: Buschmann, R.; Horstkemper, M.; Jauhiainen, K.; Seydel, O.: Pädagogik. 57. Jg. 2005, Heft 9, S. 31-34.
- BW 2003:** Bildungswerk des Lingener Handwerks e.V.: Profil. Lingen 2003. URL: www.bildungswerk-lingen.de/profil.htm (Stand: 17.11.2008).
- CDU/CSU/SPD 2005:** Christlich Demokratische Union; Christlich Soziale Union; Sozialdemokratische Partei Deutschland: Koalitionsvereinbarung. URL: www.cdu.de/doc/pdf/05_11_11_Koalitionsvertrag.pdf (Stand: 11.11.2005).
- CEDEFOP 1998:** M. Tessaring, Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (Hrsg.): Training for a changing society – A report on current Vocational Education and Training Research in Europe. Thessaloniki 1998.
- Coase 1937:** Coase, R.H.: The nature of the firm. In: *Economica* N.S., S. 386-405.
- Damm-Rüger 1977:** Damm-Rüger, S.: Überbetriebliche Ausbildungszentren im dualen System – Informationen zum Lernort überbetrieblicher Ausbildungszentren. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 6. Jg. 1977, Heft 5, S. 14.
- Dehnbostel 2000:** Dehnbostel, P.: Lebensbegleitendes Lernen im Betrieb? In: *Grundlagen der Weiterbildung*, 11. Jg. 2000, Heft 4.
- Delventhal/Hölzel 1976:** Delventhal, B.; Hölzel, G.: Die überbetriebliche Ausbildung im Handwerk. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 68. Jg. 1972, Heft 4, S. 283-293.
- Destatis 2003:** Statistisches Bundesamt Deutschland (Hrsg.): Alterspyramide. URL: www.destatis.de/basis/d/bevoe/bevoegra2.htm (Stand: 29.07.2003).
- Destatis 2006:** Statistisches Bundesamt Deutschland (Hrsg.): Berufliche Bildung - Fachserie 11 Reihe 3 – 2006. URL: <https://www-ec.destatis.de> (Stand: 30.04.2008).
- Deutscher Bildungsrat 1970:** Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1970.

- Deutscher Bundestag 1972:** Deutscher Bundestag: Drucksache VI/3432, 1972, S. 23.
- Deutscher Bundestag 1980:** Deutscher Bundestag: Drucksache 8/4427, 8/4446, 8/4476 und 8/4494, 1980.
- Deutscher Bundestag 1981:** Deutscher Bundestag: 9. Wahlperiode, 42. Sitzung. Bonn 1981, S. 2433.
- Deutscher Bundestag 1984:** Deutscher Bundestag: Drucksache 10/1639, 1984, S. 3ff.
- Deutscher Bundestag 1986:** Deutscher Bundestag: Drucksache 10/6239, 1986.
- Deutscher Bundestag 1988a:** Deutscher Bundestag: Drucksache 11/2824, 1988.
- Deutscher Bundestag 1988b:** Deutscher Bundestag: Drucksache 11/3075, 1988.
- Deutscher Bundestag 1991:** Deutscher Bundestag: 12. Wahlperiode, 11. Sitzung, Bonn 1991, S. 508.
- Deutscher Bundestag 1996:** Deutscher Bundestag: Drucksache 13/4555, 1996.
- Deutscher Bundestag 1997:** Deutscher Bundestag: Drucksache 13/9514, 1997.
- Deutscher Bundestag 2000:** Deutscher Bundestag: Antrag >Lebensbegleitendes Lernen für alle – Weiterbildung ausbauen und stärken<. Drucksache 14/3127, Berlin 2000.
- Deutscher Bundestag 2002:** Deutscher Bundestag, Enquete-Kommission >Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten<: Kurzfassung des Abschlussberichtes. URL: http://www.bundestag.de/Parlament/gremien/kommissionen/archiv14/welt/sb_glob_kurz.pdf (Stand: 03.06.2007).
- Deutscher Bundestag o.J.:** Deutscher Bundestag: Drucksache V/1162, o.J..
- Deutscher Städtetag 2006:** Deutscher Städtetag: Kommunale Bildungs- und Weiterbildungsberatung. Reader. URL: www.staedtetag.de/imperia/md/content/verschiede/12.pdf (Stand: 11.01.2006).
- DGB 1971:** Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesausschuss für Berufsbildung: Zur Förderung überbetrieblicher Bildungsmaßnahmen. In: Berufliche Bildung, 22. Jg. 1971, Heft 11, S. 265-266.
- DGB 2005:** Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand: Projektantrag. Beratungsoffensive Handwerk – Entwicklung eines Bildungsberatungssystems. Berlin 2005.
- DGB 2006a:** Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand: Beratungsoffensive Handwerk (BoHa). URL: www.dgb-lea.de/pdf-Dateien/DGB_Projekt_Beratungsoffensive_Handwerk.pdf (Stand: 13.02.2006).
- DGB 2006b:** Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand: Kurzvorstellung Beratungsoffensive Handwerk. URL: http://www.dgb-boha.de/fileadmin/user_upload/boha-team/Kurzvorstellung_Projekt_FBH.pdf (Stand: 12.12.2007).
- DGB 2007:** Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand: 4. Newsletter des DGB-Projekts Beratungsoffensive Handwerk. URL: www.dgb-boha.de/fileadmin/user_upload/boha-team/Newsletter_BoHa_04.pdf (Stand: 18.12.2007).

- DGB o.J.:** Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand, Abteilung Bildung und Qualifizierung (Hrsg.): Gut beraten für die Zukunft durch Bildungskoaching. Projektdokumentation/Zwischenbericht des Beratungs- und Qualifizierungsprojektes LeA des DGB Bundesvorstandes. Berlin o.J..
- DGB/FBH 2007:** Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand: Projekt „Beratungsoffensive Handwerk – Entwicklung eines Bildungsberatungssystems“ Zwischenbericht zur Identifizierung und Analyse des Systems berufsbezogener Bildungsberatung im Handwerk. Berlin 2007.
- DHI 2005:** Deutsches Handwerksinstitut e.V.: News. Forschungsvorhaben zur aktuellen und zukünftigen Situation der Berufsbildungsberatung in handwerklichen Bildungszentren vorgestellt. URL: www.dhi.zdh.de/d-h-i-news.html (Stand: 02.06.2005).
- Dibbern/Kaiser/Kell 1974:** Dibbern, H.; Kaiser, F.-J.; Kell, A. 1974: Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre. Bad Heilbrunn 1974.
- Diedrich-Fuhs u.a. 2001:** Diedrich-Fuhs, H.; Esser, F. H.; Wilbers, K.; Bromberger, N.: Dauerbeobachtungssystem der betrieblichen Qualifikationsentwicklung. Projektbericht. Bonn 2001.
- DIHK 1977:** Deutscher Industrie- und Handelskammertag: Berufsbildung 1976/77. Bonn 1977.
- DIHK 2007:** Deutscher Industrie- und Handelskammertag: Dual mit Wahl. Ein Modell der IHK-Organisation zur Reform der betrieblichen Ausbildung. URL: <http://www.dihk.de/inhalt/download/reformmodell.pdf> (Stand: 26.03.2008).
- DIN 2004:** Deutsches Institut für Normung: DIN EN ISO 8402 URL: www.quality.de/lexikon/qualitaet.htm (Stand: 30.03.2004).
- Dispan 2003:** Dispan, J.: Regionale Strukturen und Beschäftigungsperspektiven im Handwerk. Stuttgart 2003.
- Dittmar 2001:** Dittmar, J.: Personalentwicklung als wirtschaftspädagogische Fragestellung: eine Rekonstruktion aus didaktischer Perspektive. Paderborn 2001.
- Dobischat/Düsseldorff 2002:** Dobischat, R.; Düsseldorff, K.: Lernorte, Verbände, Netzwerke. In: *berufsbildung*, 56. Jg. 2002, Heft 75, S. 2.
- Dostal 2000:** Dostal, W.: Berufsorientierung für die Arbeit in der Zukunft. In: *Wirtschaft und Berufserziehung*, 53. Jg. 2000, Heft 6, S. 8-12.
- Dostal 2005:** Dostal, W.: Facetten des Berufsbegriffs. Vielfalt von Berufsbezeichnungen erschwert die Orientierung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Präsident (Hrsg.): *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 34. Jg. 2005, Heft 4, S. 15-18.
- Drucker 1993:** Drucker, P.F.: Die postkapitalistische Gesellschaft. Düsseldorf u.a. 1993.
- Dunkel 1976:** Überbetriebliche Ausbildung zum Ausgleich von Niveauunterschieden in der betrieblichen Ausbildung. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 72. Jg. 1976, Heft 4, S. 279-282.

- Ebers/Gotsch 1995:** Ebers, M.; Gotsch, W.: Institutionenökonomische Theorien der Organisation. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 2., überarbeitete Auflage, Stuttgart, Berlin, Köln 1995. S. 195-199.
- Eckert/Schiersmann/Tippelt 1997:** Eckert, T.; Schiersmann, C.; Tippelt, R.: Beratung und Information in der Weiterbildung. In: Arnold, R. (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 12. Hohengehren 1997.
- Egbers u.a. 2005:** Egbers, G.; Fugmann-Heesing, A.; Pfeiffer, U.; Thomas, U.; von der Groben, G.: Bildung und Beschäftigung. Bericht des Managerkreises der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 2005.
- EKD 1997:** Evangelische Kirche Deutschlands (Hrsg.): Handwerk als Chance. Möglichkeiten einer gemeinwohlorientierten sozialen und ökologischen Marktwirtschaft am Beispiel Handwerk. Eine Denkschrift der EKD. URL: <http://www.ekd.de/EKD-Texte/44605.html> (Stand: 05.06.2007).
- Erler/Schiele 2004:** Erler, W.; Schiele, S.: Praxisbeispiel III: Kompetenzbilanz für MigrantInnen – Kompetenzfeststellung als Grundlage für die passgenaue (Nach)Qualifizierung. In: Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk: Bildungskonferenz 2004. Chancen auf neuen Märkten. Düsseldorf 2004, S. 229-237.
- Erpenbeck 1997:** Erpenbeck, J.: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. Aus: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1997: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Berlin 1997. S. 310-313.
- Ertelt 1998/99:** Ertelt, B.J.: Erfahrungsbericht über die Tätigkeit als Kurzezeitexperte in Bulgarien, Estland und VR China in den Jahren 1998 und 1999. (unveröffentlichter Dienstreisebericht). Mannheim o.J..
- Ertelt 2000:** Ertelt, B.J.: Europäische Standards in der Qualifizierung von BerufsberaterInnen. In: Schober, K. (Hrsg.): Beratung im Umfeld beruflicher Bildung. Bielefeld 2000. S. 47 - 57.
- Esser 1997:** Esser, F.H.: Beruf als didaktische Kategorie: Tradition und Innovation. Köln 1997.
- Esser 2002:** Qualifikationsforschung im Kontext handwerklicher Arbeit und Bildung. Was leistet die Berufsbildungsforschung für die Entwicklung neuer Lernkonzepte. Bielefeld 2002.
- Esser 2007:** Esser, F. H.: Berufsbildung in der Wissensgesellschaft – Anknüpfungspunkte für Reformen. In: Prager, J. U.; Wieland, C. (Hrsg.): Duales Ausbildungssystem – Quo vadis? Berufliche Bildung auf neuen Wegen. Gütersloh 2007, S. 140-159.

- Esser/Bromberger 2002:** Esser, F. H.; Bromberger, N.: Dauerbeobachtung der Qualifikationsentwicklung mit System. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem KWB-Projekt. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, Heft 17, 2002, S. 73-98.
- Esser/Hahn 1994:** Esser, F. H.; Hahn, A.: Weiterbildungsberatung im Handwerk. Marketingstrategische Bedeutung, Umsetzungshilfen. Eine Broschüre nicht nur für Handwerker. Köln 1994.
- Esser/Hoffschroer 2004:** Esser, F. H.; Hoffschroer, M.: Diskussionen zur Entwicklung der überbetrieblichen Bildungszentren im dualen System der Berufsbildung unter besonderer Berücksichtigung der regierungspolitischen, gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Perspektive. unveröffentlichtes Manuskript, Köln 2004.
- Esser/Twardy 2000:** Esser, F. H. ;Twardy, M.: Stellung und Aufgabe der überbetrieblichen Berufsbildung in einem zukunftsorientierten Bildungs- und Qualifizierungskonzept des Handwerks. Aus: Bundesinstitut für Berufsbildung/ Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) – Partner für moderne Berufsbildung. Bonn 2000. S. 77-98.
- EU-Kommission 2001:** Kommission der Europäischen Union: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel 2001.
- EU-Kommission 2002:** Kommission der Europäischen Union: Aktionsplan für Qualifikation und Mobilität. Brüssel 2002.
- EU-Kommission 2003a:** Kommission der Europäischen Union: Wirkungsvoll in die allgemeine und berufliche Bildung investieren: eine Notwendigkeit für Europa. Brüssel 2003.
- EU-Kommission 2003b:** Kommission der Europäischen Union: Europäische beschäftigungspolitische Leitlinien. Brüssel 2003.
- EU-Kommission 2006a:** Kommission der Europäischen Union: Bericht über die Anwendung der im Beitrittsvertrag 2003 festgelegten Übergangsregelungen (Zeitraum 1. Mai 2004 – 30. April 2006). Brüssel 2006.
- EU-Kommission 2006b:** Kommission der Europäischen Union: Europäisches Jahr der Mobilität der Arbeitnehmer. Daten und Fakten. URL: http://ec.europa.eu/employment_social/workersmobility_2006/index.cfm?id_page_category=FF (Stand: 05.06.2007).
- Euler 1989:** Euler, D.: Kommunikationsfähigkeit und computerunterstütztes Lernen. Köln 1989.
- Euler 1994a:** Euler, D.: Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung. Köln 1994.
- Euler 1994b:** Euler, D.: (Multi)Mediales Lernen – Theoretische Fundierung und Forschungsstand. In: Unterrichtswissenschaft, 22. Jg. 1994, Heft 22, S. 291-311.

- Euler 2000:** Euler, D.: Die Rolle der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte in der Modernisierung der Berufsbildung. Aus: Bundesinstitut für Berufsbildung/ Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) – Partner für moderne Berufsbildung Bonn 2000. S. 57-73.
- Euler 2001:** Euler, D.: Vom Wissen zur Anwendung. Unveröffentlichtes Manuskript. St. Gallen 2001.
- Euler/Reemtsma-Theis o.J.:** Euler, D.; Reemtsma-Theis, M.: Sozialkompetenz? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. URL: www.sozialekompetenz.jku.at/archiv/2004/euler02.pdf (Stand: 14.02.2006).
- EU-Rat 2001:** Rat der Europäischen Union: Bericht über die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Brüssel 2001.
- EU-Rat 2002:** Rat der Europäischen Union: Entschließung zum lebensbegleitenden Lernen. Brüssel 2002.
- EU-Rat 2004:** Rat der Europäischen Union: Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Brüssel 2004.
- EU-Rat und EU-Kommission 2004:** Rat und Kommission der Europäischen Union: Allgemeine und berufliche Bildung 2010 – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Brüssel 2004.
- EU-Weißbuch 2001:** Neuer Schwung für die Jugend Europas. Brüssel 2001.
- FBH 2002a:** Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln: BIBB-Modellversuch MERCUR. Köln 2002. URL: www.fbh.uni-koeln.de/abgeschlossene_Projekte_Unterordner/mercur.htm (Stand: 18.07.2003).
- FBH 2002b:** Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln: Das BMBF-Projekt Meisterassistent/-in im Handwerk. Köln 2002. URL: www.fbh.uni-koeln.de/abgeschlossene_Projekte_Unterordner/meisterassistent_im_handwerk.htm (Stand: 18.07.2003).
- FBH 2004:** Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln. Köln 2004. URL: www.fbh.uni-koeln.de (Stand: 17.09.2004).
- Fisch 2005:** Fisch, T.P.: Modularisierung der beruflichen Bildung. Die Rezeption britischer Erfahrungen in der deutschen berufsbildungspolitischen Diskussion. Frankfurt a.M. 2005.
- Franssen 2004:** Franssen, M.: Gewinnung neuer Märkte durch Bildungscontrolling. In: Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk: Bildungskonferenz 2004. Chancen auf neuen Märkten. Düsseldorf 2004, S. 104-108.
- Friedhelm 1987:** Friedhelm, F.: Berufliche Neuordnung – Herausforderung für die überbetrieblichen Ausbildungszentren. In: Wirtschaft und Berufserziehung. 39. Jg. 1987, Heft 11, S. 331-336.
- Frommann 1990:** Frommann, A.: Was geschieht eigentlich in Beratungen? Beratung zwischen Kunst und Methode. In: Brunner, E.J./Schönig, W. (Hrsg.): Theorie und Praxis von Beratung. Freiburg 1990, S. 28-40.

- Fuchs 2002:** Fuchs, J.: Demografie und Arbeitsmarkt – Herausforderungen für Gesellschaft, Politik und Wirtschaft. URL:
www.strukturforschung.de/downloads/Demografie_und_Arbeitsmarkt.doc (Stand: 02.06.2007).
- Fuhr/Gremmler-Fuhr 2005:** Fuhr, R.; Gremmler-Fuhr, M.: Integrale Beratung für die Schule der Zukunft. Oder: Worauf warten wir noch? In: Pädagogik, 57. Jg. 2005, Heft 6, S. 14-18.
- GEB 1998:** Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland (Hrsg.): Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung. Neuwied, Kriftel, Berlin 1998.
URL: *www.111er.de/lexikon/ (Stand 28.07.2003).*
- Gestrich 1999:** Gestrich, A.: Vergesellschaftungen des Menschen Einführung in die historische Sozialisationsforschung. Tübingen 1999.
- Giarini/Liedke 1997:** Giarini, O.; Liedke, P.M.: Wie wir arbeiten werden – Der neue Bericht an den Club of Rome. München 1997.
- GIB 2006:** Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH: Neues MAGS-Förderinstrument. URL:
www.gib.nrw.de/de/news/meldungen/10510511171318158701.htm?id=19393 (Stand: 16.01.2006).
- Gillen/Kaufhold 2005:** Gillen, J.; Kaufhold, M.: Kompetenzanalysen – kritische Reflexion von Begrifflichkeiten und Messmöglichkeiten. In: Euler, D.; Lipsmeier, A.; Pätzold, G.; Sloane, P.F.E. (Hrsg.) Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 101, 2005, S. 364-378.
- Göckede 2005:** Göckede, B.: Beratung von Bildungsgängen – Reformüberlegungen zur Beratung von gestaltenden Gruppen in beruflichen Schulen in NRW. Köln 2005.
- Grämmel 2005:** Grämmel, V.: Handwerksbildungszentrum Bielefeld (Hrsg.): Beratungskonzept zum Regionet-OWL-Teilprojekt: Bildungsberatung für KMU des Handwerks. Dokumentation. URL: *www.regionet-owl.de/cweb/cgi-bin-noauth/cache/VAL_BLOB/9082/9082/6531/BERATUNGSKONZEPT.pdf (Stand: 08.12.2005).*
- Greeno 1980:** Greeno, J.: Psychology of learning. In: American Psychologist, 35. Jg. 1980, Heft 35, S. 713-726.
- Grewe 2005:** Grewe, N.: Der Beratungsalltag des Lehrers. Anlässe – Erfahrungen – Hilfen. In: Pädagogik, 57. Jg 2005, Heft 6, S. 10-13.
- Grunert 2005:** Grunert, C.: Zum Themenschwerpunkt „Bildungsbiographien und Bildungsverläufe“. In: bildungsforschung, 2. Jg., Ausgabe 2. URL:
www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/zumthema (Stand: 01.12.2005).
- Gudjons 2005:** Gudjons, H.: Ich bin doch kein Psychologe. In: Pädagogik, 57. Jg. 2005, Heft 6, S. 6-9.
- Haake 2002:** Haake, K.: Beratung in Klein- und Mittelunternehmen (KMU). In Bamberger, I. (Hrsg.): Strategische Unternehmensberatung. Konzeption, Prozesse, Methoden. 3. Aufl. Wiesbaden 2002, S. 215-240.
- Handwerkskammer Hamburg 2001:** Handwerkskammer Hamburg (Hrsg.): Zukunftsfähige Konzepte für das Handwerk zur Bewältigung des demographischen Wandels. Stuttgart 2001.

- Harryson/Burger 2002:** Harryson, S.J.; Burger, C.: Erfolgsfaktoren zur Entwicklung und Umsetzung von Unternehmensstrategien in der Wissensgesellschaft. In: Bamberger, I. (Hrsg.): Strategische Unternehmensberatung. Konzeption, Prozesse, Methoden. 3. Aufl. Wiesbaden 2002, S. 39-71.
- Hartmann 2004:** Hartmann, M.: Coaching als Grundform pädagogischer Beratung. Verortung und Grundlegung. München 2004.
- Held 1997:** Held, G.: Einführung in die Neue Institutionenökonomie. In: Institut für Raumplanung. Arbeitspapier 149. Dortmund 1997.
- Hensge/Lorig/Schreiber 2008:** Hensge, K.; Lorig, B.; Schreiber, D.: Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Präsident (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37. Jg. 2008, Heft 4, S. 18-21.
- Hillebrandt 1999:** Hillebrandt, F.: Die Habitus-Feld-Theorie als Beitrag zur Mikro-Makro-Problematik in der Soziologie – aus der Sicht des Feldbegriffes. URL: www.tu-harburg.de/tbg/Deutsch/Projekte/Sozionik2/WP2.pdf (Stand: 24.01.2006).
- Hoffmann 1992:** Hoffmann, J.: Kognitive Psychologie. In: Asanger, R.; Wunniger, G. (Hrsg.): Handwörterbuch der Psychologie, 4. Aufl. Weinheim 1992. S. 352-536.
- Hoffmann o.J.:** Hoffmann, N.: Asymmetrische Informationsverteilung auf dem Versicherungsmarkt. Frankfurt o.J. URL: www.wiwi.uni-frankfurt.de/professoren/marketing/lehre/Seminar Prozent20SS05/Seminararbeiten/2_Hoffmann.pdf (Stand: 04.11.2005).
- Hoffschroer 2005:** Hoffschroer, M.: Die historische Entwicklung der überbetrieblichen Berufsausbildung bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts - Erkenntnisse für die Weiterentwicklung überbetrieblicher Berufsausbildung aus regierungspolitischer, parteipolitischer, wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Perspektive. In: bwp@. Büchter, K., Kipp, M. (Hrsg.): Lernort Betrieb. Ausgabe 9, 2005. URL: www.bwpat.de/ausgabe9/hoffschroer_bwpat9.pdf (Stand: 27.01.2006).
- Hoffschroer 2006:** Hoffschroer, M.: Instrument zur Messung von Qualifikationen und Leistungen in der Beruflichen Bildung in Europa: Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET). Unveröffentlichtes Manuskript, Köln 2006.
- Hoffschroer/Schaumann/Wenner 2004:** Hoffschroer, M.; Schaumann, U.; Wenner, N.: Berufsorientierungspraktika. Betriebliche Praktika in der beruflichen Förderung benachteiligter Jugendlicher. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Expertisen für das Good-Practice-Center zur Förderung von Benachteiligten in der beruflichen Bildung. Bonn 2004. URL: www.good-practice.de/expertise_betriebspraktika.pdf (Stand: 29.06.2005).
- Holz 2000:** Holz, H.: Bildungsträger auf dem Weg zur Neupositionierung als Bildungsdienstleister. Aus: Bundesinstitut für Berufsbildung/Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) – Partner für moderne Berufsbildung. Bonn 2000. S. 285-291.

- Horstkemper 2005:** Horstkemper, M.: Standards – Vermessungspädagogik oder Antrieb zur Verbesserung der Bildungsqualität? In: Buschmann, R., Horstkemper, M., Jauhainen, K., Seydel, O.: Pädagogik. 57. Jg. 2005, Heft 9, S. 6-9.
- HPI 1978:** Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik an der Leibniz Universität Hannover (Hrsg.): Ausgewählte Fragen der Führung überbetrieblicher beruflicher Bildungsstätten. Hannover 1978.
- HPI 1983:** Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik an der Leibniz Universität Hannover (Hrsg.): Beispiele überbetrieblicher Berufsbildungsstätten des Handwerks. Hannover 1983.
- HPI 2006a:** Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik an der Leibniz Universität Hannover (Hrsg.): Zukunftstechnologien im Handwerk. Vortrag von Dr. Greif am 29.07.2006 in Düsseldorf. Unveröffentlichtes Manuskript. Hannover 2006.
- HPI 2006b:** Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik an der Leibniz Universität Hannover (Hrsg.): Technologie-Transfer-Expertenkreise. URL: <http://www.hpi-hannover.de/tt-netzwerk/expertenkreis.htm> (Stand: 05.06.2007).
- HPI 2007:** Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik an der Leibniz Universität Hannover (Hrsg.): Bestandserhebung der Kapazitäten in beruflichen Bildungsstätten des Handwerks. Hannover 2007.
- Hundsatz 1995:** Hundsatz, A.: Die Erziehungsberatung. Grundlagen, Organisation, Konzepte und Methoden. Weinheim 1995.
- IBH 1953:** Institut für Berufserziehung im Handwerk an der Universität zu Köln: Die überbetrieblichen Unterweisungsstätten im Handwerk: Berufserziehung im Handwerk. Köln 1953.
- I-CH 2005:** Informatik Berufsbildung Schweiz: Glossar zur Beruflichen Grundbildung Informatikerin/Informatiker. URL: www.i-ch.ch/ctDoc/d/2005-04-11 Prozent20Glossar.pdf (Stand: 26.08.2005).
- IHK Rhein-Neckar 2007:** Industrie- und Handelskammer Rhein-Neckar. Handwerksrecht. URL: www.rhein-neckar.ihk24.de/produktmarken/recht/gewerberecht/Handwerksrecht/Abgr_HWK.jsp (Stand: 13.04.2007).
- ISF München 2002:** Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (Hrsg.): Verschläft das Handwerk die demographische Herausforderung? Ansatzpunkte für eine zielgruppenorientierte Vermittlung des Problemfeldes „demographische Entwicklung“ in das Handwerk und seine Institutionen. München 2002.
- ITB 2004:** Institut für Technik der Betriebsführung. Karlsruhe 2004. URL: www.itb.de (Stand: 24.09.2004).
- IVSBB 2001:** Exekutiv-Ausschuss der Internationalen Vereinigung für Schul- und Berufsberatung: Die Paris Deklaration 2001 des IVSBB zur Bildungs- und Berufsberatung. URL: www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=3&menu=1&submenu=4 (Stand: 12.07.2004).

- Jagoda 2001:** Jagoda, B.: Auswirkungen der demographischen Entwicklung auf Ausbildung und Beschäftigung. In: Zentralverband des Deutschen Handwerks (Hrsg.): Demographische Entwicklung. Eine Herausforderung für die Berufsbildung im Handwerk. Berlin, Aachen 2001. S. 25-36.
- Jongebloed 1983:** Jongebloed, H.C.: Lehr-Lernkontrolle. In: Twardy, M. (Hrsg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Düsseldorf 1983. S. 591-730.
- Jongebloed 1984:** Jongebloed, H.C.: Fachdidaktik und Entscheidung. Düsseldorf 1984.
- Jongebloed 1998:** Jongebloed, H.C.: Wirtschaftspädagogik: Gedanken zu einem Verhältnis. In: Jongebloed, H.C. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Praxis. – oder: Auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip. Kiel 1998, S. 9-56.
- Jongebloed 2005:** Jongebloed, H.C.: Die Messung schulischer und betrieblicher Leistungen in bildungsökonomisch-modellhafter Sicht. In: Bank, V. (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, Stuttgart, Wien 2005. S. 331-354.
- Jongebloed/Twardy 1983a:** Jongebloed, H.C.; Twardy, M.: Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen. In: Twardy, M. (Hrsg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Düsseldorf 1983. S. 1-74.
- Jongebloed/Twardy 1983b:** Jongebloed, H.C.; Twardy, M.: Lernzielformulierung und -präzisierung. In: Twardy, M. (Hrsg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Düsseldorf 1983. S. 255-350.
- Kade/Seitter 1996:** Kade, J.; Seitter, W.: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Band 10, Opladen 1996.
- Kah 1994:** Kah, A.: Profitcenter-Steuerung. Ein Beitrag zur theoretischen Fundierung des Controlling anhand des Principal-Agent-Ansatzes. München, 1994.
- Kailer/Merker 1999:** Kailer, N.; Merker, R.: Kompetenz in der Beratung kleiner und mittlerer Unternehmen – Defizite und Barrieren limitieren den Beratungserfolg. In: Staudt, E. (Hrsg.): Berichte aus der angewandten Innovationsforschung. Nr. 180. Bochum 1999.
- Kailer/Scheff 2000:** Kailer, N.; Scheff, J.: Beratung als Dienstleistung: Die Zusammenarbeit von kleinen und mittleren Unternehmen und Unternehmensberatern. In: Kailer, N., Walger, G.: Perspektiven der Unternehmensberatung für kleinere und mittlere Betriebe. Wien 2000. S. 41-69.
- Karrasch 2004:** Karrasch, B.: Die Lernwertschöpfungskette. Profiling als Akquise-Instrument. In: Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk: Bildungskonferenz 2004. Chancen auf neuen Märkten. Düsseldorf 2004, S. 68-73.
- Kern/Schumann 1984:** Kern, H.; Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München 1984.
- Kerres 1998:** Kerres, M.: Multimediale und telemedialer Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München 1998.

- KES 2005:** Koordinierungs- und Evaluierungsstelle für öffentlich finanzierte Weiterbildungsberatungsstellen im Land Berlin (KES): Koordinierungs- und Evaluierungsstelle für Bildungsberatung – KES. URL: www.dgb-bildungswerk-bb.de/index.php (Stand: 24.11.2005).
- Kettschau o.J.:** Kettschau, J.: Haushaltsführung und Lebensgestaltung unter prekären Bedingungen - Haushaltswissenschaftliche und haushaltsdidaktische Ansätze. URL: www.praeventionsnetzwerk-finanzkompetenz.de/downloads/lebensgestaltung.pdf (Stand: 07.02.2006).
- Kielwein 1990:** Kielwein, K.: Förderung der Modernisierung überbetrieblicher Berufsbildungszentren. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 19. Jg. 1990, Heft 3, S. 7-10.
- Kirsch 1997a:** Kirsch, W.: Kommunikatives Handeln, Autopoiese, Rationalität, Kritische Aneignung im Hinblick auf eine evolutionäre Organisationstheorie. 2. Auflage, München 1997.
- Kirsch 1997b:** Kirsch, W.: Wegweiser zur Konstruktion einer evolutionären Theorie der strategischen Führung. 2. Auflage, München 1997.
- Kirsch/Eckert 2002:** Kirsch, W.; Eckert, N.: Die Strategieberatung im Lichte einer evolutionären Theorie der strategischen Führung. In: Bamberger, I. (Hrsg.): Strategische Unternehmensberatung. Konzeption, Prozesse, Methoden. 3. Auflage, Wiesbaden 2002, S. 299-346.
- Kleinschmidt 1974:** Kleinschmidt, R.: Betriebliche und überbetriebliche Ausbildungswerkstätten in der BRD. Wesentliche Ergebnisse einer Bestandsaufnahme des Bundesinstitutes für Berufsbildungsforschung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 3. Jg. 1974, Heft 5, S.4-10.
- Klime u.a. 2003:** Klieme E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.-E.; Vollmer, H.J.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. BMBF (Hrsg.), Bonn 2003. URL: www.dipf.de/publikationen/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Stand: 27.09.2005).
- Klinkhammer u.a. 1999:** Klinkhammer, H.; Lipsmeier, A.; Pütz, H.; Richter, H.: Berufsbildung im Wandel – die Bedeutung des Berufskonzepts. Köln 1999.
- Kloas 1997:** Kloas, P.-W.: Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen. Berlin, Bonn 1997.
- KMK 1999:** Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 1999.
- Koller 1999:** Koller, M. (Hrsg.): Innovations- und Wachstumspotenziale neuer Dienstleistungen. Nürnberg; Bayreuth 1999.
- Kormann/Hüpers 2004:** Kormann, J.; Hüpers, F.: Das neue Handwerksrecht. Rechtsfolgen aus der HwO-Novelle 2004 für Handwerksbetriebe und -organisation. Überblick, Zweifelsfragen und erstes Resümee. München 2004.

- Kornhardt 2005:** Kornhardt, U.: Die demographische Entwicklung Deutschlands und ihre Folgen fürs Handwerk. Vortrag auf der Informationsveranstaltung der Handwerkskammer Lüneburg-Stade >Demographischer Wandel – Chancen erkennen, jetzt handeln! Das Handwerk reagiert auf die Altersstruktur der Wirtschaft.< Lüneburg 2005.
- Kraft 2001:** Kraft, T.: Personalberatung in Deutschland und in der Schweiz. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Untersuchung zur effizienten Gestaltung der Berater-Klienten-Beziehung. Bern, Stuttgart, Wien 2001.
- Kraus 2005:** Kraus, K.: Employability versus Beruf? Zur Kontextualisierung der Diskussion um Employability in Deutschland. In: Euler/Lipsmeier/Pätzold/Sloane (Hrsg.): Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 101, 2005, S. 574-592.
- Kreibich 1986:** Kreibich, R.: Die Wissensgesellschaft. Von Galilei zur High-Tech-Revolution, Frankfurt a.M. 1986.
- Kremer 2005a:** Kremer, M.: Berufsprinzip sichert Qualitätsanspruch der Ausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Präsident (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34. Jg. 2005, Heft 4, S. 3-6.
- Kremer 2005b:** Kremer, M.: Erfahrungswissen bewusster im Bildungssystem nutzen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Präsident (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34. Jg. 2005, Heft 5, S. 3-4.
- Kromrey 2002:** Kromrey, H.: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 10. vollständig überarbeitete Auflage. Opladen 2002.
- KWB 1981:** Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Zur Zukunft der beruflichen Bildung, Grundaussagen der Wirtschaft. Bonn 1981.
- KWB 1999:** Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Flexibilität und Wettbewerbsfähigkeit – Zukunftsorientierte Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems. Grundposition der Wirtschaft. Bonn 1999.
- KWB 2005:** Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Qualifikationen im Wandel. Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung. URL: www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_Projekt_Empfehlungen.pdf (Stand: 12.08.2007).
- KWB 2007a:** Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Praxis-Newsletter Weiterbildung und Beratung. Bonn 2007.
- KWB 2007b:** Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Neue Berufe. Stand Bedeutung Perspektiven. Befragungsergebnisse. URL: http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2007_Neue_Berufe.pdf (Stand: 10.05.2008).
- LAA Hessen 1996:** Landesarbeitsamt Hessen (Hrsg.): Berufswahl im Team. Angebote der Berufsberatung. Frankfurt a. M. 1996.
- Landtag Rheinland Pfalz 2005:** Enquete Kommission 14/2: Zukunft der Arbeit und Arbeitsplätze in Rheinland Pfalz im neuen Jahrhundert. Mainz 2005.
- Langner 2000:** Langner, U.: Qualifizierung für Europa – Zur Vermittlung von Fremdsprachenkompetenz in der kaufmännischen Berufsbildung. Köln 2000.

- Lauterbach 2000:** Lauterbach, U.: Öffentliche und private Berufsberatung – eine internationale Perspektive. In: Schober, K. (Hrsg.): Beratung im Umfeld beruflicher Bildung. Bielefeld 2000. S. 24-38.
- Lefrancois 1994:** Lefrancois, G.R.: Psychologie des Lernens. 3. Auflage. Berlin, Heidelberg, New York 1994.
- Lernende Regionen 2008:** Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.): Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. URL: <http://www.lernende-regionen.info> (Stand: 04.08.2008).
- LfQ NRW 2006:** Landesinstitut für Qualifizierung des Landes Nordrhein-Westfalen: Bildungsberatungsstellen in NRW. URL: www.lfq.nrw.de/services/bildungsberatungsstellen.php (Stand: 24.01.2006).
- Lisop 1999:** Lisop, I.: Qualifikation und Qualifikationsforschung. In: Kaiser, F.-J.; Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, Hamburg 1999. S. 334-336.
- LMW BW 2007:** Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg: Dienstleistungsoffensive Baden-Württemberg. URL: <http://www.dienstleistungsoffensive.de/dienstleistungsoffensive/index.php> (Stand: 12.07.2007).
- Luhmann 1984:** Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M. 1984.
- Lützow 2004:** Lützow, A. v.: Förderung der Kooperation von Handwerksunternehmen durch Qualifikation der MitarbeiterInnen in neuen Technologien. In: Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk: Bildungskonferenz 2004. Chancen auf neuen Märkten. Düsseldorf 2004, S. 61-67.
- Mandl/Spada 1988:** Mandl, H.; Spada, H.: Wissenspsychologie. München 1988.
- Mattik/Quade 2005:** Mattik, V.; Quade, V.: Wissensmanagement. URL: iundg.informatik.uni-dortmund.de/lehre/iug/material/fohlen/iug7WM-CSCLSoSe05.pdf (Stand: 26.08.2005).
- Maturana/Varela 1980:** Maturana, H.; Varela, M. (Hrsg.): Autopoiesis and Cognition. The Realization of Living. Boston 1980.
- Matzdorf 2004:** Matzdorf, R.: Entwicklungsperspektiven des dualen Ausbildungssystems. In: Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk: Bildungskonferenz 2004. Chancen auf neuen Märkten. Düsseldorf 2004, S. 104-108.
- McKenzie/Wurzburg 1997:** McKenzie, P.; Wurzburg, G.: Lifelong Learning and Beschäftigungsfähigkeit. In: The OECD OBSERVER, ... Jg. 1997/1998, Heft 209, S. 13-17.
- Menon 2000:** Praxisbeispiele zur Steigerung der Akzeptanz und zur Flexibilisierung der Überbetrieblichen Berufsbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung/ Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) – Partner für moderne Berufsbildung. Bonn 2000. S. 292-300.
- Metz 1988:** Metz, A.: Beraterideal und Wirklichkeit: Die Persönlichkeit des Beraters und ihre Bedeutung für den Beratungsprozess. Frankfurt a.M. 1988.
- Meyer 2002:** Meyer, M.: Die Heuristik des normativen Prinzipal-Agent-Modells. Wechselseitige Abstimmung vs. einseitige Verhaltenssteuerung. München 2002.

- Michel/Ernst 2004:** Michel, H; Ernst, H.: Arbeitsmarktnahe Dienstleistungen – Die neue Rolle des Ausbilders. In: Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk: Bildungskonferenz 2004. Chancen auf neuen Märkten. Düsseldorf 2004, S. 164-169.
- Mikus 1998:** Mikus, B.: ZP-Stichwort: Principal-Agent-Theorie. In: Zeitschrift für Planung, 9. Jg., 1998. S. 451-458.
- Mollenhauer 1965:** Mollenhauer, K.: Das pädagogische Phänomen Beratung. In Mollenhauer, K./Müller, C.W. (Hrsg.): >Führung< und >Beratung< in pädagogischer Sicht. Heidelberg 1965, S. 25-50.
- Müller 2006:** Erste Auswirkungen der Novellierung der Handwerksordnung von 2004. In: Bizer, K.: Göttinger handwerkswirtschaftliche Studien, Band 74. Duderstadt 2006.
- Müller-Kohlberg 2000:** Müller-Kohlberg, L.: Handlungsziele und –formen beruflicher Beratung und Orientierung – Essentials und Entwicklungsansätze. In: Schober, K. (Hrsg.): Beratung im Umfeld beruflicher Bildung. Bielefeld 2000. S. 24-38.
- Mushake 1976:** Mushake, L. M.: Überbetriebliche Ausbildungsstätten im kaufmännischen Bereich. VLW lehnt diese Einrichtungen ab. In: Die Deutsche Berufs- und Fachsschule, 72. Jg., 1976, Heft 7, S. 544-545.
- MWAV 2003:** Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein: Konzept der Landesregierung Schleswig-Holstein. Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens. URL: landesregierung.schleswig-holstein.de/coremedia/generator/Aktueller_20Bestand/MWV/Information/Aus_20und_20Weiterbildung/PDF/Weiterbildungskonzept__Juli__2003,property=pdf.pdf (Stand: 01.02.2006).
- MWV 2008:** Ministerium für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein: Weiterbildungskonzept der Landesregierung Schleswig-Holstein. URL: <http://www.schleswig-holstein.de/MWV/DE/AusWeiterbildung/Weiterbildung/download/weiterbildungskonzept2007,templateId=raw,property=publicationFile.pdf> (Stand: 04.08.2008).
- Nationales Forum 2005:** Nationales Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Entwurf für ein Mission Statement. Überarbeitete Fassung vom 8.8.2005.
- NBB 2008:** Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf (Stand: 14.06.2008).
- Niedereichholz 2001:** Niedereichholz, C.: Unternehmensberatung. Band 1. Beratungsmarketing und Auftragsakquisition. 3. Auflage. München, Wien 2001.
- Niedereichholz 2003:** Niedereichholz, C.: Unternehmensberatung. Band 2. Durchführung und Qualitätssicherung. 3. Auflage. München, Wien 2003.
- O.V. 1970:** Ohne Verfasser: Überbetriebliche Unterweisung setzt sich durch. Ergebnisse einer Untersuchung. In: Der Lehrlingswart, 18. Jg. 1970, Heft 11, S. 11.

- O.V. 2005:** Ohne Verfasser: Bildungsbegleiter für ältere Menschen. In: Pädagogik, 57. Jg. 2005, Heft 10, S. 58.
- OECD 1996:** Organisation for Economic Cooperation and Development (Hrsg.): Mapping the Future – Young People and Career Guidance. Paris 1996.
- OLEV 2008:** Online Verwaltungslexikon: Unternehmenskultur / Organisationskultur. URL: <http://www.olev.de/uv/untkultur.htm> (Stand 01.08.2008).
- Orthopädietechnik 1996:** Bundesinnungsverband für Orthopädie-Technik: Erste Ergebnisse der Handwerkszählung vom 31. März 1995. URL: <http://www.ot-forum.de/OT/split1996/ot1996.054-054.pdf> (Stand: 17.05.2008).
- Ott 1995:** Ott, B.: Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart 1995.
- Pahl 2000:** Pahl, V.: Statement. In: Bundesinstitut für Berufsbildung/Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) – Partner für moderne Berufsbildung. Bonn 2000. S. 14-21.
- Pätzold/Walden 1999:** Pätzold, G.; Walden, G. (Hrsg.): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Bielefeld 1999.
- Pawlik 2004:** Pawlik, F.: Chancen auf neuen Märkten. In: Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk: Bildungskonferenz 2004. Chancen auf neuen Märkten. Düsseldorf 2004, S. 153-163.
- Pejovic 1976:** Pejovic, S.: The Capitalist Corporation and the Socialist Firm: A Study of comparative Efficiency. In: Schweizer Zeitschrift für Volkswirtschaft und Statistik 112, S. 1-25.
- Pohl 1970:** Pohl, H.-J.: Kritik der Drei-Sektoren-Theorie. In: Allmendinger, J. u.a. (Hrsg.): Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 3. Jg. 1970, Heft 4. URL: http://doku.iab.de/mittab/1970/1970_4_MittAB_Pohl.pdf (Stand: 31.03.2008).
- Porter 1996:** Porter, M.E: Wettbewerbsvorteile: Spitzenleistungen erreichen und behaupten. 4., durchgesehene. Aufl. Frankfurt/Main, New York 1996.
- Prognos/Handelsblatt 2006:** Prognos AG; Verlagsgruppe Handelsblatt GmbH: Deutschland, deine Zukunft. URL: <http://www.handelsblatt.com/deutschlandreport> (Stand: 02.06.2007).
- Prognos/ZDH 2006:** Prognos AG (Hrsg.): Zukunft des Handwerks! Der Beitrag des Handwerks im Innovationsprozess. Berlin 2006. URL: www.zdh.de/fileadmin/user_upload/publikationen/sonstige/Prognos-Studie.pdf (Stand: 02.06.2007).
- Pütz 2000:** Pütz, H.: Begrüßung anlässlich der Fachtagung des BIBB. Aus: Bundesinstitut für Berufsbildung/Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) – Partner für moderne Berufsbildung. Bonn 2000. S. 7-8.
- Quante-Brandt 2000:** Quante-Brandt, E.: >Bleib dran< – eine konfliktvermittelnde Beratungsstelle im dualen System. In: Schober, K. (Hrsg.): Beratung im Umfeld beruflicher Bildung. Bielefeld 2000. S. 71-76.

- Rahmenvereinbarung 1971:** Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. Februar 1971. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Ausgabe 1992. Nürnberg 1971.
- Rambøll 2007:** Rambøll-Management, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. Bonn 2007.
- Rau-Bredow 1992:** Rau-Bredow, H.: Zur theoretischen Fundierung der Institutionenökonomie. In: Finsinger, J.; Lehmann, M.; Picot, A. (Hrsg.): Law and Economics. Rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Forschung. Band 21. München 1992.
- Rauner/Riedel 2000:** Rauner, F.; Riedel, M.: Berufsbildung für den Strukturwandel im Handwerk. Berlin 2000.
- Reetz 1999:** Reetz, L.: Kompetenz. In: Kaiser, F.-J.; Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, Hamburg 1999. S. 245-246.
- Reich 1997:** Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 2. durchges. Auflage. Neuwied, Krieffel, Berlin, Luchterhand 1997.
- Reischmann 2003:** Reischmann, J.: Weiterungsevaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied, Krieffel 2003.
- Richter 1994:** Richter, R.: Institutionen ökonomisch analysiert. Tübingen 1994.
- Rützel 2003:** Rützel, J.: Das Praktikum. Eine Brücke zur Ausbildung und zur Selbstständigkeit. In: berufsbildung, 57. Jg. 2003, Heft 82, S. 29-33.
- Sailmann/Rümpker 2004:** Sailmann, G.; Rümpker, W.: Externes Ausbildungsmanagement als Dienstleistung. In: Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk: Bildungskonferenz 2004. Chancen auf neuen Märkten. Düsseldorf 2004, S. 164-169.
- Sappigton 1991:** Sappington, D.E.: Incentives in Principal-Agent Relationships. In: The Journal of Economic Perspectives, Vol. 5, No. 3, 1991, S. 45-66.
- Schaumann 1999:** Schaumann, U.: Identität – Eine wirtschafts- und sozialpädagogische Studie. Köln 1999.
- Schiersmann/Busse/Krause 2001:** Schiersmann, C.; Busse, J.; Krause, D.: Medienkompetenz – Kompetenz für neue Medien. Studie und Workshop. Berlin 2001.
- Schiersmann/Remmle 2004:** Schiersmann, C.; Remmle, H.: Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. In: Arnold, R. (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 38. Baltmannsweiler 2004.
- Schlaffke 2000:** Schlaffke, W.: Das duale System vor großer Zukunft In: Wirtschaft und Berufserziehung, 53. Jg. 2000, Heft 9, S. 10-14.

- Schlögl 2005:** Schlögl, P.: Bildungswegentscheidung von Jugendlichen in Österreich – Beruflichkeit als Wahlmotiv. In: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Präsident (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34. Jg. 2005, Heft 4, S. 19-21.
- Schmiel/Sommer 1985:** Schmiel, M.; Sommer, K.-H.: Lehrbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München 1985.
- Schneider 2005:** Schneider, N. F.: Arbeitszeit, Leistung, Gesundheit. Teil 5: Berufsmobilität und ihre Folgen. In: Antoni, E. (Hrsg.): Das flexible Unternehmen. URL: www.flexible-unternehmen.de/kl0404_05.htm (Stand: 05.04.2006).
- Schober 2000:** Schober, K.: Die Pluralisierung der Beratungslandschaft. Ein Überblick über Institutionen und Strukturen, Aufgabenbereiche und Handlungsfelder der Beratungsangebote in Bildung, Beruf und Arbeit. In: Schober, K. (Hrsg.): Beratung im Umfeld beruflicher Bildung. Bielefeld 2000. S. 7-23.
- Scholtens 2000:** Scholtens, S.: Praxismodell >Spielplan Ausbildung< – Ein Instrument zur Vorbeugung von Ausbildungsabbrüchen. In: Schober, K. (Hrsg.): Beratung im Umfeld beruflicher Bildung. Bielefeld 2000. S. 63-70.
- Schöpke 1984:** Schöpke, U.: Planungs- und Kostendaten für überbetriebliche Berufsbildungszentren (ÜBZ). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 13. Jg. 1984, Heft 2, S. 66-70,
- Schröder 1999:** Schröder, R.: Neue Informations- und Kommunikationstechnologien. In: Kaiser, F.-J.; Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, Hamburg 1999. S. 307-309.
- Schröder 2001:** Schröder, H.: Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von >Abbilddidaktik< bis >Zugpferd-Effekt<. In: Mohr, A. (Hrsg.): Hand- und Lehrbücher der Pädagogik. 3. Auflage, München, Wien 2001.
- Schulz von Thun 1981:** Schulz von Thun, F.: Miteinander reden. Band 1. Störungen und Klärungen. Reinbeck 1981.
- Schulz von Thun 1989:** Schulz von Thun, F.: Miteinander reden. Band 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbeck 1989.
- Schulz/Bullinger 2005:** Schulz, H.-J.; Bullinger, A.: Innovationsbarometer der Interessenvertretung in Aufsichtsräten. In: Dahme, C., Ganz, W. (Hrsg.): Innovationen werden von Menschen gemacht! Impulskreis >Wissensträger Mensch< der Initiative Partner für Innovation. Stuttgart 2005, S. 21-23.
- Schumacher 1995:** Schumacher, B.: Die Balance der Unterscheidung. Zur Form systemischer Beratung und Supervision. Heidelberg 1995.
- Schumann 1992:** Schumann, J.: Grundzüge der mikroökonomischen Theorie. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg 1992. S. 452-458.
- Schumann 2005:** Schumann, S.: Übergangsprozesse von Absolventen nichtbetrieblicher Ausbildungsgänge unter besonderer Berücksichtigung der Aufnahme einer Zweitausbildung. In: bildungsforschung, 2. Jg. Ausgabe 2. URL: www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/berufseinstieg (Stand: 01.12.2005).
- Schüppel 1996:** Schüppel, J.: Wissensmanagement: organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren. Wiesbaden 1996.

- Schütt 1975:** Schütt, H.: Überbetriebliche Ausbildungsstätten. In: Die berufsbildende Schule, 27. Jg., 1975, Heft 9, S. 500-503.
- Schweers 2005:** Schweers, C.: Vertrauen in Bildungsnetzwerken. Überlegungen über die Bedeutung von und den Umgang mit Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken am Beispiel berufsbildender Schulen. URL: kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2005/1548/ (Stand: 14.10.2005).
- SGB III:** Sozialgesetzbuch, Drittes Buch – Arbeitsförderung. URL: bundesrecht.juris.de//bundesrecht/sgb_3/gesamt.pdf (Stand: 08.02.2006).
- Sickendiek/Engel/Nestmann 1999:** Sickendiek, U.; Egel, F.; Netsmann, F.: Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze. Weinheim, München 1999.
- Sloane 1991:** Sloane, P.F.E.: Lernen und dies ein Leben lang. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, Heft 10, 1991, S. 61-63.
- Sloane 1992:** Sloane, P.F.E.: Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Ansatz. Köln 1992.
- Sloane/Twardy/Buschfeld 1998:** Sloane, P.F.E.; Twardy, M.; Buschfeld, D.: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn 1998.
- Sloane/Twardy/Buschfeld 2004:** Sloane, P.F.E.; Twardy, M.; Buschfeld, D.: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Paderborn 2004.
- SOFI u.a. 2005:** Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI); Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB); Institut für sozialwissenschaftliche Forschung (ISF); Internationales Institut für empirische Sozialökonomie (INIFES) (Hrsg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen. Wiesbaden 2005.
- Sommer 2002:** Sommer, W.: Bildungs- und Schulberatung als Aufgabe der Schule. URL: www.billes-gerhart.de/SkriptSozioWS0203/Skript_Sommer4.pdf (Stand: 30.06.2005).
- Sommerlatte 2000:** Sommerlatte, S.: Lernorientierte Unternehmensberatung. Modellbildung und kritische Untersuchung der Beratungspraxis aus Berater- und Klientenperspektive. Wiesbaden 2000.
- Spremann 1990:** Spremann, K.: Asymmetrische Information. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft. 60. Jg., Nr. 5/6, 1990. S. 561-586.
- Spremann 1996:** Spremann, K.: Wirtschaft, Investition und Finanzierung, 5. vollst. überarbeitete, erg. und akt. Aufl., München, Wien 1996.
- Statistisches Bundesamt 2003:** Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bevölkerung Deutschlands bis 2050. 10. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden 2003.
- Statistisches Bundesamt 2006:** Statistisches Bundesamt (Hrsg.): 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Annahmen und Ergebnisse. Wiesbaden 2003.
- Steeper 2000:** Steeger, G.: Berufliche Bildungsberatung. Ein wirtschaftspädagogischer Ansatz. In: Twardy, M.; Jongebloed, H.C. (Hrsg.): Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, Band 34, Köln 2000.

- Stettler 1999:** Stettler, M.: Institutions, Property Rights and External Effects: New Institutional Economics and the Economics of John R. Commons. Basel 1999.
- Stierlin 1994:** Stierlin, H.: Ich und die anderen. Stuttgart 1994.
- Strong/Watsonson 1987:** Strong, N.; Watsonson, M.: Principals, Agents and Information. In: Clarke, R., McGuinness, T.: The Economics of the Firm. Oxford, New York 1987.
- Stutz 1988:** Stutz, H.-R.: Management-Consulting – Organisationsstrukturen am Beispiel einer interaktiven Dienstleistung. Bern 1988.
- Süssmuth 1988:** Süssmuth, R.: Zukunftsfragen der Gesellschaft – Bildungsauftrag der Wirtschaft. Düsseldorf 1988.
- Thelen 1997:** Thelen, T.: Spieltheorie und das Gefangenendilemma. URL: www.ikw.uni-osnabrueck.de/~nntthele/ipd/gesamt.html#pd (Stand: 14.02.2006).
- Thiersch 1992:** Thiersch, H.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Einheim, München 1992.
- Thiersch 1997:** Thiersch, H.: Soziale Beratung. In: Nestmann, F. (Hrsg.): Beratung – Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis. Tübingen 1997.
- Thomalla 2000:** Thomalla, R.: Statement. Aus: Bundesinstitut für Berufsbildung/Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) – Partner für moderne Berufsbildung. Bonn 2000. S. 22-25.
- tns infratest 2008:** TNS Infratest Sozialforschung: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. URL: http://www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 26.03.2008).
- Twardy 1984:** Twardy, M. (Hrsg.): Fachdidaktik zwischen Normativität und Pragmatik. In: Twardy, M. (Hrsg.): Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, Sonderband 1, Düsseldorf 1984.
- Twardy 1999:** Twardy, M.: Zur Vergewisserung wirtschaftspädagogischer Konsequenzen sozialökonomischer Strukturwandlungen. In: Pollak, G.; Prim, R. (Hrsg.): Erziehungswissenschaften und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Helmut Heid. Weinheim 1999.
- VGH Baden-Württemberg 2005:** Verwaltungsgerichtshof Baden-Württemberg. Az. 6 S 1601/05. URL: www.buhev.de/2006/02/vgh-bw-6-s-1601-05.html (Stand: 13.04.2007).
- Walden 1999:** Walden, G.: Berufsausbildung und berufliche Weiterbildung. In: Kaiser, F.-J.; Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, Hamburg 1999. S. 80-82.
- Watzlawik/Beavin/Jackson 1969:** Watzlawik, P.; Beavin, J.H.; Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1969.
- Weber/Stämpfli 2006:** Weber, K.; Stämpfli, T.: Überschätzte Nachfragefinanzierung? In: Weiterbildung, 17. Jg. 2006, Heft 4, S. 33-35.
- Weiershäuser 1996:** Weiershäuser, S.: Der Mitarbeiter im Beratungsprozess – Eine agenturtheoretische Analyse. Wiesbaden 1996.

- Welge/AI-Laham 1999:** Welge, M.K.; Al-Laham, A.: Strategisches Management. Grundlagen – Prozess – Implementierung. 2., vollst. überarbeitete und erw. Auflage. Wiesbaden 1999.
- Werthschulte 1995:** Werthschulte, E.: Zur Evaluation der Ausbildung von Beratungsanwärtern in der Bundesanstalt für Arbeit. Diplomarbeit an der Universität Mannheim. Mannheim 1995.
- WHKT 2005:** Westdeutscher Handwerkskammertag (Hrsg.): Korrektur der Lissabon-Strategie. Neues Aktionsprogramm soll die EU näher an die Weltspitze bringen. In: WHKT-Report 02/2005. Düsseldorf 2005, S. 6.
- Wilke 1998:** Wilke, H.: Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart 1998.
- Wilke 2002:** Wilke, H.: Systeme aus soziologischer Sicht. In: Sommerlatte T. (Hrsg.): Angewandte Systemforschung. Wiesbaden 2002, S. 38-47.
- Williamson 1990:** Williamson, O.E.: Die ökonomischen Institutionen des Kapitalismus. Tübingen 1990.
- Wittgenstein 1960:** Wittgenstein, L.: Philosophische Untersuchungen. In: Schriften, Band 1. Frankfurt a.M. 1960.
- Wottawa 2005:** Wottawa, H.: DIN 33430 und ihre Konsequenzen für die Bewerberauswahl in Unternehmen. Was nützt die Norm in der Praxis? *URL: [www.competence-site.de/personalmanagement.nsf/5899DB170109C563C1256BF7004523C1/\\$File/din-33430.pdf](http://www.competence-site.de/personalmanagement.nsf/5899DB170109C563C1256BF7004523C1/$File/din-33430.pdf)* (Stand: 29.09.2005).
- Wuppertaler Kreis 2005:** Wuppertaler Kreis e.V. : Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2005 bei den Mitgliedsinstituten des Wuppertaler Kreises. *URL: www.wkr-ev.de/trends05/trends2005.pdf* (Stand: 26.09.2005).
- Wuppertaler Kreis 2007:** Wuppertaler Kreis e.V. : Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2007 bei den Mitgliedsinstituten des Wuppertaler Kreises. *URL: <http://www.wkr-ev.de/trends07/trends2007.pdf>* (Stand: 28.03.2007).
- ZDH 1969:** Zentralverband des Deutschen Handwerks: Wünsche und Forderungen des Handwerk. Bonn 1969.
- ZDH 1974a:** Zentralverband des Deutschen Handwerks: Berufliche Bildung im Widerstreit der Meinungen. Das Handwerk zu den Markierungspunkten des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1974.
- ZDH 1974b:** Zentralverband des Deutschen Handwerks: Handwerk 1974. Bonn 1974.
- ZDH 1986:** Zentralverband des Deutschen Handwerks: Überbetriebliche Berufsbildungsstätten des Handwerks. Bonn 1986, S. 5.
- ZDH 2004:** Zentralverband des Deutschen Handwerks: Differenzierung und Europäisierung der beruflichen Bildung. Ein Reformprogramm des Handwerks. Berlin 2004.
- ZDH 2005:** Zentralverband des Deutschen Handwerks: Die Handwerkskammern. Partner der Betriebe – Partner für Politik und Gesellschaft. Berlin 2005.
- ZDH 2007a:** Zentralverband des Deutschen Handwerks: Handwerksorganisationen. *URL: www.zdh.de* (Stand: 28.04.2007).

- ZDH 2007b:** Zentralverband des Deutschen Handwerks: Der ZDH. URL: www.zdh.de (Stand: 11.03.2007).
- ZDH 2007c:** Zentralverband des Deutschen Handwerks: Entwicklung breitbandiger Berufe im Handwerk. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin 2007.
- ZDH 2007d:** Zentralverband des Deutschen Handwerks: Ganzheitlich, Passgenau, Anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. URL: <http://www.zdh.de/bildung/bildungspolitik/berufsbildung/berufslaufbahnkonzept-passgenau-ganzheitlich-anschlussfaehig.html> (Stand: 26.03.2008).
- ZDH 2007e:** Zentralverband des Deutschen Handwerks: Herausforderungen für die berufliche Bildung – Zukunft der Bildungszentren im Handwerk. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin 2007.
- ZDH 2008:** Zentralverband des Deutschen Handwerks: Daten und Fakten – Beschäftigte und Umsatz. URL: <http://www.zdh.de/daten-und-fakten/beschaefigte-umsaetze.html> (Stand: 30.04.2008).
- Zedler 1990:** Zedler, R.: Bundesrepublik Deutschland und DDR. Vergleich der beiden Bildungssysteme. In: Handwerksmagazin/ Beruf und Bildung, 38. Jg. 1990, Heft 5, S. IV-VI.
- Zwick 2004:** Zwick, E.: Gesundheitspädagogik. Wege zur Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin. Münster 2004.

Lebenslauf

Persönliche Daten: Name: Hoffschroer
Vorname: Michael
Anschrift: Stallschreiberstraße 44
10969 Berlin
Tel. 030/61507147
Handy: 0176/81024066
E-Mail : michael@hoffschroer.de
geboren am: 06.01.1972 in: Lingen (Ems)

Schulische Ausbildung: 1978–1991

Abschluss: Allgemeine Hochschulreife

Berufliche Ausbildung: 08/1991–01/1994 Ausbildung zum Sparkassenkaufmann, Kreissparkasse Lingen

Abschluss: Sparkassenkaufmann

Berufliche Tätigkeit: 02/1994–06/1994 Sparkassenkaufmann, Kreissparkasse Lingen
01/2004–02/2006 Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln
seit 03/2006 Referent, Zentralverband des Deutschen Handwerks

Zivildienst: 07/1994–09/1995 Alten- und Pflegeheim, Elisabethhaus, Emsbüren

Studium: 10/1995–12/2003 Wirtschaftspädagogik
seit SS 2004 Promotionsstudium
Universität zu Köln

Studienbegleitende Tätigkeiten und Praktika:

- Studentische Hilfskraft, Forschungsinstitut für berufliche Bildung im Handwerk an der Universität zu Köln
- Teledozent im Projekt „Meisterassistent/in im Handwerk“, Forschungsinstitut für berufliche Bildung im Handwerk an der Universität zu Köln
- ILIAS-Schulungen an der Universität der Bundeswehr in Hamburg, Qualitus GmbH
- Dozentenvertretung im Rahmen einer Qualifizierungsmaßnahme, Bildungswerk des Lingener Handwerks e.V.