

Laufbahnberatung als pädagogische Übergangsberatung

1. Einführung

Der Komplexitätszuwachs in einer globalisierten Welt mit ihrem rasanten Wissenszuwachs geht einher mit einem „Zukunftsgewissheitsschwund“ (Hargasser), durch den die planvolle Lebensprognostik und Lebensabsicherung für die Einzelnen zu einer zunehmend schwer zu bewältigenden Anforderung wird. Die Aufforderung und der Zwang zu Flexibilität und Anpassung kann entweder zu hilflosem Sach- und Entwicklungsgehorsam führen oder er mündet in vielen Bereichen in die Inanspruchnahme der Hilfestellung von Fachleuten. „Kompetenzverluste des Common sense, Erfahrungsverluste, werden im Regelfall vollständig durch Vertrauen kompensiert“ (Hargasser 2002, S. 34), einem Vertrauen in Berater, die – als Spezialisten für Unsicherheitsprozesse aller Art – den Klienten, die eben anders spezialisierte Fachleute sind, wieder zu einer neuen Ausrichtung ihrer fachspezifischen Kompetenzen helfen. Geißler geht sogar so weit, Beratung als Sinnersatz zu bezeichnen, indem sie als „gut geratenes Kind ihrer hochmobilen Zeit“ als neue Zugangsmöglichkeit zu individueller Sinnfindung gesehen werde. Er betont jedoch, dass Beratung nicht mit dem Versprechen werben dürfe, die Unsicherheit und Orientierungslosigkeit ihrer Klienten in Sicherheit und Orientierung zu verkehren. „Was sie kann, ist mehr Ordnung als Ordnung der Unordnung und mehr Sicherheit als die Gewissheit des Unsicheren versprechen“ (Geißler 2000, S. 11).

Laufbahnen als entgrenzte Karrieren sind zunehmend weniger an Berufe und den einzelnen Arbeitsplatz gebunden. So erhöht sich die Notwendigkeit für die Erwerbstätigen oder solche, die es (wieder) werden wollen, sich zu kompetenten Laufbahnakteuren zu entwickeln, um potentielle Chancen erkennen und angemessen nutzen zu können (vgl. Meijers & Wardekker 2004, S. 189). Allerdings müssen Möglichkeiten und Räume geschaffen werden, sich diesem Prozess auch widmen zu können. Zudem müssen diese Prozesse der Konstruktion von Laufbahnidentität in ein emotional sicheres Umfeld

eingebunden sein, das es den Einzelnen erlaubt, Emotionen und Kognitionen in einer produktiven und kreativen Art und Weise zu handhaben und zu teilen (vgl. ebd., S. 198). Die Laufbahnberatung ist nun ein solcher Ort und Erfahrungsraum, der nicht nur in Ermangelung anderer gesellschaftlicher Möglichkeiten diese Bedingungen bereitstellt, sondern in dem darüber hinaus gezielt potentielle soziale Möglichkeiten einzelner Personen erweitert oder vertieft werden können.

Der deutsche Laufbahnforscher Bußhoff bringt es bereits 1998 auf den Punkt: „Aufgabe der Berufsberatungsdienste ist es, Personen bei der Bewältigung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung zu unterstützen“ (Bußhoff 1998, S. 10). Laufbahnberatung nach ZML wird in diesem Aufsatz als ein Beratungsansatz vorgestellt, in dem berufliche Orientierungsberatung für eine breite Zielgruppe in allen Lebensphasen und Altersstufen praktiziert wird. An der Bewältigung von Übergangsprozessen sind nach Bußhoff verschiedene Teilprozesse beteiligt. Das Lernen stellt einen solchen Teilprozess dar, von dem angenommen wird, dass er in der Laufbahnberatung gefördert werden kann. Auf welche Weise und wodurch diese Förderung geschehen kann, soll ebenfalls hier kurz umrissen werden. Wenn Lernen zu Kompetenzentwicklung führt, werden in einer Übergangsberatung auch Übergangskompetenzen entwickelt. Beispielhaft sei erläutert, wie einige Übergangskompetenzen im Rahmen von Laufbahnberatung angeeignet, entwickelt oder gar neu erworben werden können.

2. Laufbahnberatung im Umbruch

Die aktuelle Situation der Laufbahnberatung in Deutschland ist geprägt von einer Phase der Etablierung und Professionalisierung. International gesehen befindet sich die Laufbahnberatung im Umbruch. Traditionelle Laufbahntheorien sind in der Praxis weiterhin wirksam, die praktischen Implikationen der neueren Theorien sind noch nicht hinreichend ausgearbeitet, die Theoriebildung kämpft selbst noch mit den veränderten und sich ausdifferenzierenden Anforderungen. Die Praxis ändert sich in einem Tempo, bei dem die Theoriebildung nicht nachkommt. So vergrößert sich in den letzten Jahren die in der Laufbahnforschung bereits seit langer Zeit sichtbare Lücke zwi-

schen Laufbahntheorien und Beratungspraxis massiv (vgl. Tractenberg et al. 2002, S. 93). Die deutsche Laufbahnforschung steckt noch in den Kinderschuhen, so werden in diesem Aufsatz immer wieder Erkenntnisse aus der anglo-amerikanischen Laufbahnforschung aufgegriffen und für den deutschen Kontext rezipiert. Während das überwiegende Beratungsziel in traditionellen Laufbahnentwicklungsansätzen darin lag, den richtigen, den passenden (Lebens-)Beruf zu finden, ist dieses Ziel unter den Bedingungen heutiger Berufstätigkeit in den meisten Fällen brüchig geworden. Weder die Annahme, dass die Personenmerkmale wie Fähigkeiten, Interessen oder Werte über die Lebenszeit relativ stabil bleiben, noch die Voraussetzung überdauernder Berufsbilder kann in der postmodernen Arbeitswelt aufrechterhalten werden. Damit bricht aber die Grundlage für die Eignungs- und Passungsprozesse der traditionellen Berufsberatung weg. Tractenberg schlägt nun vor, sich auf die Ausbildung und Entwicklung der für die Bewältigung der immer wieder neuen Entscheidungen für eine Laufbahn erforderlichen Kompetenzen zu konzentrieren (vgl. ebd., S. 94). Eine Neuorientierung hin zu präventiven, zukunftsorientierten Ansätzen, die mit der Entwicklung neuer Methoden und der Aufarbeitung der Beratungsinhalte einhergeht, kennzeichnet den Wandel. Der französische Laufbahnforscher Guichard bringt die zentrale Frage der modernen Laufbahnberatung auf den Punkt: „Wie können Individuen dabei unterstützt werden, für ihr eigenes Leben innerhalb ihres gesellschaftlichen Kontexts Regie zu führen“ (Guichard 2005, S. 111)?

2.1 Anforderungen an die neue Laufbahnberatung

Die neuen theoretischen und praktischen Laufbahnentwicklungsansätze müssen eine ganzheitliche Perspektive einnehmen. Diese Entwicklung kennzeichnet die eigentliche Erweiterung der Berufsberatung zur Laufbahnberatung. Die Laufbahnentwicklung wird nun im Kontext der gesamten Persönlichkeitsentwicklung wahrgenommen. Nun geht es um „fitting work into individuals' lives“, nicht mehr um „fitting individuals into jobs“ (Savickas 2001, S. 50). Passungen mit anderen Lebensbereichen (z. B. Familie, Ehrenamt, ökologisches Engagement, Freizeit oder Spiritualität) beeinflussen das Laufbahnverhalten bzw. die Haltung zur Laufbahnentwicklung und umgekehrt. Um im 21. Jahrhundert als effektive Beratungsform weiterhin Bestand

zu haben, darf sich Laufbahnberatung nicht mehr ausschließlich auf Laufbahnentscheidungen ausrichten, sie muss vielmehr ihren Horizont erweitern zu einer umfassenden Annäherung an alle Bereiche, die mit ihrem Kernthema vernetzt sind. Nur so wird sie den Individuen helfen können, eine strategische und ganzheitliche Sichtweise auf tätigkeitsbezogene, Bildungs- und Freizeit-aspekte zu gewinnen (vgl. Tractenberg et al. 2002, S. 97).

Konsequenterweise wird damit die Fokussierung von beruflicher Beratung auf die Eingliederung in den Arbeitsmarkt hinfällig: „Die Beratungsmaßnahmen sollen daher nicht mehr unbedingt auf die Aufnahme oder Wiederaufnahme einer Beschäftigung ausgerichtet werden. Es können verschiedene, die Gesamtperson umfassende Maßnahmen ergriffen werden, die ihre Eigenverantwortung als Bürger stärken und eine selbständige Lebensplanung fördern. Alle Übergangsphasen des Lebens können Gegenstand der Beratung werden“ (CEDEFOP 2005, S. 74).

So stehen wir derzeit in der Laufbahnforschung nicht nur einigen oberflächlichen Veränderungen, sondern tatsächlich einem tiefgreifenden Wandel in der Theoriebildung und Praxisentwicklung gegenüber, der eingebettet ist in gesamtgesellschaftliche Übergangsprozesse.

Lee & Johnston (2001) beschreiben folgende Kernpunkte, die den Auftrag an die neue Laufbahnberatung umreißen:

- „[...] die Unterstützung der Anpassungsleistungen, die in der Folge (und in der Antizipation) von größerer Unsicherheit und möglicher Erwerbslosigkeit notwendig werden,
- der aufgrund einer zunehmend selbst gestalteten Laufbahn notwendige Aufbau der Komponenten der persönlichen Anpassungsfähigkeit (u. a. Optimismus, Offenheit, Selbstwirksamkeitserwartung, interne Kontrollüberzeugungen, Proaktivität),
- die Ausrichtung der Beratung auf Aufbau, Wahrung und Stabilität der Identität des Klienten“ (Übersetzung: Lang-von Wins & Triebel 2006, S. 42).

Bußhoff sieht schon früh das übergeordnete Ziel der Laufbahnberatung darin, die Klientinnen und Klienten zu befähigen, sich in zukünftigen Beratungssituationen mit Hilfe ihres erlernten Prozesswissens selbst zu beraten, was sich mit der heutigen Begrifflichkeit der Kompetenzentwicklung zur Deckung bringen lässt. Er bezeichnet es als das „Erlernen selbstgesteuerten und selbstverantworteten Laufbahnverhaltens“ (Bußhoff 1989, S. 105). Auch der europäische Laufbahnberatungsexperte Watts sieht die Entwicklung von Laufbahnselbstmanagementfähigkeiten als zentralen Faktor.

Werden die Kernanliegen aus der Perspektive der betroffenen Individuen formuliert, so darf nicht die Anpassungsfähigkeit in den Vordergrund gestellt werden, sondern die in Kompetenzentwicklungsprozessen angelegte Gestaltungsfähigkeit. Daraus ergeben sich folgende Anforderungen an eine Laufbahnberatung:

- Entwicklung von Kompetenzen zur Bewältigung von Übergängen,
- Ermutigung zur Arbeit an einer für die Lebensphase und den Lebenskontext stimmigen Identität,
- Aufbau von Kompetenzen zur Neuorientierung und Erhalt bzw. Erweiterung von Beschäftigungsfähigkeit.

2.2 Das Zürich-Mainzer Modell als aktueller Laufbahnberatungsansatz

Gibt es nun in Deutschland Ansätze, die den eben umrissenen Anforderungen an die neue Laufbahnberatung gerecht werden? Stellvertretend für einige wenige Ansätze, die in Deutschland im Bereich der Privatwirtschaft entstanden sind, sei hier das Zürich-Mainzer Laufbahnberatungsmodell (ZML) vorgestellt. Dieses Modell ist geprägt von langjährigen Erfahrungen aus dem Nachbarland Schweiz. In der Schweiz hat Laufbahnberatung eine längere (Ausbildungs-)Tradition als in Deutschland. Arbeitnehmer in der Schweiz nehmen in Entscheidungssituationen eine Laufbahnberatung mit mehr Selbstverständlichkeit in Anspruch. Staatliche und private Einrichtungen ko-

operieren und geben sich gegenseitig Entwicklungsimpulse. In Deutschland konnte nun immer wieder beobachtet werden, dass deutsche Arbeitnehmer in die Schweiz zur Laufbahnberatung gingen.

Durch persönliche Kontakte zwischen deutschen Berufsberaterinnen und Schweizer Laufbahnberaterinnen und über einen deutsch-schweizerischen Erfahrungsaustausch entstand das Zürcher Laufbahnberatungsmodell als Weiterbildung. Zielgruppe der Qualifizierung sind Personen mit Beratungserfahrung, die im Bereich Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung tätig sind. 1998/99 fand der erste Lehrgang in zwei Sequenzen als Fortbildung in Laufbahnberatung nach dem Zürcher Laufbahnberatungsmodell statt. Die erste Sequenz umfasst Laufbahnberatung als Einzelberatung, die zweite Laufbahnberatung in Gruppen. Laufbahnberatung in Gruppen wird hier nicht näher vorgestellt werden, ist aber als niederschwelliges Angebot für eine breite Personengruppe geeignet.

Die laufbahnberaterische Ausbildung nach dem Zürich-Mainzer Modell vermittelt prozessuales, inhaltliches, beraterisches und methodisches Wissen, um eine umfassende Laufbahnberatung durchführen zu können. Das Instrumentarium ist gekennzeichnet durch vielfältige Methoden, die aus verschiedenen Schulen stammen (z.B. Individualpsychologie, humanistische Psychologie, lösungsorientierte Kurztherapie, Gestaltpsychologie). Wenn die Absolventen und Absolventinnen die Einzel- und Gruppenausbildung abgeschlossen und eine umfassende Laufbahnberatung mit Intervision und Supervision durchgeführt haben, tragen sie den Titel Laufbahnberater/-in (ZML). Vorgegeben wird ein strukturierter, auf Erfahrungswerten basierender Beratungsprozess, der aber individualisiert durchlaufen wird. In der konkreten Beratungssituation werden der Ablauf und die eingesetzten Methoden auf den Lerntypus, die Situation des Klienten und sein Anliegen zugeschnitten. Die Ausbildungsinhalte werden aber auch von den Beratenden individuell adaptiert, die ihre spezifischen Schwerpunkte je nach weiteren beraterischen Qualifikationen in den Prozess mit einbringen. Bei dem vorgestellten Konzept umfasst eine Einzelberatung mit Standortbestimmung etwa fünf bis acht Sitzungen, der Zeitaufwand beträgt in der Regel fünf bis zwölf Stunden. Der Zeithorizont reicht von wenigen Wochen bis zu mehreren Monaten, wobei intendiert ist, dass die Klienten zwischen den Sitzungen angeleitete Aufgabenstellungen be-

arbeiten, die nicht nur den Prozess beschleunigen, sondern durch die auch die Eigenverantwortlichkeit intensiviert und die Kosten gesenkt werden. Die Arbeitsanforderungen und der Kostenaspekt bewirken eine gewisse Verengung der Zielgruppe, die ansonsten sehr breit angelegt ist.

Im Verlauf der Beratung liegt der Schwerpunkt der Neu-, Um- oder Anpassungsorientierung in vielen Fällen auf der Suche nach einer sinnstiftenden Tätigkeit, die in ihrer Funktion als Teilhabe am gesellschaftlichen Leben angestrebt wird. So steht der Beratungsprozess immer im Spannungsfeld von Persönlichkeits- bzw. Kompetenzentwicklung und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Klientinnen und Klienten. Dabei ist es eine zentrale Aufgabe der Beratung, gerade zur Verminderung der innerpersonalen Spannungszustände beizutragen und in einem ersten Zielentwurf innere und äußere Anforderungen zu integrieren.

3. Laufbahnberatung als pädagogische Beratung

Laufbahnberatung lässt sich am ehesten im englischen Begriff des Counselling verorten. In jüngster Zeit nun öffnet sich auch die deutschsprachige Beratungsdiskussion für Anregungen aus der Counselling-Psychologie. Die Counselling-Psychologie fokussiert dabei Klienten, die zwar im engeren Sinne weder Erziehung noch Therapie benötigen, aber Hilfestellung in kritischen Übergängen und schwierigen Phasen bei der Bewältigung von Orientierungs-, Entscheidungs-, Planungs- und Handlungsprozessen. Daraus ergibt sich ein dreidimensionales Selbstverständnis von Beratung:

- Beratung ist dann immer schon präventiv, wenn sie Individuen dazu befähigt, Veränderungen in ihrem Umfeld vorzunehmen, bevor sich die Problemstellungen zu Krisen auswachsen.
- Beratung ist wachstumsfördernd, sie zielt auf Planung, Erweiterung und Erhaltung der individuellen Ressourcen und damit auf Persönlichkeitsentwicklung.

- In ihrer kurativen oder rehabilitierenden Funktion unterstützt sie Individuen in Bewältigungsprozessen und hilft ihnen Störungen beispielsweise in einem gelingenden Anpassungsprozess zu beseitigen und vorhandene Defizite zu kompensieren (vgl. Schwarzer & Posse 2004, S. 63f. und 66). Damit erhöht sich das Wohlbefinden durch die subjektive Verbesserung von Lebensqualität.

So besteht der erwachsenenbildnerische Anspruch der Laufbahnberatung nicht nur in der Unterstützung der Klienten im akuten Übergangsgeschehen, sondern in einer Befähigung zur mittel- und langfristigen Bewältigung verschiedener (beruflicher) Übergangssituationen. In der Förderung von Übergangskompetenzen und Laufbahnselbstmanagementkompetenzen macht sich die Laufbahnberatung nach dem Prinzip Hilfe zur Selbsthilfe in weiteren Übergängen zunehmend überflüssig.

Bezogen auf die Laufbahnberatung wird hier noch einmal deutlich, dass es um die retrospektive und oft auch aktuelle Bewältigung der beruflichen Situation geht, die aber immer auch verbunden ist mit einer aktiven prospektiven Gestaltung des weiteren Lebenslaufs. Diese Gestaltung ist nie losgelöst von den systemischen Rahmenbedingungen des Individuums und den Bedingungen des Arbeitsmarktes, wodurch die konkrete Umsetzung von der Planung abweichen und letzten Endes nur zu einem gewissen Maß direkt gesteuert werden kann. Beratungsplanung und Beratungsergebnisse sind ständig im Fluss, oftmals können nur lernförderliche bzw. kompetenzentwicklungsförderliche Bedingungen in der Beratung geschaffen werden, denn das direkte Lernergebnis unterliegt nicht dem direkten Einfluss der Beraterin bzw. des Beraters.

Dennoch ist Beratung gezielte pädagogische Intervention. Engel betrachtet Beratung gar als Grundform pädagogischen Handelns (vgl. Engel 2004, S. 103). Beratung als Intervention betreibt aktive Vermittlung zwischen gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und individuellen Handlungskompetenzen. Ziel ist immer der Aufbau, die Stabilisierung oder die Wiederherstellung von Handlungskompetenz (vgl. Zwick 2004, S. 98). Auch dieser Anspruch wurde hier bereits aus anderer Perspektive an die Laufbahnberatung formuliert.

Die Pädagogik wird zur Wissenschaft von der Lebensbegleitung in Phasen von Abbrüchen, Umbrüchen, Turbulenzen und Neukonstruktionen. Pädagogische Arbeit konzentriert sich im Übergangsgeschehen, an diesen Wendepunkten liegen im systemischen Verständnis wesentliche Elemente menschlicher Entwicklung. Der Beratungsforscher Nestmann sieht es geradezu als eine Verpflichtung der pädagogischen Beratung an, diese Anlässe als Aufklärungs-, Bildungs- und Edukationsmöglichkeiten zu nutzen.

Die Grenzen zwischen Kompetenzentwicklungs- und Bildungsprozessen in der Beratung sind fließend. Pöggeler sieht die Wirkung von Beratung um so mehr erziehend und bildend, je mehr sich der Fokus von Beratung dem inneren Kern des Menschen nähert, also die Integrität seiner Identität im Blick hat (vgl. Pöggeler 1999, S. 17).

3.1 Lernprozesse in der Laufbahnberatung

Gängige Angebote des Weiterbildungsmarkts reichen heute nicht mehr aus, die zunehmend individualisierten Lernerfordernisse und -bedürfnisse zu bedienen. Petzold weist nach, dass Beratung eine mögliche Form des Lehrens und Lernens unter komplexen Bedingungen ist. Durch die Erweiterung der Lernkompetenz können in zukünftigen Situationen Selbstregulations- oder Selbstmanagementprozesse durchgeführt werden, die weitere Beratungen obsolet machen. Auch Geißler sieht eine Entwicklung hin zum verstärkten Lernen in Beratungskontexten: „Der Trend zeigt eine Verstärkung sozialer Formen des Lernens. Diese werden sich – sowohl in der Aus- als auch in der Weiterbildung – zunehmend beratungsorientiert entwickeln“ (Geißler 2000, S. 15f.).

Lernen in Beratungsprozessen erfolgt auf mehreren Ebenen: beispielsweise auf einer kognitiven, um neue Inhalte zu erfassen, auf der emotionalen, wo Bedürfnisse, Werte und Prioritäten bearbeitet werden oder auch auf der volitionalen Ebene, wenn es darum geht, Entscheidungsprozesse vorzubereiten oder längere Prozesse durchzuhalten. Diese verschiedenen Lernprozesse zu einem stimmigen Ganzen zu integrieren, ist Teil des Beratungsgeschehens. In der Beratungssituation wird es erforderlich, dass Menschen ihre Lernwi-

derstände aufgeben und „sich selbst zu einem Projekt persönlichen Lernens“ machen (Petzold 2005, S. 174).

Bezogen auf das Konstrukt des Übergangs werden Übergänge als kritische Perioden beschreibbar, in denen das Festhalten und schlichte Anwenden von gelernten Dispositionen eben nicht mehr ausreicht. „Um die Person-Umwelt-Diskrepanz auf ein ‚normales‘ Maß zu reduzieren, ist ein verstärktes Umlernen und Hinzulernen erforderlich“ (Bußhoff 1998, S. 35). Auch das Ent-lernen oder Ver-lernen erhält einen immer höheren Stellenwert, weil alte Bewältigungsformen den neuen Herausforderungen nicht mehr entsprechen. Das ständige Dazulernen hat sich nahezu jede ökonomische Organisation und gesellschaftliche Institution auf die Fahnen geschrieben. Allerdings erschöpft sich ein Lernen unter dem Regiment der Beschäftigungsfähigkeit häufig in seiner Funktion als ökonomisch verwertbare Ressource. In der Maxime „alles zu jeder Zeit“ zeigt sich der absolute Totalitätsanspruch an die Flexibilität der Erwerbstätigen (vgl. Hendrich 2004, S. 264). Es lassen sich einige andere Modelle oder Ansätze des Lernens ausmachen, die zwar den komplexen Anforderungen der Zeit gerecht werden, aber nicht in ihnen aufgehen, sondern von Seiten der Pädagogik Alternativen eines Umgangs mit ebendiesen Anforderungen aufzeigen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien hier einige Arten des Lernens zusammengetragen, die in der neuen Laufbahnberatung zum Tragen kommen. Sie könnten den Grundstock einer Didaktik der Laufbahnberatung bilden, die aber bisher noch ein unbeschriebenes Blatt in der Laufbahnforschung ist.

3.1.1 Komplexes Lernen

Die komplexe Lerntheorie wurde in den vergangenen 40 Jahren von Petzold (u. a.) im Rahmen des integrativen Ansatzes entwickelt und in verschiedene Praxisfelder hineingetragen und weiterentwickelt. Komplexes Lernen wird definiert als die Veränderung einer Verhaltensmöglichkeit, die auf der einen Seite durch bewusst wahrnehmende Beobachtung, aber auch durch sublimale Wahrnehmung der inneren und äußeren Bedingungen und der emotionalen Reaktionen, die diese begleiten, entsteht. Gleichzeitig geschieht eine weitgehend unbewusste Vernetzung mit den archivierten Erfahrungen, die einer-

seits differenziell, also z. B. als verbale, imaginale oder olfaktorische Gedächtnismodalitäten vorliegen, aber auch als holografische Zusammenhänge abgespeichert und leicht spontan abrufbar sind. Diese Lernaspekte kommen besonders in komplexen, narrativen, interpretativen und diskursiven Lernprozessen zum Tragen, wie sie in jeder Beratungssitzung, z. B. bei der Entwicklung von Copingstrategien oder Problemlösungsansätzen, zu beobachten sind.

3.1.2 Erfahrungslernen

Erfahrungslernen ist eine altbekannte Form des Lernens, heute wird wieder neu entdeckt, indem Erfahrungen bewusst gesucht und ausgewertet werden. Durch Erfahrung lernen heißt bei Dewey: „Das, was wir den Dingen tun, und das was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung zu bringen.“ (Dewey 1930, S. 21f. zit. nach Dybowski 1999, S. 13). Lernen ist dann nicht nur die Folge von Erfahrung, sondern auch wieder die Voraussetzung für neue Lernerfahrungen. Erfahrungslernen ist demnach in die Vergangenheit, auf das, was schon ist, bezogen, immer aber auch auf das, was es noch ermöglichen soll.

Erfahrungen können nur in Handlungskontexten erworben oder erweitert werden, sie sind demnach in ihrer Entstehung situationsgebunden. Erfahrungswissen ist damit Handlungswissen. Damit entsteht der Zusammenhang zum impliziten Wissen. Implizites Wissen als weitgehend unbewusstes Aneignen von heuristischen Handlungsregeln wird normalerweise dann angewendet, wenn ein passender Handlungskontext auftaucht. Dieses implizite Wissen zugänglich zu machen, das sonst für selbstverständlich gehalten und nicht als Ressource wahrgenommen wird, die jederzeit aktiviert werden kann, ist Teil eines reflektierten Erfahrungslernens (vgl. Lang-von Wins & Triebel 2006, S. 35). In diesem Ansatz ist stets die Selbstbetroffenheit der Ausgangspunkt für Lernimpulse (vgl. Dybowski 1999, S. 14). Organisierte Lernprozesse sind damit immer eine Form der Verarbeitung von immer neu stattfindenden Erfahrungen. Lernen gilt nach diesem Lernkonzept als die auf ein Ziel hin ausgerichtete Erfahrungsverarbeitung. Erfahrungslernen im Kontext von Laufbahnberatung macht deutlich, dass die Klientinnen und Klienten

bereits viele Voraussetzungen und Ressourcen mitbringen und dass diese für den Erwerb von neuen Kompetenzen relevant sind. Denn Erfahrungen sind die Wissensbestandteile, die mit emotional-volitionalen Aspekten der Person verknüpft sind und mit subjektiven Werten und Sinnvorstellungen einhergehen, die zur Ausbildung vieler Übergangskompetenzen benötigt werden. Nur so können nachhaltige Entwürfe zur Lebensgestaltung entstehen, die eben nicht auf einem biografischen Vakuum aufbauen, sondern anschlussfähig an bisherige Erfahrungen sind. Weiterhin beeinflusst die emotionale Färbung der Wissensbausteine die Aktivierung des Wissens beim Handeln. Bei einer positiven gefühlsmäßigen Valenz werden Begriffe und Prozeduren eher aktiviert. Der ressourcen- und bewältigungsorientierte Blick auf die biografische Übergangssituation in der Laufbahnberatung interveniert in die emotionale Wahrnehmung; anhand einer Lebenslinie werden beispielsweise Krisen als Chancen sichtbar, die eine Steigerung der Befindlichkeitskurve hervorrufen können.

3.1.3 Expansives Lernen

Eine weitere Art des alternativen, kompetenzentwickelnden Lernens ist das expansive Lernen nach Holzkamp. Im Gegensatz zum defensiven (beiläufigen) Lernen findet es dann statt, wenn Lernende sich neues Wissen nicht nur aneignen, sondern dabei auch ihre Persönlichkeit, ihre soziale Integration und ihre Handlungsfähigkeit erweitern. Expansives Lernen ist gekennzeichnet durch „den Zusammenhang von über Gegenstandsaneignung erfolgreichem Weltaufschluss für das Subjekt in Erweiterung seiner Verfügungsmöglichkeiten über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen, was gleichbedeutend ist mit der Erhöhung seiner Lebensqualität“ (Holzkamp 1993, S. 175ff.; Zech 2002, S. 155). Dieses Lernen findet gerade seinen Ausgangspunkt in inneren und äußeren Irritationen von Lebens- oder Lebensrollenübergängen. In diesen alltäglichen Widersprüchen und Dilemmata bilden sich Diskrepanzen zwischen vorhandenen Fähigkeiten und den zur Bewältigung der Situation benötigten Fähigkeiten, es entstehen subjektiv bedeutsame Lernproblematiken. Wenn diese ausgegliedert und kognitiv bewusst gemacht werden können, bilden sie genau die Basis für expansives Lernen. Zech u. a.

beschreiben einige Einzelfaktoren dieser Expansion. Im Falle gelingenden Lernens verläuft der Lernprozess:

- „[...] von der Diffusität der Gedanken zur Differenziertheit,
- von der sequenziellen Fixiertheit zur Prozesshaftigkeit im Lernen,
- von der Isoliertheit des einzelnen Gedankens zum Denken im Zusammenhang,
- von der linearen Sichtweise auf Fragestellungen und Lernproblematiken zur Multiperspektivität, [...]
- von der Zufälligkeit des betrachteten Geschehens zum Erkennen von Gesetzmäßigkeiten,
- von der kritiklosen Hinnahme der Lernaufgaben zur gegenstands- und selbstkritischen Reflexivität“ (Ehse, Heinen-Tenrich, Zech 2001, S. 10ff. zit. nach Zech 2002, S. 156).

3.1.4 Biografisches Lernen

Nicht zuletzt finden konzentrierte und fokussierte biografische Lernprozesse in einer Laufbahnberatung statt. Der Biografieforscher Schulze untersucht in seinem Aufsatz „Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess. Reflexionen im lebensgeschichtlichen Lernen“ die Unterschiede zwischen Bildungsprozessen und biografischen Lernprozessen. Bei Bildungsprozessen gehe es überwiegend um die individuelle Aneignung kollektiver Objektivationen und damit um Aneignung außerhalb des eigenen Lebenszusammenhangs, also um Sekundärerfahrungen. Bei biografischen Lernprozessen steht die „Verwirklichung von Lebenserwartungen, die Bewältigung von Lebensproblemen und der Vollzug von biographisch bedeutsamen Entscheidungen im Mittelpunkt des Interesses“ (Schulze 2006, S. 32), es werden Primärerfahrungen gemacht. Biografische Lernprozesse lassen sich selten bewusst planen und der Lernerfolg stellt sich oft erst zeitlich versetzt ein. Auch die Bewertung dieser unterschiedlichen Lernprozesse ist nach Schulze gänzlich verschieden. Im biografischen Lernen ist auch die Erfahrung des Scheiterns ein erfolgreicher Lernprozess (vgl. ebd., S. 33f.). In der Laufbahnberatung erfolgt nun durch die Arbeit mit biografischen Methoden „die zusammenhängende Selbstvergewisserung des eigenen gelebten Lebens“, die eine besondere Leis-

tung im biografischen Prozess „und den Übergang zu einem höheren Grad an Bewusstheit“ darstelle (vgl. ebd., S. 41). Die bis dahin meist diffusen Erinnerungsbruchstücke müssen präzisiert, chronologisch oder nach Themen strukturiert werden. Durch die Darstellung entsteht das Kohärenzgefühl, das unabdinglich für die Fortschreibung der eigenen Identität ist.

Dörr nennt als Voraussetzungen gelingender biografischer Lernprozesse drei Faktoren:

- Die Erfahrung von Liebe und Freundschaft als Chance zur Konstitution einer Selbstbeziehung.
- Die Erfahrung der wechselseitigen Anerkennung, ein Wesen mit eigenem Recht zu sein. Die dadurch entstehende Sicherheit der eigenen Urteilsbildung lässt das Individuum sich als vollwertiges Mitglied einer Gemeinschaft erfahren.
- Die Erfahrung der wechselseitigen Ermutigung in Form der sozialen Wertschätzung der individuellen Besonderheiten.

3.1.5 Lernen in zieloffenen Transformationsprozessen

Als letzte Form des alternativen Lernens sei hier das Lernen in zieloffenen Transformationsprozessen vorgestellt. Die Beschleunigung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse bildet den Rahmen für neue Lernanlässe. Schäffter beschreibt vier Modelle struktureller Transformation, die als „gesellschaftliche Kontextbedingungen für lebensbegleitendes Lernen wirksam sind“ (vgl. Schäffter 1999, S. 8). In den zwei Modellen der zieloffenen Transformation kommt es durch Diskrepanzerlebnisse in der Lebenswelt zunächst zur Einsicht, dass die Ausgangslage defizitär ist, zudem gibt es das Wissen um einen Zielzustand, der durch bestimmte Kompetenzen, die erworben werden müssen, geprägt ist. Übertragen auf Laufbahntscheidungen gibt es ein Wissen um die Unhaltbarkeit der aktuellen beruflichen Situation, daraus entsteht die Anforderung, Teile des Alten zu verlernen. Der Zustand des Neuen war früher klar definiert, es gab geregelte Berufe, an denen man sich orientieren konnte, und Qualifikationen, die den Weg zu diesen Berufen wiesen. Der Zielzustand wird heute zunehmend diffus. So wird der Aufbruch aus der alten Situation oft

als verwirrende Umbruchsituation hinein in einen verunsichernden Schwebestand erlebt. Teilweise ist noch klar, welche alte Ordnung verlassen wurde, die zukünftige Ordnung liegt aber meistens noch im Nebel. Laufbahnberatende dürfen nun nicht als Pädagogen den neuen Zustand für die Klienten definieren, damit würden sie ihre Klienten der eigenen Freiheit berauben. Der zieloffene Zustand nach dem Modell der zieloffenen Transformation ist nach Schäffter nicht eindeutig bestimmbar, aber er kann als eingrenzbarer Möglichkeitsraum beschrieben werden, zu dem über pädagogische Arrangements Zugangswege erschlossen werden können. Laufbahnberatung wird dann zur moderierten Suchbewegung. Zieloffenheit in diesem Sinne heißt nun, den Auftrag zur individuellen Entscheidung innerhalb eines Übermaßes an Optionen im Rahmen des eben beschriebenen Möglichkeitsraums anzunehmen, „in den die gesellschaftliche Entwicklung die betroffenen Menschen ‚freigesetzt‘ hat“ (vgl. Schäffter 1999, S. 10) bzw. die Betroffenen selbst aus dem alten aufgebrochen sind, weil er nicht mehr trägt.

Das didaktische Arrangement in der Laufbahnberatung ist bestens geeignet, Lernen in zieloffenen Transformationsprozessen zu ermöglichen, dieses Lernen aber auch reflexiv zu thematisieren und dazu beizutragen, dass die Individuen ihr individuelles Lern- und Laufbahnentwicklungstempo gestalten und damit ihren spezifischen Übergangsprozess steuern können.

3.2 Kompetenzentwicklungsprozesse in der Laufbahnberatung nach dem ZML

Auch wieder nur beispielhaft werden hier einige Kompetenzentwicklungsprozesse im konkreten Beratungsgeschehen im Rahmen einer Laufbahnberatung nach dem ZML angedeutet. Diese Kompetenzentwicklungsprozesse finden als intensive Lernprozesse beispielsweise über die oben vorgestellten Formen des Lernens im Laufbahnberatungsprozess statt. Viele Kompetenzentwicklungsprozesse werden über spezifische Prinzipien, die mit einer bestimmten Beratungshaltung in der Laufbahnberatung verbunden sind, angestoßen.

3.2.1 Biografieorientierung

Eine der grundlegenden Methoden in der Laufbahnberatung ist das biografische Gespräch, das einerseits eine besondere Form der Diagnostik, andererseits ein Interventionsinstrument darstellt. Der Begriff Gespräch bezeichnet nach Fisseni (2004, S. 141) eine Vorgehensweise der Informationssuche, bei der ein Proband durch gezielte Fragen zu Angaben über sich und sein Umfeld angeregt werden soll. Thomae (1968) beschreibt das Gespräch als „einen der wenigen Zugänge zu einer durch den methodischen Zugriff noch nicht veränderten seelischen Wirklichkeit“ und sieht in ihm die „einzig sichere Quelle für die Erschließung des Verhaltens in natürlichen Situationen“. Das Gespräch schafft aber auch Distanz und ermöglicht den rationalen Blick auf sich selbst und die Bedingungen der eigenen Existenz.

Die Beratungsperson hört aktiv zu, bietet emotionale Unterstützung, Anerkennung und Verstärkung. Die Beratungsperson setzt aber auch mäeutische Prozesse in Gang, indem sie durch offene Fragen Einstellungen in Frage stellt und eine Perturbation von festgefahrenen oder situationsinadäquaten Überzeugungen auslöst. Durch Paraphrasierungen werden verbale oder nonverbale Äußerungen gespiegelt, die Klientin bzw. der Klient kann überprüfen, ob sie oder er verstanden wurde, die Beratungsperson vergewissert sich dabei, ob die gemeinsame Ebene noch vorhanden ist. Über Interpretationen werden vom Klienten disparat wahrgenommene Faktoren verbunden und Verknüpfungen geschaffen, die zu einem tieferen Verständnis beispielsweise einer Situation oder einer Ressource führen können. Auch durch das Mittel der Konfrontation wird auf Widersprüche hingewiesen, die sich beispielsweise zwischen der verbalen oder nonverbalen Ebene oder Worten und Handlungsweisen des Klienten zeigen. Gerade hierdurch kann die Wahrnehmung auf eine Art Bifurkationspunkt gelenkt werden, dessen fehlende Klärung den Fluss des Prozesses und damit die Bewältigung des Übergangs bisher behindert hat.

3.2.2 Lösungsorientierung

In der Haltung der Lösungsorientierung sind Probleme alltägliche Dinge, deren Lösung aber nicht in der akribischen Erforschung ihrer Ursachen und Wirkungen zu finden ist (vgl. Bahrenberg 2002, S. 14f.). De Shazer argumen-

tiert, dass Probleme oft unabhängig von und irrelevant für den Prozess ihrer Lösung sind. Problemen wird dadurch ihre Schwere genommen, so kann eine optimistische Haltung geschaffen werden, die ja ein wesentlicher Bestandteil der psychischen Ressourcen in Übergangsprozessen ist. Auch die Selbstwirksamkeit, die für die Kompetenzentwicklung eine entscheidende intervenierende Variable ist, wird durch das Anknüpfen an erfolgreiche Beispiele gefördert. Ohne ausführliche Problemanalyse wird nun gemeinsam reflektiert, wie ein Zustand definiert werden kann, in dem das Problem behoben ist, um dann den Weg zu diesem Zustand zu erarbeiten.

In der Haltung der Lösungsorientierung, die über die lösungsorientierte Beratung in die Laufbahnberatung hineinwirkt, werden Kompetenzentwicklungsprozesse in mehreren Bereichen der Übergangskompetenz angestoßen:

- **Ressourcenkompetenz:** Ressourcen werden aktiviert, indem zieldienliche Anteile der Persönlichkeit bewusst gemacht und betont werden. Die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit wird erhöht, indem den Klienten Beispielsituationen aus ihrer Lebensgeschichte bewusst werden, in denen sie ihre Probleme selbst reguliert und gelöst haben. Diese Kompetenz wird transferiert auf die aktuelle Situation.
- **Anpassungskompetenz:** Indem den Klienten deutlich wird, dass Probleme der „Normalfall“ sind und meist einen positiven Impuls zur Weiterentwicklung setzen, entwickeln sie eine größere Gelassenheit in ihrer aktuellen Situation, oftmals erfahren sie so eine Stärkung ihrer Ambiguitätstoleranz.
- **Möglichkeitskompetenz:** Der Möglichkeitssinn der Klienten wird angestoßen, ihr Blick auf ein weites Spektrum an Handlungsmöglichkeiten wird eröffnet. Die Autonomie der Klienten wird gestärkt, sie bekommen über die Wertschätzung von bereits geleisteten Erfolgen ein Gefühl dafür, dass sie aktiv Gestaltende ihrer Existenz sind.
- **Ressourcenorientierte Handlungskompetenz:** Ideen für Veränderungen, die sich durch das Gespräch ergeben, müssen sichtbar werden und Form annehmen, sonst bleibt ihre positive Wirkung aus. Durch

den Impuls zum ersten Schritt werden Handlungen in Gang gesetzt, die dann oft weitere Veränderungen im System nach sich ziehen. Die immer wieder zu beobachtende partielle Stagnation oder ein zeitweiliges Steckenbleiben im Prozess wird durch das Anfangen überwunden.

3.2.3 Wertorientierung

Werte sind wichtige Orientierungspunkte in komplexen Entscheidungssituationen. Werte, Einstellungen, Haltungen bleiben im alltäglichen Leben zumeist im Hintergrund, sie treten dann in Erscheinung, wenn Situationen wahrgenommen werden, die genau diese Werte in Frage stellen. Kast weist darauf hin, dass in Zeiten von Bedrohung – wie sie in den ersten beiden Phasen von Übergängen wahrgenommen wird – immer auch ein oder mehrere Werte in Gefahr sind. Wenn nun ein bedrohter Wert wie beispielsweise Sicherheit durch einen aktuell als höherwertig eingestuften Wert ersetzt werden kann wie beispielsweise Selbstverwirklichung, dann kann in der Beratungspraxis z. B. die Angst vor dem Absprung in die Selbstständigkeit reduziert werden.

Werte dienen aber nicht nur dem Abwenden negativer Emotionen, sie können auch „als Leuchtfeuer des Handelns“ (Erpenbeck) Orientierungshilfe in Entscheidungssituationen geben. Klienten lernen in der Laufbahnberatung ihr Handeln durch Einbeziehung ihrer Werte, Normen und Einstellungen zu begründen und nach außen hin (selbst-)bewusst zu vertreten. Zur Ausprägung eines wertebezogenen Denkens (value-focused thinking) erwerben die Klienten die Fähigkeiten, ihr langfristiges Zielsystem an ihren Wertvorstellungen auszurichten und die kurz- und mittelfristigen Ziele darin einzubinden.

Ein gewisser Wert-Relativismus erlaubt aber auch das Anerkennen der Relativität individueller und gesellschaftlicher Werthaltung und die Option, sich von nicht mehr funktionierenden persönlichen und kulturellen Werten zu verabschieden, ohne gleich Abschied vom kompletten Wertesystem nehmen zu müssen.

Immer wieder ist es auch der Wunsch von Klienten, sich mit *den* zentralen Werten ihres Lebens auseinanderzusetzen. In der Laufbahnberatungspraxis kann beispielsweise in der Übung zum inneren Genius eine zentrale Werthaltung der Klientin/des Klienten ermittelt werden, von der angenommen wird, dass sie der Person selbst so wichtig ist, dass sie diese auch in der Welt zum Ausdruck bringen möchte. Dieser innere Genius kann bei der Auswahl und Überprüfung der unterschiedlichen Laufbahnalternativen später das Zünglein an der Waage sein, wenn es um die Wahl desjenigen Weges geht, bei dem die Werte und Bedürfnisse des Klienten/der Klientin zum Tragen kommen.

3.2.4 Vermittlung von Übergangswissen und Übergangseinstellung

Den wenigsten Erwachsenen, die in die Beratung kommen, ist bewusst, dass sie sich in einer Übergangsphase befinden. So ist es hilfreich, mit den Klientinnen und Klienten eine Art Metablick auf ihr eigenes Übergangsgeschehen zu entwickeln. Die vom Klienten ausschließlich als individuelles Problem wahrgenommene kritische Situation wird damit in einen allgemeinen gesellschaftlichen oder beispielsweise lebensalterbezogenen Kontext eingeordnet werden, was zu einer emotionalen und kognitiven Entlastung beiträgt.

Darüber hinaus erwerben die Klienten in der Beratung ein grundlegendes Übergangswissen. Sie können über den Verlauf von Übergängen, über die Einschätzung bestimmter auf den Übergang bezogenen Faktoren aufgeklärt werden, um den eigenen Übergangsprozess besser begreifen und einordnen zu können. Und schließlich werden sie vertraut gemacht mit möglichen Haltungen zur Bewältigung von Übergängen, die als Voraussetzung oder Nährboden für die Entwicklung von verschiedenen Übergangskompetenzen verstanden werden können. Beispielhaft seien hier einige Schlüsselfähigkeiten nach Bußhoff aufgelistet, die diese neue Haltung zu Übergängen spiegeln:

- Übergänge als normale Lebensereignisse betrachten,
- die für Übergänge typischen Diskrepanzerlebnisse zulassen,
- Übergänge nicht nur als Bedrohung, sondern auch als Chance wahrnehmen,

- Zuversicht entwickeln, die Übergangsprobleme positiv bewältigen zu können,
- sich darauf einstellen, dass echte Übergänge sich nicht allein mit gewohnten Problemlösungen bewältigen lassen,
- Selbstverantwortung übernehmen.

3.2.5 Bilanzierung

Wer sich selbst nicht im permanenten Wandel und der wachsenden Informationsflut verlieren will, muss immer wieder einen Schritt zurücktreten, einen Gang zurückschalten und in einem Prozess der Selbstdistanzierung, der gleichfalls der Selbstannäherung dient, die laufende Entwicklung überprüfen und Bilanz ziehen (vgl. Stoffel 1999, S. 18). Bei der Bilanzierung werden Teilfähigkeiten schwerpunktmäßig im Bereich der Entscheidungskompetenz entwickelt:

- Reduktion: Zurückführung einer Menge von Merkmalen auf eine gemeinsame Basis, deren Symptome die Einzelmerkmale sind. Beispiel: Anstatt immer wieder über Einzelmerkmale zu sprechen und die inneren, oftmals konfuse Dialoge der Klientinnen und Klienten noch zu verstärken, werden beispielsweise Entscheidungsbereiche gebündelt, diese erhalten Bezeichnungen, unter denen dann im weiteren Prozess neue Einzelmerkmale subsumiert werden.
- Medien: Einsatz von Medien als externe Gedächtnishilfen. In der Laufbahnberatung nach dem ZML wird viel mit Post-it-Zetteln gearbeitet, die mehrfach umstrukturiert werden können, in ihrer (vorläufig) sortierten Form dann aber immer auch als Gedächtnishilfen dienen. Ebenso zählen fast alle Arbeitsmaterialien, die bei den Klienten verbleiben, als Gedächtnishilfen, die beispielsweise in einer akuten Bewerbungssituation erneut konsultiert werden können.
- Multiple Kodierung von Information: Die Enkodierung und mehrfache Umkodierung von Informationen mit Hilfe alternativer Methoden, die aber den gleichen Themenbereich bearbeiten, trägt dazu bei, dass Informationen nicht nur eindimensional verfügbar sind, sondern

in ganz unterschiedlichen Szenarien immer wieder eine andere Teilfunktion übernehmen können.

- Visualisierung: Im Prozess werden Strukturen beispielsweise über Schaubilder, Collagen, Struktogramme, Modellierung der Situation gebildet. Auch das intuitive Arbeiten mit Bildern, indem zu bestimmten Themen Bilder ausgewählt werden, verdichtet und bilanziert Erkenntnisse, die kognitiv sonst schwer zugänglich wären.

Im Verlauf des Bilanzierungsprozesses wird meist deutlich, dass die Klientin oder der Klient abschließend niemals über alle Informationen verfügen wird, um alle Zweifel auszuräumen, mit denen ihre bzw. seine Entscheidungsprozesse belastet sind. Die Erkenntnis, dass weder die Gegenwart noch die Zukunft absolut kontrollierbar und planbar sind, führt zu heuristischen Schätzungen, die zu bestmöglichen, befriedigenden Entscheidungen, aber auch zur Option der Revision führen, wenn sich die Einsichten oder Gegebenheiten ändern. Diese Balance, der eigenen Urteilsfähigkeit zu trauen, um eine einmal getroffene Entscheidung bei Bedarf aber auch revidieren oder anpassen zu können, ist ein wesentlicher Faktor der neu entwickelten Anpassungskompetenz.

3.2.6 Komplexitätsmanagement

In Übergangsprozessen übersteigt die interne Repräsentation der Situation, des individuellen Zielsystems und der Handlungsmöglichkeiten die Verarbeitungskapazität der sich im Übergang befindenden Person. Strategien zur Komplexitätsreduktion werden mit Unterstützung der Beratungsperson erlernt:

- Sammeln und sichten: Potentielle Hilfequellen und Bewältigungsstrategien werden gesammelt und aus der Biografie rekonstruiert.
- Auswählen: Für die aktuelle Bewältigungssituation tauglich erscheinende Copingstrategien werden ausgewählt bzw. Erkundigungen bei Personen, die mit diesen Strategien arbeiten, eingeholt.

- Gezielt aktivieren: Erste Versuchsrunden mit den Copingstrategien werden eingeleitet, bestehende und neue Kontakte und Unterstützungssysteme aktiviert.
- Balance finden: Das soziale Umfeld oder das betriebliche Umfeld wird gedanklich in den Prozess mit einbezogen, dessen Bedürfnisse und Reaktionen wiederum beeinflussen den weiteren Prozess. Über eine Arbeitsumfeldanalyse lassen sich größere Problembereiche schnell herausfinden.
- Realitäten sehen: Es wird nicht nach der absoluten Lösung, sondern nach einer für die aktuelle Situation und das aktuelle Umfeld befriedigenden, viablen Lösung gesucht.
- Kapazitätsmanagement: Der Fluss der Informationsverarbeitung muss geplant und reguliert werden, um das Arbeitsgedächtnis nicht zu überlasten. Beispiel: Klienten in der Laufbahnberatung informieren sich über alle potentiellen Wege gleichzeitig (während sie sich meistens noch in die verschiedensten Richtungen bewerben). Die Informationsfülle ist ab einem bestimmten Komplexitätsgrad nicht mehr handhabbar. Gemeinsam wird in der Beratung ein strukturiertes Vorgehen erarbeitet.
- Komplexbildung und verdichten: Zusammenfassung einzelner Merkmale zu Einheiten, die im Beratungsprozess dann nur noch als Gesamtheit betrachtet werden.
- Downgrading: Entwicklung von Strategien für Teilbereiche statt umfassender Lösungen für das ganze Problem. Auch ein angemessener Mittel- und Maßnahmeneinsatz gehört zur strategischen Lösungs- und Handlungsvorbereitung.
- Gedankliches Probehandeln: Alternativpläne oder -teilpläne sowie Sollbruchstellen, wenn bestimmte Vorhaben nicht funktionieren, sollten von vornherein mitbedacht werden (vgl. Franke 2005, S. 68f. und S. 152ff.).

Tatsächlich ist es oftmals erforderlich, im Beratungsprozess einen gewissen Komplexitätsgrad bewusst aufrechtzuerhalten und sich damit auch von der klassischen didaktischen Linearität zu verabschieden. Auf der funktionalen Ebene wird durch offene Lernprozesse, bei denen das Anliegen beispielsweise immer wieder nachbearbeitet und neu justiert wird, die Ambiguitätstoleranz erweitert und die Viabilität im Rahmen der Anpassungs- und Entscheidungskompetenz trainiert.

4. Zusammenfassung, Ausblick

Übergänge bieten verdichtete, intensive Gelegenheiten für lebenslanges Lernen. Aus diesen Lernchancen heraus könnten Kompetenzen auf andere individuelle und gesellschaftliche Lebensbereiche transferiert werden. Menschen, die sich ihrer Kompetenzen bewusst sind, autonom handeln und Verantwortung für ihre eigene Entwicklung tragen, die bereit sind in die Zukunft zu planen und entscheidungsfähig sind, könnten gesamtgesellschaftlich einen großen Gewinn darstellen. Derart zu beschreibende Persönlichkeiten sind allerdings immer in Lebensbedingungen eingebettet, die ihre Freiheitsräume und Entfaltungsmöglichkeiten z. B. durch die Teilhabe an materiellen und sozialen Ressourcen bestimmen. Die derzeit zu beobachtende Koppelung sozialstaatlicher Leistungen an die Erwerbsarbeit verwehrt einem zunehmenden Anteil der potentiell Erwerbstätigen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben mittels einer sinnstiftenden Tätigkeit und der Absicherung der materiellen Grundbedürfnisse. Auch ungerichtete Weiterbildungsschleifen oder ungedeckte Bildungszertifikate schaffen nicht automatisch soziale Gerechtigkeit. Denn nicht die Höhe der Mittel, sondern deren Verteilungsgerechtigkeit bestimmt die Güte und das Niveau eines gesellschaftlichen Systems, das Bürger darin unterstützt, sich zu den oben beschriebenen Persönlichkeiten zu entwickeln. Der freie Zugang zu lebenslanger Beratung in beruflichen Orientierungsprozessen könnte ein Baustein zu einer Gesellschaft sein, die mit

ihren eigenen Übergängen besser zurecht kommt, da sie auf Menschen gründet, die gelernt haben, ihre individuellen Übergänge persönlich erfolgreich zu bewältigen und diese Erfahrung in den Dienst der Gemeinschaft stellen.

Literatur

- Bahrenberg, R. (2002). *Beratungsrelevante Einstellungen, Grundhaltungen und Gesprächstechniken*. Nürnberg.
- Bußhoff, L. (1989). *Berufswahl: Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung*. Köln.
- Bußhoff, L. (1998). Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In R. Ziehlmann (Hrsg.): *Berufswahl in Theorie und Praxis*. Zürich, S. 9–84.
- CEDEFOP (Hrsg.) (2005). *Verbesserung der Politik und Systeme der lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung*.
- Dybowski, G. (1999). *Erfahrungsgelitetes Lernen: Ein Ansatz zur Kompetenzentwicklung*. Berlin.
- Engel, F. (2004). Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Beratung. In F. Nestmann; F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung. Band 1, Disziplinen und Zugänge*. Tübingen, S. 103–113.
- Fisseni, H. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Göttingen.
- Franke, G. (2005). *Facetten der Kompetenzentwicklung*. Bielefeld.
- Geißler, K. A. (2000). *Von der Wiege bis zur Bahre – Seminare, Seminare! Bedeutung, Ursachen und Tendenzen der (Weiter-)Bildungsexpansion*. München.
- Guichard, J. (2005). Life-Long Self-Construction. In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 5, S. 111–124.
- Hargasser, F. (2002). Der beratungsbedürftige und ratsuchende Mensch – eine Perspektive der Pädagogischen Anthropologie. In K. Lumma (Hrsg.): *Wissensgesellschaft braucht Rat*. Eschweiler, S. 29–39.
- Hendrich, W. (2004). Beschäftigungsfähigkeit oder Berufsbiographische Gestaltungskompetenz? In F. Behringer; A. Bolder; R. Klein et al. (Hrsg.): *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien*. Baltmannsweiler, S. 260–170.

- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main.
- Lang-von Wins, T.; Triebel, C. (2006). *Kompetenzorientierte Laufbahnberatung*. Heidelberg.
- Lee, F.K.; Johnston, J.A. (2001). Innovations in career counseling. In *Journal of Career Development*, S. 177–186.
- Meijers, F.; Wardekker, W. (2004). Karriere-Lernen – ein Pflichtfach moderner Berufserziehung. In F. Behringer; A. Bolder; R. Klein et al. (Hrsg.): *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien*. Baltmannsweiler, S. 189–202.
- Petzold, H.G. (2005). Beratung als „komplexer Lernprozess“ und kooperative Handlungspraxis in differenziellen Feldern. In *Beratung Aktuell* 3, S. 171–186.
- Pöggeler, F. (1999). Perspektiven einer neuen Beratungspädagogik. In: K. Lumma (Hrsg.): *Theorie und Praxis der Beratungspädagogik*. Eschweiler, S. 12–27.
- Savickas, M.L. (2001). A Developmental Perspective on Vocational Behaviour: Career Patterns, Salience, and Themes. In *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 1, S. 49–57.
- Schäffter, O. (1999). Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft. Didaktische Modelle in zielbestimmten und zieloffenen Veränderungsprozessen. In *QUEM-Bulletin* 3, S. 8–11.
- Schulze, T. (2006). Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess. Reflexionen im lebensgeschichtlichen Lernen. In V. Fröhlich; R. Göppel (Hrsg.): *Bildung als Reflexion über die Lebenszeit*. Gießen, S. 28–49.
- Schwarzer, C.; Posse, N. (2004). Pädagogische Psychologie und Beratung. In: F. Nestmann; F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung, Band 1, Disziplinen und Zugänge*. Tübingen, S. 73–86.
- Stoffel, B. (1999). *Laufbahnberatung in Gruppen*. Dübendorf.
- Tractenberg, L.; Streumer, J. & van Zolingen, S. (2002). Career counseling in the emerging post-industrial society. In *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 2, S. 85–99.
- Zech, R. (2002). Zukunftscompetenz. In K. Götz (Hrsg.): *Bildungsarbeit der Zukunft*. München/Mering, S. 147–160.
- Zwick, E. (2004). *Gesundheitspädagogik. Wege zur Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin*. Münster.