

3. Theoretischer Analyserahmen

Zur Analyse der professionellen Handlungsstrategien in der Anerkennungsberatung kann auf umfassende Erkenntnisse aus dem Bereich der Beratungsforschung, anerkennungstheoretischer Ansätze und Forschungen zur pädagogischen Professionalität zurückgegriffen werden. Beratungstheoretisch wird Anerkennungsberatung in den Bereich der Bildungs- und Berufsberatung im Migrationskontext eingeordnet und in Bezug auf ein sozial- und erwachsenenpädagogisches Beratungsverständnis reflektiert. Zur spezifischen Begründung pädagogischen Handelns innerhalb der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erfolgt auf Grundlage unterschiedlicher anerkennungstheoretischer Zugänge die Entwicklung eines eigenen Rahmenmodells für die Analyse der Expert_inneninterviews. Die Handlungsstrategien der Berater_innen werden vor dem theoretischen Hintergrund ausgewählter Ansätze zur Professionalisierung von Beratung und Entwicklung pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft rekonstruiert und interpretiert. Diese drei zentralen theoretischen Bezüge strukturieren einerseits den Zugang zum Forschungsfeld und bieten zugleich den Rahmen für die Analyse der empirischen Daten. Nachfolgend werden die theoretischen Grundlagen hinsichtlich der relevanten Erkenntnisse für die Forschungsfrage und die Entwicklung des theoretischen Analyserahmens ausgeführt.

3.1 Beratungstheoretische Perspektive

Zur Analyse der empirischen Ergebnisse aus einer beratungstheoretischen Perspektive ist es erforderlich, das zugrundeliegende Beratungsverständnis einzugrenzen und zu charakterisieren. Beratung stellt zunächst eine alltäg-

liche Form der Kommunikation dar. Professionelle Beratung muss daher von diesem Alltagsverständnis unterschieden werden, indem sie spezifisch strukturiert und definiert wird. Eine Möglichkeit der Abgrenzung bezieht sich auf den Formalisierungsgrad. Demnach kann Beratung neben informellen Beratungskontexten im Alltag halbformalisiert als Querschnittsaufgabe oder als formales eigenständiges Beratungsangebot beschrieben werden (vgl. Engel et al. 2014, S. 34). Für den Bereich der Erwachsenenbildung ist Beratung somit als eine Form pädagogischen Handelns neben anderen Aufgaben (z.B. Unterrichten) von einem formalen und eigenständigen Angebot in einem spezifischen Beratungssetting zu differenzieren. Bei diesem Setting kann es sich entweder um den institutionellen Kontext einer Erwachsenenbildungseinrichtung oder um spezielle Beratungseinrichtungen handeln (vgl. Sauer-Schiffer 2004, S. 10). Im Folgenden wird Beratung als eigenständige professionelle Leistung untersucht, die sich in den letzten Jahren institutionell, fachlich und methodisch ausdifferenziert hat. Schrödter (2014, S. 809, Herv. i. Orig.) definiert diese Form der Beratung als »ein *eigenständiges* Gesprächsangebot für Menschen in aktuell schwierigen Entscheidungs-, Konflikt- und Krisensituationen«. Als konstitutive Merkmale von Beratung nennt er die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme, die Vertraulichkeit, die Kostenfreiheit sowie die Multiperspektivität des Zugangs und die Interdisziplinarität des Teams. Beratung als professionelles Angebot zielt auf die (Wieder-)Herstellung der individuellen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit ab und findet in einem zeitlich eingegrenzten, institutionellen und organisatorischen Rahmen statt, der durch spezifische Richtlinien und Vorgaben geprägt ist (vgl. ebd., S. 809ff.). Damit ist ein relativ weites und offenes Beratungsverständnis verbunden, das auf unterschiedliche disziplinäre Zugänge und gesellschaftliche Handlungsfelder zutrifft. Beratung kann als »pädagogische Bildungschance«, als »alltags- und lebensweltorientierte Bewältigungshilfe in der sozialen Arbeit« sowie als »therapeutische Intervention in klinisch-psychologischen oder medizinisch-psychologischen Handlungsfeldern« (Engel et al. 2014, S. 38) verstanden werden. Es ist gerade diese Breite des Begriffs, welche in der beratungstheoretischen Literatur immer wieder auch als Vorteil von Beratung gesehen wird.

»Wenn auch Beratung aufgrund seiner semantischen Breite ein eher offener, diversifizierter und damit schwieriger Begriff ist, so verkehrt sich dieses Konturierungsproblem und dieser Profilierungsnachteil doch vor dem Hin-

tergrund gesellschaftlicher und kultureller Veränderungen in einen Vorteil« (ebd.).

In der Folge weisen Engel et al. jedoch auch darauf hin, dass zahlreiche und umfangreiche Konzepte und Ansätze existieren, um Beratung zu definieren und zu beschreiben. Nach Nittel (2016, S. 20) stellt Beratung »gleich für mehrere Disziplinen einen ernstzunehmenden wissenschaftlichen Gegenstandsbereich« dar. Entsprechend werden hier unterschiedliche disziplinäre und handlungsfeldbezogene Zugänge diskutiert, welche spezifische beratungstheoretische Perspektiven auf Anerkennungsberatung ermöglichen. Nicht weiter thematisiert wird die therapeutische Intervention, da die Abgrenzung zwischen Beratung und Therapie von verschiedenen Autor_innen bereits ausführlich dargestellt wurde (z.B. Engel et al. 2014, S. 36ff.; Maier-Gutheil 2016, S. 28ff.).

Nachfolgend wird Anerkennungsberatung zunächst als ein migrationsbezogenes Beratungsangebot in den Entwicklungskontext »interkultureller« Beratungsansätze eingeordnet. Es erfolgt anschließend eine Darstellung charakteristischer Merkmale eines pädagogischen Beratungsverständnisses. Anerkennungsberatung steht darüber hinaus in einem engen Zusammenhang zur Bildungs- und Berufsberatung (vgl. Englmann und Müller-Wacker 2010, S. 25). Der Schwerpunkt wird hier vor allem auf die begrifflichen Systematisierungen und die Zielsetzungen von Bildungs- und Berufsberatung gelegt. Abschließend erfolgt eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Begriff der Fachberatung, der in den Beschreibungen von Anerkennungsberatung immer wieder verwendet wird (vgl. Bichl 2016a; Englmann und Müller-Wacker 2010, S. 9).

3.1.1 Beratung im Migrationskontext

Eine beratungstheoretische Einordnung von Anerkennungsberatung erfordert zunächst eine Auseinandersetzung mit migrationsbezogenen Beratungsansätzen. In der Erziehungswissenschaft lässt sich hierzu klassischerweise die Entwicklung bzw. Distanzierung von einer primär defizitorientierten »Ausländerpädagogik« über Ansätze »Interkultureller Pädagogik« hin zu unterschiedlichen Formen von Diversity-Konzepten und kultur- bzw. migrationssensiblen Zugängen nachzeichnen (vgl. Auernheimer 2010; Hamburger 2012; Schirilla et al. 2016). Professionelles Beratungshandeln im

Migrationskontext bezieht sich zunächst vor allem auf die kritische Reflexion der eigenen Vorannahmen, Kategorisierungen und Wertvorstellungen, ohne gleichzeitig relevante gesellschaftliche Differenzierungsprozesse zu vernachlässigen. Vor diesem Hintergrund wird Anerkennungsberatung hier in die theoretischen, konzeptionellen und institutionellen Entwicklungen der »Interkulturellen Pädagogik« eingeordnet. Die Bezeichnung »Interkulturelle Pädagogik« wird dabei einerseits übergreifend für die unterschiedlichen pädagogischen Ansätze seit den 1960er Jahren bis heute verwendet und bezeichnet andererseits konkret die Phase ab den 1980er Jahren, welche sich aus der Kritik an der »Ausländerpädagogik« entwickelt hat und sich »speziell mit den Folgen der Migration und Globalisierung für Bildung und Erziehung und mit der Frage nach dem Umgang mit sprachlicher, ethnischer, nationaler und kultureller Heterogenität im Bereich von Erziehung und Bildung« (Krüger-Potratz 2005, S. 22) beschäftigt. Bereits die Bezeichnung »Interkulturelle Pädagogik« impliziert die Annahme von Differenzdimensionen entlang von kulturellen Zugehörigkeiten, die in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung immer wieder kritisch diskutiert und zu Weiterentwicklungen in unterschiedlichen Richtungen geführt haben.

Die Entwicklung eines eigenständigen Forschungsfeldes in der Erziehungswissenschaft wird in der wissenschaftlichen Literatur meist als Reaktion auf die Phase der sogenannten Gastarbeiteranwerbung in den 1960er Jahren gesehen, obwohl durchaus bereits früher pädagogische Angebote (z.B. Sozialbetreuung für Geflüchtete) existierten. Unter der Bezeichnung »Ausländerpädagogik« wurden erste pädagogische Maßnahmen konzipiert, die sich explizit auf Migrant_innen als Adressat_innen pädagogischer Leistungen bezogen. Zielsetzungen waren vor allem der Ausgleich herkunftsbedingter »Defizite« und der Integrationsprozess im Sinne von Anpassung, aber auch der Erhalt von Rückkehrmöglichkeiten. Von den Wohlfahrtsverbänden wurden »Ausländersozialdienste« eingerichtet, die muttersprachliche Beratung für »Arbeitsmigrant_innen« unterschiedlicher Nationalitäten ermöglichten. Grundlage war ein nationalitätenspezifisches Konzept, welches eine Nähe zu der Zielgruppe und die Einbindung von Migrant_innenorganisationen ermöglichte, sich jedoch zugleich auch durch mangelnde Kooperationsmöglichkeiten mit den Regelangeboten von diesen entfernte (vgl. Schirilla et al. 2016, S. 81ff.).

Die stark zielgruppenorientierte Ansprache und die defizitorientierte Sichtweise führten in den 1980er Jahren schließlich zu einer zunehmenden

den Distanzierung von dem Ansatz der »Ausländerpädagogik«. Die Kritik an der entstandenen institutionellen Separierung und der inhaltlichen Defizitorientierung durch diese »Sonderleistungen« wurde in der Forderung nach »interkultureller Kompetenz« als Erweiterung des Kompetenzprofils der professionell Tätigen und der »interkulturellen Öffnung« zur institutionellen Ausweitung von Regelangeboten aufgegriffen. Beide Elemente setzen sich dabei gegenseitig voraus. Um »interkulturell« kompetent handeln zu können, sind entsprechende institutionelle Bedingungen notwendig, und umgekehrt muss eine Öffnung der Strukturen mit entsprechendem professionellen Beratungshandeln verbunden werden (vgl. Kalpaka 2009a, S. 266f.). Interkulturelle Angebote werden damit von einer »Sonderleistung« zu einer Querschnittsaufgabe für alle Bildungsbereiche und interkulturelle Kompetenz zu einer Schlüsselqualifikation im Bereich pädagogischer Professionalität (s. Kapitel 3.3.2). Während die Bedeutung von »interkultureller Öffnung« bzw. »interkulturellen Kompetenz« in der pädagogischen Praxis gerade unter den aktuellen migrationspolitischen Bedingungen wieder neu diskutiert wird, hat sich in der wissenschaftlichen Disziplin Erziehungswissenschaft »Interkulturelle Pädagogik« als eine fachliche Richtung etabliert. Gleichzeitig geht damit jedoch auch eine starke Kritik an der Fokussierung auf kulturelle Differenzen und dem zugrundeliegenden Kulturbegriff einher, was sich auch in dem Bemühen zeigt, neue Bezeichnungen und Konzepte einzuführen (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 22f.).

In der Erziehungswissenschaft erfolgt die Weiterentwicklung des Begriffs der »Interkulturellen Pädagogik« und der damit verbundenen Konzepte vor allem in zwei Richtungen. Zunächst wird der Begriff »interkulturell« durch Bezeichnungen wie »transkulturell« ersetzt, um sich explizit von der Vorannahme eines in sich geschlossenen, einheitlichen Kulturbegriffs zu distanzieren. Der Terminus der »Transkulturalität« bezieht sich statt auf geografische oder nationale Grenzziehungen auf kulturelle Austauschprozesse, die davon unabhängige Identitäten bilden (vgl. Welsch 1995). Darüber hinaus wird in pädagogischen Ansätzen versucht, eine reflexive Ebene nicht nur in den Konzepten, sondern bereits in die Begrifflichkeiten zu integrieren, um die Fokussierung auf den Kulturbegriff zu überwinden. Als Beispiele hierfür sind die »Reflexive Interkulturelle Pädagogik« (vgl. Hamburger 2012) oder die »Migrationspädagogik« (vgl. Mecheril 2004) zu nennen. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Differenzlinien (z.B. Geschlecht, Behinderung) führt darüber hinaus zu mehrdimensionalen Ansätzen, wie

in der »Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten« (vgl. Nohl 2010), der »Pädagogik der Vielfalt« (vgl. Prengel 2006) oder in Bezug auf Diversität (vgl. Sickendiek 2013; Leiprecht 2011). Die intersektionale Forschung untersucht kulturelle Differenzen und soziale Ungleichheiten in ihrem Zusammenwirken bzw. ihren Wechselwirkungen und setzt diese in Beziehung zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen (vgl. Walgenbach 2011). Als grundlegende Gemeinsamkeit lässt sich festhalten, dass es in all diesen Ansätzen um den Ausdruck einer wertschätzenden Perspektive auf Heterogenität und Vielfalt geht. Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern mit dieser Haltung nicht auch eine Vernachlässigung bestehender sozialer Ungleichheitsverhältnisse mit einhergeht. Während der Begriff »Ausländerpädagogik« als Bezeichnung für pädagogische Maßnahmen aus der Fachsprache verschwunden ist, bleiben die strukturellen Problemlagen, die zu dieser spezialisierten Beratungsform geführt haben, weiter bestehen. Gerade unter den aktuellen Bedingungen von Flucht und Migration stellen sich erneut die gleichen Fragen wie im Kontext der sogenannten Ausländerpädagogik:

»Solange der Status der neuen Adressaten der Sozialen Dienste vor allem durch die Position des ›Gastarbeiters‹ oder ›Flüchtlings‹ und seine ausländerrechtliche Fixierung bestimmt war, mussten die Handlungskonzepte auch genau auf diesen Umstand Bezug nehmen. Es war später leicht, die Defizitorientierung der Ausländerpädagogik zu kritisieren; aber es ist bis heute leichtfertig, den Status des Ausländers zu vernachlässigen, solange die Existenz eines Menschen zur Disposition der Verwaltung steht und/oder die ideologiepolitische Differenzierung von In- und Ausländern hoch relevant ist« (Hamburger 2006, S. 182).

Aus dieser Perspektive ist ein zielgruppenspezifischer Zugang im Migrationskontext durchaus notwendig, wenn aufgrund struktureller Benachteiligungen eine tatsächliche Integration in die Regelangebote nicht möglich ist. Es stellt sich für die Beratung zusammenfassend also immer die Frage nach einer migrationssensiblen Beratungsarbeit, welche aufmerksam für die Auswirkungen sozialer Ungleichheit bleibt, ohne diese auf kulturelle Differenzen zu reduzieren. Im Hinblick auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen darf trotzdem nicht vergessen werden, dass die Ausweitung der pädagogischen Angebote auf die Zielgruppe der Migrant_innen unter anderem für Geflüchtete mit unsicheren Bleibeperspektiven

noch immer nicht selbstverständlich geworden ist und die Zielsetzungen der »Ausländerpädagogik« damit im positiven wie negativen Sinn weiter aktuell bleiben.

3.1.2 Pädagogische Beratung

Beratung stellt nicht nur eine Grundform pädagogischen Handelns dar (vgl. Giesecke 2010), sondern hat sich darüber hinaus zu einem der bedeutendsten Bestandteile entwickelt. Beraten wird als eine Kernaufgabe des professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns gesehen. Nittel (vgl. 2016, S. 21) nennt drei grundlegende Begründungszusammenhänge für eine erziehungs- und bildungswissenschaftliche Zuordnung von Beratung. Auf der Interaktionsebene beschreibt er Beratung als eine pädagogische Handlungsform; auf der Mesoebene verortet er Beratung aus einer professionstheoretischen Perspektive als einen Bestandteil pädagogischer Berufskultur; und auf der Makroebene ordnet er Beratung anhand der zunehmenden Diversifizierung pädagogischer Beratungseinrichtungen gesamtgesellschaftlich ein. Obwohl Beratung also anscheinend zu einem Teilbereich des pädagogischen Selbstverständnisses geworden ist, existieren trotzdem nur Ansätze einer übergreifenden Beratungstheorie für den pädagogischen Bereich. Dies ist auch auf die Interdisziplinarität der Entwicklungslinien von Beratung zurückzuführen, die sich auf schulische, sozialpädagogische, psychologische und erziehungswissenschaftliche Zugänge und Handlungsfelder beziehen (vgl. ausführlich hierzu Gröning 2010; Gröning 2011; Sauer-Schiffer 2004). Nachfolgend werden ausgewählte Schwerpunkte dieser Entwicklungslinien dargestellt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für ein pädagogisches Beratungsverständnis reflektiert. Der Fokus liegt dabei auf Ansätzen und Konzepten, welche in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen und Zuschreibungen eine spezifische Beratungshaltung geprägt haben.

Einen besonderen Stellenwert in der Rekonstruktion einer Entwicklungsgeschichte von pädagogischer Beratung nimmt der Aufsatz »Das pädagogische Phänomen »Beratung« ein (vgl. Mollenhauer 1965). Mollenhauer beschreibt Beratung darin als eine neue zeitgemäße Form pädagogischen Handelns, welche im Unterschied zu autoritären Zugängen durch Gleichberechtigung geprägt ist. Er grenzt sich explizit von erzieherischen Ansätzen in der Pädagogik ab, indem er Beratung nicht als eine Form der Anpassung, sondern als Emanzipationsprozess beschreibt:

»Die entscheidende Funktion der Beratung endlich liegt darin, dass sie kritische Aufklärung sein kann. Das Gespräch schafft Distanz, es ermöglicht ein rationales Verhalten zu sich selbst und zu den Bedingungen der eigenen Existenz« (ebd., S. 32).

Beratung wird zu einer kritischen Aufklärung, indem auf individueller Ebene die Selbstreflexion und auf gesellschaftlicher Ebene die kritische Auseinandersetzung mit sozialpolitischen Verhältnissen ermöglicht wird (vgl. Gröning 2010, S. 125f.). Nach Nittel (2016, S. 21) erhält der Beratungsbegriff durch Mollenhauer innerhalb der pädagogischen Handlungsformen »eine strategisch wichtige Bedeutung und Rolle eines kritischen Korrektivs gegenüber anderen pädagogischen Interventionsformen«. Damit entwirft Mollenhauer eine genuin pädagogische Perspektive auf Beratung. Es ist gerade der emanzipative Ansatz in der Beratung, welcher bei ihm das spezifische Charakteristikum eines pädagogischen Beratungsverständnisses begründet:

»Beratung soll nicht in die Anpassung hineinführen, sondern von Konformitätszwängen befreien. Ein Rat, der keine Alternative erkennen lässt, sondern nur die gleichsam naive normative Eindeutigkeit der Antwort kennt, ist ein schlechter Rat. Er verfehlt die pädagogische Chance, die in ihm liegt« (Mollenhauer 1965, S. 33).

Den Beratungsprozess und die Beziehung zwischen Berater_in und Klient_in fasst er als ein gleichberechtigtes Verhältnis, welches eine Unterstützung bei dem Prozess kritischer Aufklärung bietet. Dabei hebt er hervor, dass Aufklärung nicht allein durch das Engagement des_der Berater_in erfolgen kann, sondern dass die Selbständigkeit und Autonomie des_der Klient_in im Vordergrund steht. Diese Herausforderung des Prinzips einer »Hilfe zur Selbsthilfe« prägt bis heute das pädagogische Beratungsverständnis und stellt hohe Ansprüche an die Kompetenzen der Berater_innen.

In den 1960er Jahren differenzieren sich die Beratungsansätze, Methoden und Techniken sowie der institutionelle Auf- und Ausbau von Beratungsorganisationen aus (vgl. Sauer-Schiffer 2004; Gröning 2010). Durch die Entwicklung des personenzentrierten Ansatzes nach Carl Rogers wird in den 1970er Jahren die ethische Qualität der Beratungsbeziehung weiter ausformuliert. Rogers distanziert sich hierzu von der Machtbeziehung zwi-

schen Arzt_Ärztin und Patient_in und entwickelt stattdessen Merkmale einer spezifischen Beratungsbeziehung. Durch kommunikative Grundprinzipien, wie wertschätzende Haltung, Empathie und Kongruenz, wird die Selbstidentifizierung und Stärkung der Selbstachtung des_der Klient_in unterstützt. Die Qualität der Beratungsbeziehung wird an ein umfassendes humanistisches Menschenbild gekoppelt, nach dem das Individuum grundsätzlich die Fähigkeit aufweist sich selbst weiterzuentwickeln. Im Mittelpunkt des personenzentrierten Beratungsansatzes stehen die Klient_innen mit ihren Bedürfnissen und Perspektiven, jedoch auch die individuelle Persönlichkeit der Berater_innen (vgl. Rogers 1995, S. 165ff.). Die Bedeutung dieser Beratungshaltung für die Entwicklung der pädagogischen Beratung wird bei Gröning (2010, S. 131) zusammengefasst:

»Rogers Grundsätze zur Wertschätzung, Empathie und zur Selbstexploration des Klienten haben den pädagogischen Beratern in den 1970er Jahren wichtige Wege gewiesen, ein aufklärendes Beratungsverständnis, so wie es die kritische Erziehungswissenschaft begründet hat, mit einer anerkennenden Haltung zu verbinden. Dieses Beratungsverständnis stellt bis heute eine Kernkompetenz der Profession pädagogischer Beratung dar und bildet, vor allem angesichts der problembelasteten Institutionalisierungsgeschichte, ihr wichtigstes Fundament.«

Ein gesellschaftskritisches Beratungsverständnis wird hier explizit mit einer anerkennenden Beratungshaltung verbunden und damit eine pädagogische Perspektive auf Beratung begründet. Schiersmann und Remmele (vgl. 2004) stellen in ihrer Studie zu den in der Bildungs- und Berufsberatung verwendeten Beratungsansätzen in Deutschland fest, dass die Berater_innen sich nach eigener Einschätzung am häufigsten an dem personenzentrierten Ansatz orientieren. Der vielfache Rückgriff kann zwar sicherlich auch in Zusammenhang mit dessen großen Bekanntheitsgrad im pädagogischen Bereich gesehen werden, dennoch ist die damit verbundene Beratungshaltung zu einem charakteristischen Merkmal eines pädagogischen Beratungsverständnisses geworden.

Gleichzeitig findet durch diese Orientierung an Rogers jedoch auch eine Übernahme von psychologisch geprägten Beratungsansätzen statt. Diese ermöglichen für die Berater_innen eine Form der »Handlungssicherheit« durch den Einsatz methodisch begründeter Interventionstechniken und zu-

dem anerkannter und spezialisierter Beratungsausbildungen. Auch wenn diese Ansätze und Techniken sicherlich einen wertvollen Beitrag zur Beratungsqualität leisten, zeigt sich die fehlende Gegenstandsadäquatheit darin, dass die Berater_innen in der Praxis dennoch auf eine Kombination unterschiedlicher Techniken und Ansätze zurückgreifen (vgl. Schiersmann und Remmele 2004). Gieseke et al. (2007, S. 37) stellen dazu kritisch fest:

»Als besonders fatal erweist sich dabei die unreflektierte Übernahme von therapeutischen Beratungsansätzen. Die hierbei fehlende Gegenstandsadäquatheit, was den Bildungsberatungsprozess betrifft, führte zu Überforderungen in den Ansprüchen an die Praxis oder zur Irrelevanz der Theorie«.

Insbesondere aus einer sozialpädagogischen Perspektive wird diese Orientierung an psychologischen Schulen und die Übernahme von therapeutischen Gesprächstechniken hinterfragt. Beratung stellt in der Sozialen Arbeit ein wichtiges Handlungsfeld dar, um insbesondere strukturell benachteiligte Bevölkerungsgruppen zu erreichen. Gröning (2011, S. 18) fasst die zentralen Kritikpunkte an einer »Therapeutisierung« von Beratung aus einer sozialpädagogischen Perspektive zusammen:

- »- der Berater rekonstruiere nicht die Lebenswelt seiner Klienten, sondern konstruiere quasi ihre Wirklichkeit,
- er trete wie der Oberexperte auf und kolonisiere die Lebenswelt,
- Beratung klientelifiziere und definiere soziale Probleme zu Sozialisationsdefiziten um«.

In den 1970er Jahren entwickelt sich in der Sozialpädagogik aus dieser Kritik an dem Expertentum und der »Therapeutisierung« das Konzept einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Im Sinne einer hermeneutisch-pragmatischen Tradition bezieht sich der Lebensweltorientierte Ansatz auf die Menschen in ihren alltäglichen Lebenswelten. Die Rekonstruktion dieser alltäglichen Lebenswelt wird mit einer kritischen Alltagstheorie verbunden und führt in Konsequenz zur kritischen Analyse gesellschaftlicher Strukturen. Grunwald und Thiersch (2008, S. 23, Herv. i. Orig.) verdeutlichen diesen Ansatz eingängig über das Bild einer Bühne:

»Wenn Lebenswelt nämlich die Bühne ist, auf der die Menschen vorgegebene gesellschaftliche Muster agieren, können lebensweltliche Verhältnisse nicht nur aus sich selbst bewältigt und verändert werden, sondern sind immer auch geprägt durch *strukturelle Rahmenbedingungen*. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit ist also verwiesen auf Kooperationen und Koalitionen mit anderen Politik- und Gesellschaftsbereichen; das *Prinzip Einmischung* als parteiliche Vertretung lebensweltlicher Erfahrungen und Probleme in z.B. Arbeitsmarkt-, Familien-, Sozial- und Wohnungsbaupolitik auf den unterschiedlichen politischen Ebenen von Bund, Ländern, Kommunen und Stadtteilen ist ein konstitutives Moment des Konzepts Lebensweltorientierung. In den gegebenen Macht- und Interessenstrukturen konkretisiert sich Einmischung dabei in der Verbindung von Verhandlung, Aufklärung und gezielter Skandalisierung«.

Neben der sozialpädagogisch begründeten Aufgabe der Einmischung in die soziale und politische Diskussion zur Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen wird hier eine parteiliche Beratungshaltung hervorgehoben. Krüger (2011, S. 203.) definiert professionelle Parteilichkeit in Abgrenzung zu einer unreflektierten Identifizierung mit den Zielsetzungen und Positionen der Klient_innen als eine »qualifizierte Beratung in Form einer solidarischen Hilfe«, welche »auf die Hilfe zur Selbsthilfe« abzielt. Obwohl der Anspruch einer parteilichen Beratungshaltung auch kritisch diskutiert wird (vgl. Merchel 2000), stellt sie gegenwärtig ein grundlegendes Merkmal sozialpädagogischer Beratung dar.

Während die parteiliche Beratungshaltung und die Anwaltsfunktion weiterhin eher einem sozialpädagogischen Beratungsverständnis zugeordnet werden, ist insbesondere die Ressourcenorientierung zu einem charakteristischen Merkmal pädagogischer Beratung geworden. Eine ressourcenorientierte Beratung unterstützt nach Nestmann (vgl. 2014, S. 732) die Wiederherstellung des persönlichen Ressourcenzugangs und die Einflussnahme auf relevante Umwelten, sodass die individuellen Ressourcen entsprechend zur Geltung kommen. Kritisch ist hier anzumerken, dass diese Form des Empowerments zunehmend im Sinne der Erhöhung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit und Eigenvermarktung benutzt wird, statt im zuvor beschriebenen Sinn einer gesellschaftskritischen Aufklärung (vgl. Sprung 2011, S. 298f.). Gerade aufgrund dieser unterschiedlichen Intentionen gewinnt jedoch wieder eine pädagogische Perspektive auf Beratung an

Bedeutung, welche die Orientierung an den Zielsetzungen der Klient_innen in den Fokus des Beratungsprozesses stellt.

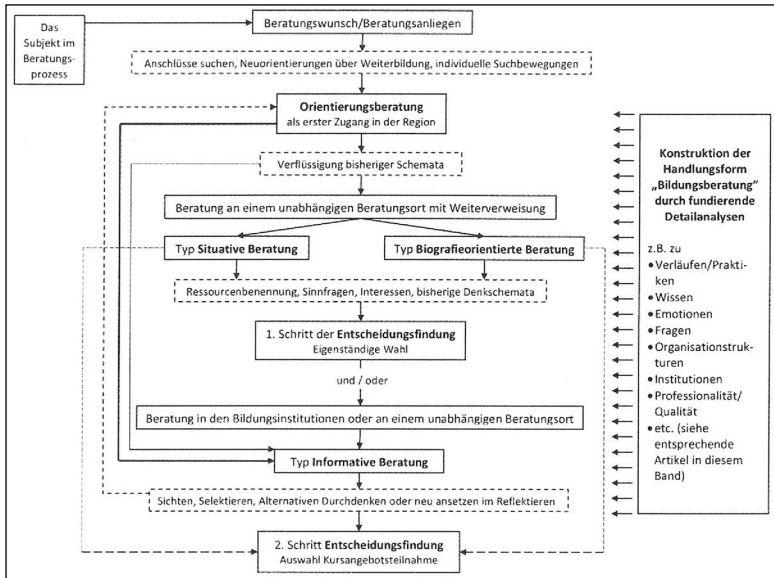
3.1.3 Bildungs- und Berufsberatung

Bildungs- und Berufsberatung im Bereich Erwachsenenbildung wird als eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe in Bezug auf die Themenfelder Arbeit, Beruf und Bildung definiert. Sie umfasst damit auch Unterstützungsleistungen bei Lern- und Kompetenzentwicklungsprozessen und adressiert Einzelpersonen sowie Betriebe und Organisationen (vgl. Käpplinger und Maier-Gutheil 2015, S. 164f.; Schiersmann 2000, S. 20ff.). Wie bereits beschrieben hat Bildungs- und Berufsberatung in den letzten Jahren deutlich an gesellschaftlicher Bedeutung und öffentlicher Bekanntheit gewonnen. Die Zunahme wird vor allem auf gesellschaftliche Entwicklungen wie der Individualisierung von Bildungs- und Berufsbiografien, dem steigenden Stellenwert von nonformalen und selbstgesteuerten Lernprozessen sowie der zunehmenden Flexibilisierung und Dynamik des Arbeitsmarktes und des (Weiter-)Bildungssystems zurückgeführt (vgl. Schiersmann et al. 2008, S. 9f.). In Zusammenhang mit der daraus resultierenden Ausdifferenzierung von Beratungsleistungen wird vielfach festgestellt, dass auch für den Bereich der Bildungs- und Berufsberatung keine spezifische Beratungstheorie vorliegt (vgl. ebd., S. 15). Eine übergreifende Systematisierung des Beratungsfeldes steht ebenfalls noch aus (vgl. Maier-Gutheil und Nierobisch 2015, S. 30). Stattdessen existieren unterschiedliche Theoriemodelle und Systematisierungsversuche, welche jedoch ein sehr umfassendes Bild von Bildungs- und Berufsberatung in unterschiedlichen Kontexten vermitteln. Die Darstellung dieser Zugänge soll hier genutzt werden, um das breite Aufgabenspektrum der Bildungs- und Berufsberatung und die unterschiedlichen Perspektiven auf die Zielsetzungen zu verdeutlichen. Nach Preißer (vgl. 2012, S. 14f.) erfolgen die Systematisierungen nach Leitideen, Themenfeldern, Beratungsanlässen, Zielgruppen, Zielen, Beratungsformen, der Reichweite, dem Medium und den Beratungsmethoden. Nachfolgend werden drei ausgewählte Systematisierungen nach Gieseke und Opelt (vgl. 2004), Schiersmann und Remmele (vgl. 2004) sowie Arnold und Mai (vgl. 2008) ausführlicher dargestellt und in Bezug auf die Einordnung von Anerkennungsberatung reflektiert.

Auf der Grundlage von Gesprächsanalysen unterscheiden Gieseke und Opelt (vgl. 2004) zwischen informativer, situativer und biografieorientierter Beratung. Die Unterteilung bezieht sich auf die unterschiedlichen Ausgangssituationen der Klient_innen im Entscheidungsprozess und den damit verbundenen Bedarfslagen. Damit sind zugleich spezifische Kompetenzen der Berater_innen erforderlich. Während die informative Beratung vor allem Kenntnisse der Weiterbildungs- und Arbeitsmarktstrukturen voraussetzt, sind für die situative und biografieorientierte Beratung zusätzlich soziale und kommunikative Fähigkeiten entscheidend. Insbesondere für den Typ der biografieorientierten Beratung sind zudem der Respekt und die Wertschätzung der subjektiven Lebensentwürfe erforderlich (vgl. Gieseke und Opelt 2004; Gieseke 2000, S. 15f.). Später wurde diese Darstellung durch das Angebot einer Orientierungsberatung ergänzt, die zeitlich den weiteren Beratungsleistungen vorgeschaltet wird (vgl. Gieseke 2016b; Abb. 4). Enoch (vgl. 2011, S. 93f.) hebt in dieser Unterteilung vor allem die Integration der informativen Beratung als Element des Beratungsprozesses und darüber hinaus als eigenständigen Beratungstyp hervor. Diesen Zugang führt er darauf zurück, dass sich die Systematik explizit auf Weiterbildungsberatung bezieht. Dadurch nehmen Informationen zu den Weiterbildungsangeboten und -anbieter_innen im Beratungsprozess einen höheren Stellenwert ein. Gleichzeitig ist mit dieser informativen Ausrichtung auch eine stärkere Abgrenzung von reinen Informationsleistungen notwendig.

Vor dem Hintergrund der Zunahme an Beratungsnachfragen sieht Gieseke (vgl. 2000, S. 12) die Gefahr, Bildungsberatung auf einen kurzfristigen Informationsservice zu reduzieren. Stattdessen betont sie die Bedeutung eines Beratungsverständnisses, nach welchem der Beratungsprozess als eine kommunikative und interaktive Begleitung mit entsprechend notwendigen zeitlichen Ressourcen aufgefasst wird. Auch Schmidt und Tippelt (vgl. 2006, S. 38) beschreiben Beratung in dieser breiten Form. Demnach kann Beratung ein längerfristiger Prozess bestehend aus mehreren Beratungskontakten sein oder Expertise in Form kompakter Informationsvermittlung (auch telefonisch oder per E-Mail) anbieten. Gerade diese Kombination von prozessorientierten Beratungsangeboten mit eher informativ ausgerichteten Expert_innenberatungen bewerten die Autoren als die geeignetste Form für den pädagogischen Kontext.

Abbildung 4: Skizze für einen Vorschlag eines professionsorientierten entscheidungstheoretischen Ansatzes der Bildungsberatung

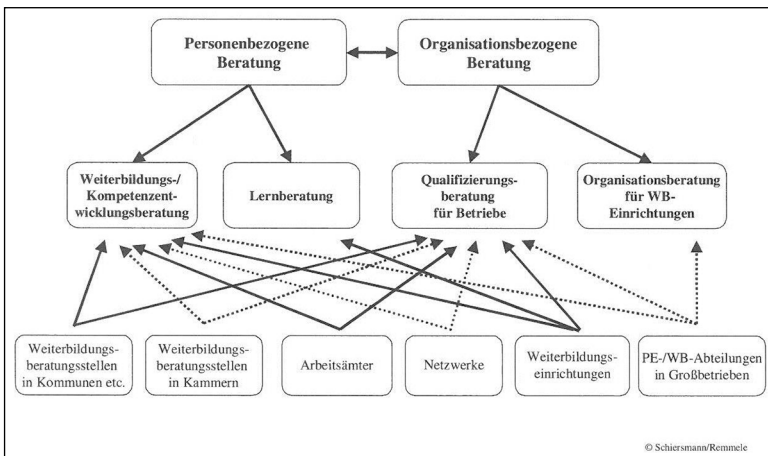


Quelle: Gieseke 2016b, S. 544

Neben den Beratungstypen lassen sich zudem unterschiedliche Anwendungsfelder von Beratung im Bereich der Erwachsenenbildung in Bezug auf die Adressat_innen unterscheiden. Schiersmann und Remmele (vgl. 2004) differenzieren hierzu in ihrer Studie zum Stand der Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland zwischen personen- und organisationsbezogener Beratung, die als Querschnittsaufgabe oder als je eigenständiges Angebot von verschiedenen Einrichtungen umgesetzt werden (vgl. Abb. 5).

Die institutionelle Gestalt von Beratungseinrichtungen ist aufgrund der unterschiedlichen Größe, Anbindungen an übergeordnete Einrichtungen (z.B. Bildungseinrichtungen, Kammern), der Finanzierung und der Organisation in Netzwerken sehr heterogen (vgl. Schröder und Schlögl 2014, S. 10). Eine einheitliche Identitätsbildung in der Bildungs- und Berufsberatung kann daher auch in Bezug auf Abgrenzungsversuche gegenüber anderen Beratungsfeldern gesehen werden. Es ist hier zu beobachten, dass sich in vielen Beratungszugängen insbesondere von arbeitsmarktorientierten staatlichen Beratungskontexten distanziert wird (vgl. Enoch 2011, S. 127f.).

Abbildung 5: Beratung in der Weiterbildung



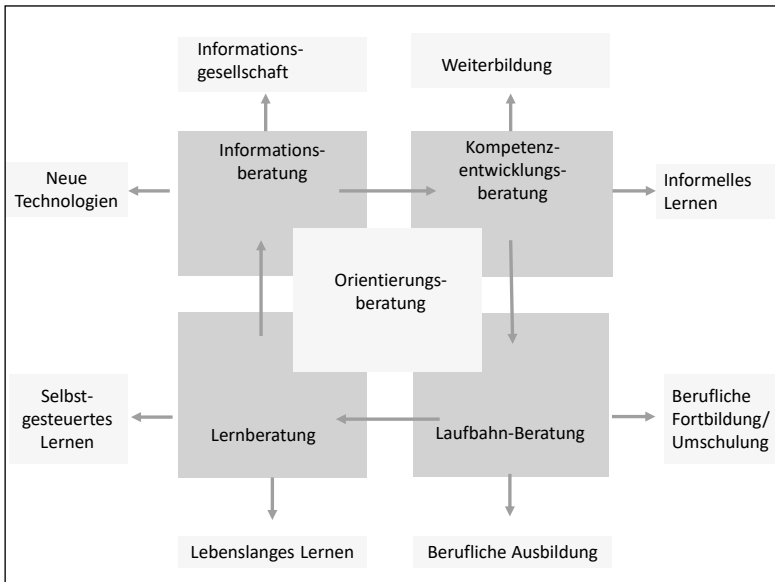
Quelle: Schiersmann und Remmele 2004, S. 14

Die Systematiken von Schiersmann und Remmele (vgl. 2004) sowie Gieseke und Opelt (vgl. 2004) beziehen sich auf unterschiedliche Perspektiven zur Kategorisierung von Beratungsleistungen. Während bei Schiersmann und Remmele eher die formale Differenzierung nach Adressat_innen und dem Beratungsgegenstand im Mittelpunkt steht, bezieht sich Gieseke auf den Beratungsprozess und den subjektiven Beratungsbedarf. Beide Systematiken können dabei einander ergänzend gedacht werden, wenn beispielsweise die Weiterbildungsberatung in sich weiter ausdifferenziert wird und zwischen der eher informativen Beratung zu Kursangeboten und der pädagogischen Begleitung bei Entscheidungsprozessen unterschieden wird. Arnold und Mai (vgl. 2008) heben die Bedeutung dieser beiden Ansätze als wesentliche Systematisierungsvorschläge in der erwachsenenpädagogischen Literatur zum Thema Beratung hervor und greifen zugleich kritisch die darin enthaltenen Differenzierungen auf. Die Unterscheidung nach personen- und organisationsbezogener Beratung wird in Bezug auf die Bedeutung von sozialen Systemen in der personenbezogenen Beratung und der Rolle von Individuen in der Beratung von Organisationen in Frage gestellt. In der Differenzierung nach Gieseke und Opelt (vgl. 2004) wird die Fokussierung auf die unterschiedliche Strukturiertheit der Klient_innen problematisiert. Demnach wird die Unterscheidung hier nicht nach Beratungstypen gesehen, sondern

stattdessen als Verweise auf verschiedene Komponenten von Beratungshandeln. Während bei der informativen Beratung die sachlichen Inhalte der Beratung hervorgehoben werden, erhält der Beratungskontext in der situativen Beratung einen größeren Stellenwert. Die biografieorientierte Beratung betont stattdessen den selbstgesteuerten Lernprozess von Erwachsenen im System des lebenslangen Lernens (vgl. ebd., S. 26ff.).

In Abgrenzung dazu wird nach Arnold und Mai (vgl. 2008) eine Systematisierung nach vier Beratungsfeldern vorgeschlagen, wobei auch hier die Orientierungsberatung wie bei Gieseke (vgl. 2016b) den anderen Angeboten vorangestellt wird (vgl. Abb. 6).

Abbildung 6: Das integrative Modell



Quelle: nach Arnold und Mai 2008, S. 27

Die weitere Systematisierung der Beratungsleistungen erfolgt nach dem Gegenstand der Beratung, der hier in die Themen Information und Kompetenzentwicklung sowie Lern- und Laufbahnberatung ausdifferenziert wird. In der Darstellung verweisen die verschiedenen Beratungsleistungen zudem auf weiterführende gesellschaftliche und erwachsenenpädagogische Diskurse (vgl. Arnold und Mai 2008). Das integrative Modell bietet damit im

Unterschied zu den zuvor dargestellten Systematisierungen eine fachliche Differenzierung innerhalb der Beratungsleistungen unabhängig von der Gestaltung des Beratungsprozesses und den adressierten Personen, Gruppen oder Organisationen. Ein Bezug zum Prozesscharakter der Beratung wird über das zentrale Angebot einer Orientierungsberatung hergestellt, welches Ähnlichkeiten mit dem Konzept von »Anlaufstellen« als erste Ansprechpartner in der Anerkennungsberatung aufweist.

In Zusammenhang mit diesen Systematisierungen und unterschiedlichen Bezeichnungen steht die Frage nach den Zielsetzungen von Bildungs- und Berufsberatung. Schiersmann (vgl. 2011b) unterscheidet hier zwischen drei unterschiedlichen Ebenen. Auf der individuellen Ebene zielt Beratung auf die Erhöhung der bildungs- und berufsbiografischen Gestaltungskompetenz ab. Damit umfasst Bildungsberatung unter anderem Unterstützungsleistungen bei der individuellen Berufswahl oder der Planung von Weiterbildungen. Zugleich werden auf der bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Ebene die Erhöhung der Effektivität und Effizienz des Bildungssystems und die Stärkung der Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarktes angestrebt. Dies kann beispielsweise durch Laufbahn- und Lernberatung erfolgen. Die dritte Ebene bildet die gesellschaftspolitische Dimension, nach welcher die Erhöhung der gesellschaftlichen Teilhabe und die Förderung der sozialen Integration als zentrale Ziele verfolgt werden. Hier sind der Ausgleich von Benachteiligungen im Bildungssystem und der Stellenwert von beruflicher Anerkennung für eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration als Beispiele zu nennen (vgl. ebd., S. 85).

In Bezug auf arbeitsmarktorientierte Ziele diskutiert Gieseke den Einsatz von Tests und Kompetenzprofilen im Sinne von Optimierungsstrategien kritisch. Dadurch wird der »Radius der unmittelbaren individuellen Möglichkeiten« der Klient_innen abgesteckt und »auf objektivierende Prozesse als Dienstleistung für Entscheidungshilfen statt auf das Subjekt und Interessen mit vorhandenen Ambivalenzen, Unsicherheiten« abgezielt (Gieseke 2016a, S. 104). Gerade aufgrund dieser unterschiedlichen Zielsetzungen gewinnt eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf institutionalisierte Bildungs- und Berufsberatung an Bedeutung, welche insbesondere im »pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens eine strategisch wichtige Rolle« (Nittel 2016, S. 27) übernimmt. Ziel ist die Förderung des lebensbegleitenden Lernens vor dem Hintergrund bewusster und eigenverantwortlicher Bildungs- und Berufsentscheidungen (vgl. Schröder

und Schlögl 2014, S. 9). Beratung ist daher danach einzuordnen, »wie ihre Möglichkeiten sind, eine Wirksamkeit hinsichtlich subjektiv gewollter Entscheidungen zu erzeugen« (Gieseke 2016a, S. 104). Käßplinger (2010, S. 32) thematisiert den Nutzen von Bildungsberatung zusammenfassend auf unterschiedlichen Ebenen:

»Sie kann nützlich in Hinblick auf Beschäftigungschancen oder Einkommen sein, aber sich genauso auch dahingehend nützlich zeigen, dass Klienten nach einer Beratung in ihrem Selbstbewusstsein oder in ihrer Entscheidungsfähigkeit gestärkt sind.«

Vor diesem Hintergrund empfiehlt er ein weit gefasstes Verständnis von Bildungsberatung, welches über einen primär politisch-ökonomisch definierten Nutzenbegriff hinausreicht (vgl. ebd., S. 35). Anerkennungsberatung muss sich folglich im institutionellen Feld zwischen einer fachlichen Expert_innenberatung und einer prozessbegleitenden Unterstützungsleistung mit unterschiedlichen Zielsetzungen positionieren. Dabei grenzt sich Anerkennungsberatung eindeutig von reinen Informationsleistungen wie einer telefonischen Hotline oder Internetseite ab. Auf der anderen Seite stellt die Informationsvermittlung ein wichtiges Aufgabenfeld in der Anerkennungsberatung dar und es darf daher keine Verlagerung auf die Leistungen einer tiefergehenden Bildungsberatung im Sinne der Reflexion von Laufbahntscheidungen erfolgen, wodurch die primäre Aufgabenerfüllung nicht mehr möglich wäre. In der Auswertung des empirischen Materials werden diese Fragestellungen nochmals aufgegriffen und konkretisiert.

3.1.4 Fach- und Prozessberatung

In den Dokumenten der Beratungsstellen zur Öffentlichkeitsarbeit wird in Österreich und Deutschland Anerkennungsberatung als eine Fachberatung bezeichnet. Für Österreich definiert Bichl (2016a, o.S.) sie als eine »spezialisierte Fachberatung mit dem Ziel der Anerkennung/Bewertung von aus dem Ausland mitgebrachten Qualifikationen«, in Deutschland wird sie »als eine spezialisierte Fachberatung für ausländische Fachkräfte und hoch qualifizierte« (Englmann und Müller-Wacker 2010, S. 9) beschrieben. Es erweist sich jedoch als schwierig, den Begriff der Fachberatung beratungstheoretisch zu verorten bzw. im System der Beratungsleistungen einzuordnen.

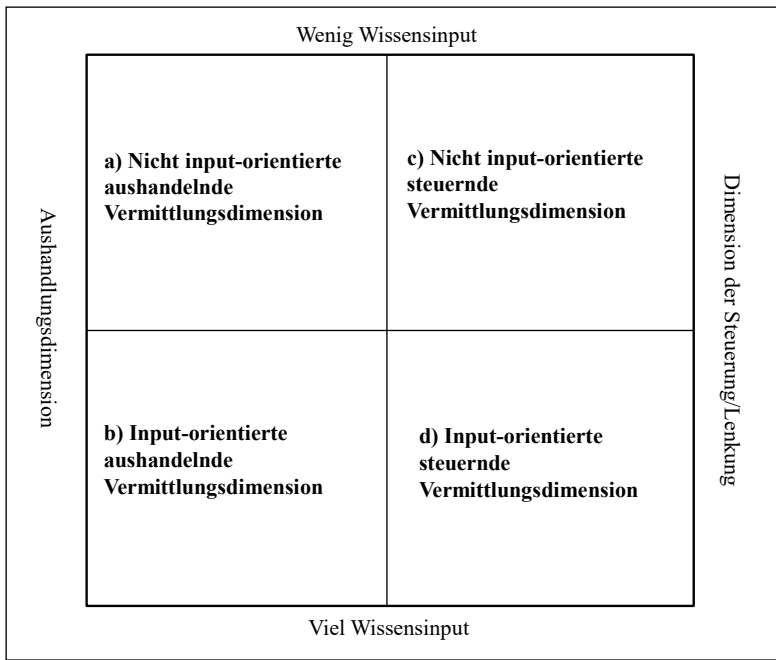
Die Bezeichnung Fachberatung wird im wissenschaftlichen Diskurs häufig in Abgrenzung zu dem Begriff der Prozessberatung verwendet. Enoch (2017, S. 155) beschreibt die Unterscheidung von Fach- und Prozessberatung als »eine in den Beratungswissenschaften klassische Vorstellung« und hinterfragt diese kritisch. Während mit der Bezeichnung der Prozessberatung die ergebnisoffene Begleitung entsprechend dem nondirektiven Ansatz nach Rogers betont wird, hebt der Terminus Fachberatung die Informations- und Wissensvermittlung sowie den Expert_innenstatus der Berater_innen hervor (vgl. ebd., S. 155f.). Eine ähnliche Differenzierung zwischen einer Fach- und Prozessberatung findet sich mit anderen Begrifflichkeiten auch bei Seel (vgl. 2013). Er beschreibt eine transitive Beratung als Bereitstellung von Informationen im Unterschied zu einer reflexiven Beratung als »Unterstützung bei der Initiierung und Begleitung oder Anleitung von Lern- und Veränderungsprozessen« (ebd., S. 1648). Kossak (vgl. 2016) unterscheidet in seiner Analyse der Binnenstruktur pädagogischer Beratung zwischen einer materialen und einer formalen Prozessebene. Die materiale Prozessebene beschreibt den Beratungsgegenstand bzw. das Beratungsthema, während die formale Prozessebene die Handlungsweise beinhaltet, nach welcher dieser Beratungsgegenstand bearbeitet wird (vgl. ebd., S. 128). Enoch (2017, S. 155) bezeichnet den Begriff der Fachberatung aufgrund dieser Kategorisierungen als einen »blinden Fleck in der Beratungswissenschaft zu Bildung, Beruf und Beschäftigung«, der durch diese Differenzierung eine negative Zuschreibung erhält:

»Mir scheint, dass Fachberatung implizit oder explizit abgewertet wird; sie galt seit jeher als das ›andere‹ der eigentlichen Beratung, als eine Art Restkategorie. Diese Abwertung rührt vor allem daher, dass unklar ist, was mit Fachberatung eigentlich gemeint ist und dass eine eingehende Analyse aussteht« (ebd.).

Die Bezeichnung als Fachberatung findet in der Beratungspraxis dann Anwendung, wenn der Fokus auf die Vermittlung von spezifischen Informationen und Wissen gelegt wird, eine fachspezifische Expertise erforderlich ist und ein bestimmtes Wissensfeld nachgefragt wird (vgl. ebd.). Enoch (vgl. 2011) löst die Differenzierung zwischen Fach- und Prozessberatung auf, indem er die Begriffe nicht als unterschiedliche Beratungsformate versteht, sondern aus einer wissenstheoretischen Perspektive als unterschiedliche

Dimensionen des Beratungsprozesses. Beratung wird als eine »Instanz der Reflexion für individuelle Problemlagen« und zugleich als eine »Instanz der Vermittlung von neuen Informationen« (ebd., S. 15) beschrieben. Es ist demnach gerade das Spannungsverhältnis zwischen Vermittlungs- und Reflexionsfunktion, welches berufliche Beratung bestimmt und durch die Interaktionspartner_innen situativ bearbeitet und aufgelöst werden muss.

Abbildung 7: Dimensionen der Wissensvermittlung in der Beratung



Quelle: nach Enoch 2011, S. 186

Die unterschiedlichen Dimensionen der Wissensvermittlung in der Beratung veranschaulicht Enoch (vgl. ebd.) in einem Vier-Felder-Modell (vgl. Abb. 7). In diesem Modell wird der graduelle Anteil der Informations- und Wissensvermittlung in der Beratung mit einer machttheoretischen Perspektive verbunden, welche zwischen den Polen einer verständigenden Aushandlung und nichtverständigenden Steuerung verortet wird. Die Zuordnung nach diesen vier Feldern kann zwischen den Beratungsleistungen,

den Zeitpunkten im Beratungsgespräch und den Interaktionspartner_innen variieren (vgl. ebd., S. 183ff.). Eine integrative Verbindung zwischen Beratungs- und Wissensdimension stellt die inputorientierte aushandelnde Vermittlungsdimension dar, die auch als »Informationsbalance« (Nestmann et al. 2007, S. 27) interpretiert werden kann. Engel et al. (vgl. 2014) verstehen darunter eine angemessene Form der Konkretisierung handlungsrelevanter Informationen in der Beratung. Für sie stellt nicht das Informationsangebot die grundlegende Bewältigungsaufgabe für die Klient_innen dar, sondern stattdessen der Umgang mit diesen Informationen und die angemessene Bearbeitung entkontextualisierter Informationen (vgl. ebd., S. 27ff.).

Aus der Perspektive der Ratsuchenden ist oftmals der Wunsch nach diesen Fachinformationen der Grund für die Inanspruchnahme einer Beratung. Auch die Außendarstellung der Beratungsstelle wird mit der Zuordnung zu einem bestimmten Wissensfeld verbunden. Dies geschieht insbesondere durch die Bezeichnung des Beratungsangebotes (Weiterbildungsberatung, Berufsberatung, Anerkennungsberatung). Dadurch wird zugleich ein Wissensfeld geschaffen, in welchem die Beratung stattfindet, bestimmte Beratungsanliegen ermöglicht und andere ausgeschlossen werden. Mit dem Begriff der Fachberatung erfolgt damit auch eine thematische Rahmensetzung. Dieser fachliche Bezug ist jedoch nicht einfach nur ein äußeres Merkmal, sondern strukturiert auch den gesamten Beratungsprozess. Durch die thematische Rahmensetzung wird eine spezifische Beziehung vorgegeben, in der nur Themen angesprochen werden können, die zu diesem ausgewählten Themenkreis gehören. Andere und abweichende Themen können dazu führen, dass die Ratsuchenden an andere Beratungsstellen oder Dienste weitergeleitet werden. Die fachliche Spezialisierung führt damit zu einer Einordnung neben den »Regeldiensten«.

»Europäische Konzepte der lebensbegleitenden Beratung zeigen eine Tendenz weg von verwaltungsorientierten Konzepten hin zu berater- und nutzerorientierten Ansätzen, die in stärkerem Ausmaß wissenschaftlich fundiert werden. Dies bringt mit sich, dass eine Beschränkung auf die Beratungsangebote der Regeldienste nicht als ausreichend betrachtet werden kann, wenn dort die notwendige professionelle und effiziente Fachberatung nicht verfügbar ist« (Englmann und Müller 2007, S. 10).

Es wird deutlich, dass die Vermittlung von Informationen und Wissen eine wichtige Komponente jedes Beratungshandelns darstellt. Aus einer beratungstheoretischen Perspektive steht jedoch meist zunächst im Vordergrund, Beratung als spezifische Interaktionsform gegenüber einer Informationsvermittlung abzugrenzen und zu begründen, wodurch einseitig auf prozessorientierte Beratung fokussiert wird. In der Beratungspraxis zeigt sich dagegen vielfach ein positiver Bezug auf den Begriff der Fachberatung und eine selbstverständliche Verwendung zur Abgrenzung und Selbstbeschreibung. In der Qualitätsmatrix »Qualität in der Anerkennungs- und Qualifizierungsberatung« der IQ-Fachstelle »Beratung und Qualifizierung« findet sich eine Definition von Fachberatung als eine fachlich spezialisierte Beratungsleistung.

»Fachberatung bezeichnet die Beratung durch Experten/-innen, die auf dieses Thema spezialisiert sind, indem sie Wissen zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen vorhalten. Sie grenzt sich ab von »fachlicher Beratung«, die auch im Kontext weiterer Beratungsanlässe stattfinden kann. Die Beratenden müssen zwar in der Lage sein, Alternativen zum Anerkennungsverfahren zu erkennen und darüber zu informieren (z.B. Externenprüfung, Existenzgründung), für eine umfassende Beratung findet jedoch ein Verweis an die entsprechenden Netzwerkpartner statt« (Hauck et al. 2016, S. 4).

In dem »Fachkonzept Beratung zu Bildung und Beruf im Land Berlin« (vgl. Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales 2017) wird in der Darstellung der Ressourcen für die Beratung in Bildung und Beruf zwischen Bildungsberatung und Fachberatungen differenziert. Fachberatungen sind demnach im Unterschied zur Bildungsberatung »ausgerichtet auf bestimmte Anliegen oder Weiterbildungsinhalte oder beziehen sich auf bestimmte Zielgruppen« (ebd., S. 26). Enoch (2017, S. 161) stellt fest, dass in der Beratungspraxis damit der Widerspruch zwischen einer pädagogisch orientierten Prozessberatung und einer informationsorientierten Fachberatung bereits aufgelöst wurde:

»Dieser sehr einfache Umstand wird in der alltäglichen Beratungspraxis durchgängig berücksichtigt, weshalb das zum Teil implizite, zum Teil explizite Professionswissen weiter ist als die akademische Diskussion. Das lässt

sich daran ablesen, dass Beratungseinrichtungen ein Selbstverständnis als Bildungs- und Wissensorganisationen aufweisen. Fachberatung ist darin komplex positiv eingeordnet und zugleich weiter gefasst als das ausrangierete direktive ExpertInnenmodell«.

Enoch (2011, S. 323) plädiert daher dafür, »dass Wissensvermittlung ein reales Handlungsmuster beraterischer und (erwachsenen-)pädagogischer Kommunikation darstellt, das nicht im Gegensatz zur Beratung steht«, stattdessen »handelt es sich um überlappende Handlungskonzepte«. Demnach kann jedes Beratungsformat graduell die Form einer Fachberatung annehmen. Entsprechend wichtig ist es, den Begriff der Fachberatung aus einer neuen Perspektive zu analysieren und als einen Beitrag für ein pädagogisch begründetes Beratungsverständnis innerhalb eines komplexen und ausdifferenzierten Beratungs- und Bildungssystems zu verstehen.

3.2 Anerkennungstheoretische Perspektive

Die Bezeichnung als »Anerkennungsberatung« bezieht sich auf die Zielsetzung, den Anerkennungsprozess im Ausland erworbener Qualifikationen zu unterstützen (vgl. Bichl 2016a). Der in Österreich und Deutschland häufig verwendete Begriff der »Anlaufstellen« weist bereits darauf hin, dass der damit verbundene Aufgabenbereich weiter gefasst wird. Anerkennung bezieht sich über die formale Anerkennung hinaus auf zusätzliche Dimensionen, die für eine erfolgreiche bildungsadäquate berufliche Integration relevant sind. Zur Beschreibung und Begründung dieser Aufgaben und Zielsetzungen von Beratung wird die zuvor erfolgte theoretische Einordnung als pädagogische Beratung im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung um eine anererkennungstheoretische Perspektive erweitert. Pädagogisches Handeln soll damit unter den Bedingungen von Differenz und struktureller Ungleichheit näher konkretisiert werden. Balzer (2014, S. 585, Herv. i. Orig.) fasst die Bedeutung anererkennungstheoretischer Ansätze für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs wie folgt zusammen:

»So wird Anerkennung in erziehungs- und bildungstheoretischen Überlegungen vorrangig *einerseits* als Problematik von ›Differenz‹ und Bildungsun-