

Eine bescheidene Profession mit hohen Ansprüchen

Grundüberlegungen und Prinzipien einer Relationierung wissenschaftlichen und (beruf-)praktischen Wissens für die Qualifizierung von Bildungs- und Berufsberater*innen in Österreich

PETER SCHLÖGL

THOMAS STANGL

BIRGIT SCHMIDTKE

Abstract

*Ausgehend von gegenwärtigen Überlegungen zur hochschulischen Weiterentwicklung eines Lehrgangsangebots für Bildungs- und Berufsberater*innen in Österreich, werden die Entstehungsbedingungen von Professionswissen im Sinne einer Relationierung von wissenschaftlichen und (berufs-)praktischen Wissens sowie die Bedeutung des reflexiven Umgangs mit Ambivalenzen des professionellen Handelns beschrieben. Darauf aufbauend werden handlungsleitende Prinzipien für eine hochschuldidaktische Implementierung herausgearbeitet.*

1 Einleitung

Der Beitrag expliziert die Konstitution von Professionswissen im Sinne einer Relationierung von wissenschaftlichem und (berufs-)praktischem Wissen durch kooperativ angelegte wissenschaftliche Weiterbildung. Ausgehend von der Entstehung professionellen Wissens nach dem Modell einer „interaktiven“ (Jütte & Walber, 2012) oder „interaktionalen Professionalisierung“ (Meyer, Walber & Jütte, 2019), wird der Stellenwert wissenschaftlichen Wissens für die Entwicklung professionellen Handelns in ambivalenten Handlungsfeldern nach Schütze (1992) beschrieben. Beide Zugänge verbindet, bei durchaus disparaten theoretischen Hintergründen, die Perspektive auf die Entstehung von Professionswissen (i.S.v. professionellem Handlungswissen) durch wechselseitige Bezugnahme von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen. Eine entsprechende Konzeption und didaktische Umsetzung vorausgesetzt, kann – so die Annahme – wissenschaftliche Weiterbildung den Möglichkeitsraum für die Entstehung von neuem bzw. anderem Wissen, wie Professionswissen öffnen. Konkreten Anlass für diese Über-

legungen bilden gegenwärtige Entwicklungsarbeiten für die Neukonzeption eines Lehrgangsangebots für Bildungs- und Berufsberater*innen in Österreich.¹

Für entsprechende curriculare Konzeptionen der Qualifizierung von Berater*innen im Feld von Bildung und Beruf ließe sich auf eine Vielzahl unterschiedlicher, teilweise sehr ausdifferenzierter und feldspezifischer Kompetenzmodelle zurückgreifen, welche Kompetenzkategorien und -felder systematisch inventarisieren und beschreiben (u.a. Schiersmann et al., 2014; Cedefop, 2010). Diese Kompetenzkataloge stellen ohne Zweifel eine wichtige Grundlage der curricularen Arbeiten dar. Offen bleibt dabei jedoch, wie eine konzeptionelle Verschränkung unterschiedlicher Wissenssysteme und -bestände hin zu professionellem Handlungswissen unterstützt und didaktisiert werden kann. Denn nur vereinzelt finden sich in diesen Kompetenzmodellen Konkretisierungen hinsichtlich von Professionalität als ein spezifischer, hinzutretender Kompetenzbereich, der sich zwar primär auf ethische Werte und die reflexive Selbstentwicklung von Einzelpersonen bezieht (Schiersmann et al., 2014), aber kein konstitutives Moment für die Verbindung unterschiedlicher Wissensbestände darstellt.

Der Annahme, durch die Konzeption einer wissenschaftlichen Weiterbildung, den hohen Ansprüchen der Schaffung von Professionswissen zuzuarbeiten, stehen in Österreich einige Herausforderungen gegenüber. So liegt zum einen zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Trägerschaft von österreichischen Hochschulen nur eine unzureichende Datenbasis vor (Gornik, 2020; Kulhanek et al., 2019; Gornik, 2018). Weiterhin zeigen sich Forschungsdefizite hinsichtlich deren Funktion in der strategischen Hochschulentwicklung und gesellschaftlichen Positionierung von hochschulischem

¹ Diese Neukonzeption erfolgt in kooperativer Form zwischen dem Österreichischen Bundesinstitut für Erwachsenenbildung und dem Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Universität Klagenfurt.

Lernen. Insofern ist von dieser Seite wenig für entsprechende Entwicklungsarbeiten zu gewinnen. Debatten zur Bestimmung wissenschaftlicher Weiterbildung in der deutschsprachigen Weiterbildungsforschung geben wiederum Anhaltspunkte, die sich auch den Professionsdiskursen und damit spezifischem Domänenwissen gegenüber öffnen. Dementsprechend wird der Blick auf differenztheoretische Zugänge zu professionellem Handeln gerichtet, welche in Erweiterung zu kompetenztheoretischen Ansätzen „die interaktive Ausgestaltung und deren bedingende Elemente“ (Maier-Gutheil, 2013, S.179) der beruflichen Praxis mit ihren Widersprüchen und Spannungsfeldern betonen.

Vor diesem Hintergrund werden abschließend grundlegende Prinzipien für die Konzeption und didaktische Gestaltung eines entsprechenden Angebots wissenschaftlicher Weiterbildung abgeleitet, die auf einer Relationierung von Wissensformen basieren.

2 Hintergrund

Gesellschaftliche Entwicklungsdynamiken, insbesondere die Pluralisierung von Lebensformen, bilden den Hintergrund einer Normalisierung von Beratung und begleitenden Diensten in einem wiederkehrend von Berufs- und Bildungswegentscheidungen gekennzeichneten Lebensverlauf. Wenngleich die Verwendung des Begriffs ‚Beratung‘ gegenwärtig ein beinahe inflationäres Ausmaß angenommen hat und zwischenzeitlich als ein „sozial aufdringliches Phänomen“ (Fuchs, 2010, S. 97) galt, wurde Beratung seit der Verelbstständigung der bildungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenbildung in den 1970er Jahren, als erwachsenenpädagogisches Handlungsfeld und Grundform erwachsenenbildnerischer Praxis gefasst (Gieseke, 1997; Nittel, 2009).

Hinzu kommt, dass vor dem Hintergrund der Kompensation von manifester Bildungsungleichheit sowie dem Anspruch der Ermöglichung von Zugängen zu Weiterbildung, Nachqualifizierung, Umschulung oder Höherqualifizierung, insbesondere auch von strukturell benachteiligten Personengruppen und dem damit intendierten Ausbau gesellschaftlicher Teilhabe (Maier-Gutheil & Nierobisch, 2015), das Beratungsangebot für Erwachsene bildungspolitisch forciert wird.

Diesen hohen gesellschaftlichen und qualifikatorischen Ansprüchen steht eine wechselhafte und fragmentierte Ausgangslage für die Professionalisierung von Fachkräften dieses, in Österreich nur partiell verberuflichten Tätigkeitsfelds gegenüber (Gugitscher et al., 2020). Grundstän-

dige Studien können in der Regel die geforderte Transdisziplinarität (Bildung, Psychologie, Arbeitsmarkt, ...) bei der Klärung und Bearbeitung von Anliegen der Ratsuchenden oder Beratungskund*innen nicht einlösen. Zudem bedarf Beratung spezifischer Handlungskompetenzen sowie domänen- und regionalspezifischer Kenntnisse (Arbeitswelterfahrung, Förderkulisse, regionale Arbeitsmärkte usw.), die (zumeist) erst durch Situierung und Tätigkeit im Feld erworben werden.

Die österreichische Bildungs- und Berufsberatung und ihre Professionalisierungsbestrebungen sind traditionell in der Erwachsenenbildung verankert. Weitere Handlungsfelder haben sich in der Schule, im tertiären Bildungsbereich und dem Arbeitsmarktservice entwickelt (OECD, 2003). Insgesamt wird für Österreich, sieht man von psychologischer Beratung ab, jedoch festgestellt, dass eine „breit akzeptierte fachlich-professionelle oder beratungswissenschaftliche Perspektive“ (Gugitscher et al., 2020, S. 207) auch aufgrund einer fehlenden wissenschaftlichen Anbindung nicht vorliegt. Dies drückt sich nicht zuletzt in nicht standardisierten Qualifikationen des Beratungspersonals aus. Dem steht ein fragmentiertes und wechselndes Ausbildungsangebot gegenüber.

Seit den 1970er Jahren wurde am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb)² das Thema Beratung in Tagungen und Seminaren bearbeitet, seit 1999 ist ein eigenständiger Lehrgang für Bildungs- und Berufsberatung etabliert (Gugitscher et al., 2020). Erste Lehrgänge zur Berater*innenqualifizierung waren einjährige praxisbegleitende Fortbildungen, die später (2004) zu einem zweijährigen Lehrgang universitären Charakters (LuC) ausgebaut wurden³. Im Jahr 2012 erfuhr das Konzept eine Weiterentwicklung und wird seitdem als dreisemestriger Diplomlehrgang geführt (Hammer & Melter, 2007). Wenngleich durch wissenschaftlich qualifizierte Lehrgangsleitungen und Referent*innen von jeher der Anspruch an wissenschaftsbasierter Weiterbildung ablesbar ist, so stellt das bifeb selbst eine Einrichtung des Erwachsenenbildungsfeldes dar und ist damit berufspraktischem und domänenspezifischem Handlungswissen verpflichtet.

Erste einschlägige universitäre Weiterbildungsangebote für Berater*innen entstanden in Österreich ab Mitte der 2000er Jahre an der Universität Klagenfurt⁴, haben sich jedoch nicht nachhaltig verankert. Im Jahr 2011 wurde an der Universität für Weiterbildung Krems ein Zertifizierungslehrgang und ein aufbauender Master-Abschluss angeboten, die sich in hohem Maß auf Anerkennung von Berufspraxis und Vorbildung stützen.

² Das bifeb ist eine nachgeordnete Dienststelle des österreichischen Bundesministeriums für Bildung Wissenschaft und Forschung mit dem gesetzlichen Auftrag der Entwicklung und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung.

³ Diese Lehrgänge stellten eine mittlerweile nicht mehr existente Sonderform wissenschaftlicher Weiterbildung dar, die in Trägerschaft einer außeruniversitären Einrichtung in Zusammenarbeit mit Universitätsproponenten erfolgte.

⁴ Diese wurden als Universitätslehrgang „Berufs- und Laufbahnberatung“ und darauffolgend als „Career Management-Laufbahnberatung MAS“ implementiert.

Die folgenden Überlegungen entstanden im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung des bestehenden Lehrgangsangebots, hin zu einer kooperativen wissenschaftlichen Weiterbildung. Dabei zeigt sich eine weitreichende Verschiebung des Charakters von Wissenschaftsbezügen und zwar weg von der Einbindung wissenschaftlicher Expertise durch wissenschaftlich qualifizierte Referent*innen, quasi einem Transfer „via Köpfe“ (Hamm & Koschatzky, 2020, S. 35), als der bisher erkennbaren Praxis im Diplomlehrgang, hin zur Rahmung als universitäre Weiterbildung. Das sich dies nicht allein in einer Anreicherung der Akteurskonstellation einer Anbieterkooperation erschöpft, will der Beitrag in der Folge aufzeigen.

3 Theoretische Rahmung

Für die Entwicklung eines Weiterbildungsangebots zwischen einer Universität und einem dynamischen und zunächst nicht korporativ gefassten Berufsfeld, wie es die Beratung zu Bildung und Beruf in Österreich darstellt, sind Fragen einer „didaktisch fundierten Verzahnung von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung im Kontext der Hochschulweiterbildung“ (Baumhauer, 2017, S. 185), die dem Anspruch gerecht werden will, berufliche und wissenschaftliche Wissens- und Handlungslogiken (ebd.) in Beziehung zu setzen, von Gewicht. Damit wird der Versuch unternommen, über ein schematisch bleibendes Wissenschafts- und Praxisverhältnis hinauszugehen, das sich als „produktförmig zugeschnittene[r] Wissenstransfer“ (Schäffter, 2017, S. 223), wissenschaftliche Weiterbildung als „Dienstleisterin“ (Schäfer, 1988, S. 27), oder einer Veredelung von Praxiswissen durch symbolisches Kapital eines akademischen Grades zeigen kann.

3.1 Wissenschaftliche Weiterbildung als didaktisch inszenierter Interaktionsraum

Ein solches Verhältnis unterschiedlicher Wissens- und Handlungsformen wurde und wird in der deutschsprachigen Weiterbildungsforschung bereits in mehrfacher Weise konfiguriert. Entsprechend einer rezenten Zusammenstellung von Alexander (2020, S. 63) „als „Kooperationsmodell“ (Schäfer, 1988), als „Dialog zwischen Theorie und Praxis“ (Dick, 2010), als Öffentliche Wissenschaft (Faulstich, 2006), als „reflexive Verschränkung und wechselseitige Bezogenheit“ (Baumhauer, 2017), als „nicht hierarchisierte Relationierung“ (Dewe, 2017) oder als „Interaktionale Professionalisierung“ (Jütte & Walber, 2015)“. In einer relationalen topologischen Perspektive ließen sich die „Kontaktstellen“ (Alexander, 2020, S. 65) unterschiedlicher Wissensformen als ein „Zwischen“ beschreiben (Günzel, 2017, S. 115). So wird die Relationalität (auf Augenhöhe) von lebens- bzw. arbeitsweltorientiertem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen zum Betrachtungsgegenstand gemacht. Darüber hinaus ist die Frage von Relevanz, welche Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext gesellschaftsstruktureller Transformation (Schäffter, 2001; Schäffter, 2014) zugeschrieben wird, unter welchen Bedingungen dies erfolgt und wie dies die Bedingungen selbst verändert.

Bei der Frage, wie wissenschaftliches Wissen mit (berufs-)praktischem Wissen in Beziehung gesetzt werden kann, rücken Jütte und Walber (2015) von einer einfachen Vorstellung eines Transfers oder einer Transformation zwischen Theorie und Praxis ab. Sie unterscheiden in Anlehnung an Dewe et al. (1992) zwischen drei eigenständigen und gleichwertigen Wissensarten: Während sich die Strukturlogik wissenschaftlichen Wissens am Kriterium der Wahrheit bzw. Wahrheitsannäherung orientiert, auf Erkenntnisgewinn abzielt, orientiert sich (berufs-)praktisches Wissen am Kriterium der Angemessenheit und zielt auf Handlungsfähigkeit ab. Professionswissen als ‚dritte Wissensart‘ und Voraussetzung für professionelles Handeln, konstituiert sich wiederum durch die Kontrastierung und Relationierung der beiden zuvor genannten Wissensarten (Meyer et al., 2019) und „steht auf der Seite der Praxis, die einerseits zu Entscheidungen zwingt und andererseits erst durch die Reflexion zu richtigen Maßnahmen verhilft“ (Dewe et al., 1992, S. 57).

In einem solchen Modell interaktionaler Professionalisierung wird die Rekonstruktion des Professionswissen aus systemtheoretischer Perspektive beleuchtet und dessen Entstehungsbedingungen untersucht (Walber et al., 2017). Interaktionsräume werden dabei als eigenständige Professionalisierungssysteme definiert, welche die Begegnung wissenschaftlichen und (berufs-)praktischen Wissens ermöglichen und die Entstehung professionellen Wissens fördern (Jütte & Walber, 2015). Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die beiden Systeme gegenseitig beobachten und die jeweils blinden Flecken der anderen aufdecken (Dewe et al., 1992). So soll ein beidseitiger Nutzen entstehen, da das Wissenschaftssystem praxisrelevante Forschungsfragen und das Praxissystem wissenschaftlich fundierte Anregungen für sein Handlungsrepertoire gewinnt (Jütte & Walber, 2015). „Anschließend an diese Annahme, lässt sich Professionalisierung weder allein in der Wissenschaft noch allein in der Praxis verorten, sondern in der Begegnung beider Logiken“ (Walber et al., 2017, S. 5).

Damit wird dieses Modell anschlussfähig für Professionalisierungsdiskurse, welche die Möglichkeiten oder Erfordernisse zur Begegnung unterschiedlicher Wissensarten (und Handlungslogiken) betonen, wie es zentral bei Schütze (u.a., 1992) der Fall ist. Wenngleich dort über die Rekonstruktion von Strukturmerkmalen von Professionswissen, wie bei Dewe et al. (1992) beschrieben, hinausgegangen wird und ein am pragmatistischen Konzept des symbolischen Interaktionismus orientierten Modell expliziert wird (Schütze, 2012), kommt dies der systemisch modellierten interaktionalen Professionalisierung (Walber et al., 2017) nahe. So wird bei Schütze herausgearbeitet, welche Paradoxien der Relationierung von (berufs-)praktischem und wissenschaftlichem Wissen immanent sind.

3.2 Interaktionistische Handlungsregulation mit Reflexionserfordernis

Professionswissen wird bei Schütze als ein relativ abgegrenzter Orientierungs- und Handlungsbereich verstanden, der auf

einen Verbund von höhersymbolischen Teil-Sinnwelten ausgerichtet ist, die zumeist durch verschiedene Wissenschaftsdisziplinen begründet sind. Durch die Anwendung von Analyse- und Handlungsverfahren auf wissenschaftlicher Grundlage, werden die Wissensbestände eines Orientierungs- und Handlungsbereichs, in konkreten Einzelfällen nutzbar gemacht und realisiert. Gleichzeitig führen gerade diese Übersetzungs- oder Transferprozesse zu paradoxen Anforderungen im professionellen Handeln, da die allgemeinen, wissenschaftlich begründeten Wissensbestände nicht ohne Schwierigkeiten (auftretende Zielkonflikte, Ressourcenknappheiten usw.) auf das konkrete fallbezogene Handeln zu übertragen sind.

Aus Perspektive einer solchen interaktionistischen Modellierung von Professionalität, die den Kern professionellen Handelns in der Bearbeitung von Widersprüchlichkeiten und Zielkonflikten sieht, die erst durch die Verwissenschaftlichung der Grundlagen professioneller Sinnorientierungen und Handlungsverfahren entstehen, wird die Entwicklung eines entsprechend gestalteten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots von besonderem Interesse. Nach Schütze entstehen Paradoxien professionellen Handelns nur dort, „wo ein Berufsbereich tatsächlich an den Werten und Regeln professionellen Handelns und seiner wissenschaftlichen Fundierung orientiert sei“ (Schütze, 1992, S. 142). Die von ihm beispielhaft herangezogene Soziale Arbeit kann, wie auch die Beratung zu Bildung und Beruf, gerade nicht auf einen „völlig eigenständigen, maßgeblich eigenproduzierten und eigenkontrollierten abgegrenzten höhersymbolischen Sinnbezirk zur Selbststeuerung und Reflexion ihrer Berufsarbeit“ (ebd., S. 146) zurückgreifen. Diese Konstellation führt zu einer verstärkten Wirksamkeit der Paradoxien professionellen Handelns. Intensiviert wird dies zusätzlich durch die „Handlungsrestriktionen der organisatorischen (verwaltungsmäßigen, rechtlich-kontrollierenden, ökonomischen) Zwänge“ (ebd., S. 147), welche die professionelle Entwicklung und Autonomie entsprechend behindern können.

Aufgrund der verstärkt notwendigen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Wissensbeständen und deren jeweiligen paradigmatischen Grenzen, die zu fortlaufenden Erkennungs- und Entscheidungsschwierigkeiten führen können, besteht ein besonders intensives Bedürfnis nach Selbstreflexions- und Selbstvergewisserungsverfahren, um die „eigenen Handlungsbeiträge und Verstrickungen zu durchschauen“ (Schütze, 1992, S. 145). Wird Bildungs- und Berufsberatung in Anlehnung an Schütze (1992) als eine solche „bescheidene Profession“ verstanden, die sich an verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und weiteren außerwissenschaftlichen Wissensbeständen orientiert, ist damit gleichzeitig ein hoher Anspruch an die individuelle Qualifizierung von Berater*innen verbunden.

3.3 Der fachliche Kontext von Bildungs- und Berufsberatung

So gedachtes Professionswissen ermöglicht im Kontext von Bildungs- und Berufsberatung sowohl ein situationsangemes-

senes Handeln als auch dessen Reflexion aus wissenschaftlicher Distanz (Meyer et al. 2019). Den zuvor beschriebenen theoretischen Ansätzen ist gemein, dass sie Professionalität als interaktiven Prozess zwischen unterschiedlichen, jedoch gleichwertigen Wissensqualitäten (Jütte & Walber 2015) bzw. Orientierungs- und Handlungsbereichen (Schütze 1992) beschreiben. Während bei Jütte & Walber (2015) der Schwerpunkt auf der didaktischen Gestaltung von Interaktionsräumen liegt, welche die Begegnung von wissenschaftlichem und (berufs-)praktischem Wissen ermöglichen, befasst sich Schütze (1992) mit den Paradoxien, die durch die Bearbeitung von lebensweltlichen Problemen mit wissenschaftlichen Begriffen und Verfahren in der konkreten Praxis entstehen. Er führt dies anhand der Sozialen Arbeit aus, weist aber darauf hin, dass sie sich auch im beruflichen Handeln anderer Professionen empirisch nachweisen lassen. Hinzu treten weitere Paradoxien, an denen sich helfende Berufe abarbeiten, wie das „doppelte Mandat“ mit dem Gegensatz von „Hilfe und Kontrolle“ (Böhnisch & Lösch 1998). Zwar ist der gesellschaftliche oder institutionelle Auftrag der Bildungs- und Berufsberatung für Erwachsene nicht mit einem „Kontrollauftrag“ in diesem Sinn gleichzusetzen, so sind jedoch in Hinblick auf die zugrundeliegenden Politiken unterschiedliche Funktionen oder Zuschreibungen kritisch zu hinterfragen. So gilt es zu prüfen, inwiefern Bildungs- und Berufsberatung nicht nur eine Supportfunktion im System des lebenslangen Lernens (im Sinne der Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung, Abbau von Informationsasymmetrien) übernimmt, sondern auch einer Berufslenkung oder Optimierung des Matchings von Angebot und Nachfrage am (Weiter-)Bildungsmarkt zuarbeitet. Weiterhin ließe sich kritisch hinterfragen, ob vor dem Hintergrund systemisch-strukturell erzwungener Übergänge (u.a. in eine weiterführende Bildung oder in das Beschäftigungssystem), mehr oder weniger gut gelöste individuelle Übergangsprobleme figurieren, die mit Beratung bearbeitet werden und damit aber selbst wiederum Vorstellungen von gesellschaftlich anerkannten Bildungsverläufen bzw. „problematischen“ Abweichungen reproduzieren (Schmidtke & Gugitscher, 2021). Darüber hinaus besteht in helfenden Berufen das Dilemma, dass diese im Grunde so „helfen müsste(n), um nicht mehr helfen zu müssen“ und sich damit überflüssig machen würden (Kleve, 2007, S. 25). Bezogen auf Beratung bedeutet das, so zu beraten, dass die Person zukünftig auch ohne Beratung handlungs- und entscheidungsfähig ist oder bleibt. Dieser Widerspruch konkretisiert sich in der Bildungs- und Berufsberatung in dem professionellen Anspruch, nicht nur kurzfristige situationsspezifische Lösungsoptionen aufzuzeigen, sondern auch längerfristig die Weiterentwicklung der eigenverantwortlichen Handlungsfähigkeit der beratenen Personen in Bezug auf ihre individuelle Bildungs- und Berufsbiografie zu stärken (berufsbiografische Gestaltungskompetenz, Chaostheorie der Laufbahnentwicklung usw.). Dieser Anspruch steht jedoch im Zusammenhang und zuweilen im Widerspruch mit organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen, der Finanzierung von Beratungsleistungen (Abrechnungs- und Förderlogiken) sowie Verwaltungs- und Dokumentationsanforderungen.

Im Feld der Bildungs- und Berufsberatung sind es folglich insbesondere die Spannungsfelder zwischen unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Anforderungen, sowie den individuellen Anliegen und Erwartungen, welche zu widersprüchlichen Anforderungen und Paradoxien führen können (u.a. Schlögl & Schröder, 2016; Maier-Gutheil, 2016; Schmidtke, 2020). Auch im Feld der Bildungs- und Berufsberatung lassen sich zudem unterschiedliche bzw. transdisziplinäre wissenschaftliche Grundlagen feststellen, die sich beispielsweise auf die Bildungswissenschaft, Psychologie und Soziologie beziehen und dabei immer wieder an Grenzen disziplinärer Paradigmen stoßen. Das Fehlen eindeutiger Normvorgaben an professionellem Handeln, bei gleichzeitig zunehmend erhöhtem Druck, das eigene Handeln gegenüber der Gesellschaft, den politischen Auftraggeber*innen, den Trägerorganisationen, den zu Beratenden, aber auch gegenüber sich selbst zu begründen, scheint ein gangbarer Weg professionell-überdachtes Handeln im Sinne reflektierter Beruflichkeit (Walber et al., 2017) zu figurieren, will man nicht allein externen Qualitätssicherungsmechanismen und -kriterien unterworfen werden.

Insofern steht auch die bildungs- und berufsbezogene Beratung verstärkt vor der Aufgabe, für die reflexive und selbstkritische Auseinandersetzung mit den Paradoxien professionellen Handelns mittels der Aus- und Weiterbildung von Berater*innen zu ermächtigen. Denn Schwierigkeiten ergeben sich insbesondere, wenn diese immanenten Paradoxien in verschiedenen Formen verschleiert werden. Wissenschaftliches Wissen kann beratende Praxis für lebensweltliche Probleme aufgrund ihrer unterschiedlichen Strukturlogiken niemals determinieren. Wissenschaftlich angeleitete Reflexion kann die Paradoxien im Beratungsprozess jedoch sichtbar und bearbeitbar machen. Qualifizierung muss entsprechend dahingehend befähigen (Kleve, 2007). Ein Weiterbildungsangebot für das Praxisfeld der Bildungs- und Berufsberatung soll Raum für das Aufeinandertreffen und die Bearbeitung der unterschiedlichen Sinnwelten eröffnen. Zu entsprechenden curricularen Überlegungen wird im folgenden Abschnitt eine Übersicht erstellt. Es soll damit nicht der Eindruck entstehen, dass entsprechende Ansätze in der bisherigen Lehrgangsumsetzung gänzlich gefehlt hätten. Schon im bisherigen Curriculum wurde dies etwa dahingehend berücksichtigt, dass die Zielsetzungen von Bildungs- und Berufsberatung anhand konkreter Beratungsfälle aus unterschiedlichen Perspektiven (u.a. Erwartungen der beratenen Personen, institutioneller Auftrag, professioneller Anspruch, Beratungsansatz) reflektiert und Auswirkungen möglicher (impliziter) Zielkonflikte auf die eigene Tätigkeit in der Gruppe diskutiert wurden. Durch die Form wissenschaftlicher Weiterbildung soll hier die Fähigkeit zum Perspektivwechsel jedoch systematisch bearbeitet und erhöht werden, um die eigene Praxis unabhängig vom konkreten Zeit- und Handlungsdruck zu reflektieren sowie darüber hinaus Bedingungen beraterischen Handelns in den Blick zu nehmen (z.B. Organisationen, Bildungspolitik, Beratungsforschung).

4 Prinzipien für eine didaktisch angeleitete Relationierung

Im Zuge von Entwicklungsarbeiten an einer wissenschaftlichen Weiterbildung für Berater*innen zu Bildung und Beruf, ist entsprechend die Relationierung von wissenschaftlichem und (berufs-)praktischem Wissen aktiv zu befördern und so zur situativen Bearbeitung (berufs-)praktischer Fragestellungen und Problemen im Modus von Wissenschaft zu befähigen. Die soziale Aufgabe der Konzeption und Umsetzung von professionell gestalteten und begleiteten Bildungs- und Berufswahlprozessen ist allerdings nicht mit disziplinär gefassten Wissensbeständen oder alleinig mit Kenntnissen über lebensweltlich vorgefundene, sozial hervorgebrachte Bedingungen zu bewältigen. Damit wird zugleich auf ein unidirektionales Verständnis von Transfer von Wissenschaft hin zu Gesellschaft verzichtet und anerkannt, dass dies als „Chance zur wissenschaftlichen Aneignung von gesellschaftlicher Praxis“ (Schäfer, 1988, S. 248) genutzt werden kann.

Damit ist die Erwartung verbunden, die Entwicklung „von professionellem Wissen unter Einbeziehung der blinden Flecken der jeweils anderen Perspektive“ (Walber & Jütte, 2015, S. 50) zur verbesserten Lösung einer grundlegenden sozialen Aufgabenstellung zu befördern, eine „bisherige Dichotomie im Theorie-Praxis-Verhältnis“ (Schäffter, 2017, S. 263) zu überwinden und ein Wissenschaftsverständnis zu befördern, das sich als „aufgabenorientierte Wissenschaft“ (ebd., S. 267) beschreiben lässt.

Im Zuge der Lehrgangskonzeption (und späteren Umsetzung) sollten daher alle didaktischen Entscheidungen im Hinblick auf ihr Relationierungspotenzial zwischen Wissenschaft und Praxis geprüft werden (Walber et al., 2017). Hier bietet sich zunächst weiterhin die Integration von strukturierten Supervisions- und Interventionsformaten an, welche die Möglichkeit eröffnen, praktische Fragestellungen auf Grundlage systematisch-wissenschaftlicher Reflexions- und Analyseverfahren zu bearbeiten und damit zur Erweiterung der Handlungskompetenz beizutragen.

Darüber hinaus bieten die folgenden Prinzipien eine Orientierung für die anstehende Curriculumrevision an. Diese bedingen sich zum Teil gegenseitig oder stellen Perspektivierungen des Gesamtzieles der Relationierung dar.

- **Authentische Situationen einbeziehen:** Um Professionalisierungsprozesse in wissenschaftlicher Weiterbildung zu ermöglichen, braucht es nach Walber et al. (2017) eine Didaktik, die ihre Lehr-Lern-Interaktion auf authentische oder reale Situationen der Praxis bezieht und den Lernenden ermöglicht, konkrete Anwendungskontexte zu explorieren und zu erproben. Im Gegensatz zu bildungs- oder lerntheoretischen Ansätzen werden nach Walber et al. die Lernenden als sinnverstehende und interaktiv-handelnde Akteur*innen in den Mittelpunkt der didaktischen Inszenierung

gerückt. Wesentlich für die didaktische Gestaltung ist demnach, dass die Praxis von den Lernenden wissenschaftlich bearbeitet und zum Reflexionsgegenstand gemacht wird. Dies ist beispielsweise über die Reflexion und Bearbeitung von Fallbeispielen in den Beratungsmodulen, von Praxiserfahrungen in Projekt- und Abschlussarbeiten ex post (reflection on action) möglich, oder durch Sensibilisierung und Anleitung für zeitnahe Reflexion in Praktikums- oder Tätigkeitsphasen (etwa bei bereits im Feld Tätigen). Sowohl Lehrende als auch Teilnehmende fungieren somit als Träger*innen komplementärer Wissensarten (Meyer et al., 2019).

- **Reale Handlungssituationen intentional zu Lernsituationen machen:** Wesentlich für die didaktische Konzeption entsprechender wissenschaftlicher Weiterbildung ist es, persönliche und Akteursnetzwerke im Feld der Bildungs- und Berufsberatung zu nutzen, um Lernenden die Teilhabe am relationalen Professionswissen zu ermöglichen, indem sie die Komplexität professionellen Handelns erfahren können (Jütte & Walber, 2012) und die Bearbeitung praktischer Aufgabenstellungen ermöglicht wird: „Die Elemente der Handlungssituation werden zu Elementen einer Lernsituation. [...] Ausgangspunkt des Lernprozesses ist eine tatsächlich vorgefundene Situation, die intentional zu einer Lernsituation gemacht wird“ (ebd., S. 47f.). Dies erfordert entsprechende Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung. Der Lehrgang wäre der entsprechende Rahmen dafür und trägt dadurch zu einem lernförderlichen Kontext für den kollektiven Aufbau des Professionswissens bei und zwar bei gleichzeitiger Entwicklung der entsprechenden Handlungskompetenz.
- **Kooperative Arbeits- und Entwicklungszusammenhänge gestalten:** Eine zielgruppenspezifische und bedarfsorientierte Angebotsentwicklung setzt voraus, dass die Wissensakteur*innen im Feld der Professionsentwicklung angemessen vertreten sind und Kommunikationsstrukturen aufgebaut haben. So ist ein Angebot mehr als eine bloße Lehre schulbuchmäßig oder kanonisch gefassten Wissens. Vielmehr kann und muss es als Form eines längerfristigen wechselseitigen Transferprozesses betrachtet werden. Die Entwickelnden, die Lehrenden und die Lernenden sind Teil eines Netzwerkes im Entwicklungsfeld (dazu auch Schiersmann & Weber, 2007) und bilden eine Praxisgemeinschaft. Somit ist das Zusammenführen von Akteur*innen des Feldes (als Referent*innen und Praktikumsgeber*innen aber auch darüber hinaus) mit den Lehrgangsteilnehmenden ein Knotenpunkt der Netzwerkentwicklung und der Arena der Teilhabe am Professionswissen. Voraussetzung dafür ist die

Gewinnung entsprechender Vertreter*innen aus dem Akteursnetz.

- **Gewinnung von Vertreter*innen der Praxis:** Die Ergebnisse der reflexiven Betrachtungen von realen Fallstricken können durch die Einbindung von Lehrenden aus der Praxis wieder in die Praxis einfließen und das Feld bereichern (Jütte & Walber, 2012). Dies setzt nach Jütte und Walber (2012) jedoch voraus, dass Lehrende aus dem Feld (hier der Bildungs- und Berufsberatung für Erwachsene) vertreten sind und eine „professionelle Lerngemeinschaft“ mit der Community of Practice (Lave & Wenger, 1991) besteht. Zudem könnten „durch Praktikerinnen und Praktiker in der hochschulische Lehre Theorien auf die Berufspraxis der Studierenden bezogen, deren Chancen und Grenzen gemeinsam ab- und hergeleitet werden“ (Cendon & Flacke, 2013, S.37). Alle Akteur*innen (akademische Lehrende, Praktiker*innen, Lernende) werden als Teil eines Netzwerkes in einem professionsorientierten Entwicklungsfeld betrachtet, die einen Beitrag zur anhaltenden Relationierung zwischen Wissenschaft und Praxis leisten (Jütte & Walber, 2015) und auch bei Beratungsleistungen in öffentlicher Trägerschaft oder in Förderzusammenhängen die kontinuierliche Qualitätsentwicklung vorantreiben.
- **Die Konfrontation von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen nicht allein den Lernenden auflasten:** „Das Herstellen von Begegnungen wissenschaftlichen und berufspraktischen Wissens kann als eigenständige Leistung von Individuen gelten, die durch die Interaktion mit anderen Teilnehmenden, Dozent_innen sowie didaktischem Material unterstützt wird. Die heterogenen Wissensressourcen anderer Teilnehmender werden einerseits als Perspektiverweiterung erlebt, andererseits als Herausforderung. Dozent_innen wird in dem Wissenskonstruktionsprozess sowohl die Rolle zugeschrieben, Zugang zur Wissenschaft zu ermöglichen als auch Begegnungen der Wissensarten zu unterstützen“ (Walber et al., 2017, S. 51). Hinsichtlich der Akteur*innen im Wissenskonstruktionsprozess wird aber auch konstatiert, dass sowohl die Teilnehmenden als auch die Dozent*innen selbst über heterogene Wissensressourcen aus dem Wissenschafts- und Praxissystem verfügen und diese einbringen. Dass an diese Konfrontation von heterogenen Wissensbeständen sowie die Bearbeitung von Paradoxien auch herangeführt werden kann - und nicht zwingend in einem Praxisschock münden muss -, zeigen neben den Ausbildungstraditionen etwa der systemischen Beratung (beispielhaft Kleve, 2007) auch spezifische Modelle des Umgangs mit Kontingenz (Positive Uncertainty bei Gelatt, 1992) oder Vielfalt (Erwägungsdidaktik bei Blank, 2002).

- **Umgang mit Vielfalt und Entscheidung einüben:** Ein zunehmend präzisierender Umgang mit verschiedenen Möglichkeiten (Alternativen) unter Berücksichtigung von hilfreichen, wissenschaftlich begründetem Entscheidungswissen bei zugleich zeitnah gefordertem Beratungshandeln, legt eine Forschungs- und Übungsagenda nahe, die begründete Entscheidungen unter Bedingungen von Vielfalt und Paradoxien oder zumindest widersprüchlichen Zielen befördert. Eine entsprechend ausgestaltete „Erwägungsdidaktik“ (Blank, 2002, 275ff.) sollte erwägungsorientierte Lehr- und Lernzusammenhänge stimulieren, um damit Begründungs- und Verantwortungskompetenzen sowie Selbstreflexivität zu befördern (ebd.).

5 Fazit

Vor dem Hintergrund der rezenten Verhandlungen von relationalen Professionalitätsvorstellungen im Zusammenhang mit wissenschaftlicher Weiterbildung, bieten sich für entsprechende didaktische Konzeptionen Handlungsfelder an, die mit der Bearbeitung von Paradoxien und Zielkonflikten betraut sind. Am konkreten Beispiel der Bildungs- und Berufsberatung kann gezeigt werden, dass fallbezogen jeweils eine einmalige, komplexe Integration von (interdisziplinären) wissenschaftlichen Wissensbeständen, strukturellen Gegebenheiten (bspw. politisch oder organisational) und lebensweltlich ausgeprägten Klient*innenanliegen zu bewältigen ist, die zuweilen auch manifeste Zielkonflikte zu bearbeiten haben. Entsprechend bleibt eine jeweils wissenschafts- und erfahrungsbezogene Expertise durch die sozialen Gegebenheiten, die beraterischen Haltungen oder Fertigkeiten qualifizierter Beratungspraxis, hinter den Anforderungen an relationales Professionswissen zurück.

Entsprechende Didaktisierung und Curriculumentwicklung ist fordernd, weil sie über wissenschaftsystematische Kompilation und entsprechenden Wissenserwerb hinausreichen muss, um „derartige Identitätsveränderungen zur Erzeugung eines verlässlichen beruflichen Habitus systematisch zu erreichen, zugleich aber auch sicherzustellen, dass der Professionelle auf dem beruflichen Karriereweg den roten Faden seiner biographischen Identität vor dem Zerreißen bewahren kann“ (Schütze, 1992, S. 139).

Das Feld der österreichischen Bildungs- und Berufsberatung zeichnet sich durch bescheidene professionsbezogene Parameter (keine interdisziplinäre Bezugswissenschaft, keine normativen Regulative usw.) aus oder positiv gedeutet, durch Transdisziplinarität, Methodenpluralismus, vorfindbares antiautoritäres, partizipatives und dialogorientiertes Zusammenwirken. Dem steht jedoch ein sehr hoher qualifikatorischer Anspruch gegenüber. Das Konzept relationaler Professionalität bietet hierzu einen produktiven theoretischen Rahmen für eine hochschuldidaktische Konzeption, die neben der Entwicklung von entsprechender Handlungskompetenz letztlich auch die Bedingungen, unter denen ent-

sprechende Beratung zu Bildung und Beruf stattfindet, selbst zum Thema machen kann und damit auch einen Beitrag zum Aufbau von entsprechendem Professionswissen darstellt.

Literatur

- Alexander, C. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung aus einer relationslogischen Perspektive. In W. Jütte, M. Konradtjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 63-78). Bielefeld: wbv.
- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- Blank, B. (2002). *Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Böhnisch, L. & Lösch, H. (1998). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In W. Thole, M. Galuske & H. Gängler (Hrsg.), *KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch* (S. 367-379). Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (Hrsg.) (2010). *Professionalisierung der Laufbahnberatung, Praxiskompetenz und Qualifikationswege in Europa*. Cedefop panorama series 174. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Cendon, E. & Flacke, L. B. (2013). Praktikerinnen und Praktiker als hochschulexterne Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine notwendige Erweiterung des Lehrkörpers. *Hochschule und Weiterbildung*, 1, S. 36-40.
- Dewe, B. (2017). Wissensformen nicht hierarchisieren, sondern wechselseitig anerkennen. Zur Relationierung von Praxis- bzw. Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. In G. Taube, M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. Schriftenreihe: kulturelle Bildung*, Bd. 50 (S. 19-33). München: kopaed.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70-91). Wiesbaden: Springer VS.
- Dick, M. (2010). Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), 13-27.

- Faulstich, P. (2006). Öffentliche Wissenschaft. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: transcript.
- Fuchs, P. (2010). *Diabolische Perspektiven. Vorlesungen zu Ethik und Beratung*. Berlin: LIT.
- Gelatt, H. B. (1992). Positive Uncertainty: A Paradoxical Philosophy of Counseling Whose Time Has Come. ERIC Digest. Online abgerufen am 26.4.2021 unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347486.pdf>.
- Gieseke, W. (1997). Weiterbildungsberatung als Scharnierstelle zwischen Angebot und Teilnahmeentscheidung. In C. Schiersmann, E. Nuissl & H. Siebert, Horst (Hrsg.), *Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Festschrift für Johannes Weinberg* (S. 92-103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gornik, E. (2020) Wissenschaftliche Weiterbildung in Österreich. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 589-608) Wiesbaden: Springer VS.
- Gornik, E. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung - ein unterschätztes Element zur Profilbildung österreichischer Universitäten?! *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, (13)3, S. 71-87.
- Gugitscher, K., Schmidtke, B. & Schlögl, P. (2020). 100 Jahre Bildungs- und Berufsberatung in Österreich - Professionelles Beratungshandeln im Kontext historischer, handlungsstruktureller und selbstdeutungsbezogener Aspekte. In O. Dörner, A. Grotluschen, B. Käpplinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte - neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (S. 199-211). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Günzel, S. (2017). *Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Hamm, R. & Koschatzky, K. (2020). Kanäle, Determinanten und Hemmnisse des regionalen Transfers aus Hochschulen. In R.-D. Postlep, L. Blume & M. Hülz (Hrsg.), *Hochschulen und ihr Beitrag für eine nachhaltige Regionalentwicklung*. Forschungsberichte der ARL (Akademie für Raumforschung und Landesplanung) S. 24-75.
- Hammerer, M. & Melter, I. (2007). Professionalisierung von Bildungs- und Berufsberatung. Berufliche Identität bilden. *Zeitschrift Weiterbildung*, 4, S. 36-39.
- Jütte, W. & Walber, M. (2015). Wie finden Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung zusammen? Kooperative Professionalisierungsprozesse aus relationaler Perspektive. *Hessische Blätter für Volksbildung*, S. 67-75.
- Jütte, W., & Walber, M. (2012). Interaktive Professionalisierungsszenarien in der Weiterbildung. In E. Gruber, & G. Wiesner (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken: Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen* (S. 43-54). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kleve, H. (2007). *Postmoderne Sozialarbeit. Ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Beitrag zur Sozialarbeitswissenschaft*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Kulhanek, A., Binder, D., Unger, M. & Schwarz, A. (2019). *Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maier-Gutheil, C. (2013). Professionalität in der Beratung - erwachsenenbildnerische Analysen und Reflexionen. In B. Käpplinger; S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung* (S. 179-186). Wiesbaden: Springer.
- Maier-Gutheil, C. (2016). *Beraten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maier-Gutheil, C. & Nierobisch, K. (2015). *Beratungswissen für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Meyer, K., Walber, M. & Jütte, W. (2019). Weiterbildungsstudiengänge als Formate der interaktionalen Professionalisierung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1, S. 30-39.
- Nittel, D. (2009). Beratung - eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitonische Verständigung und Abgrenzung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, S. 5-18.
- OECD. (2003). OECD-Studie über Maßnahmen der Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf: Ländergutachten Österreich. Paris: OECD.
- Schäfer, E. (1988). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsgesellschaft. Theoretische, konzeptionelle und empirische Aspekte*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schäffter, O. (2014). Relationstheoretische Forschung in der Transformationsgesellschaft: Zur Differenz zwischen Einzelwissenschaften und Philosophie. In *DRUCKFREI FEST-GESCHRIEBEN*. Für Georg Rückriem zum 80. Abgerufen am 13. Dezember 2018 von <https://gr80.wordpress.com/2014/09/09/das-gesellschaftlich>.
- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung - eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 221-240). Bielefeld: wbv.

- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schiersmann, C. & Weber, P. (2007). Forschungsnahe wissenschaftliche Weiterbildung - von der Angebotsorientierung zur Nachfrage- und Prozessorientierung. In F. Gützkow & G. Quaißer (Hrsg.), *Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen*. (S. 163-179). Bielefeld: UVW.
- Schiersmann, C., Ertelt, B.-J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H. & Weber, P. (2014). *NICE Handbuch für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung von Beratern in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Mannheim: Mannheim University Press.
- Schlögl, P. & Schröder, F. (2016). Professionalität in der Bildungsberatung. Alles ganz einfach oder doch chaotisch. *erwachsenenbildung.at*, S. 1-9. Abgerufen am 25.09.2020 von <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-29/meb16-29.pdf>
- Schmidtke, B. & Gugitscher, K. (2021). Bildungsberatung in der Erwachsenenbildung und ihre Wirkungen für das lebenslange Lernen. In R. Egger & P. Härtel (Hrsg.), *Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich* (S. 111-130). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidtke, B. (2020). *Bildungs- und Berufsberatung in der Migrationsgesellschaft. Pädagogische Perspektiven auf Beratung zur Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen*. Bielefeld: transcript.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als "bescheidene" Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132-170). Wiesbaden: Springer VS.
- Walber M., Jütte W., Meyer K. (2017). *Gelegenheitsstrukturen zur Professionalisierung in Interaktionsräumen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Forschungsbericht: Interaktionale Professionalisierung. Wissenschaftliche Weiterbildung als intermediäres System zwischen Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Walber, M. & Jütte, W. (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen* (S. 49-64). Wiesbaden: Springer VS.

Autor*innen

Prof. Dr. Peter Schlögl
peter.schloegl@aau.at

PhD. Thomas Stangl
thomas.stangl@sos-kinderdorf.at

Dr. Birgit Schmidtke
birgit@schmidtke.info