

Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung: neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis

Hammerer, Marika (Ed.); Kanelutti, Erika (Ed.); Melter, Ingeborg (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hammerer, M., Kanelutti, E., & Melter, I. (Hrsg.). (2011). *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung: neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004137w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

Marika Hammerer, Erika Kanelutti, Ingeborg Melter (Hg.)



Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung

Neue Entwicklungen
aus Wissenschaft und Praxis

bifeb) bundesinstitut für erwachsenenbildung



Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung

Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis

Marika Hammerer, Erika Kanelutti, Ingeborg Melter (Hg.)

Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung

Neue Entwicklungen
aus Wissenschaft und Praxis



Die Tagung „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Praxis trifft Forschung“, die mit diesem Band dokumentiert wird, sowie auch diese Publikation wurden mit Mitteln des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (bifeb) gefördert.

bm:uk Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur

bifeb) bundesinstitut für erwachsenenbildung

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2011

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlagabbildung:
Shutterstock

Bestell Nr.: 6004137
ISBN: 978-3-7639-4704-1 (Print)
ISBN: 978-3-7639-4705-8 (E-Book)
Printed in Germany



Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorworte	9
Einleitung	13
1 Wirkfaktor Gesellschaft	
„Das beratene Selbst“ – Anmerkungen zu Bildungsbiografien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung <i>Bettina Dausien</i>	21
Arbeit und Leben im Umbruch. Folgen für die Bildungs- und Berufsberatung <i>Julia Egbringhoff</i>	41
Gender und Beratung – Das Geschlecht bei der Arbeit <i>Sabine Scheffler / Heinz Baumann</i>	49
2 Fundament Theorie	
Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf – Ein Plädoyer für die Wiedervereinigung von „Counselling“ und „Guidance“ <i>Frank Nestmann</i>	59
Bildungs- und Berufsberatung neu denken <i>Christiane Schiersmann</i>	81
Berufswahl im Spannungsfeld von Person, sozialem Umfeld und Arbeitsmarkt <i>Andreas Hirschi</i>	99
Einflussfaktoren auf die Berufswahl aus berufspsychologischer Sicht. Ausgewählte Erklärungsansätze am Beispiel von Studienberatungstests <i>Christian Bergmann</i>	105

3 In die Praxis gewendet: Ansätze, Modelle und Verfahren

Ungewissheit, Zufall, Metaphern: Erprobung neuerer Ansätze in der Laufbahnberatung <i>Ursel Sickendiek</i>	113
Berufs- und Lebensnavigation – Individuelle Zugänge zur Arbeitswelt <i>Thomas Diener</i>	119
Modell zum persönlichen Entscheidungsprozess <i>Rolf Kuhn</i>	125
Die Erfassung von Kompetenzen und Potenzialen <i>Katharina Ebner</i>	131
Webbasierte Bildungsberatung als neues Angebot <i>Gerhard Hintenberger</i>	141

4 Wissen und Informationen managen

Theorien und Modelle des Wissensmanagements in sozialen Systemen <i>Christian Stary</i>	149
Wissen teilen in der Bildungsberatung: Vom internen zum organisations- übergreifenden Wissensmanagement <i>Erika Kanelutti / Elisabeth Grabner</i>	157

5 Qualität entwickeln

Entwicklung eines individuumsorientierten Evaluationssystems für die Berufslaufbahnberatung der Schweiz <i>Hansjörg Künzli</i>	171
Qualität: Vom Ereignis zur Verantwortung und wieder zurück. Das österreichische Verfahren der externen Qualitätssicherung anbieterneutraler Bildungsberatung <i>Peter Schlögl</i>	179
Bildungs- und Berufsberatung – Wirksamkeit evident machen <i>Gerhard Krötzl</i>	185

6 Professionalität leben

Kompetente Beratung – Ethische Standards als Grundlage der Professionalität <i>Bernhard Jenschke</i>	195
Identität finden – Vielfalt leben – Profil zeigen: Die vielen Gesichter der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung. Ein Projekt der ÖVBBL <i>Barbara Oberwasserlechner / Wolfgang Stifter / Irmgard Wohlfarter</i>	207
Autorinnen und Autoren	213

Vorwort

CLAUDIA SCHMIED

Wir brauchen faire Chancen und beste Bildung für alle. In einer modernen wissensbasierten, von zunehmender Spezialisierung und raschen Veränderungen geprägten Gesellschaft haben Menschen im Laufe ihres Lebens wiederholt Bildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen. Dabei müssen wir sie bestmöglich unterstützen.



Professionelle Beratung und Orientierung sind ein Schlüssel für nachhaltige Entscheidungen. Dies gilt nicht nur für die Wahl der passenden Erstausbildung, sondern auch für alle späteren Fragen der Weiterqualifizierung, der Umorientierung, des Wiedereinstiegs und der Karriereplanung. Lebensbegleitendes Lernen benötigt daher „Lifelong Guidance“ in Form von Angeboten der Information, Beratung und Orientierung für jedes Lebensalter.

Der Ausbau von Bildungsberatung und Berufsorientierung ist der österreichischen Bundesregierung ein wichtiges Anliegen. Gemeinsam mit den Sozialpartnern haben wir im letzten Jahr einen Katalog verbindlicher Maßnahmen im Bereich Information, Beratung und Orientierung für die 7. und 8. Schulstufe definiert. Zur Unterstützung der Studienwahlvorbereitung haben Unterrichtsministerium, Wissenschaftsministerium und Österreichische HochschülerInnenschaft ein gemeinsames Maßnahmenpaket geschnürt.

In der Erwachsenenbildung wird seit 2007 österreichweit der Aufbau eines leistungsfähigen, flächendeckenden und anbieterneutralen Bildungsinformations- und Bildungsberatungssystems vorangetrieben. Koordiniert mit den Ländern soll in den kommenden Jahren diese positive Entwicklung verstärkt fortgesetzt werden. Allein 2009 ist es gelungen, mehr als 20.000 Menschen hochwertige Informations- und Beratungsleistungen zugänglich zu machen.

Bildungs- und Berufsberatung wird damit in allen Bereichen des österreichischen Bildungssystems zu einem bedeutenden Berufsfeld. Der Austausch über aktuelle For-

schungsergebnisse und der Dialog zwischen Theorie und Praxis sind wesentliche Elemente der Professionalisierung und dienen der Qualifizierung der Beraterinnen und Berater. Mit der internationalen wissenschaftlichen Tagung „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung“ wurden dazu besondere Impulse gesetzt.

Der vorliegende Tagungsband gibt Einblicke in die Vielfalt der Zugänge, Initiativen und Forschungsfragen eines sich dynamisch entwickelnden Berufsfeldes. Ich freue mich, dass damit eine wichtige Handreichung für in der Bildungsberatung und Berufsorientierung Engagierte entstanden ist.

Ich danke den Expertinnen und Experten für ihre Beiträge sowie allen, die zur Realisierung der Fachtagung und des Tagungsbandes beigetragen haben, für ihren Einsatz.



Dr. Claudia Schmied

Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur

Vorwort

MARGARETE WALLMANN

Bildungs- und Berufsberatung – Türöffner für Lebenslanges Lernen

Professionelle Bildungs- und Berufsberatung sowohl in der Schule als auch für Erwachsene ist eine Grundvoraussetzung, wenn nicht der Schlüssel für die nachhaltige Planung des individuellen Lernweges und der Berufswahl.

Berater und Beraterinnen stehen Bildungsinteressierten bei der Formulierung ihres Ausbildungszieles, bei der Planung des Lernweges und auch während Lernkrisen beratend zur Seite. Sie unterstützen an den Übergängen von Schule und Beruf und beim Wiedereinstieg in den Beruf oder helfen einfach, das richtige Angebot zu finden. Um den Ansprüchen an eine professionelle Bildungs- und Berufsberatung zu genügen, benötigen sie umfangreiche Kompetenzen. Professionalisierung der Bildungs- und Berufsberatung ist das Gebot der Stunde.

Einen wesentlichen Beitrag dazu leistete die Fachtagung „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung“ am 29. und 30. April 2010 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb). Mit der Tagung ist es gelungen, aktuelle Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen wechselseitig konstruktiv zu nutzen sowie Zukunftsszenarien und Strategien zur Bewältigung der Anforderungen an Bildungs- und Berufsberaterinnen und -berater, aber auch an ein flächendeckendes und professionelles Beratungsangebot in Österreich zu diskutieren.

Professionalisierung, Aus- und Weiterbildung und Vernetzung in der Erwachsenenbildung gehören zu den Kernanliegen des Bundesinstituts. Das bifeb) ist das österreichische Kompetenzzentrum für Erwachsenenbildung und bietet seit vielen Jahren eine Plattform für den fachlichen Diskurs bildungspolitischer Themen. Die Tagung „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung“ war die erste in einer Reihe, die im zweijährigen Rhythmus praxisrelevant und theoriegeleitet Fragen aufgreifen und zur Diskussion stellen will, die dieses Berufsfeld betreffen. Als Lehrgangsanbieter für Bildungs- und Berufsberatung wollen wir mit der Herausgabe dieses Tagungsbandes die Entwicklung des Berufsfeldes unterstützen, die Wichtigkeit von Beratungstätigkeit öf-

fentlich sichtbar machen und Impulse für strategische Überlegungen zum weiteren Ausbau von tragfähigen Strukturen geben.

Mein besonderer Dank gilt dem Team rund um Marika Hammerer, Erika Kanelutti, Gerhard Krötzl und Ingeborg Melter, die mit Umsicht und Kompetenz diese Veranstaltung geplant, organisiert und umgesetzt haben. Unterstützt wurden wir dabei von der Abteilung Erwachsenenbildung im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, für die die Förderung von flächendeckender, bedarfs- und zielgruppenorientierter Bildungs- und Berufsberatung zu den vorrangigsten strategischen Zielen gehört.

Dr. Margarete Wallmann

Direktorin des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (bifeb)

Einleitung

MARIKA HAMMERER / ERIKA KANELUTTI / INGBORG MELTER

Am 29. und 30. April 2010 fand am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) in Strobl am Wolfgangsee die erste österreichische Fachtagung für Bildungs- und Berufsberatung statt. Unter dem Motto „Praxis trifft Forschung“ referierten und diskutierten rund 140 Praktikerinnen, Experten und Wissenschaftlerinnen aus dem gesamten deutschsprachigen Raum. Der vorliegende Band umfasst die Beiträge der Referentinnen und Referenten zu den von ihnen in Plenarreferaten, Diskussionsforen und Workshops behandelten Themen.

Die Idee zur Tagung entstand aus einem Lehrgang für Bildungs- und Berufsberatung, der seit vielen Jahren am bifeb) durchgeführt wird und der sich als Beitrag zur Professionalisierung in diesem beruflichen Tätigkeitsfeld versteht. Bei der Vielzahl der Projekte, Maßnahmen und Initiativen auf den verschiedensten Ebenen, welche die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung in den letzten Jahren in eine produktive Dynamik versetzten, schien uns – zumindest in Österreich – noch etwas zu fehlen: eine wissenschaftsorientierte Fachtagung für Personen aus Forschung *und* Praxis, bei der sich der wissenschaftliche Status quo zeigt und zur Diskussion stellt. Theoriefundierung, Praxisorientierung, Vernetzung und berufliche Identitätsbildung charakterisieren die Ausbildung in ihren Grundzügen und dies sind auch die Eckpunkte für die Konzeption der Tagung.

Wichtig waren uns drei Dinge: Zum einen ging es darum, eine Brücke zu schlagen zwischen den verschiedenen Bereichen, in denen Bildungs- und Berufsberatung sich in jeweils eigenen „Welten“ entwickelt hat, insbesondere zwischen den Bereichen Erwachsenenbildung und Schule. In der Zusammensetzung des Tagungsteams, aber auch in der Einladungspolitik, in der wir Kontingente für die verschiedenen Zielgruppen vorsahen, spiegelte sich dieser Brückenschlag wider. Bei der Programmgestaltung legten wir großen Wert darauf, dass das breite Spektrum der Themen, die für Bildungs- und Berufsberatung zentral sind oder diese zumindest wesentlich tangieren, sichtbar und durch die Referentinnen und Referenten prominent vertreten wird.

Und schließlich war es uns ein besonderes Anliegen, ein in der allgemein interessierten Öffentlichkeit, aber insbesondere in der Fachwelt deutlich wahrnehmbares Signal zu setzen für Bildungs- und Berufsberatung als Angebot, als Profession, als Forschungsgegenstand.

Als Gegenstand der Forschung hat Berufs- und Laufbahnberatung vor allem in den USA eine lange Tradition. Im deutschsprachigen Raum ist der Stellenwert der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu Fragen der Bildungs- und Berufsberatung seit jeher geringer. Im Fokus des Forschungsinteresses standen in erster Linie die Berufseignung und -neigung sowie Berufswahlprozesse und deren Einflussfaktoren. Vorwiegend war es die Psychologie, die sich diesen Themen widmete, aber auch die Soziologie, die Erziehungswissenschaft und die Wirtschaftswissenschaften trugen mit ihren Erkenntnissen zur Weiterentwicklung dieser Kernthemen der Berufsberatung bei.

In Österreich führte die Universität Linz Untersuchungen zur Berufswahlforschung durch und entwickelte Instrumente für die Praxis. Der AIST, ein Instrument zur Erfassung schulisch-beruflicher Interessen, hat in Österreich weite Verbreitung gefunden.

Die zentralen Berufswahltheorien, deren Anspruch es war, Berufswahl möglichst umfassend zu erklären, haben an Bedeutung für die theoretische Fundierung von Bildungs- und Berufsberatung verloren. Um nur einige der Ursachen zu nennen: Die Arbeits- und Berufswelt hat sich völlig gewandelt; wie sich die berufliche Laufbahn oder Karriere einer Person längerfristig entwickelt, lässt sich schwerlich planen, sie hat in den allermeisten Fällen nichts mehr mit den Laufbahnmustern der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts gemeinsam; die berufliche Laufbahn „ist heute eher die Summe der Bedeutungen, die wir diesen ‚Stationen‘ nachträglich beimessen, als das Ergebnis einer vorgängig getroffenen rationalen Wahl“¹. Viele Berufswahltheorien erklärten die Berufswahl unter einem bestimmten Gesichtspunkt, es wurde jedoch auch deutlich, dass dies der Komplexität dieses Prozesses nicht gerecht wird. Allerdings ist eine Reihe von Einzelaspekten dieser Theorien hilfreich für das Verständnis von Berufswahl und stellt heute eine Basis für weiterführende Forschungen dar.

Durch die tief greifenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen im letzten Jahrzehnt haben sich die gesamten Lebensumstände gewandelt und dadurch auch der Bedarf und die Bedürfnisse der Personen hinsichtlich Bildungs- und Berufsberatung. Die Fragen, mit welchen Ratsuchende eine Bildungs- und Berufsberatung aufsuchen, sind komplexer, häufig auch existenzieller geworden. Sie gehen oft über das Berufliche hinaus und betreffen die ganze Lebensgestaltung. Ausbildungsentscheidungen und die berufliche Zukunft sind von großer Unsicherheit geprägt.

Lag früher in vielen Tätigkeitsfeldern der Bildungs- und Berufsberatung der Schwerpunkt auf der Information über Bildungswege, Berufe und Arbeitsplatzmöglichkeiten oder der Eignungsdiagnostik, so veränderte sich vielfach der Bedarf in Richtung einer tiefer gehenden, umfassenderen und mehrmals stattfindenden Beratung. Vor diesem Hintergrund ist es erforderlich, die Entwicklung von Bildungs- und Berufsberatung bzw. Laufbahnberatung auch als eigenständige Form berufsbezogener Beratung voranzutreiben. Soll sich Bildungs- und Berufsberatung bzw. Laufbahnberatung als An-

¹ Burba, M., & Dauwalder, J. P. (2010): Berufsberatung im 21. Jahrhundert. In: Panorama 4/2010, S. 26

gebot personenbezogener Beratung neben Supervision und Coaching etablieren und eine ausgewiesene Identität entwickeln, bedarf es einer verstärkten wissenschaftlichen Auseinandersetzung und theoretischen Fundierung.

Zu den Beiträgen:

Wirkfaktor Gesellschaft

In ihrem einleitenden Artikel thematisiert **Bettina Dausien** die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Kontexte von Bildungs- und Berufsberatung. Sie hinterfragt kritisch das bildungspolitische Konzept des lebenslangen Lernens und analysiert dessen Widersprüchlichkeiten. Mit der Darstellung des Biografiekonzeptes und biografietheoretischer Ansätze bietet sie wichtige Denkanstöße und plädiert für eine reflexive Auseinandersetzung mit den vielfältigen Spannungsfeldern zwischen Bildung, Außenkontrolle und Selbstmanagement.

Aus der Perspektive der Arbeitssoziologie analysiert **Julia Egbringhoff** den tief greifenden Wandel der Arbeits- und Lebensrealitäten und die daraus resultierenden Anforderungen an die Bildungs- und Berufsberatung. Dabei geht es nicht nur um die Unterstützung von Prozessen der Selbststärkung und der Entwicklung biografischer Gestaltungskompetenz, sondern auch um Beteiligung an der politischen Debatte zur Zukunft der Arbeitsgesellschaft.

Die Geschlechtszugehörigkeit bestimmt ebenso wie Ethnizität und soziale Schicht die Zuteilung von Chancen. Die mit ihr verknüpften gesellschaftlichen Zuschreibungen sind, wie **Sabine Scheffler** und **Heinz Baumann** ausführen, auch in Beratungssituationen relevant: Beratungsprozesse riskieren sogar, die geschlechtsspezifischen Ungleichheiten noch zu verstärken. Dem sind Selbstreflexion, Genderkompetenz als verpflichtender Ausbildungsbestandteil und Gender Mainstreaming als politische Strategie gegenüberzustellen.

Fundament Theorie

Auf der Basis zahlreicher internationaler Studien und Untersuchungen führt **Frank Nestmann** in seinem Beitrag konzeptionelle Grundlagen für Beratung in Bildung und Beruf aus. Engagiert tritt er für eine Beratung ein, die u. a. die Dimensionen Information und Entscheidung sowie Gefühl und Beziehungen angemessen berücksichtigt, und beschreibt dafür hilfreiche Theorieansätze.

Christiane Schiersmann stellt eine systemische Rahmentheorie als zeitgemäßes Gesamtkonzept für Beratung im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung vor. Auf dieser Grundlage wird Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen gesehen. Durch die Beschreibung sogenannter „generischer Prinzipien“ wird deutlich gemacht, wie selbstorganisierende Entwicklungsprozesse in der Praxis angeregt und unterstützt werden können.

Ein wesentliches Element einer fundierten Berufsberatung und eine essenzielle Grundlage für die erfolgreiche Berufswahl von Jugendlichen bildet die gezielte För-

derung bestimmter persönlicher und sozialer Ressourcen und die Unterstützung bei der Verknüpfung mit den Möglichkeiten des Arbeitsmarktes. Dies sind Resultate von drei aktuellen Studien von **Andreas Hirschi**, die hier vorgestellt werden.

Den wichtigsten Einfluss auf die Studienwahl von Maturanten und Maturantinnen haben, so **Christian Bergmann**, die beruflichen Interessen. Zahlreiche Untersuchungen, die im Rahmen eines seit langem bestehenden Beratungsangebotes der Universität Linz durchgeführt wurden, kommen zu diesem Ergebnis.

In die Praxis gewendet: Ansätze, Modelle und Verfahren

„Gab es einen Zufall bzw. ein unerwartetes Ereignis, das dazu beigetragen hat, dass Sie in Ihre jetzige berufliche Stellung gekommen sind? Wenn ja, welches?“ Die Bedeutung des Zufalls sowie die Unwägbarkeit von Bildungs- und Berufsverläufen stehen im Fokus international diskutierter Ansätze der Laufbahnberatung, die **Ursel Sickendiek** in ihrem Beitrag vorstellt. Ausgehend von diesen neueren Ansätzen bietet sie hilfreiche Reflexionsübungen für das Nachdenken über Bildungs- und Berufentscheidungen an.

Thomas Diener stellt das von ihm entwickelte Beratungskonzept der Berufs- und Lebensnavigation vor, ein „Arbeitsansatz, der inneres Wachstum und äußeres Navigieren in der Welt des Berufs und des Lebens gleichzeitig unterstützt.“ Durch die Beschreibung von Beispielen aus dem Beratungsalltag vermittelt er anschaulich, wie sich dieses Konzept mit der Praxis verbinden lässt.

Entscheiden – diesem Kernthema von Beratung im Allgemeinen und der Laufbahnberatung im Besonderen widmet sich **Rolf Kuhn**. Bei dem von ihm erarbeiteten Modell des persönlichen Entscheidungsprozesses spannt er den Bogen von der *Vorstellung* „etwas“ zu tun über das Wägen und Wollen bis zum *Vorsatz* „etwas“ zu tun. Ziel ist, Beraterinnen und Berater dabei zu unterstützen, auf die „Entscheidungslandschaft“ von Ratsuchenden besser eingehen zu können.

„Kompetenzen zu erfassen ist keine einfache Diagnostik“, schreibt **Katharina Ebner** in ihrem Beitrag. Nach definitorischen Eingrenzungen der Begriffe Kompetenz und Potenzial stellt sie unterschiedliche Verfahren der Kompetenzerfassung vor, die mehrheitlich aus dem Bereich der Arbeitspsychologie kommen. Von besonderer Bedeutung ist, dass die Wahl des jeweiligen Instrumentes vom Anliegen der Klientin und vom speziellen Kontext bestimmt wird.

Webbasierte Bildungsberatung hat in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen, und es kann mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass sich diese Form der Beratung in Zukunft weiter etablieren wird. **Gerhard Hintenberger** legt überzeugend dar, welche Vorteile internetbasierte Bildungsberatung bietet, aber auch, welche Herausforderungen beim Aufbau einer Onlineberatungsstelle zu bewältigen sind.

Wissen und Informationen managen

Der Erwerb und die Teilung von Expertise und Erfahrung sind die zentralen Zielsetzungen des Wissensmanagements. **Christian Stary** beschreibt Letzteres als spiralför-

migen, kontinuierlich zu verbessernden Prozess. Er erläutert die komplexen Rahmenbedingungen für Wissensgenerierung auf überindividueller Ebene und verweist auf die Funktion der Informationstechnologie in den Austauschprozessen in sozialen Systemen.

Konkrete Modelle und Projekte des Wissensmanagements in der österreichischen Bildungsberatungspraxis stellen **Erika Kanelutti** und **Elisabeth Grabner** vor. Am Beispiel einer Beratungseinrichtung werden die Instrumente und Abläufe beschrieben, die sich für den organisationsinternen Wissenstransfer bewährt haben. Inwieweit der Wissensaustausch auch organisationsübergreifend gelingen kann und welche Chancen und Herausforderungen damit verbunden sind, zeigen die Erfahrungen mit dem Projekt „wiki für Bildungsberatung“.

Qualität entwickeln

Wie kann es gelingen, Beratung und Evaluation so zu integrieren, dass daraus auf den verschiedenen Ebenen – für die am Beratungsprozess Beteiligten, für die Beratungseinrichtung, für die Forschung sowie auch für die systematische Zusammenarbeit zwischen Praxis und Forschung – Nutzen entsteht? **Hansjörg Künzli** diskutiert in seinem Beitrag das Schweizer Projekt zu einem individuumsorientierten, webbasierten Evaluationsystem für die Berufslaufbahnberatung, das sich diesem hochgesteckten Ziel verschrieben hat.

Vielgestaltigkeit und teilweise geringe Transparenz kennzeichnen das Feld der Bildungs- und Berufsberatung in Österreich. Vor diesem Hintergrund präsentiert **Peter Schlögl** ein Verfahren zur externen Qualitätssicherung anbieterneutraler Bildungsberatung, das – ohne Festlegung fixer Standards und bei Wahrung der Eigenverantwortung der teilnehmenden Einrichtungen – zu mehr Übersichtlichkeit führen und qualitätsvolle Leistung sichtbar machen soll.

Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf sind nicht nur als nützliche Unterstützungsleistungen für den einzelnen Bürger und die einzelne Bürgerin zu sehen, sie sind ebenso „öffentliches Gut“. **Gerhard Krötzel** fokussiert in seinem Beitrag auf die Frage der längerfristigen und gesellschaftlich relevanten Wirkungen (Outcomes) von Bildungs- und Berufsberatung aus der Sicht der Steuerungsebene Politik und Verwaltung.

Professionalität leben

„Ohne ethische Standards gibt es keine Professionalisierung des Beraterberufs“, so schreibt **Bernhard Jenschke**, der Vorreiter für die Etablierung ethischer Standards in der Bildungs- und Berufsberatung. Er setzt sich mit dem engen Zusammenhang zwischen Ethik, Qualität und Professionalität auseinander und rückt prominent und im vollen Wortlaut die Standards der Internationalen Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung in den Mittelpunkt.

Der Abschluss des Bandes ist der Praxis gewidmet, wie sie sich in ihrer Vielgestaltigkeit zeigt. **Barbara Oberwasserlechner**, **Wolfgang Stifter** und **Irmgard Wohlfarter** präsentie-

ren ein Projekt der Österreichischen Vereinigung für Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen (ÖVBBL), in dem Beratungspersonen aus den unterschiedlichsten Bereichen exemplarisch die Ansätze, Ziele und Rahmenbedingungen ihrer Arbeit darlegen. Aus dem bunten Chor der Stimmen schält sich ein gemeinsames Profil heraus – die Grundlage für ein gemeinsames professionelles Selbstverständnis.

1 Wirkfaktor Gesellschaft

„Das beratene Selbst“ – Anmerkungen zu Bildungsbiografien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung

BETTINA DAUSIEN

Die in diesem Band dokumentierte Fachtagung richtete sich an Expertinnen und Experten, die sich im Rahmen von Wissenschaft und Bildungspolitik sowie im breiten Feld der Beratungspraxis mit Fragen der Bildungs- und Berufsberatung in Österreich befassen. Der folgende Beitrag nimmt demgegenüber eher einen „Außenblick“ ein und fragt nach den gesellschaftlichen Voraussetzungen und Kontexten von Bildungs- und Berufsberatung bzw. des aktuellen Diskurses über das Thema. Den Hintergrund bilden dabei sozialwissenschaftliche Forschungen zu Arbeit und Bildung im Lebenslauf sowie theoretische und empirische Konzepte der Biografieforschung¹. Der Text liefert keine fertigen Antworten, sondern hat den Charakter einer argumentativen Skizze. Er will Fragen stellen, Denkanstöße liefern und Möglichkeiten anbieten, aus dem innerfachlichen Diskurs „herauszutreten“ und ihn aus einer gewissen Distanz heraus zu reflektieren. Dabei ist die These leitend, dass aktuelle Konzepte wie *Lifelong Learning* oder *Lifelong Guidance* Teil einer gesellschaftlichen Formation von Biografien sind, an denen Professionelle und die Wissenschaften wesentlich beteiligt sind und die in Anlehnung an Michel Foucaults Überlegungen zur Gouvernementalität als neue Qualität oder Stufe der „Regierung“ der Bevölkerung und des Selbst interpretiert werden können (vgl. Foucault 2000). Ob ein solcher Außenblick zu neuen Sichtweisen oder Fragen anregt, ob er produktive Irritationen erzeugt oder von der Disziplin zurückgewiesen wird, ist eine offene Frage. Was im lebendigen Dialog der Tagung durchaus geglückt schien, nämlich neue Verknüpfungen von Perspektiven im Gespräch herzustellen, muss sich im Kontext einer Buchpublikation nicht notwendig wiederholen.² Hier entscheiden die Leserinnen und Leser, ob und wie sie sich von den vorgetragenen Überlegungen anregen lassen.

-
- 1 „Biografieforschung“ ist die allgemeine Bezeichnung eines recht ausdifferenzierten Forschungsfeldes, das in unterschiedlichen Disziplinen verankert ist. Im vorliegenden Kontext beziehe ich mich vor allem auf die soziologische und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (vgl. Völter et al. 2009, Dausien 2008a, Alheit & Dausien 2009b).
 - 2 Die vorliegende Überarbeitung des Vortragsmanuskripts hat den Duktus der gesprochenen Rede weitgehend beibehalten.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Nach einer Annäherung an das Thema Bildungsberatung, die zugleich den Rahmen der folgenden Überlegungen absteckt (1), folgt eine Vorstellung des Konzepts der *Biografie* und einer empirischen Analyseperspektive von Bildungsprozessen im Lebenslauf (2). Dahinter steht die Überlegung, dass die Biografie oder der Lebenslauf eines Individuums der „Ort“ ist, auf den Beratung bezogen wird. Im dritten Schritt werden vor diesem Hintergrund einige Spannungsverhältnisse herausgearbeitet, die sich mit bildungspolitischen Konzepten wie *Lifelong Learning* und *Lifelong Guidance* für die Erwachsenenbildung und für eine subjektbezogene, pädagogische Beratung ergeben (3). Ein kurzer Ausblick beendet den Beitrag (4).

1 Rahmungen: Facetten eines Themas – Schlaglichter und Perspektiven

Betrachtet man das Tagungsthema aus dem angedeuteten Abstand heraus, so lassen sich einige bemerkenswerte Beobachtungen festhalten. *Erstens*: „Beratung“ scheint seit einiger Zeit eine enorme Karriere als öffentliches (politisches, mediales, wissenschaftliches) Thema gemacht zu haben. Beratung ist „eine der wenigen Wachstumsbranchen“, schreiben Rainer Schützeichel und Thomas Brüsemeister (2004, S. 7). „Immer mehr Menschen und Organisationen verdienen ihr Geld mit Beratungsleistungen, und immer mehr Menschen und Organisationen werden auf Beratungen zurückgreifen“ (ebd.). Beratung hat nicht nur Konjunktur, sie hat Zukunft. Dies gilt ganz offensichtlich auch für die Bildungs- und Berufsberatung, wie nicht zuletzt im Titel zu dieser Tagung markiert wird. Bildungs- und Berufsberatung macht allerdings nur einen begrenzten Ausschnitt eines sehr breiten, ja nahezu grenzenlosen Spektrums von Beratungsfeldern und -angeboten aus. Schützeichel und Brüsemeister sprechen pointiert von einer „McKinsey-Gesellschaft“ (ebd., S. 8) und deuten damit an, dass das Phänomen Beratung oder besser: der „Beratungsboom“ als Ausdruck einer allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung begriffen werden könne (vgl. schon Fuchs & Pankoke 1994). In dem von ihnen herausgegebenen Band „Die beratene Gesellschaft“ (Schützeichel & Brüsemeister 2004) werden unterschiedlichste Felder daraufhin untersucht, wie Beratung als Institution, Kommunikationsform und professionelle Strategie in gesellschaftlichen Strukturen und ihrem Wandel verankert ist, auf welche Fragen „Beratung“ eine Antwort darstellt, was passiert, wenn gesellschaftliche Probleme als Beratungsprobleme definiert werden, und was passiert, wenn soziale Beziehungen zwischen Individuen und Organisationen zunehmend die Form der Beratung annehmen.³ Eine Analyse der Bildungs- und Berufsberatung ist nicht in dem Band vertreten, allerdings liefert er vielfältige Anregungen, sich in einer soziologisch-fragenden Einstellung mit Beratung als *gesellschaftlichem* Phänomen zu beschäftigen. Dies ist auch die Richtung der folgenden Überlegungen.

3 Die soziologische Erkundung des Beratungsthemas ist im deutschsprachigen Raum seit etwa Mitte der 1990er Jahre zu verzeichnen und bezieht sich zunächst vorrangig auf Organisationsberatung (vgl. dazu Degele et al. 2001). Diese wird zunehmend auch Thema in der Erziehungswissenschaft (z. B. Cöhlich et al. 2010).

Zweitens: Nicht nur soziologische Beobachter des Phänomens Beratung, sondern auch dessen Protagonisten stellen einen expliziten Bezug zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen her, wenngleich häufiger affirmativ als kritisch. Texte zum Thema Bildungs- und Berufsberatung, seien es politische, wissenschaftliche oder praxisbezogene, kommen offensichtlich kaum ohne einen Hinweis auf den gesellschaftlichen Wandel aus, der die Individuen mit historisch ganz neuen Anforderungen im Hinblick auf ihre Lebensgestaltung konfrontiert. Einleitungssätze wie die folgenden kann man in einschlägigen Publikationen zuhauf lesen:

„In der globalen Netzwerk- und Wissensgesellschaft sind vielfältige Transformationen und Entgrenzungen bestehender gesellschaftlicher, politischer, beruflicher und sozialer Strukturen, Muster und Regelungssysteme zu beobachten. Unter biographischen Aspekten sind das lebenslange Lernen, das Ende der Normalarbeitsbiographie, der Wissenszuwachs und die Beschleunigung der Entwicklungen, die Zunahme von Komplexität, Offenheit und Unsicherheit, die veränderte Bedeutung des Wissens für die Lebensgestaltung und -bewältigung und fehlende Orientierungen wichtige Auswirkungen. Daraus ergeben sich Brüche in den Biographien und neue Gestaltungsanforderungen. Die Zahl der zu bewältigenden Anforderungen, deren Komplexität und Verflechtung und die Beschleunigung in der Abfolge der Veränderungen nehmen über die gesamte Lebensspanne zu“ (Rützel 2009, o. S.).

Die vielfach beschworene „Individualisierung der Lebensführung“ (Beck 1986) und die gleichzeitige Vervielfältigung von Optionen und Gestaltungsmöglichkeiten (post-)moderner Gesellschaften (Stichworte: „Pluralisierung“, „Flexibilisierung“, „Multioptionsgesellschaft“) sind weitverbreitete Zeitdiagnosen. Sie scheinen gerade in der Bildungswissenschaft und -praxis auf fruchtbaren Boden gefallen zu sein und gelten mittlerweile nahezu als Binsenweisheiten, auf die man ohne jede weitere Explikation verweisen kann. In diesem argumentativen Nebel taucht eine Annahme regelmäßig auf, die ich im Folgenden näher betrachten möchte: Die Behauptung, dass in (post-)modernen Gesellschaften die „Normalbiografie“ zerfallen sei, keine empirische Gültigkeit und keine normative Geltung mehr habe und dass sich diese Entwicklung insbesondere im Feld der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt niederschläge – oder auch: durch Veränderungen im Bildungs- und Erwerbssystem hervorgebracht worden sei (vgl. z. B. Schiersmann 2010, Nohl 2009, Commission of the European Communities 2000). Das Argument, dass man keinen Beruf mehr erlernen könne, der bis zur Rente „vorhält“, dass man sich vielmehr darauf einzustellen habe, lebenslang immer wieder neu und umzulernen, ist mittlerweile in alle pädagogischen Professionsbereiche, bis in die Vorschulpädagogik, eingedrungen. Und es scheint wie ein Mantra auch in den Köpfen und Herzen der Subjekte verankert zu sein, die sich auf dem Weg durch das Bildungs- oder Beschäftigungssystem befinden und mit der Erwartung konfrontiert sind, mit diesem Imperativ im Nacken einen Bildungsweg zu entwerfen und – möglichst erfolgreich – auch zu *gehen*. Ziele und zugleich Kriterien des Erfolgs sind eine am Arbeitsmarkt flexibel realisierte „Employability“, eine gesellschaftlich anererkennungsfähige und ökonomisch tragfähige Positionierung im soziale Raum („Integration“ und „Partizipation“) und – auch das findet sich in pädagogischen wie in po-

litischen Diskursen – die Bildung einer autonomen, ihr eigenes Handeln als Mitglied in einer demokratischen Gesellschaft verantwortende und zur Verantwortung *fähigen* Persönlichkeit („active citizenship“).⁴

Der in dieser Art von Rhetorik regelmäßig postulierte, ja dramatisierte Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft ist höchst ambivalent: Einerseits wird eine durchaus anstrengende, aber doch das Ziel lohnende Perspektive verheißen: die kontinuierlich sich weiterentwickelnde (europäische) Gesellschaft, in der auch die Individuen die Möglichkeit, ja, eine historisch bislang ungeahnte Freiheit haben, sich kontinuierlich (weiter) zu bilden. Andererseits erfolgt hier in der Verknüpfung zwischen der Leistung der Individuen und dem Fortschritt der Gesellschaft eine erheblich gesteigerte Zuweisung von Verantwortung an die einzelnen „Lernenden“ bei einer gleichzeitig gesteigerten Komplexität, Beschleunigung und insgesamt Unübersichtlichkeit der gesellschaftlichen Prozesse. *Drittens*: Mit dem skizzierten Szenario lässt sich ein Argument vermeintlich unmittelbar plausibel machen: Derart geforderte Subjekte sind strukturell *überfordert*. Sie benötigen Hilfe und Unterstützung, so die allfällige Dramaturgie. Aus dieser, zumeist nicht näher begründeten These werden dann weitere Folgen für die gesellschaftliche Organisation von Bildung und Beratung abgeleitet.⁵

Schauen wir zunächst auf die traditionellen Bildungseinrichtungen. Professionelle Unterstützung der auf Dauer gestellten Leistung des „Weiterlernens“ wird zunehmend von den *Schulen* und *Hochschulen* erwartet, die ihrerseits auf die „neuen“ Anforderungen lebenslangen Lernens vorbereitet werden „müssen“. So heißt es etwa auf den Internetseiten der Europäischen Kommission zum Thema „Allgemeine und berufliche Bildung“:

„Die Mehrzahl der Europäer verbringt mindestens neun oder zehn Jahre in der Schule. Dort erwerben sie die grundlegenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die sie für ein ganzes Leben benötigen, und es ist der Ort, an dem sich grundlegende Einstellungen und Werte entwickeln. Schulen sollten der Beginn lebenslangen Lernens sein, damit sich die Schüler auf die moderne Welt vorbereiten können. Ein solides Schulbildungssystem leistet auch einen Beitrag zu offenen und demokratischen Gesellschaften, indem es bürgerschaftliches Engagement, Solidarität und partizipative Demokratie vermittelt.“⁶

So sind etwa Lehrerinnen und Lehrer gefordert, nicht mehr die Vermittlung von Wissensbeständen, sondern die Vermittlung von Methoden der Wissenserschließung („Lernen lernen“) als Kern ihrer Professionalität zu begreifen. Was das allerdings für die Ausbildung künftiger Lehrer und Lehrerinnen bedeutet, die an den Hochschulen aktu-

4 Programmatisch sind diese Ziele in den einschlägigen bildungspolitischen Dokumenten der europäischen Strategie des *Lifelong Learning* formuliert (z. B. Commission of the European Communities (2000), dazu: Alheit & Dausien 2002).

5 Professionelle Unterstützungsstrukturen werden dabei auf zwei Ebenen konzipiert und praktiziert. Sie beziehen sich einmal auf die Unterstützung individueller Laufbahnen und Übergangsprozesse (z. B. Nohl 2009), zum anderen auf die Organisation von Bildungsberatung und -begleitung.

6 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc64_de.htm [Zugriff: 11.9.2010]

ell eine historisch noch nie da gewesene Standardisierung und Reglementierung modularisierten Wissens erleben, ist eine offene Frage, die bislang kaum diskutiert wird.

Auch im Feld der *Erwachsenen- und Weiterbildung* sind die aktuellen Tendenzen widersprüchlich einzuschätzen. Zwar ist hier die Vorstellung vom aktiven „selbst lernenden“ Subjekt fest verankert. Der Wechsel vom Vermittlungs- zum Aneignungsparadigma (z. B. Kade 1989) wurde bereits seit längerem im fachwissenschaftlichen Diskurs vollzogen, und in der Bildungspraxis mit Erwachsenen legt das professionelle Selbstverständnis eher eine „moderierende“ als eine „dozierende“ Haltung nahe. Die Begründung liegt in der pädagogischen bzw. andragogischen Situation, die sich darin vom Modell (schulischer) Bildung und Erziehung unterscheidet, dass das Kompetenzgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden kann, oder, deutlicher, die pädagogische Unterscheidung Kind/Erwachsener hier nicht als Leitdifferenz fungieren kann (vgl. Luhmann 1997). Andererseits gibt es aber Anzeichen, dass die neueren EU-weit propagierten Programme des „adult learning“ durchaus dazu beitragen, wichtige Aspekte einer selbstbestimmten Bildung zugunsten eines verengten Verständnisses von „selbst organisiertem Lernen“ aus der Erwachsenenbildungspraxis zu verdrängen. Damit werden die Lernenden zwar als selbst-organisiert und selbst-verantwortlich Handelnde adressiert, die Modelle des Handelns bzw. Lernens sind allerdings durch „Kompetenzraster“, „Workloads“ und Module vielfach eingeschränkt und kontrolliert (vgl. z. B. Fejes 2008, Rothe 2010). Auch hier gibt es offene Fragen.

Neben den bestehenden Strukturen des Bildungssystems verlangt das Postulat des Lebenslangen Lernens aber offensichtlich auch ganz neue Konzepte der Begleitung und Beratung. Dem „traditionellen“ Bildungssystem wird die erforderliche Leistung allein nicht mehr zugetraut. Neue Institutionen, Organisationsformen und professionelle „Profile“ werden auf den Plan gerufen, die jenseits des Bildungssystems auf die Unterstützung von (Bildungs- und Arbeits-)Biografien zielen: Bildungsbegleitung und Kompetenzbilanzierung, Bildungs-, Berufs- und Lebensplanung, „Neue Lerndienstleistung“ (vgl. Dausien & Rothe 2007) und eben: *Beratung*. Laufbahnberatung, Coaching, Lifelong Guidance, Career- und Self- Management und viele andere Begriffe deuten daraufhin, dass sich hier eine neuartige pädagogische Praxis etabliert hat.⁷ Diese kann man mit Bezug auf Michel Foucault als „Führung der Führung“ bezeichnen (vgl. Foucault 1992, Fejes 2008). Was wir beobachten, ist die Ausdifferenzierung institutioneller und professioneller Strategien, die nicht mehr im Sinn einer „Fremdführung“ direkt auf Bildungsbiografien und Berufswege einwirken, etwa im Sinn von Zertifizierung, Sanktionierung, Zuweisung oder „gatekeeping“ (Struck 2001), sondern vielmehr „indirekt“ wirksam werden, indem sie auf die „Selbstführung“ der Subjekte einwirken, ihre „Kompetenz“ und zugleich ihre moralische (*Selbst-*) *Verpflichtung* zur „Selbstorganisation“ von Bildungs- und Berufswegen steigern. Ein Zitat zum Konzept der „*career management skills*“ macht das beispielhaft anschaulich:

7 Interessante Studien zum Phänomen der Universalisierung und Entgrenzung des Pädagogischen haben Jochen Kade und Wolfgang Seitter (2007) vorgelegt.

„Unter ‚Career Management Skills‘ ist ein Bündel von Kompetenzen zu verstehen, die es Individuen und Gruppen ermöglichen, sich in systematischer und zielgerichteter Weise Informationen über sich selbst sowie Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsmöglichkeiten zu besorgen, diese zu analysieren, zusammenzufassen und zu organisieren, als auch die Fähigkeit Entscheidungen zu treffen und umsetzen zu können sowie die damit zusammenhängenden Veränderungen positiv zu bewältigen“ (Sultana 2009, zit. nach Krötzel 2010, S. 08–2).

Wie Ulrich Bröckling (2000) im Anschluss an Foucaults Konzept der Gouvernementalität beschreibt, geht es bei diesen modernen Strategien von Qualitäts- und Selbstmanagement nicht mehr darum, die Produkte zu kontrollieren, also in unserem Zusammenhang die Leistungen und Zertifikate im Bildungssystem, sondern die Selbstkontrolle der Produzenten, hier also die „Selbststeuerung“ der lernenden Subjekte. Bröckling (ebd., S. 131) konstatiert eine „Hegemonie managerialen Denkens“, die sich „in nahezu allen Lebensbereichen“ ausgebreitet habe:

„Management erscheint heute so allgegenwärtig wie unvermeidlich: Geht man nach dem Sprachgebrauch, werden inzwischen nicht nur Wirtschaftsunternehmen ‚gemanaged‘, sondern auch Karrieren, Familienalltag und Beziehungsprobleme, Behörden ebenso wie Bürgerinitiativen. Kein Krankenhaus ohne Pflege-, keine Theatergruppe ohne Kultur-, keine Hochschule ohne Bildungs- und keine Volkshochschule ohne Weiterbildungsmanagement; selbst die militärische Fortsetzung der Außenpolitik firmiert nicht als Krieg, sondern als Krisen- und Konfliktmanagement“ (ebd., S. 131 f.).

Bröcklings These lautet, dass diese Art des Managements aller Lebensbereiche eine historisch neue Form der Selbst-Steuerung darstellt, die auch neue Subjekte, neue Selbstverhältnisse hervorbringt und in die Konstruktion eines „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007) mündet.

Die so beschreibbare „räumliche“ Ausbreitung dieser Form der Selbstregierung auf nahezu alle Lebensbereiche wird ergänzt durch die Beobachtung einer *zeitlichen* Ausweitung auf alle Lebensphasen. Bezogen auf unser Thema lässt sich die These formulieren, dass die Konstruktion jener neuen Selbst-Verhältnisse auch durch die gesellschaftliche „Bearbeitung“ von *Bildungsbiografien* erfolgt. Aktuell erleben wir vor allem den Ausbau der Elementarpädagogik und eine neue Variante der Pädagogisierung der frühen Kindheit sowie – am anderen Ende des Lebenslaufs – die zunehmende Aufmerksamkeit für Bildungsprozesse im Alter (vgl. Kade 2009) und die institutionelle Profilierung der Alter(n)sbildung im Feld der Erwachsenenbildung, die sich etwa in besonderen Rubriken der Volkshochschulprogramme niederschlägt.

In diesen Diskussionen und Diskursen wird, *viertens*, das Thema Bildungs- und Berufsberatung auf unterschiedlichen Ebenen verhandelt: Wo „Bildungs- und Berufsberatung“ oder „Lifelong Guidance“ in *bildungspolitischen Programmen* thematisiert wird, geht es kaum um *pädagogische* Fragen, wie Bildungswege und Lernprozesse angemessen „gedacht“ und wie sie durch professionelle Beratung unterstützt werden können. Diese Ebene wird zumeist nur normativ angesprochen (Individuen „sollen“ oder

„müssen“ sich als eigenverantwortliche „Lerner“ und „Lernerinnen“ begreifen) oder als Tatsache schlicht vorausgesetzt. In den Memoranden und Agenden geht es dagegen um gesellschaftliche Leistungen und Funktionen, die unter den Begriffen „Bildung“ und „Beratung“ zusammengefasst werden: um die Etablierung und Effizienz von Beratungssystemen, um Arbeitsmärkte und die Mobilität der Arbeitskräfte, um die Integration gesellschaftlicher Problemgruppen, die Erschließung von Ressourcen und die Förderung von Exzellenz, um internationale Wettbewerbsfähigkeit, Qualitätsmanagement und Steuerungskonzepte, um demografischen Wandel und – nicht zuletzt – um Demokratie.⁸ Es geht um wahrhaft große Themen, deren Verhältnis zueinander und zur Ebene individuellen Lernens weitgehend ungeklärt ist. Die folgenden Überlegungen beschränken sich – im fachlichen Rahmen der (Erwachsenen-)Bildungswissenschaft – auf den Aspekt der *Bildungsbiografien* und ihrer pädagogischen Begleitung und Beratung.

2 „Bildungsbiografie“ und „Lebenslanges Lernen“ – Anmerkungen zur wissenschaftlichen Konzeptualisierung

In Programmen und Papieren zum Lebenslangen Lernen taucht der Begriff „Bildungsbiografie“ vielfach auf. Was damit gemeint ist, bleibt dagegen oft unklar. Der Biografiebegriff hat, wie viele Begriffe der Sozialwissenschaft, einen eigentümlichen Doppelcharakter. Er ist sowohl ein Alltagsbegriff als auch ein elaboriertes wissenschaftliches Konzept. Während wir im Alltag im Prinzip unproblematisch davon ausgehen, eine Biografie zu „haben“, auch wenn uns diese gelegentlich Kopfzerbrechen macht, versteht die Sozialwissenschaft „Biografie“ als ein hochkomplexes gesellschaftliches Konstrukt, das keineswegs selbstverständlich gegeben ist. Biografie, begriffen als Spannungsverhältnis zwischen Lebenslauf und Lebensgeschichte im angedeuteten Sinn, ist eine gesellschaftliche Form der Selbst-Konstruktion und Selbst-Darstellung, die in einem bestimmten historisch-gesellschaftlichen Kontext entstanden und noch relativ jung ist. Im Übergang zur Moderne – so, kurz gefasst, die in der Sozialwissenschaft allgemein akzeptierte These – hat sich der Modus der Vergesellschaftung, also der Einbindung der Individuen in die Gesellschaft, entscheidend gewandelt. Nicht mehr die Zugehörigkeit zu Kollektiven, in die man hineingeboren wird, Stand und Familie, regulieren die Rechte, Pflichten und Handlungsspielräume der Individuen; diese sind vielmehr im *Lebenslauf* vorstrukturiert, der als eine Art zeitlich abgeschichtetes Programm direkt an den Individuen ansetzt und von ihnen „abzuarbeiten“ ist. Wie der Soziologe Martin Kohli Mitte der 1980er Jahre in seiner These von der „Institutionalisierung des Lebenslaufs“ (Kohli 1985) beschrieben hat, ist die am individuellen Lebensalter orientierte Zuweisung zentraler gesellschaftlicher Aufgaben (Ausbildung, Erwerbsarbeit, Partizipation an der bürgerlichen Gesellschaft) für die Organisation moderner Staatswesen höchst funktional. Sie bietet für die Gesellschaft

8 Vgl. z. B. die Internetseiten der Europäischen Kommission zum Stichwort „Lifelong Learning“.

(mit Foucault: „Regierung der Bevölkerung“) wie für die individuellen Subjekte („Selbstregierung“) eine rationale Planungsgrundlage, um Handlungen und Entscheidungen prospektiv zu entwerfen und retrospektiv zu bilanzieren.

Dieses System hat im 20. Jahrhundert in den westlichen Gesellschaften in der Tat eine Art Normalbiografie hervorgebracht, die sich am Arbeitsmarkt orientiert und individuelle Lebenszeit in drei Phasen gliedert: *Vorbereitung* (Kindheit und Bildung), *Aktivitätsphase* der Erwerbsarbeit sowie die *Ruhephase* des Rentenalters (vgl. Kohli 1985). Eine empirische *Normalität*, d. h. Realität für alle (oder doch die allermeisten) Gesellschaftsmitglieder, ist dieses Modell allerdings nie gewesen.⁹ Insofern sind die dramatisierenden Diagnosen vom Zerfall der Normalbiografie empirisch falsch. Was sich allerdings geändert hat, ist die fraglose Leitfunktion des Drei-Phasen-Modells sowohl für gesellschaftliche Institutionen als auch für individuelle Lebensentwürfe und Lebensgeschichten. Das Konzept des Lebenslangen Lernens ist ein Symptom für die De-Institutionalisierung des „klassischen“ Lebenslaufmodells und zugleich ein aktiver Motor für die politische Implementierung neuer Leitbilder. Es ist allerdings historisch so jung, dass seine langfristige Wirksamkeit noch nicht beurteilt werden kann.

Das Phänomen Biografie bliebe jedoch unbegriffen, wenn es sich auf diese Ebene beschränkte. Das gesellschaftliche Programm Lebenslauf benötigt, um überhaupt „wirklich“ werden zu können, also das Handeln und Denken der Individuen lenken zu können, konkrete *Subjekte*, die sich dieses Programm gewissermaßen einverleiben, die es zu ihrem eigenen machen, zu einem Entwurf, einer Geschichte. Der Lebenslauf als normatives Gerüst muss mit Handlungen und subjektivem Sinn, mit konkretem Leben gefüllt und zu einer unverwechselbaren Geschichte, zur Biografie eines individuellen Subjekts (gemacht) werden. Martin Kohli (1985) bezeichnet diese Leistung als „Biographisierung“. Eine Biografie ist also nicht nur eine äußere, an Daten und Fakten orientierte Abfolge von Ereignissen und Evidenzen, wie sie in einem gesellschaftlich „vorzeigbaren“ oder dokumentierten *Lebenslauf* sichtbar werden. Sie besteht auch aus der subjektiven *Bedeutung*, den Erlebnissen und Geschichten, die mit den Daten eines Lebenslaufs verbunden sind und, weit darüber hinausgehend, aus einer Vielzahl von Geschichten und (Erinnerungs-)Bildern, die „hinter“, „jenseits“ oder „trotz“ der objektiven Lebenslaufdaten für ein Subjekt relevant sind und in einer narrativen Struktur miteinander verbunden werden können. Das Ergebnis dieses Konstruktionsprozesses, der im Prinzip nie abgeschlossen ist, sondern immer wieder neu variiert und rekonstruiert werden kann, ist die Sinnstruktur der „eigenen Lebensgeschichte“. Auch diese ist nicht fixiert, sondern kann – prinzipiell – immer wieder neu erzählt werden.¹⁰

9 Hier ist daran zu denken, dass nicht nur die Vorstellung einer kontinuierlichen Beschäftigung in demselben Beruf bis zum Rentenalter, wie wir sie idealtypisch bei Beamten finden, eine hochgradige Idealisierung darstellt, die Arbeitslosigkeit, Arbeitsplatz- und Berufswechsel ausblendet. Vielmehr hat das normative Modell eines um den Beruf herum organisierten Lebenslaufs bis vor wenigen Jahrzehnten ohnehin nur für die männliche Hälfte der Bevölkerung Geltung beanspruchen können.

10 Zur Unterscheidung der beiden Begriffe Lebenslauf und Lebensgeschichte vgl. auch den anschaulichen Text von Schulze (1993).

Wie der Kulturosoziologe Alois Hahn (2000) herausgearbeitet hat, ist die „Biografie“ ein spezifisches *diachrones* Schema der Identitätskonstruktion und -darstellung. Es wird mit der Herausbildung der modernen Gesellschaft erforderlich, da hier die Lebenswege nicht mehr vorgezeichnet sind, sondern durch Bildungsprozesse und soziale Mobilität, Migration und technisch-kulturellen Wandel für immer mehr Individuen und Bevölkerungsschichten variabel werden. Soziale Mobilität, die Möglichkeit, das Milieu oder den „Stand“ zu verlassen, in den man hineingeboren wurde, einen Beruf zu ergreifen oder einen Lebensentwurf zu machen, der sich von den Erfahrungen und normativen Erwartungen der Vorgeneration unterscheidet, führt dazu, dass erreichte soziale Positionen und die zugehörigen sozialen Identitäten keine Auskunft mehr geben über den dahinterliegenden Lebensweg. War in der ständischen Gesellschaft ein Bauer mit hoher Wahrscheinlichkeit Sohn eines Bauern, ein Handwerker Sohn eines Handwerkers, der einen bestimmten Ausbildungsweg absolviert hat, und die Ehefrau eines Adligen Tochter eines Adligen, so kann in der modernen Gegenwartsgesellschaft, zumindest in einem breiten Bereich mittlerer sozialer Positionen, nicht mehr vom aktuellen gesellschaftlichen Status auf eine bestimmte Herkunft geschlossen werden. Ein Professor kann Sohn eines Professors, aber ebenso gut auch Sohn eines Metzgers sein, ein Bundeskanzler kann aus dem Bildungsbürgertum stammen oder Sohn eines Hilfsarbeiters sein, usw. Hahn schreibt dazu: „Die Verzeitlichung der Selbstdarstellung wird [...] erst da zwingend, wo gleiche Gegenwarten der Endpunkt extrem verschiedener Vergangenheiten sein können, wo also die Gegenwart nicht mehr hinlänglich viel Vergangenheit transparent macht“ (Hahn 2000, S. 107). Um die eigene soziale Position und die unverwechselbare Identität anderen überzeugend zu präsentieren und für sie nachvollziehbar zu machen, reicht es deshalb nicht mehr, zu sagen, wer man „ist“, sondern zu *erzählen*, wie man zu derjenigen oder demjenigen „geworden“ ist, die oder der man heute „ist“. Der „Sprung zwischen Herkunft und späterem Lebensschicksal“ (ebd., S. 11), der zu einer allgemeinen Erfahrung moderner Individuen geworden ist, kann durch die Konstruktion einer Biografie gewissermaßen „geheilt“ werden.

In seinen Studien hat sich Hahn genauer mit der Entstehung biographischer Konstruktionsschemata befasst und die These entwickelt, dass Individuen bei der Herstellung biografischer Identität auf gesellschaftliche „Biographiegeneratoren“ angewiesen sind wie z. B. die Beichte oder andere religiöse Bekenntnis- und Geständnismodi (vgl. Hahn 1982, 1987, 2000). Weitere historisch sich entwickelnde Formen und Verfahren der Selbsterforschung und Selbstdarstellung reichen von Gnadengesuchen und Verteidigungsreden vor Gericht, Reiseaufzeichnungen und Tagebüchern über den (deutschen) Bildungsroman, Freundschaftsbriefe, psychiatrische Fallgeschichten und psychologische Entwicklungstheorien bis zu „Facebook“ und den Talkshows unserer aktuellen Medienwelt.

Aus dieser historischen Perspektive lässt sich die These ableiten, dass die neue Variabilität von Wegen durch den gesellschaftlichen Raum auch neue Konstruktionsprinzipien des Selbst benötigt, die es den Individuen erlauben, diesen Weg mit Eigen-Sinn auszustatten, ihn zu entwerfen und „selbst“ zu gehen. Die mit der Aufklärung ver-

bundene Idee der *Bildung*, die sich von den Fesseln der sozialen und religiösen Ordnung emanzipiert, hat über mehrere Jahrhunderte die Funktion einer solchen Konstruktionsidee erfüllt, verbunden mit der protestantischen Ethik und der Leistungsideologie des kapitalistischen Arbeitsmarktes, die in der profanen Variante verspricht, dass jeder seines Glückes Schmied sein könne.

Die Vorstellung einer linearen „Normalbiografie“, die sich an Bildung und Beruf orientiert, hat in diesem Prozess (in bestimmten historischen Phasen und für einen bestimmten Teil der Bevölkerung) durchaus ein tragfähiges Gerüst für die individuelle und kollektive Sinnbildung bereitgestellt. Wenn sie seit kurzem an Relevanz verloren hat, oder auch dramatisch „zusammengebrochen“ ist, so bedeutet dies jedoch keinen Verlust des biografischen Prinzips des Selbst, sondern – so meine These – dessen *Steigerung*.

In diesen kurz skizzierten historischen Zusammenhang können – neben einigen Varianten des postmodernen Sprachspiels¹¹ – auch die Ideen von „Selbst-Management“ (vgl. Bröckling 2000, 2007) und „Lebenslangem Lernen“ (Fejes 2008, Rothe 2010) eingeordnet werden: als aktuelle Varianten, deren historische Dauer und Wirkung keineswegs jetzt schon erwiesen ist. Wenn in der aktuellen Diskussion um die gestiegene Notwendigkeit von Bildungs- und Berufsberatung auf „Bildungsbiografien“ oder „Lebenslanges Lernen“ rekurriert wird, so sind damit keineswegs Fakten oder eindeutige Tendenzen angesprochen, sondern äußerst voraussetzungsvolle gesellschaftliche und wissenschaftliche Konstruktionen, deren konstruktiver Charakter allerdings weitgehend verdeckt bleibt.

Diese Einschätzung gilt besonders für das Konzept „Lebenslanges Lernen“, dessen wissenschaftlicher Gehalt trotz zahlreicher Publikationen noch nicht befriedigend geklärt ist. Ich schlage deshalb vor, es als ein bildungspolitisches Konzept zu behandeln, das *Gegenstand* wissenschaftlicher Analyse sein kann, aber selbst kein wissenschaftlicher Begriff mit analytischer Schärfe und theoretischem Gehalt ist (vgl. Dausien 2008b, Rothe 2010). Für eine erziehungswissenschaftlich und erwachsenenpädagogisch interessierte Analyse von Lernprozessen in der Dimension der Lebensspanne halte ich eine *biographie- und bildungstheoretische* Perspektive dagegen für gehaltvoll (vgl. Alheit & Dausien 2009a, 2009b, Dausien 2008b). Sie eignet sich auch für die Reflexion von (pädagogischen) Beratungsprozessen, die sich auf individuelle Bildungs- und Berufswege beziehen und den Anspruch haben, an die subjektiven Erfahrungs- und Deutungsstrukturen der beratenen Subjekte, an ihre biografischen „Selbst-Konstruktionen“ anzuknüpfen. Auch wenn dieser Anspruch gewiss nicht für alle Beratungsformen in diesem Feld gilt, scheint er dennoch eine Art Kern pädagogischer Professionalität darzustellen. Es erscheint deshalb sinnvoll, an dieser Stelle die spezifischen Merkmale eines biografiethoretischen

11 Etwa die Idee, das eigene Selbst erzählen zu können, Regisseur des eigenen Lebens zu sein, suggerieren eine neue Dimension von Freiheit. Je mehr das „stählerne Gehäuse“ von Arbeits- und Gesellschaftsordnung neuen virtuellen, vernetzten und flexiblen Strukturen zu weichen scheint, desto mehr wird die Konstruktion der „eigenen“ Biografie zu einer kreativen – unsicheren, offenen, flexiblen – „Selbst-Schöpfung“.

Zugangs¹² zu „Lebenslangem Lernen“, oder allgemeiner: zu Bildungsprozessen in der Lebensspanne, kurz zu skizzieren (vgl. Dausien 2008b). Drei Aspekte eines solchen Ansatzes will ich hier thesenartig herausheben, die für die Analyse von Bildungsprozessen genutzt werden können: Zeitlichkeit, Kontextualität bzw. Sozialität und Reflexivität.

Temporalität

Mit einem biografietheoretischen Ansatz geht es zentral um eine differenzierte Vorstellung davon, wie Lernprozesse zeitlich strukturiert sind, wie sie in der Verschränkung unterschiedlicher Zeitstrukturen (etwa: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft; Alltagszeit, Lebenszeit, Gesellschaftszeit; „eigene Zeit“ und „institutionalisierte Zeitmuster“) zur Konstruktion übergeordneter Erfahrungs- und Sinnstrukturen führen. Eine biografische Analyse fragt also nach der **zeitlichen Strukturierung, der zeitlichen Ordnung und Um-Ordnung** von Bildung und Lernen im Lebenslauf. Diese ist keine lineare Struktur in der Art einer „Perlenkette des Immer-Weiter-Lernens“ und auch keine quantitative Akkumulation von Wissen im Sinne eines „Bildungskontos“. Sie wird vielmehr als eine komplexe Überlagerung unterschiedlicher temporaler Strukturierungslogiken gedacht. Bildungswege schließen häufig Umwege, Unterbrechungen, Revisionen und nachgeholt Prozesse ein. Dies gilt sowohl für Qualifizierungs- und Lernanforderungen, die durch den *sozialen Kontext* strukturiert werden (z. B. institutionalisierte Curricula, Veränderungen am Arbeitsmarkt, Institutionenverflechtungen, Weiterbildungsrichtlinien), als auch für die aus den Erfahrungen und Perspektiven gebildete und umgebildete „eigene“ Zeitstruktur¹³ biografischer *Subjekte* und sozialer Gruppen. Biografieforschung ermöglicht somit eine elaborierte Analyse der *lebenszeitlichen Dimension* von Lernen, die ja im Zentrum des Postulats vom Lebenslangen Lernen steht und die gerade bei Beratungsprozessen in biografischen Übergangssituationen bedeutsam wird.

Kontextualität

Der zweite Aspekt betrifft die soziale Kontextualität oder Gesellschaftlichkeit. Biografische Lernprozesse sind nicht „im“ Individuum zu finden, etwa als rein kognitive Aktivitäten eines selbstreferentiellen Gehirns, sie sind vielmehr in sozialen Welten lokalisiert und auf diese angewiesen.¹⁴ Die „Welten“, in denen Lernprozesse als individuelle und interaktive Praktiken stattfinden, sind dabei keine beliebigen „Lernumgebungen“, sondern komplexe, widersprüchlich organisierte, vielfach „geschichtete“

12 Den theoretischen Hintergrund kann ich an dieser Stelle nur andeuten. Ich lege ein Biografiekonzept zugrunde, das wesentlich durch die Theorietradition des Sozialkonstruktivismus und seine Wurzeln in Pragmatismus, Symbolischem Interaktionismus und Sozialphänomenologie geprägt ist und die lebensweltliche Sicht der biografischen Subjekte, ihre „Selbst- und Weltverhältnisse“ ins Zentrum stellt. Darüber hinaus werden Analysen von gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen etwa im Anschluss an Pierre Bourdieu oder Michel Foucault und narrationswissenschaftliche Konzepte einbezogen (zu den Theorietraditionen der Biografieforschung vgl. ausführlicher Alheit & Dausien 2009b).

13 Diese ist im Übrigen, da sie erfahrungs- und kontingenzabhängig ist, eine vor- und rückwärts *offene* Struktur – ein Aspekt, der bei Verfahren der „Bilanzierung“ häufig vernachlässigt oder ganz ausgeblendet wird.

14 Diese These basiert auf einem erfahrungs- oder praxistheoretischen Verständnis von Lernen, das etwa mit Bezug auf die Tradition der pragmatistischen Handlungstheorie (Dewey 1964) oder der von Klaus Holzkamp (1995) vorgelegten Re-Formulierung und Erweiterung tätigkeits-theoretischer Ansätze fundiert werden kann.

soziale Kontexte von unterschiedlicher Reichweite: Es sind je konkrete Situationen, Lebenswelten und strukturierte historisch-soziale Räume, die durch je spezifische Macht- und Ungleichheitsstrukturen gekennzeichnet sind. Lernprozesse finden gewissermaßen „zwischen“ Subjekten und den für sie je relevanten Welten statt – und diese Welten wechseln und sind selbst historisch veränderlich.

Bildungsbiografien können somit als *Subjekt-Kontext-Relationen* gedacht werden, und die Frage richtet sich auf das konkrete *Wie* der zeitlichen und sinnhaften Strukturierung derartiger Relationen oder besser: „Konfigurationen“. Gerade die vermeintlich „nur“ auf Individuen gerichtete Perspektive der Biografieforschung öffnet somit den Blick auf die soziale Strukturierung biografischer Prozesse, auf die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen und Praxen, die zur Formierung von Lebensläufen beitragen, Wege unterstützen, behindern oder ganz verschließen. Für die pädagogisch-beraterische Praxis fordert ein solches biografiethoretisches Konzept also gezielt dazu auf, die Rolle der Bildungsinstitutionen und ihre Verflechtung mit anderen Institutionen und Lebensbereichen in konkreten Biografien in den Blick zu nehmen und nicht nur nach den „Kompetenzen“ und „Profilen“ eines Individuums zu fragen, wie dies durch individualisierende Lernkonzepte nahegelegt wird. Im Gegensatz zu diesen ist „Biografie“ ein Ansatz, der das Zusammenspiel zwischen institutionellen Strukturierungen, gesellschaftlichen Kontextbedingungen und den durch die Handlungen, Erfahrungen und Deutungen der biografischen Subjekte hervorgebrachten Bildungswegen in den Blick nimmt.

Reflexivität

Für einen biografiethoretischen Zugang zu Bildungsprozessen kommt schließlich ein dritter Aspekt hinzu: die *biografische Reflexivität*. Damit ist zunächst einmal gemeint, dass Lernen als ein Prozess des „Erfahrungsmachens“ und der Sinnkonstruktion begriffen wird, in dem sich das Subjekt rekursiv auf seine eigenen Erlebnisse und Erfahrungen bezieht und neues Wissen, neue Erfahrungen hervorbringt. Im Laufe der Biografie und in je relevanten (u. U. wechselnden) lebensweltlichen Kontexten bildet sich über vielfältige Lernprozesse eine je besondere *biografische Erfahrungsstruktur* heraus, die gewissermaßen die Individualität des Selbst ausmacht. Sie kann als eine zeitlich geschichtete, individuelle Konfiguration aus sozialen Erfahrungen gedacht werden.

In diese biografische Sinnkonfiguration – man kann hier auch von einem zeitlich aufgeschichteten, „biographischen Wissen“ (Alheit & Hoerning 1989) sprechen – werden fortlaufend neue Erfahrungen und Wissensbestände „eingebaut“. Damit wird der biografische Wissensvorrat sukzessive auf- und umgebaut. Bildhaft gesprochen: „Das Leben ist eine Baustelle“, und Lernen ist der konstruktive Prozess, in dem aus Handlungen und Erlebnissen Erfahrungen und Sinn produziert werden. Welcher biografische Sinn, welche Wissenskonfigurationen entstehen, hängt zum einen von dem „Material“ und den Werkzeugen ab, die auf der jeweiligen Baustelle verfügbar sind, zum anderen davon, wie der Möglichkeitsraum für konkretes Handeln beschaffen ist, für erstmaliges Erproben und immer wieder neues Versuchen, für Fehler, Abänderungen und neue Entwürfe, und schließlich auch von dem kommunikativen Raum für indi-

viduelles und gemeinsames Reflektieren. Ein solcher Raum, der die Möglichkeit schafft, temporär aus dem Prozess der biografischen Arbeit „auszusteigen“ und ihn aus einem gewissen Abstand heraus zu reflektieren, kann z. B. durch eine Bildungs- oder Beratungssituation eröffnet, aber genauso auch verschlossen oder verstellt werden. Letzteres passiert zum Beispiel, wenn Lern- oder Beratungssituationen so angelegt sind, dass die individuellen Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden nicht produktiv einbezogen oder – z. B. durch starre Vorgaben, Leistungsdruck oder Machtverhältnisse – sogar zurückgewiesen, gekränkt oder entwertet werden.

Der Gedanke der *biografischen* Reflexivität enthält jedoch noch einen zweiten Aspekt, den ich in Anlehnung an Peter Alheit (1995) als „Biographizität“ bezeichne. Er meint den Umstand, dass die „Eigenlogik“ des bereits gebildeten lebensgeschichtlichen Sinns nachfolgende Handlungen und Deutungen eines Subjekts strukturiert. Lebensgeschichte wird nicht allein im Lernen gebildet, sie wirkt auch reflexiv auf je neue Lernprozesse zurück. Um im gewählten Bild zu bleiben: Wie und was tatsächlich auf einer konkreten Baustelle konstruiert wird, hängt wesentlich davon ab, welche Erfahrungen, Kompetenzen und Routinen die Akteure aus früheren Bauarbeiten in ihre biografische Arbeit mitbringen und mit welchen Haltungen, Erwartungen und Entwürfen im Hinblick auf Künftiges sie an eine Sache herangehen. Diese komplexe in der Vergangenheit gebildete und auf die Zukunft bezogene biografische Erfahrungsstruktur „disponiert“ die Handlungen und Lernvorgänge eines Subjekts und schränkt damit den prinzipiell möglichen Handlungsspielraum auf eine „selbst gemachte“, reflexive Weise ein. Die Einschränkung ist beides: Einengung und Ermöglichung. Nicht alle denkbaren Konstruktionen werden gebaut, aber es gibt das kreative Potenzial, aus den allgemeinen Möglichkeiten eine bestimmte, individuelle, womöglich den Produzenten selbst überraschende Konstruktion neu zu schaffen. Das biografische Potenzial schafft „Eigensinn“, der sich nicht nur dem pädagogischen Zugriff entzieht, sondern auch vom Subjekt selbst nur begrenzt gesteuert werden kann. Hier zeigt sich eine fundamentale Differenz zwischen einer biografietheoretischen Idee von Bildungsprozessen und der Idee des „Selbst-Management“ oder des „unternehmerischen Selbst“, das sich selbst transparent wird, sich selbst bilanziert, plant und methodisch darauf ausgerichtet ist, „Fehler“ zu vermeiden und Verbesserungen zu entwickeln – immer das Ziel der „Selbstoptimierung“ im Blick (vgl. Bröckling 2000).

Fassen wir zusammen: Ein biografiewissenschaftlicher Zugang zu Bildungs- und Berufsbiografien geht, erstens, von einer komplexen und durchaus „umwegigen“ Zeitstruktur von Bildungsprozessen aus; er richtet, zweitens, den Blick nicht auf das isolierte Individuum, sondern auf Subjekt-Kontext-Relationen, fragt also immer zugleich nach den institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen, in denen Subjekte ihre Erfahrungen machen. Und er rechnet, drittens, mit einer eigensinnigen Reflexivität biografischer Erfahrungsbildung, die sich in konkreten Bildungsprozessen häufig als Widerstand, aber auch als Kreativität und Überraschung zeigt und Bildungsprozesse paradoxerweise dem pädagogischen Zugriff entzieht.

3 Spannungsfelder: „Selbst“ zwischen Bildung und Selbstmanagement?

Vergleicht man nun die aus der biografischen Perspektive entwickelte Beschreibung von Bildungsprozessen mit den in vielen bildungspolitischen Papieren und institutionellen Leitbildern formulierten Zielen und Modellen von Lebenslangem Lernen und darauf bezogener Beratung, so lassen sich Differenzen und Spannungsverhältnisse aufzeigen, die nun pointiert formuliert werden sollen. Es geht dabei nicht um die Differenz zwischen den Textsorten – politisches Programm vs. wissenschaftliche Analyse (vgl. Rothe 2010) –, es geht vielmehr um die Vorstellungen vom „lernenden Selbst“, die in beiden Sorten von Texten über Lebenslanges Lernen implizit oder explizit produziert werden. Sie werden in pädagogischen und beraterischen Interaktionen, aber auch in Konzepten und institutionellen Arrangements, reflektiert oder nicht reflektiert, aktualisiert, fortgeschrieben und variiert.

Dabei sei das Kernargument noch einmal zugespitzt formuliert: Bildungsbiografien werden komplexer und komplizierter und zugleich immer mehr dem Individuum als Verantwortung aufgelastet, das aber – als Individuum – die Komplexität der gesellschaftlichen Kontexte seines Handelns immer weniger überschauen kann. Die Forderung des „Lifelong Learning“ oder des Erwerbs von „Self Management Skills“ ist also von vornherein tückisch, weil sie dem Individuum eine strukturell unmögliche Aufgabe stellt, die nur durch permanentes „Weiterlernen“ und zusätzliche Stützstrukturen wie z. B. Lifelong Guidance bewältigbar erscheint.¹⁵ Ich werde im Folgenden thesenartig einige Punkte nennen, die in dieser Konstruktion besonders problematisch erscheinen und als problematische Voraussetzungen von Bildung und Beratung diskutiert werden sollten.

1. Ein erstes Problem besteht darin, dass im Diskurs um Lebenslanges Lernen gesellschaftliche Problemlagen (z. B. sinkende Wettbewerbsfähigkeit nationaler Wirtschaftssysteme, Arbeitslosigkeit) systematisch zu *Lern*problemen umdefiniert werden, die dann von den Individuen, die ihrerseits als „Lerner“ definiert werden, zu lösen sind (vgl. Rothe 2010). Diese Konstruktionslogik lenkt nicht nur den Blick von den Kontexten auf das Individuum, also weg von strukturellen „Ursachen“ und gesellschaftlichen Verantwortungen und hin zu den individuellen Kompetenzen und Lerndefiziten. Sie verdeckt und verstärkt damit auch soziale Ungleichheiten, die in den Kontextbedingungen angelegt sind. Besonders wenn es um prekäre Bildungs- und Erwerbsbiografien geht, die durch eine lange Geschichte von Benachteiligung und institutioneller Diskriminierung geprägt sind, wird die Zuschreibung von individueller Verantwortung für (mangelnde) Lernkompetenzen zynisch. Im Zweifelsfall produziert sie Verweigerung und Resignation als vielleicht letzter Möglichkeit des Selbst, biografischen Eigensinn zu wahren. Dieser Hinweis soll darauf aufmerksam machen, dass eine ge-

15 Dabei sei nur am Rand der Gedanke erwähnt, dass wir es hier mit einer zirkulären Struktur zu tun haben: Die bildungspolitisch und wissenschaftlich gestützte Diagnose erzeugt zugleich die Legitimation für die Allokation von Ressourcen und Maßnahmen, die das politische wie das wissenschaftliche Programm „Lebenslanges Lernen“ legitimieren und reproduzieren (vgl. dazu auch Rothe 2010).

steigerte „Lernkultur“ auch Ausschlüsse produziert. Wenn „Lernen“ zur dominanten Form der gesellschaftlichen Selbst-Konstruktion wird, fallen potenziell all jene aus dem Status eines legitimen Subjekts/Gesellschaftsmitglieds heraus, denen – aus welchen Gründen auch immer – die Transformation in ein lernendes Selbst nicht gelingt.¹⁶ Für die Bildungsberatung, die u. U. gerade mit solchen Transformations- und Risikosituationen und mit Personengruppen konfrontiert ist, die sich in riskanten Lebenssituationen befinden, stellt sich die Frage, inwiefern sie durch ihre Praktiken diese Ausschlüsse noch verstärkt oder inwiefern sie ihnen aktiv entgegenwirken kann.

2. In der Logik des „Lifelong Learning“-Diskurses offenbart sich eine zweite, noch grundlegendere Paradoxie: Das Subjekt soll immer mehr ein sich autonom organisierendes Selbst werden, es soll seine *Selbstführung* verfeinern (oder in der Sprache der EU-Papiere: „optimieren“). Zu diesem Zweck werden vielfältige Instrumente entwickelt, die umso besser „funktionieren“, je mehr sie die individuelle Situation und die biografischen Erfahrungen des Subjekts wahr- und aufnehmen.¹⁷ Zugleich aber wird dieses zunehmend einer neuen Art der *Fremdführung* unterworfen, indem seine Interessen und Fähigkeiten erfasst und dokumentiert werden. Die Tendenz ist deutlich: Je genauer die individuellen Fähigkeiten, Interessen und Kompetenzen erfasst werden, desto größer wird der Grad der Außenkontrolle. Eine neue Version des „Panoptismus“ (Foucault 1976) entsteht. Im Zweifelsfall sind die dokumentierten Daten derart vielfältig, dass das virtuelle elektronische System besser über die „Lerngeschichte“ des Subjekts Bescheid weiß als dieses selbst. Welches Wissen gilt? Wer wird beraten, wenn etwa vor Zielvereinbarungsgesprächen ein reales Selbst mit seinem bilanzierten „Leistungs-Selbst“ konfrontiert wird? Hier bestehen durchaus Spielräume für professionelles und institutionelles Handeln, sich in diesem Spannungsfeld zwischen „Empowerment“ und Kontrolle zu positionieren, sie setzen jedoch die grundlegende Anerkennung dieser Paradoxie voraus.

3. Damit ist ein drittes Spannungsverhältnis angesprochen: Durch die Ausweitung von Lernbegleitung und Kompetenzdiagnoseverfahren werden potenziell immer mehr Fähigkeiten und Aktivitäten in die pädagogisch-beraterische Bearbeitung einbezogen. Das Stichwort des „informellen Lernens“ ist hier das beste Beispiel. Damit findet einerseits eine Öffnung in Richtung *Individualisierung* und *Lebenswelt* statt, andererseits werden die neu einbezogenen, bislang unbeachteten individuellen Bereiche einer Bildungsbiografie einer *Standardisierung* durch Bilanzierungsverfahren und Bewertungsraster unterzogen.¹⁸ In diesem Prozess verwandeln sich biografische Erfahrungen und

16 In der Fachliteratur und in empirischen Studien zum Lernen Erwachsener sind verschiedene Typisierungen zu finden, die genau jene Ausgrenzung vollziehen oder mindestens vorbereiten: „Lernresistenz“, zumeist noch bezogen auf Organisationen (Moldaschl 2001), könnte auch als Erklärung für nicht gewünschte Haltungen individueller Lernender verwendet werden; „Weiterbildungs-distanzierte Lerner“ (Schiersmann 2006) oder „Nicht-Lerner“ (vgl. Brüning 2005, S. 89) tauchen als statistische Kategorien in Surveys zur Weiterbildungsbeteiligung auf, könnten u. U. aber auch zur Charakterisierung von Einzelpersonen genutzt werden.

17 Ein Beispiel für diese Bemühung ist das Instrument der Lernerorientierten Qualitätstestierung, ein „Verfahren zur Qualitätsentwicklung- und -testierung, das die Lernenden konsequent in den Mittelpunkt stellt“ (www.artset-lqw.de/).

18 Vgl. dazu die diskursanalytische Studie von Daniela Rothe (2010), die eben diesen Effekt der Ausweitung des Diskurses auf informelles Lernen herausgearbeitet hat.

Potenziale in „Kompetenzen“, die potenziell zur weiteren Karriere entwickelt werden sollen. Und als Kompetenzen zählt nur, was auch dokumentierbar ist. Damit handelt es sich nicht um eine Individualisierung im Sinn der Anerkennung biografischen Eigensinns, sondern um eine Individualisierung, die sich bei näherer Betrachtung als Standardisierung auf der Grundlage individueller Lebenslaufmarker und Selbst-Äußerungen entpuppt.

4. Die genannten Punkte sind Teil einer Transformation von „Bildungsbiografien“ in „Karrieren“, von „Lernen“ in „Lerndienstleistungen“ und von „Bildung“ zu Prozessen der „Kompetenzentwicklung“. Während diese Begriffe in vielen Texten synonym gebraucht werden, plädiere ich dafür, sie zu differenzieren und kritisch auf ihre Bedeutung hin zu befragen. Was geht verloren, was wird verändert, wenn „Biografie“ zu „Karriere“ wird? Wenn „Bildung“ als „Kompetenzentwicklung“ und Lernen als eine Dienstleistung begriffen wird? Diese Fragen verlangen eine genauere, auch empirische Analyse, einige Denk- und Diskussionsimpulse lassen sich jedoch festhalten:

- Zweifellos deuten die genannten Tendenzen auf eine Verengung des Bildungsverständnisses hin, wenn man die skizzierte Komplexität von Bildungsbiografien und ihre komplizierte zeitliche Struktur als Maßstab nimmt. Karrieren sind per definitionem eher lineare oder doch linearisierte, gesellschaftlicher Bewertung unterzogene Verläufe. In Bildungsprozessen kommen Umwege und „Fehler“ vor, mehr noch: „Fehler“ und Irritationen sind oft Anlass für überraschende Lernprozesse und qualitativ neue „Lösungen“. Im „Career Management“ und in Qualitätsprogrammen geht es dagegen eher darum, Fehler und Umwege durch kluge Strategien und eine „präventive Ausrichtung“ zu vermeiden, etwa durch „Null-Fehler-Programme, die auf Früherkennung und konsequente Behebung von Schwachstellen zielen“ (Bröckling 2000, S. 136). Bildungsberatung kann dazu beitragen, Strategien der Fehlervermeidung zu optimieren, sie kann aber auch eine *fehlerfreundliche* Haltung einnehmen oder sogar initiieren.
- Bildung ist ein *offener Prozess* mit ungewissem Ausgang, ein Prozess, über den auch das sich bildende Selbst nie ganz verfügt. Das Programm Lebenslanges Lernen mit seinen ineinandergreifenden Komponenten und Maßnahmen, zu denen auch der Ausbau der Bildungsberatung gehört, droht dagegen ein *geschlossenes System* zu werden: Tendenziell „alles“ wird zu „Lernen“ und damit in die Pflicht des sich weiterbildenden Subjekts genommen. „Alles“ wird evaluierbar und dokumentierbar. Hier stellt sich die Frage, wo und inwiefern es überhaupt noch ein Außen gibt. Beratung kann ihre Aufgabe darin sehen, Individuen dabei zu unterstützen, in dem System besser mitzuspielen, sie kann aber auch offene Räume herstellen, in denen – zumindest partiell – ein „Außenstandpunkt“ eingenommen wird – ein Standpunkt, der Reflexion und auch grundsätzliche Kritik ermöglicht.
- In der bildungstheoretischen Tradition wird das Subjekt im Prinzip als ein *widerständiges* Subjekt gedacht, im Programm Lebenslanges Lernen wird es als *Resource* gesehen. Die dazugehörige Führungsstrategie heißt: „nicht kommandieren, sondern mobilisieren“ (Bröckling 2000, S. 140). Dabei soll das Subjekt sich selbst durch geeignete Techniken, z. B. „selbst gesteuertes Lernen“, mobilisieren.

Mit der Aufgabe des widerständigen Moments verlieren Gesellschaften ebenso wie Subjekte aber das Potenzial zu kreativem Handeln, um das es doch gerade geht – und auch die Möglichkeit der Kritik.

4 **Ausblick: Chancen einer reflexiven Bildungs- und Berufsberatung?**

Nach diesen eher skizzenhaften Gedanken stellt sich die Frage, wie Bildungspolitiker, Wissenschaftlerinnen und Professionelle in der Bildungs- und Beratungspraxis mit den genannten Spannungsverhältnissen und Widersprüchen umgehen. Ich möchte meinen Beitrag mit einer Stellungnahme beenden, auch wenn an dieser Stelle eine diskursive Aushandlung normativer Aussagen nicht möglich ist: Professionelle Bildungs- und Berufsberatung muss sich – sofern sie sich auf die theoretischen und professionellen Konzepte der Erziehungswissenschaft bzw. der Erwachsenenbildung stützt und einen subjektbezogenen Ansatz verfolgt – reflexiv mit den genannten Spannungsfeldern auseinandersetzen. Allgemein gesagt: Sie muss ihre eigenen gesellschaftlichen und theoretischen Voraussetzungen explizieren und kritisch befragen. Und sie muss sich auf dieser Basis explizit zwischen den skizzierten Polen *positionieren* – fachlich und politisch. Andernfalls bleibt sie nur Objekt und Legitimationsbeschafferin einer neuen „Selbst-Politik“ und verzichtet auf die Chance, „nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992). Wie diese Positionierung aussehen kann oder soll, ist eine offene Frage, die individuell bedacht werden kann, aber in der gesellschaftlichen Praxis entschieden wird. Ich habe keine Antwort parat und halte schnelle Antworten auch nicht für angemessen. Das Problem ist komplex, und es gibt noch andere relevante Perspektiven neben der hier gewählten. Vor allem aber verlangen die aufgeworfenen Fragen eine genauere empirische Forschung, die vielleicht gerade an den genannten Spannungsverhältnissen ansetzt.

So bleibt zum Schluss lediglich ein Plädoyer für eine Kultivierung des Innehaltens und Fragens, das in einer Zeit der evidenzbasierten Praxis und der Aktionsprogramme besonders nachdrücklich formuliert werden muss. Ich plädiere für eine kritische Forschung in Kooperation mit der Bildungspraxis, und ich plädiere für eine Professionalisierung durch Selbstreflexion, Kritik und Auseinandersetzung mit Widersprüchen. Pädagogische Professionalität hat ihren Kern schon immer darin, offene, un abgeschlossene und unbestimmbare Prozesse auszuhalten, kritisch zu reflektieren und *dennoch* verantwortungsvoll zu handeln – immer in dem Bewusstsein, dass Fehler passieren können und uns vielleicht zu neuen Einsichten führen.

Literatur

- Alheit, P. (1995):** Biographizität als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H., & Marotzki, W. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 276–307
- Alheit, P., & Dausien, B. (2002):** The ‚double face‘ of lifelong learning: Two analytical perspectives on a ‚silent revolution‘. In: *Studies in the Education of Adults*, 34, 1, S. 3–22
- Alheit, P., & Dausien, B. (2009a):** Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie Lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R. (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*, 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS, S. 713–734
- Alheit, P., & Dausien, B. (2009b):** „Biographie“ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, B. (Hg., unter Mitarbeit von H. Schweiger): *Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin, New York: De Gruyter, S. 285–315
- Alheit, P., & Hoerning, E. M. (Hg.) (1989):** Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt/Main: Campus
- Beck, U. (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Bröckling, U. (2000):** Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling et al. (Hg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 131–167
- Bröckling, U. (2007):** Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Brüning, G. (2005):** Rezension zu „Naomi Sargent & Fiona Aldridge: *Adult Learning and social division*“. In: *Report*, 28, 2, S. 88–90
- Commission of the European Communities (2000):** A Memorandum on Lifelong Learning. Lissabon
- Dausien, B. (2008a):** Biographieforschung. In: Becker, R., & Kortendiek, B. (Hg.): *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 354–367
- Dausien, B. (2008b):** Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht. In: Herzberg, H. (Hg.): *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 151–174
- Dausien, B., & Rothe, D. (2007):** „Neue Lerndienstleistungen“. Kritische Gedanken zu einem bildungspolitischen Programm. In: *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, Heft 104, Juni 2007, S. 85–99
- Degele, N., Münch, T., Pongratz, H. J., & Saam, N. J. (Hg.) (2001):** *Soziologische Beratungsforschung. Perspektiven für Theorie und Praxis der Organisationsberatung*. Opladen: Leske + Budrich

- Dewey, J. (1964):** Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 3. Auflage, Braunschweig: Westermann
- Fejes, A. (2008):** European citizens under construction – the Bologna process analysed from a governmentality perspective. In: *Educational Philosophy and Theory*, 40, 4, S. 515–530
- Foucault, M. (1976):** Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Foucault, M. (1992):** Was ist Kritik? Berlin: Merve
- Foucault, M. (2000):** Die Gouvernementalität. In: Bröckling et al. (Hg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 41–67
- Fuchs, P., & Pankoke, E. (1994):** Auf dem Weg zur Beratungsgesellschaft? Zur Theorie einer diffusen Praxis. Schwerte: Katholische Akademie
- Göhlich, M., Weber, S. M., Seitter, W., & Feld, T. C. (Hg.) (2010):** Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS
- Hahn, A. (1982):** Zur Soziologie der Beichte und anderer Formen institutionalisierter Bekenntnisse. Selbstthematization und Zivilisationsprozeß. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34, S. 408–434
- Hahn, A. (1987):** Identität und Selbstthematization. In: Hahn, A., & Kapp, V. (Hg.): *Selbstthematization und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 9–24
- Hahn, A. (2000):** Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Holzkamp, K. (1995):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main, New York: Campus
- Kade, J. (1989):** Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag
- Kade, J., & Seitter, W. (2007):** Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, 2 Bde. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich
- Kade, S. (2009):** Altern und Bildung. Eine Einführung. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Kohli, M. (1985):** Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, S. 1–29
- Krötzel, G. (2010):** „Career Management Skills“ – ein Kernelement der Strategien zu Lifelong Guidance (mit einem Beitrag von R. Barth). In: *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 9/2010, S. 08–1 – 08–10
- Luhmann, N. (1997):** Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D., & Luhmann, N. (Hg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 11–29
- Moldaschl, M. (2001):** Implizites Wissen und reflexive Intervention. Zur Theorie der organisationalen Lernresistenz und des geplanten Wandels. In: Senghaas-Knobloch, E. (Hg.): *Macht, Kooperation und Subjektivität in betrieblichen Veränderungsprozessen*. Münster: LIT Verlag, S. 135–166

- Nohl, M. (2009):** Entwicklung von Übergangskompetenz in der Laufbahnberatung. Berlin: Verlag Dr. Köster
- Rothe, D. (2010):** Lebenslanges Lernen als Regierungsprogramm. Rekonstruktion einer diskursiven Formation im bildungspolitischen Feld. Göttingen: Dissertation am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen (erscheint 2011: Frankfurt/Main, New York: Campus)
- Rützel, J. (2009):** Vorwort. In: Nohl, M. (Hg.): Entwicklung von Übergangskompetenz in der Laufbahnberatung. Berlin: Verlag Dr. Köster.
- Schiersmann, C. (unter Mitarbeit von C. Strauß) (2006):** Profile Lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung, DIE spezial. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Schiersmann, C. (2010):** Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R., & Hipfel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. durchges. Auflage, Wiesbaden: VS, S. 747–767
- Schulze, T. (1993):** Lebenslauf und Lebensgeschichte. In: Baacke, D., & Schulze, T. (Hg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 174–226
- Schützeichel, R., & Brüsemeister, T. (2004):** Einleitung. In: Schützeichel, R., & Brüsemeister, T. (Hg.): Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung. Wiesbaden: VS, S. 7–18
- Struck, O. (2001):** Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf. In: Leisering, L., Müller, R., & Schumann, K. F. (Hg.): Institution und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen. Weinheim und München: Juventa, S. 29–54.
- Völter, B., Dausien, B., Lutz, H., & Rosenthal, G. (Hg.) (2009):** Biographieforschung im Diskurs. Theoretische und methodologische Verknüpfungen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS

Arbeit und Leben im Umbruch. Folgen für die Bildungs- und Berufsberatung

JULIA EGBRINGHOFF

In diesem Beitrag wird aus der Perspektive der Arbeitssoziologie ein analytischer Blick auf den Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft gerichtet und anhand konkreter Erscheinungsformen diagnostiziert, dass sich unsere Arbeits- und Lebensrealitäten in einem tief greifenden Umbruch befinden. Diese Perspektive soll offenlegen, welche zukünftigen Anforderungen an die Bildungs- und Berufsberatung mit diesen Umbruch- und Krisenerscheinungen verbunden sein könnten.

Entgrenzung und Subjektivierung als zentrale Entwicklungen des Wandels

Unsere Wirtschaft und Arbeitswelt befinden sich in einem tief greifenden Wandel, der, gekennzeichnet durch häufige Tätigkeits- oder gar Berufswechsel, für den Einzelnen mit Anpassungs- und Umstrukturierungsprozessen verbunden ist.

Dafür verantwortlich ist ein ganzes Ursachenbündel, das sich stichwortartig mit den Megatrends Globalisierung, Digitalisierung, Deregulierung, Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft und demografischer Wandel beschreiben lässt und verdeutlicht, dass hier ein global-ökonomischer, politischer und kultureller Wandel ineinandergreifen. Diese Entwicklung nimmt seit den 1980er Jahren ihren Lauf. Die Erwerbspersonen werden in immer kürzeren zeitlichen Abständen mit veränderten Arbeitssituationen und Arbeitsanforderungen konfrontiert – durch die weltweite Finanz-, Wirtschafts- und Währungs- und Krisen werden die Prozesse deutlich verschärft. Viele spüren diese Veränderungen diffus und sind verunsichert – und dies unabhängig von der objektiven Betroffenheit etwa durch drohenden oder realen Arbeitsplatzverlust, Einkommensrückgang und arbeitsweltbedingte Belastungen.

Bildungs- und Berufsberater und -beraterinnen agieren inmitten dieser Umbrüche und Veränderungen, sodass es wichtig ist zu verstehen, was sich in unserer Arbeitswelt vollzieht, um in der Beratungsarbeit Schlussfolgerungen auf der Basis eigener Interpretationen vornehmen und Umgangs- bzw. Herangehensweisen entwickeln zu können.

Entgrenzung der Arbeit

Die Arbeitssoziologie hat den Wandlungsprozess auf der Ebene der Verfassung und Organisation von Arbeit mit den Begriffen *Entgrenzung* und *Subjektivierung* zu erfassen

versucht. Entgrenzung beschreibt dabei den Prozess, in dem Strukturen zur Regulierung von Arbeit und Begrenzung von Arbeitsfolgen verflüssigt oder sogar aufgelöst werden (Voß 1998).

Diese Form der Entgrenzung wird auf der Ebene der Beschäftigungsverhältnisse bereits seit längerem deutlich. Durch die Deregulierung der Beschäftigung kommt es seit den 1980er Jahren zu einem kontinuierlichen Rückgang des Normalarbeitsverhältnisses, während nicht standardisierte Erwerbsformen zunehmen. Diese sogenannte Erosion des Normalarbeitsverhältnisses gilt als Vorboten einer Gesellschaft, in der Erwerbsarbeit ihre integrative und zugleich identitätsstiftende Funktion allmählich einbüßt. Wenn für das Normalarbeitsverhältnis die Merkmale berechenbar und dauerhaft gelten, so zeichnen sich atypische Arbeitsverhältnisse dadurch aus, dass sie unsicher und ungeschützt sind. Die Entgrenzung von Arbeit lässt sich in allen Dimensionen feststellen, was an folgenden konkreten Erscheinungen sichtbar wird:

- *Zeitlich*: Arbeitszeiten werden flexibilisiert bis hin zu völlig entgrenzten Modellen wie der sogenannten Vertrauensarbeitszeit.
- *Inhaltlich*: Frühere Begrenzungen der Arbeitsinhalte durch klare Vorgaben der Vorgesetzten werden ersetzt durch neue Führungsinstrumente wie Zielvereinbarungen, in denen nur der Rahmen gesteckt und der ergebnisorientierte Prozess nun eigenverantwortlich gesteuert wird.
- *Sozial*: Aus Freunden können Kunden werden und umgekehrt. Die im Industriezeitalter klare Trennung von Erwerbs- und Privatsphäre steht zur Disposition.
- *Räumlich*: Unabhängig von festen Arbeitsorten oder -plätzen bestehende Arbeitsformen nehmen zu, wie Teleheimarbeit oder virtuell organisierte Projektarbeit. Die Betriebsgrenzen werden überwunden durch lose Auftragsbeziehungen mit „outsourceten“ Selbstständigen und Freelancern. Umfassende Mobilität und ständige Erreichbarkeit der Erwerbstätigen werden durch technische Mittel möglich und kulturell selbstverständlich.
- *Qualifikatorisch*: Es besteht die Notwendigkeit stetiger Anpassung einmal erreichter Qualifikationen für wechselnde Arbeitsfelder und Nachfragekonjunkturen. Abnahme der Bedeutung von festen fachspezifischen, beruflichen Zuordnungen gegenüber flexiblen, individuellen Kompetenzportfolios.
- *Sinnstiftend/Motivational*: Eigenmotivierung und selbstständige Sinnstiftung gegenüber Betriebs- und Berufsbindungen sind zunehmend bedeutsam.
- *Biografisch*: Die kontinuierliche Erwerbsbiografie wird entstandardisiert und schafft diskontinuierliche Lebensläufe. Beruf und Beruflichkeit werden als biografisches, offenes, kontinuierliches Projekt konzipiert.

Subjektivierung der Lebensführung

Der Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft umfasst das „ganze Leben“ tief greifend (vgl. Nestmann in diesem Band). Die kollektiven Sicherungssysteme brechen weg zugunsten der Zuweisung von Eigenverantwortung und Selbstsorge. Wenn die vertrauten Grenzen fließen, müssen die Personen damit umgehen. Dabei werden ihnen zunehmend neue individuelle Strukturierungs- und Steuerungsleistungen abverlangt.

Infolgedessen ist bezogen auf die praktische Alltagsgestaltung ein Wandel der alltäglichen Lebensführung zu konstatieren: von einer planbaren, auf Sicherheit und fixen Strukturen angelegten Alltagspraxis hin zu ihrer vollkommenen Durchrationalisierung, die einer „Verbetrieblichung der Lebensführung“ (Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ 1995, Voß & Pongratz 1998) gleicht und die Personen zu „Managern ihres Alltags“ werden lässt.

Die Entgrenzung von Arbeit führt zu massiv steigenden Anforderungen an die Erwerbspersonen und damit zu neuen Anforderungen an ihre Subjektivität. Für diese Veränderung auf der Ebene der Arbeitspersonen setzt sich der Begriff „Subjektivierung von Arbeit“ durch (Moldaschl & Voß 2002). Gemeint ist, dass sich die Erwerbstätigen im Zuge dieser Entwicklung mit dem Subjekt innewohnenden Fähigkeiten wie Innovationsbereitschaft, Kommunikation, Kreativität, Leidenschaft verstärkt in die Arbeit einbringen *können*, dies aber auch tun *müssen* – und eben auch *können müssen*. Dies geht auf der anderen Seite einher mit steigenden Ansprüchen von Beschäftigten an mehr Entfaltungsspielräume im Beruf und im Privatleben. Für eine Gruppe von Erwerbspersonen decken sich diese betrieblichen Anforderungen mit ihren subjektiven Ansprüchen. Die Folgen sind hoch ambivalent, also mit Chancen wie mit Risiken verbunden. Neue Freiheitsgrade bedeuten nicht automatisch mehr Selbstbestimmung und infolgedessen mehr Lebensqualität. Stattdessen sind diese Arbeitsformen oft mit neuen Zwängen verbunden, die nicht selten in Formen der Selbstausschöpfung und Selbstüberforderung münden.

Diese Entwicklung betrifft immer mehr Erwerbspersonen und Branchen, es handelt sich längst nicht mehr nur um sogenannte Vorreiterbranchen wie die Medien- und Kreativberufe (die schon immer so gearbeitet haben) oder einzelne Führungskräftegruppen. Mit dieser Entwicklung einher gehen Unübersichtlichkeit und eine zunehmende Heterogenität der Arbeitswelten, deren Angehörige sich bezogen auf Einkommen, Status und Arbeitszufriedenheit stark unterscheiden.

Ungeschützte Arbeitsformen als (neue) Normalität?

Die Interpretation dieser Entwicklung erfordert eine sozialhistorische Betrachtung. Das sogenannte Normalarbeitsverhältnis sei im Rückblick auf die Geschichte, so die Ansicht einiger Autoren, eher eine kurzfristige Erscheinung und eher „Norm als Realität“ gewesen (u. a. Bolder 2004). So gesehen wäre zu fragen, ob es sich um eine Rückkehr zur Normalität historisch vorherrschender nicht standardisierter, ungeschützter Arbeitsformen (extrem: Tagelöhnertum) handelte oder welche Spezifika eine davon abzugrenzende neue Normalität auszeichnete. Es bleibt festzuhalten: Entgrenzung und Subjektivierung von Arbeit – begleitet von Unsicherheit und Unberechenbarkeit – sind keine Übergangspänomene, sondern kennzeichnen einen tief greifenden Strukturwandel, auf den wir uns einzustellen haben.

Die damit verbundenen Fragen an die Bildungs- und Berufsberatung lauten: Welche Kompetenzen und Fähigkeiten werden zukünftig für diese Arbeitswelt benötigt und nachgefragt und in welchen Arbeitsformen? Auf welche Arbeitswelt bereiten wir vor

und was ist der Orientierungsrahmen? Was von den einen als Gestaltungschance, wird von den anderen als Zumutung erlebt – wie ist mit den subjektiv unterschiedlichen Erwartungen, Erwerbsorientierungen und Bewertungen umzugehen?

Gesellschaftliche und individuelle Folgen

Die Folgen der skizzierten Veränderungen lassen sich knapp mit folgenden Stichworten beschreiben:

Folgen auf gesellschaftlicher Ebene

- Systematischer Rückgang des qualifikationsspezifischen Erwerbsarbeitsangebotes: Flexibilitäts- und Mobilitätstrends gehen mit knapper werdender Erwerbsarbeit einher, womit die Akzeptanz ungünstiger Arbeitsbedingungen steigt.
- Segregation (Parallelwelten): Während einem Teil der Bevölkerung die Arbeitsplätze wegrationalisiert werden, wird der Druck für die anderen auf den verbleibenden Arbeitsplätzen zunehmend erhöht. Die einen versuchen, Hausbau und Kleinkinderzeit und Jobhopping unter einen Hut zu bringen, die anderen sehen sich verfrüht beim alten Eisen abgestellt. Es entstehen zunehmend prekäre Lebenslagen von Erwerbsgruppen gegenüber solchen mit unveränderten, als Privilegien anmutenden Erscheinungen wie Tarifvertrag, geregelte Arbeitszeiten, Dienstwagen und Urlaubsgeld. Damit verbunden ist eine zunehmende Polarisierung in Gewinner und Verlierer und eine Gefährdung des sozialen Zusammenhalts.
- Destabilisierung der sozialen Sicherungssysteme: Kollektive Sicherungssysteme brechen weg, die durch die Eigenverantwortung des Individuums ersetzt werden müssen.
- Gesellschaftlicher Bedeutungswandel von Erwerbsarbeit: Normalitätsvorstellungen wanken, frühere Konzepte unterschiedlicher Herkunft erfahren Konjunktur in Bezug auf Neubewertung und Begriffsbestimmung von Arbeit, die mehr ist als Erwerbsarbeit und Bedarf nach anderen Sinn stiftenden Tätigkeiten mit gesellschaftlicher Integrationsfunktion weckt.

Hieraus ergeben sich überfällige gesellschaftliche Such-, Lern- und Diskussionsprozesse.

Folgen auf individueller Ebene

- Entsicherung und Verunsicherung in der Arbeits- und Lebenswelt („blockierte Lebensplanung“)
- Permanente Flexibilitätsbereitschaft: Veränderte Arbeitssituation und Arbeitsanforderungen fordern permanente Anpassungsleistungen. Um- und Neuorientierung und Veränderung nehmen als Bestandteil des Erwerbslebens und der Erwerbsbiografie zu.
- Neue Anforderungen und Fähigkeiten werden gefordert, die sich pointiert überschreiben lassen mit Stichworten wie „Selbstgestaltung der Biografie“, „aktive Selbstvermarktung“, „aktive Identitätsbildung“ bzw. „Ich-Stabilisierung“ (vgl. Voß & Egbringhoff 2004, Voß 2001).
- Individuelle Such-, Klärungs-, Lern- und Entscheidungsprozesse

Das Präfix *Selbst* macht hier deutlich: Die Zuständigkeit für die Bewältigung dieser Anforderungen wird zunehmend an den Einzelnen adressiert, was an der Tendenz zur Individualisierung und Subjektivierung von Bildung deutlich merkbar ist. Mit dieser Überweisung von Verantwortung wird auch der vermeintliche Erfolg oder das Scheitern in die Hände des Subjekts gelegt, somit individualisiert, und strukturelle Implikationen werden demgegenüber tendenziell vernachlässigt bis ausgeblendet. Angesichts dieser Anforderungen liegt die Interpretation einer strukturellen Überforderung der Subjekte nahe (siehe Dausien in diesem Band).

Folgen für die Bildungs- und Berufsberatung

Inmitten dieser Gemengelage wird den Angeboten der Bildungs- und Berufsberatung eine wachsende Bedeutung beigemessen – wie so oft werden in Zeiten von Krise und Unsicherheit Bildungs- und Beratungsdienstleistungen hoch gehandelt und mit nahezu heilsbringerischer Erwartungshaltung behaftet.

Es ergeben sich folgende grundsätzliche Fragen: Welche Angebote wären unter den genannten Bedingungen sinnvoll und nützlich? Welche Beratungsformen wären passend und wie können Zugänge auch für bildungsferne Zielgruppen geschaffen werden? Wie kann vor diesem Hintergrund Stabilität angeboten werden? Wie können Beratungsleistungen dabei unterstützen zu lernen, unlösbare Widersprüche auszubalancieren? Und was ist für jene zu tun, die mit diesen Anforderungen überfordert werden?

Mit der Feststellung, dass es sich um keine temporäre Arbeitsmarktkrise, sondern um einen umfassenden, tief greifenden Wandel handelt, zerbröckeln alte Versprechen von Sicherheit und Stabilität durch Vollzeitarbeit an neuen Realitäten. Inwieweit in der individuellen Beratung Sicherheitsversprechen der „alten Arbeitswelt“ als Erwartungshaltung aufrechterhalten oder enttäuscht und bearbeitet werden, kann zur ethischen und konzeptionellen Frage im Beratungshandeln werden. Es geht somit um mehr als um Anpassungsqualifizierung, also einseitige Reaktionen auf externe Arbeitsmarktanforderungen oder um das einmalige Finden eines Lebensberufes, der bis zur Rente ausfüllt. Bildungsberatung findet, so gesehen, inmitten zwiespältiger „tückischer“ Entwicklungen statt (siehe Dausien in diesem Band). Dies macht die Beschäftigung mit wichtigen konzeptionellen und inhaltlichen Fragen nicht einfacher.

Mögliche Ansätze für die Bildungs- und Berufsberatung

Die Subjekte stärken

Bildungs- und Berufsberatung nimmt mit der Aufgabenstellung, den Wandel individuell zu begleiten, eine wichtige gesellschaftliche Funktion ein (vorausgesetzt, die zur Erfüllung dieser Funktion nötigen strukturellen, finanziellen und personellen Ressourcen stehen zur Verfügung). Dabei gilt, die Menschen mit der Anforderung des Selbstmanagements und der Selbstorganisation nicht allein zu lassen. Subjektivierung von Arbeit als Kehrseite der Individualisierung, mit hohen Risiken und Überforderung für die Subjekte bis hin zur Erschöpfung (vgl. Ehrenberg 2004), braucht mehr denn je Begleitung durch Beratung. Dies kann bedeuten, individuelle Reflexionsprozesse

zu initiieren, den Übergang in ungewisse Zeiten zu unterstützen, den Umgang mit Unsicherheit und Offenheit zu erlernen, den Abschied vom Alten zu begleiten und Ermutigung für Neues zu ermöglichen.

(Erwerbs-)biografische Gestaltungskompetenz entwickeln und fördern

Bildungsberatung dient unterstützend bei der Zielfindung in Veränderungsprozessen und hilft, den roten Faden des eigenen Lebens zu finden, um in einer *subjektiven Beruflichkeit* (Bolder 2004) Halt zu finden. Bildungsberatung zielt auf biografische Gestaltungskompetenz, d. h. sie bearbeitet die Frage, inwieweit Individuen durch Bildungsprozesse in die Lage versetzt werden können, angesichts externaler Veränderungen eben nicht nur *reaktiv* zu handeln, sondern sich Fähigkeiten anzueignen, die es ihnen erlauben, ihren Lebensweg *aktiv* zu gestalten (Hendrich 2009).

Bildungs- und Berufsberatung wäre somit noch stärker als bisher als ein die Bildungs- und Berufsbiografie begleitendes Unterstützungsangebot konzipiert. Sie wäre ausgeprägt als *reflexive Bildungsberatung* (siehe auch Dausien in diesem Band), die auf Erfahrungen und Handeln aufbaut und auf Erkenntnisse abzielt, indem diese in Reflexionen eingebunden werden, und Probleme, Ungewissheiten und Eigensinn entstehen lässt.

Bildungs- und Berufsberatung zwischen Herausforderung und Überforderung?

Der ambivalente Charakter der beschriebenen Entwicklung stellt Bildungs- und Berufsberatung vor neue Anforderungen. Ein Dilemma jeder Beratung liegt in den Bedingungen und Barrieren des Bildungs- und Beschäftigungssystems. Wenn auch das Wissen um gesellschaftliche Strukturbedingungen nicht das mögliche subjektive Empfinden des Scheiterns zu kompensieren vermag, so gilt es dennoch in der Beratung die gesellschaftlichen Implikationen zu thematisieren, d. h. besprechbar zu machen. Wenn Bildungs- und Berufsberatung zunehmend Adressatin für Folgen und Nebenfolgen einer heterogenen und höchst fragil gewordenen Arbeitsgesellschaft wird, könnte dies auch dazu führen, dass Bildungsberater und -beraterinnen sich neben dem individuellen Unterstützungsangebot als Profession erkennbarer in der politischen Debatte um die Gestaltung der Zukunft der Arbeitsgesellschaft zu Wort melden.

Literatur

- Bolder, A. (2004):** Abschied von der Normalbiographie – Rückkehr zur Normalität. In: Behringer, F., et al. (Hg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15–26
- Ehrenberg, A. (2004):** Das erschöpfte Selbst. Frankfurt/Main: Campus
- Hendrich, W. (2009):** Heimliche Schlüsselkompetenzen und berufliche Flexibilität – Impulse für ein anderes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. In: Bolder, A., & Dobi-schat, R. (Hg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS, S. 228–242
- Moldaschl, M., & Voß, G. G. (2002):** Subjektivierung von Arbeit. München und Mering: Hampp
- Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ (Hg.) (1995):** Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung. Opladen: Leske + Budrich
- Voß, G. G. (1998):** Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31 (3), S. 473–487
- Voß, G. G. (2001):** Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, T. (Hg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske + Budrich, S. 287–314
- Voß, G. G., & Egbrinshoff, J. (2004):** Die Arbeitskraftunternehmer. Ein neuer Basistyp von Arbeitskraft stellt neue Anforderungen an die Betriebe und an die Beratung. In: Supervision. Mensch, Arbeit, Organisation, 3 2004, Schwerpunktheft Individualisierung. Weinheim: Beltz, S. 19–27
- Voß, G. G., & Pongratz, H. J. (1998):** Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50 (1), S. 131–158

Gender und Beratung – Das Geschlecht bei der Arbeit

SABINE SCHEFFLER / HEINZ BAUMANN

Mit der Modernisierung und Individualisierung westlicher Gesellschaften entstand eine zunehmende Vielfalt von Beratungsansätzen als professionelle Interventionsform in allen Lebensvollzügen, sei es im Kontext von Arbeit, persönlicher Entwicklung und Lebensgestaltung oder bei der Bewältigung von Krisen und Entscheidungen. Mit der Komplexität der Themen und zunehmender Professionalisierung entwickelte sich auch ein differenzierteres Verständnis der Bedeutung von Geschlechterverhältnissen in der Beratung, sowohl unter strukturellen wie persönlichen Aspekten. Die Frauenprojektebewegung und die Geschlechterforschung machten früh auf die Bedeutung von sozialem Geschlecht/Gender aufmerksam. Dies betraf sowohl die inhaltlich-thematische Seite wie auch die Dynamik, wenn Beratung als Kommunikationsprozess gesehen wird. Es ist deutlich geworden, wie die Art sich mitzuteilen und zu verstehen von der jeweiligen Geschlechterposition geprägt ist, aber auch Wahrnehmung, Erleben, Konflikte, Motive und Zukunftsperspektiven gestaltet. Die Wahrnehmungen und Haltungen der Ratsuchenden und der Professionellen stehen in der Kommunikation im Mittelpunkt und sind durch die jeweilige Geschlechterposition gestaltet und geordnet. „Das Geschlecht der beteiligten Personen, Irritationen und Fixierungen der sexuellen Identität, sexuierte Erfahrungsräume sowie die latenten Geschlechtsbedeutungen der Sprache – kurz: Gender – sind daher in jeder Beratungssituation präsent“ (Großmaß 2010, S. 64).

Gleichzeitig ist das Bewusstsein für Geschlechterdifferenzen und ihre mögliche Variabilität aber minimal, da die Überzeugung von der Natürlichkeit der Geschlechterverhältnisse vorherrschend ist. Redet man über die Ordnung der Geschlechterrelationen und das Bewusstsein darüber, so ist es, als „müsste man mit den Fischen über das Wasser reden, in dem sie schwimmen“ (Lorber 1999, S. 39).

Der Tagungsworkshop verfolgte deshalb zwei Ziele:

1. einen Überblick zu geben über den derzeitigen Diskussionsstand zum Thema Erwachsenenbildung und Geschlecht;
2. mit kleinen Übungen einen Beitrag zur Reflexion eigener Zuschreibungen und Haltungen zum sozialen Geschlecht, hier Weiblichkeiten und Männlichkeiten, zu leisten.

Geschlechterverhältnisse: Zum Diskussionsstand

Geschlechterverhältnisse werden heute als historische, kulturell wandelbare Kategorien betrachtet, die für die Betroffenen Ordnungs- und Orientierungsfunktion haben, die gesellschaftlich die Verteilung von Macht und Einfluss strukturell regeln und die Teilhabemöglichkeiten und Chancen der Einzelnen bestimmen. Außerdem schwingen die Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Arbeit von Kunst, Wissenschaft und Medien mit.

Geschlechterverhältnisse weisen Männern und Frauen Positionen zu und bestimmen deren Beziehungen untereinander. Die geschlechtlich zugewiesenen Spielräume, Identitäten und Zuschreibungen werden wiederum persönlich verarbeitet und gestaltet. So tragen sie zur Aufrechterhaltung und Performance der Gendersysteme bei.

Die Geschlechterdichotomie Frau – Mann als Struktur erscheint auf drei Ebenen:

- gesellschaftlich:
als Arbeitsteilung und Zuschreibung unterschiedlicher Verantwortlichkeiten im Privat- und Berufsleben (geschlechtsspezifische Arbeitsteilung),
- organisatorisch:
in geschlechtsspezifisch geprägten Arbeitszeitstrukturen, in Personalförderungsmodellen, Beschäftigungsleitbildern und Führungsmodellen,
- individuell:
in der Frage der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, der Verteilung der Zuständigkeit für Fürsorgeaufgaben (Kinder, bedürftige Erwachsene) sowie in persönlichen Verständnis- und Handlungskonzepten in Bezug auf Geschlecht (doing gender).

Frauen und Männer gestalten im Sinne einer persönlichen Identität die unterschiedlichen gesellschaftlichen Zuschreibungen und Bedeutungen für Weiblichkeit und Männlichkeit. Sie nehmen sie in jeweils eigener Weise auf und erlauben sich unterschiedliche Spielräume, je nach Status, Position, Bildung und kultureller Orientierung. So kann man zwar Aspekte oder Strukturmerkmale von Weiblichkeits- und Männlichkeitsverständnis beschreiben; dies bedeutet aber nicht, dass Männer und Frauen „so sind“. Diese gesellschaftlichen Zuschreibungen werden vielmehr individuell geformt und sind in der Beratung relevant, da sie mitlaufen und von Beratenden und Ratsuchenden in der Grundorientierung genutzt und gestaltet werden, eben „das Geschlecht bei der Arbeit!“

Zuschreibungen zu Weiblichkeiten:

- Frauen wird eine höhere soziale Sensibilität und Kompetenz zugeschrieben, ebenso wie eine stärkere Orientierung an bedeutsamen Beziehungen.
- Frauen haben mehr Raum, die eigene Hilflosigkeit und Bedürftigkeit zu zeigen.
- Es fehlt ihnen eher das Zutrauen in Körperkraft und physisches Durchsetzungsvermögen.
- Das Bedürfnis nach Anlehnung und Zärtlichkeit wird ihnen zugeschrieben.
- Gefühlsausdruck und Empathie werden gestattet.

Zuschreibungen zu Männlichkeiten:

- Männer gelten als durchsetzungsfähig und auf ihre Interessen bedacht.
- Sie sollten selbstständig sein und unabhängig.
- Als Norm gilt für sie nach wie vor die Ernährerposition in Partnerschaften und Familie und eine lebenslange Erwerbsbiografie.
- Konflikte und Spannungen werden handelnd gelöst und nach „draußen getragen“ (Externalisierung).
- Von ihnen wird Rationalität und die Kontrolle eigener Befindlichkeiten und Situationen erwartet.
- Für sie steht die Funktionalität des Körpers im Mittelpunkt.

Da Beratung als Kommunikationsprozess zu sehen ist, entstehen so genderspezifische Erfahrungsräume. Häufig genug werden Gendereinflüsse in der Beratung aber ignoriert. Beratungsprozesse verstärken so geschlechtsspezifische Ungleichheiten. Beratungsinteraktionen im Sinne der Geschlechterordnung werden aufrechterhalten, modelliert und gestaltet. Ebenso benutzen die Institutionen und Beratungssysteme Genderordnungen sowohl auf der organisatorischen und kulturellen wie auf der Handlungsebene (vgl. Acker 1991, Lange 1998, Meuser 2006).

Die doch erheblichen geschlechtsspezifischen Differenzen, die im individuellen Verhalten nochmals sehr variieren können, zeigen auf, dass Geschlecht neben und in Verknüpfung mit Ethnizität und Schicht zu den zentralen gesellschaftlichen Strukturprinzipien gehört (Intersektionalität). Genderzuschreibungen sind mit der Zuteilung von Chancen (z. B. geschlechtsspezifische Diversität von Berufen und Aufstiegschancen) und spezifischen Lebenslagen (geschlechtsspezifische Armutsverteilung) verknüpft. Das Strukturprinzip ist überwertig. „Wir können uns nicht nicht geschlechtlich verhalten“ (vgl. West & Zimmerman 1991, S. 13). Die Verhaltensweisen eines Subjekts sind situativ gebunden an die jeweils notwendig erscheinende geschlechtliche Selbstdarstellung. Das eigene Verständnis von Weiblichkeit oder Männlichkeit bestimmt die Art und Weise, wie Geschlecht gelebt und in die Beratungsdynamik eingebracht wird. Geschlecht ist nicht etwas, was man hat, sondern etwas, was man tut, „doing gender, doing masculinities, femininities“.

Zur Beratungsdynamik

In Beratungszusammenhängen treffen die geschilderten, individuellen Gestaltungen von Gender auf Geschlechterverhältnisse, die die Organisations-, Erkenntnis- und

Handlungsstruktur von Beratung mitbestimmen. So sind Beratungsbeziehungen geprägt durch die hierarchisch-geschlechtlichen Konstruktionen zwischen Professionellen und Betroffenen und deren Geschlecht, die sich gleichsam urwüchsig entfalten. Sie tauchen als „gender troubles“ auf und meinen Zuschreibungen, „Verwirrungen [...]“, die entstehen, wenn erstens [...] Einschätzungen und/oder Emotionen auftreten, die mit dem selbst gewählten Lebensmuster aufgrund des gleichen oder des anderen Geschlechts der beteiligten PartnerInnen [...] zu tun haben, und wenn zweitens diese Einschätzungen/Emotionen [...] zu kurzschlüssigen, schnellen Einverständnissen oder zu [...] Missverständnissen führen“ (Tatschmurat 2004, S. 234). Der geschlechtsspezifische Anteil der Beratungsdynamik wird verschleiert, wenn dieser nicht bewusst reflektiert wird. Dazu gehören geschlechtstypische Polarisierungen, geschlechtssolidarisierende Identifikationen und Gegenübertragungsreaktionen, die Individualisierung struktureller Machtphänomene und umgekehrt die Politisierung originär individueller Konflikte (vgl. Tatschmurat 2004).

In der Beratungsmethodik, wenn denn genderkompetent gehandelt wird, werden die geschlechtsspezifischen Anteile als Übertragungs- und Projektionsdynamiken, als Überidentifikationen, Konfluenzen, Verunsicherungen, Rivalitäten und Entwertungen erlebbar. Sie werden erfahren und im Sinne des hierarchischen Geschlechterverhältnisses genutzt und sie bestätigen das asymmetrisch dichotome Geschlechterverhältnis.

Arbeitet man mit den oben angeführten „Zuschreibungsmerkmalen“ mit Männern in der Beratung, so ist ihr externalisierender, vermeidender oder eher stumm kompensierender Bewältigungsstil für Probleme zu hinterfragen, um Handlungsspielräume für männliches Selbstverständnis zu erweitern. Zudem betrachten Männer Beratung zu persönlichen Problem- und Entscheidungssituationen als ein weibliches Handlungsfeld, wo sie „sich nicht so gut auskennen“ und weniger Kontrolle haben. Dennoch bevorzugen sie weibliche Beraterinnen. Generell haben es Männer in der Beratungslandschaft schwerer, persönliche Bedürfnisse und Notlagen sichtbar zu machen, zu vertreten und durchzusetzen. Männlichkeit und Hilfsbedürftigkeit werden nicht so selbstverständlich miteinander verknüpft (vgl. Kolip 2004).

Frauen dagegen zeigen sich weniger überzeugt, dass sie ihre Situation wirksam verändern können (Handlungskontrolle, Selbstwirksamkeitsüberzeugung). Sie geben sich überkritisch gegen sich selbst und beurteilen eigene Fähigkeiten und Kompetenzen eher gering. In der Beratung schätzen sie Männer als kompetenter ein und ihre Unterstützungsbedürftigkeit wird weniger hinterfragt (vgl. Kullberg 2001, Brunnberg 2001).

Doing Gender in der Beratung

„Doing gender“ heißt hier, dass Männer und Frauen kontextbezogen Geschlecht durch ihr Verhalten herstellen. Geschlecht ist etwas, was man tut, darstellt, fühlt und denkt, und nicht etwas, was man im Sinne einer konstanten Persönlichkeitseigenschaft besitzt. Geschlecht wird als ein interaktives, situationsgebundenes Konstrukt begriffen.

Das Konzept des sozialen Geschlechts macht es möglich, ganzheitlich auf der körperlichen, emotionalen, kognitiven und kontextuellen Ebene gesellschaftliche Normierungen und individuelle Sicherheiten reflexiv auf ihre Einengungen im Selbstverständnis und Handlungsspielraum zu hinterfragen, um zu Veränderungen zu ermutigen.

Die aufgeführten Strukturmerkmale von männlichen und weiblichen Selbstverständnissen und das Wissen um die unterschiedlichen Wertigkeiten in der Selbstdarstellung von Männern und Frauen könnte man für die Beratungs- und Betreuungsarbeit nutzen, um

- die Reichweite der professionellen Arbeit zu verbessern,
- deren Wirksamkeit zu erhöhen,
- angepasste Rahmenbedingungen zu schaffen,
- Unterschiede aufzuweichen,
- individuelle Handlungsspielräume zu erweitern.

Technisch wäre es möglich, im Sinne von Qualitätssicherung spezielle Beratungssysteme für Frauen und Männer zu etablieren, denn unterschiedliche Erfahrungen und Bedürfnisse verlangen Anpassungen bei

- Angeboten,
- Organisationsstruktur,
- Infrastruktur,
- Qualitätsmanagement,
- Evaluation (vgl. Spreyermann 2007).

Dies heißt aber, „Genderkompetenz“ als Theorie- und Handlungswissen wie auch als selbstreflexive Erfahrung in sozialen und medizinischen Ausbildungen verpflichtend einzuführen. Es heißt auch „Gender Mainstreaming“ als organisatorische und politische Strategie, die Gender als Ordnungskategorie auf allen Ebenen als wirksam betrachtet und im Sinne des qualitativen Zugewinns gestalten will, zu fordern und zu fördern.

Solange das nicht gängige Praxis ist, gibt es ein paar Übungen aus dem Alltag für den Alltag.

Übungen zur Selbstreflexion

1. Was tue ich nicht, weil ich eine Frau/ein Mann bin?
2. Was tue ich, weil ich ein Mann/eine Frau bin?
3. Was würde ich gerne tun, obwohl ich eine Frau/ein Mann bin?
4. Denken Sie einmal täglich daran: „Ich bin ein Mann!“ oder „Ich bin eine Frau!“
5. Fragen Sie einmal täglich Kolleginnen und Kollegen: „Wie siehst Du das als Mann/als Frau?“ (Diese Frage kann man auch Ratsuchenden stellen.)
6. Schauen Sie eine Woche lang alle Interaktionen durch die Gender-Brille an. Fragen Sie sich: Was hat das mit dem Geschlecht der Beteiligten zu tun?

7. Kleiden Sie sich einmal wöchentlich ganz geschlechtstypisch, vielleicht so wie „Mutti und Vati in den 60ern“ mit Kostüm, Anzug und Krawatte (sehr spannend!).
8. Vereinbaren Sie, dass Ihr Team über ein halbes Jahr in jeder Arbeitssitzung bei jedem Problem fragt: „Was hat das mit dem Geschlecht der Beteiligten zu tun?“

(vgl. Fragen 4 bis 8; Koch-Möhr 2006)

Literatur

- Acker, J. (1991):** Hierarchy, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. In: Lorber, J., & Farrell, S. A. (Hg.): *The Social Construction of Gender*. Newbury Park: Sage, S. 162–180
- Brunnberg, E. (2001):** Are Boys and Girls Treated in the Same Way by the Social Services. In: Gruber, C., & Fröschl, E. (Hg.): *Gender-Aspekte in der Sozialen Arbeit*. Wien: Czernin, S. 330–345
- Großmaß, R. (2010):** Frauenberatung im Spiegel von Beratungstheorie und Genderdiskursen. In: *Frauen beraten Frauen* (Hg.): In Anerkennung der Differenz Feministische Beratung und Psychotherapie. Gießen: psychosozial, S. 61–73
- Koch-Möhr, R. (2006):** Männerspezifische Suchttherapie. Online unter: http://www.ludwigsmuehle.de/fileadmin/Daten_und_Bilder/Daten/Flammersfeld/Vortragkm.doc [23.05.2008]
- Kolip, P. (2004):** Geschlecht – Gesundheit – Krankheit: Eine Einführung. In: Kolip, P., & Hurrelmann, K. (Hg.): *Geschlecht, Gesundheit und Krankheit. Männer und Frauen im Vergleich*. Bern: Huber, S. 13–32
- Kullberg, C. (2001):** Gender and Social Work Research on Gender Differences in the Treatment of Clients in Social Welfare Institutions. In: Gruber, C., & Fröschl, E. (Hg.): *Gender-Aspekte in der Sozialen Arbeit*. Wien: Czernin, S. 309–329
- Lange, R. (1998):** Geschlechterverhältnisse im Management von Organisationen. München: Hampp Verlag
- Lorber, J. (1999):** *Gender-Paradoxien*. Opladen: Leske + Budrich
- Meuser, M. (2006):** *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS
- Scheffler, S. (2007):** Beratung kann mehr! In: Bundesverband der Frauenberatungsstellen und Notrufe. Fachtagung, Freising. Online unter: bv-bff.de/dokumente/index.php?doc_rubrik=115 [23.05.2008]
- Scheffler, S. (2009):** Patientenverhalten von Mann und Frau als soziales Konstrukt, Strukturmerkmal und Verhaltensset – Ergebnisse der Geschlechterforschung und ihre Bedeutung für beraterische Interventionssysteme. In: *Integrative Therapie*, Bd. 35, H. 1, S. 37–41

- Spreyermann, C. (2007):** Frauenspezifische Behandlung im Suchtbereich – Hype oder Auslaufmodell? Fachtagung, Forel-Klinik, 29.11.2007, sfinx, Bern, <http://sfinx.ch>
- Tatschmurat, Carmen (2004):** Gender Troubles in der Beratung, in: Nestmann/ Engel/ Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung, Tübingen, dgvt, S. 231–243
- West, C.; Zimmerman, Don H. (1991):** Doing gender. In: Lorber J., Farrell S.A. (Eds.): The Social Construction of Gender, Newbury Park, CA; London; New Delhi, S. 13–31

2 Fundament Theorie

Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf – Ein Plädoyer für die Wiedervereinigung von „Counselling“ und „Guidance“

FRANK NESTMANN

1 Von der Integration zur Spaltung – ein kurzer Blick zurück

Betrachten wir die professionelle Beratung seit ihren Anfängen im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts bis heute im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts, dann sehen wir eine zunächst sehr eng verwobene gemeinsame Entwicklung von psychologisch-psychosozialer Beratung und Beratung in Bildung und Beruf. Die Bildungs- und Berufsberatung war international ein wichtiger Entwicklungsmotor von Beratung generell, d. h. sie ist eine prominente Wurzel der Beratungsprofession (Dorn 1992). Was wir heute übereinstimmend als Identitätspfeiler von Beratung/Counselling ansehen, also die Dimension der *Information*, die Dimension der *Prävention* und auch die *Entwicklungsförderung*, waren maßgeblich durch die Beratung in Bildung und Beruf schon früh betonte Funktionen des professionellen Beratens. Bis in die 40er und 50er Jahre können wir ein fast ungeteiltes Selbstverständnis in den Diskursen und gemeinsamen Fachverbänden feststellen, auch wenn sich mit der Zeit die Bildungs- und Berufsberatung ebenso spezialisierte, wie die mehr und mehr entstandenen Beratungen in anderen Lebensbereichen von Gesundheit und Familie, Ehe und Partnerschaft etc. Donald Super beschwor noch 1955 das Zusammenfließen von Berufsberatung, psychologischer Messung und Persönlichkeitsentfaltung in der allgemeinen Beratungsentwicklung (Herr & Cramer 1996), den Beratungsblick auf die ganze Person mit großer Bedeutung von Arbeit und Beruf im menschlichen Leben. Später verweist er im Entwurf seines lebensumspannenden Entwicklungsmodells und des beruflichen Selbstkonzepts auf die gleichwertige Bedeutung von Laufbahn- und psychologischer Beratung in enger Verflechtung: „gute berufliche Beratung ist immer auch persönliche Beratung“ – so sein Credo (Super 1980, 1988, 1990).

Langsam begannen sich die beiden Bereiche allerdings auseinanderzuentwickeln. Die ursprüngliche disziplinäre Einheit wurde immer weiter infrage gestellt bzw. aufgege-

ben (Blustein 1992, Osipow 1992). Das Guidance-Konzept in Bildung und Beruf, also die zentrale Perspektive darauf, meist junge Menschen in ihrer ersten Berufswahl mittels Diagnose und Berufsinformation dabei zu unterstützen, eine möglichst abgewogene Entscheidung hinsichtlich eines passenden Berufs zu treffen und später informativ fundiert Übergänge ihrer Bildungs- und Berufsentwicklung zu schaffen (Watts & Kidd 2000, Watts 1980), hat an Dominanz gewonnen – mit weitreichenden Folgen.

Denn zu gleicher Zeit mit dem erfolgreichen Einzug psychotherapeutischer Grundorientierungen – insbesondere der nichtdirektiven klientenzentrierten Psychotherapie – in allgemeine Beratung und Counselling entfernte sich auch die psychosoziale Beratungsdiskussion in allen anderen Feldern von der vorher gemeinsamen Linie. Vor allem das Interesse der *Beratungspsychologie* an der Beratung in Beruf und Beschäftigung schwand merklich und verlegte sich auf andere Domänen – auf Psychosoziales und Gesundheit, verstärkt in den 80er Jahren (Gelso & Fretz 2000).

Bis zu dieser Zeit nur tendenzielle Unterschiede zwischen beruflicher und persönlicher Beratung wurden immer stärker zu differierenden Merkmalen und Profilen mit Folgen, die uns heute theoretisch und praktisch beschäftigen. Es kam zu Vereinseitigungen, die in einer inzwischen dramatisch sich verändernden Welt (vor allem auch der Bildungs-, Arbeits- und Berufswelt) immer inakzeptabler werden im Sinne einer guten und nachhaltigen persönlichen und beruflichen Beratung unserer Klienten. Notwendiger denn je scheint eine Reintegration von persönlicher Beratung und Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Theorie und Praxis, in Ausbildung und Forschung.

Welche Einseitigkeiten sind entstanden und zu welchen vernachlässigten Perspektiven führen sie? Am offensichtlichsten ist, dass Bildung, Arbeit und Beruf als wichtige Dimensionen des Lebens seit längerem aus der persönlichen psychosozialen, gesundheitlichen, ehe- und familienbezogenen etc. Beratung, also Counselling, fast verschwunden scheinen, während eine lebensweltvergessene Bildungs- und Berufsberatung offenbar aus dem Blick verloren hat, dass es neben Arbeit und Beruf auch noch andere bedeutsame Lebenssphären gibt. Beide scheinen zu übersehen, dass es für ihre Klientinnen auf der Suche nach Unterstützung keine Trennung von Bildung und Beruf einerseits und persönlichen Angelegenheiten andererseits gibt – dies entspricht nicht dem realen Leben. Diese Trennung ist über Versorgungslogiken, über Wissenschaftsentwicklungen und disziplinäre Teilkulturen produziert – zum Glück, denn damit ist sie auch zu beheben (Bingham 2002). Arbeit, Beruf, Alltagsleben und persönliche Beziehungen sind eng miteinander verwoben (Herr 1989) und mit ihnen auch psychische Gesundheit und Wohlbefinden. Wir können inzwischen aus Studien seit Anfang der 2000er Jahre diese Zusammenhänge auch gut belegen, z. B. über hohe Korrelationen von persönlichen Problemen und beruflichen Schwierigkeiten oder persönlichem Wohlbefinden und Bildungs- und Berufserfolg.

Die zwangsläufige Folgerung ist, dass sowohl eine effektive und nachhaltige Laufbahnberatung als auch eine persönliche, psychosoziale Beratung immer die Berücksichtigung psychosozialer, persönlicher und Bildungs- und beruflicher Aspekte erfor-

dert, ganz gleich, ob der Zugang nun über allgemeine Beratungsangebote oder über Anlässe der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung erfolgt. Und doch wird das, was sich hier in der Beratungsrealität zeigt, in der wissenschaftlichen Theorieentwicklung, der Professionalisierung und den herrschenden Beratungspraxen beider Bereiche weitgehend negiert. Das herrschende Paradigma ist das der Trennung und Spezialisierung (Robitschek & DeBell 2002).

Die Beratung in Bildung und Beruf hat sich lange auf Berufsorientierung konzentriert, auf Laufbahnwahl und Laufbahnentwicklung. Das macht ihre spezifische Expertise, aber auch ihre Vereinseitigung aus. Sie hat dabei in der Abspaltung von persönlicher psychosozialer Beratung nicht nur einen Tunnelblick auf Bildung, Arbeit und Beruf kultiviert, sondern auch die Berufsrolle ihrer Klientinnen tendenziell verabsolutiert und zu einer Minimierung der Bedeutung anderer Lebensrollen von Menschen in Privatheit und Öffentlichkeit beigetragen. Auch diese Rollen, jenseits von Arbeit und Beruf, tragen zu Gefühlen von Selbstwert, Selbstbewusstsein und persönlicher Identität bei. Beratung in Bildung und Beruf hat die Dimensionen des Informierens, der Rationalität und der Entscheidung fast exklusiv in den Mittelpunkt ihrer theoretischen und praktischen Aufmerksamkeit gerückt. Dies geschah radikalisiert im inzwischen viel kritisierten und dennoch, wenn auch in modernisierten Formen, noch weiterhin herrschenden „Trait-and-factor-Ansatz“ (Krumboltz 1994, Savickas 1997, Bimrose et al. 2004, Bimrose & Barnes 2006). Hier degeneriert Beratung vor allem als „Guidance“ zur Erhebung von diagnostischer Information über den Klienten, die Bereitstellung von Bildungs- und Berufsinformation und den Versuch, über eine rational-kognitiv gesteuerte Entscheidung eine möglichst gute Passung von Person und Bildungsgang, Berufsentscheidung oder Laufbahnwahl herzustellen. Beraten tritt hier hinter Testen, Informieren und Empfehlen zurück. „Test'em and tell'em“, wie es prägnant im Englischen formuliert wird.

Generationen von Beraterinnen wurden in diesem Ansatz sozialisiert und es ist weiterhin durchaus eine vorherrschende Wahrnehmung von Bildungs- und Berufsberatung in der Fachöffentlichkeit und Öffentlichkeit, die diesen Passformansatz so langjährig und prominent macht. Laufbahnberatung wird hier als sehr mechanischer Prozess konzipiert.

Am meisten leiden die Interessen und Bedürfnisse der Klienten an solchen Vereinseitigungen dort, wo mangelndes Interesse und abgelehnte Zuständigkeit für bildungs- und berufsbezogene Herausforderungen und Sorgen die Diagnosen und Interventionen verzerren. Aber auch dort, wo die persönlichen, nicht arbeitsbezogenen Zusammenhänge von Bildungs- und Berufsanliegen und -problemen in einem rationalisierten Test-, Informations- und Entscheidungsablauf negiert werden, der sich mit einer weiteren Manualisierung und Computerisierung von Assessment und Informationsvermittlung noch zu verstärken und auszuweiten scheint (Zytowski 1988, Newman, Fuqua & Seaworth 1989, Gelso et al. 1985).

2 Neue Anforderungen an Beratung und Chancen einer Wiedervereinigung

Die negativen Folgewirkungen der Vereinseitigungen auf die Entwicklung von Beratungstheorie wie auf die Qualität praktischer Beratung nehmen mit einer sich rasch verändernden Welt noch weiter zu. Globalisierte Wirtschaft und Modernisierung von Arbeitswelten, fortschreitende Ökonomisierung von Bildung etc. sind Phänomene, die vermittelt, aber auch recht unvermittelt die Laufbahnentwicklung des Einzelnen tangieren und damit auch in die Lebensführung und -bewältigung durchschlagen. Risiko und Unsicherheit sind die zentralen Merkmale unserer Gesellschaft (Paton 2007). Menschen können sich immer weniger auf Kontinuität und Stabilität verlassen, nicht nur in den stetig wachsenden ungesicherten Arbeitsverhältnissen. Vielmehr sind sie dauerhaft gefordert, sich an Veränderung und Unsicherheit anzupassen, insbesondere in ökonomisch turbulenten Zeiten (Bimrose, Barnes & Hughes 2008).

Der Rückzug des Staates aus vielen Bereichen, Privatisierung, Kostendruck und Kostenreduktion, Outsourcing-Prozesse etc. führen mittelbar zu fehlenden Laufbahnmustern und immer wieder unterbrochenen Beschäftigungen und Berufsbiografien. Auch Vertrauensverlust und Bedrohungsgefühle durch fremdbestimmte und nicht selbst beeinflussbare Risikokonstellationen oder fernab getroffene Entscheidungen belasten viele Menschen und machen Angst (Sennett 1998). Drastisch gesunken ist damit auch die Prognostizierbarkeit von Entwicklungen. Berufslaufbahnen verwandeln sich in weitgehend unvorhersagbare, weil instabile und brüchige Multientscheidungswege (Gati & Tal 2008), in denen viele Lebensaspekte zu berücksichtigen sind (Familie, Gesundheit und Krankheit, Wohnen, Pflege anderer etc.) (Bimrose, Barnes & Hughes 2008).

Bildung, Beruf und Privatheit/freie Zeit entgrenzen sich und diffundieren für viele von uns immer mehr in Zeit, Ort, Aktivitäten und Beziehungen – umso weniger lassen sie sich künstlich in verschiedenen Beratungsangeboten und Beratungsformen trennen. Nicht, dass es nicht Spezialisierungen gäbe, aber die Grenzen sind inzwischen nicht mehr trennscharf und keinesfalls undurchlässig. Berater müssen sich in der Unterstützung ihrer Klientinnen hier eher als doppelt kompetente Grenzgänger erweisen.

Berufsberatung sieht sich im Rahmen heute üblicher lebenslanger Veränderungen zwangsläufig auch gefordert, von einer mehr oder weniger einmaligen Entscheidungshilfe beim Einstieg in den Beruf zu einer flankierenden Begleitung lebenslangen und lebensraumübergreifenden Lernens und kontinuierlicher Gestaltung von Bildungs- und Berufskarrieren zu werden, neben anlassbezogener Hilfe bei Übergängen und Brüchen (Hackett, Lent & Greenhouse 1991) – all dies in Relation zu den Lebenssphären und Lebensentwürfen jenseits von Arbeit und Beruf. Damit werden auch die Bildungs- und Berufskarrieren phasenweise mehr oder weniger wichtig oder randständig für ihr Leben. Spätestens seit der beeindruckenden qualitativen englischen Längsschnittstudie von Jenny Bimrose und Kolleginnen der Universität Warwick (2008), in

der sie über fünf Jahre die Laufbahnentwicklung von 50 Personen sehr differenziert in Jahresabschnitten verfolgen, wird deutlich, in welchem kontextuellen „Durcheinander“, in welcher persönlichen Vielfalt und Verschiedenheit dies geschieht.

Treffen diese Veränderungsdiagnosen auch nur halbwegs zu, dann ist eine persönliche psychosoziale Beratung ebenso wie eine Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung nicht mehr in der nun lange genug gepflegten vereinseitigten Form und nicht mehr fundiert durch Konzepte und Theorien möglich, die unter Voraussetzungen von Leben, Bildung und Beruf vor 100 oder 50 Jahren entstanden. Laufbahnentwicklung und Laufbahngestaltung sind kontextualisiert, und der Kontext des 21. Jahrhunderts ist ein anderer als der des 20. Jahrhunderts, aus dem die herrschenden Theorien stammen. Laufbahnberatung muss auf die gesellschaftlichen Veränderungen im neuen Jahrtausend durch eigene Veränderungen reagieren (Savickas 1993, 2000, Gelso & Fretz 2000). Der Kontext, in dem Menschen arbeiten, hat sich dramatisch verändert. Auch die Form der Arbeit ändert sich radikal. Computerarbeit, lebenslanges Lernen, Interaktionsfähigkeit in Teams, das Aushalten von Widersprüchlichkeit und das Erhalten der eigenen Marktfähigkeit brauchen ganz andere persönliche Haltungen und Kompetenzen als dies vor Jahrzehnten der Fall war. Über die Wiederausführung der getrennten Diskurse und der auseinanderentwickelten Stärken von Counselling und Guidance könnte ein Stück zeitgemäßer Innovation von Beratung gelingen (Krumboltz 1993).

Man kann dies an jeweils einer der Stärken und einer der Schwächen von Beratung in Bildung und Beruf und persönlicher, psychosozialer Beratung verdeutlichen:

- Information und Entscheidung – als Stärken der Bildungs- und Berufsberatung
- Gefühl und Beziehungen – als Stärken der psychosozialen Beratung

3 Information und Entscheidung – Beratungskonzepte unter Veränderungsdruck

Obwohl sie klassische Identitätspfeiler von Beratung generell sind, spielen Informationen und Entscheidungen seit jeher in der Bildungs- und Berufsberatung eine zentralere Rolle als in vielen anderen Beratungsfeldern. Beratung generell muss hier aus Diskursen der Bildungs- und Berufsberatung lernen. Der Zugang zu Informationen und der Umgang damit sind in allen Lebensbereichen für die Lebensführung und Lebensbewältigung notwendig und für die Ratsuchenden anspruchsvoller geworden; auch in berufsfernen Lebensfeldern entstehen kontinuierlich Entscheidungsanforderungen. Ursel Sickendiek, Frank Engel und ich haben das in unseren Arbeiten zur Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung schon mehrfach beschrieben.

Da Informationen trotz der drastischen Zunahme von Informationsquellen gesellschaftlich ungleich verteilt bleiben, muss Beratung auch heute noch informationsarme Klientinnen informieren. Zunehmend arbeiten wir aber auch mit Personen, die unter

Informationsüberflutung leiden und mit Informationswirrwarr oder mit Informationen zu kämpfen haben, die sie nicht begreifen. Die Menge der oft disparaten Informationen, die wir erhalten, führt nicht zwingend zur besseren Informiertheit. Beratung gewinnt somit eher die Funktion, Informationen in ihrer Vielfalt, Unstrukturiertheit oder gar Widersprüchlichkeit zu organisieren. Beratung hat Hilfe bei der Ordnung, der persönlichen Gewichtung und Wertung von Informationen zu leisten und sie anschlussfähig zu machen an existierende Wissensbestände und an vorhandene Einstellungsmuster wie verbundene Gefühle. Das heißt, sie muss eine nicht nur kognitive, sondern auch handlungsbezogene und emotionale Einbindung von Information ermöglichen. Das ist ein sehr viel anspruchsvolleres Unterfangen als eine bloße Informationsweitergabe.

Viele Informationen und Wissensbestände sind heute – gerade auch in Bildung und Beruf – nicht eindeutig und auch nur kurzzeitig sicher und richtig. Diese Problematik tangiert nicht nur die Nutzer, sondern auch die Berater und Beraterinnen selbst. Der Umgang mit Unwägbarkeiten, Unsicherheiten oder Sicherheiten nur auf Zeit ist eine neue Anforderung an alle, vor allem in Entscheidungen. Beratung kann hier nur auf einem schmalen Grad balancieren. Sie ist nachgefragte Unterstützung bei Orientierungs-, Planungs- und Entscheidungsproblemen und gleichzeitig erfährt sie die zunehmende Begrenztheit ihrer eigenen Expertensicherheit, angemessene Hilfe zu leisten. Beraterinnen müssen wie ihre Klienten damit umgehen, dass sich z. B. Wissen über zukunftssträchtige Bildungs- und Weiterbildungsgänge, über gesuchte Qualifikationen und Berufsabschlüsse, gute oder schlechte Laufbahnchancen etc. schnell ändern, dass heute schon als gewagt und riskant gilt, was gestern noch als unbedenklich oder gar empfehlenswert angesehen wurde. Beratung braucht also heute Orientierungen, die diese Gratwanderungen zwischen gewünschter Klarheit und Orientierung bei oft nur sehr schlechter Prognostizierbarkeit und nur zeitlich begrenzter Sicherheit und Planbarkeit gewährleisten.

An diesem Punkt geraten insbesondere die traditionellen Entscheidungsmodelle an ihre Grenzen. Eines der einflussreichsten Beratungskonzepte der Berufs- und Laufbahnberatung über fast ein Jahrhundert geht von einer rein rationalen Entscheidungsfindung autonomer Personen aus. Die schlichte Hauptannahme ist, dass informierte Individuen rational entscheiden, um ihre persönlichen Vorteile zu maximieren. Nun wird seit geraumer Zeit die universelle Gültigkeit dieser Auffassung von menschlichem Verhalten infrage gestellt, denn die Rationalität menschlichen Verhaltens ist allein durch die Fähigkeit des Individuums begrenzt, eine sozusagen objektive und erschöpfende Analyse eines unüberblickbaren Informationsbergs zu leisten (Bubany et al. 2008).

Eine Entscheidung entspricht zudem nicht dem ausschließlich rationalen und bewussten Prozess, der von vielen Laufbahntheoretikern und -praktikern unterstellt wird. Denn oft handeln Menschen eher nach Gewohnheiten, nach Außeneinflüssen, nach Normen oder einfach auch schlicht irrational (Paton 2007), etwa dann, wenn sie aus einem begonnenen Ausbildungsgang vor dem Abschluss ausscheiden, weil Bekannte

der Meinung sind, es bringe sowieso nichts, oder wenn sie in einer beruflichen Stellung, die ihnen eigentlich nicht zusagt, bleiben, weil dies einfacher ist. Die zunächst nur theoretisch erhobenen Zweifel an der Berechtigung rationaler Entscheidungskonzepte hier und heute lassen sich mittlerweile auch empirisch gut untermauern. So konnten zum Beispiel Hodkinson und Sparkes (1993) in einer Studie mit jungen Menschen zwischen Schulabschluss und Berufswahl feststellen, dass ein Entscheidungsprozess völlig anders abläuft, als es nach den Annahmen der traditionellen Guidance- und Matching-Theoretiker geschehen sollte. Die Jugendlichen entschieden sich zwar nach eigener Aussage vornehmlich „rational“, aber diese Rationalität ist eine pragmatisch beschränkte, d. h., zum einen basiert sie auf Teil- und Halbinformationen aus Bekanntem und Vertrautem, das Timing der Entscheidung ist kurzfristig und oft spontane Reaktion auf bestimmte Gelegenheiten (s. u.). Aktuelle Erfahrungen und Kontakte waren maßgeblich für die Präferenzen, und die sind oft nur verständlich vor dem Hintergrund kultureller und familiärer Einflüsse. Schließlich offenbarten sich als Gründe hinter den Gründen immer Emotionen und Gefühle statt Rationalität (s. u.) (Greenbank & Hepworth 2008, Bubany et al. 2008). Die „sogenannte Rationalität“ der Entscheidung ist offenbar eher die Kompetenz, im Interview retrospektiv eine rationale Begründung für Wahlen zu finden und damit dem kulturellen Erwartungsdruck und einer sozialen Erwünschtheit von rationalem Verhalten nachzukommen.

Eindrücklich und plastisch kann erstmals die englische Längsschnittstudie von Bimrose, Barnes und Hughes (2008) nachweisen, wie unterschiedlich Laufbahnentscheidungen getroffen werden und wie relativ klein der Prozentsatz derer ist, die nach rational gesteuerter Matching-Vorstellung entscheiden. Offensichtlich gibt es sehr verschiedene Entscheidungsstile, die auch ganz unterschiedliche Unterstützungsanforderungen an Berater und Beraterinnen stellen.

1. Evaluative Laufbahnentscheidungen gründen auf einer Selbstbeurteilung und der Evaluation persönlicher Bedürfnisse, Werte und Fähigkeiten. Die Entscheider prüfen und reflektieren sich und ihre Entscheidungen kontinuierlich und kritisch hinsichtlich der praktischen Konsequenzen und bleiben auch bei auftretenden Hindernissen gegenüber langfristigen Laufbahnambitionen positiv eingestellt.
2. Die sogenannten strategischen Laufbahnentscheiderinnen zeigen hingegen einen sehr fokussierten, kognitiv-rationalen Stil der Entscheidungsfindung. Die Person fällt ihre Wahl auf Basis der Erhebung von Optionen und oft detailliert formulierten Plänen, um ein eng zugeschnittenes Ziel konsequent zu erreichen, das die eigenen Vorteile maximiert.
3. Ein erwartungs- bzw. hoffnungsbezogener Entscheidungsstil bezieht sich auf formulierte, aber sehr entfernte und oft auch schwer erreichbare Karriereziele. Die Laufbahnentscheidungen sind unausweichlich mit persönlichen Lebensumständen und Prioritäten verbunden. So nehmen diese Personen oft auch zwischendurch als Mittel zum Zweck eine ganz andere Beschäftigung auf, um über die Runden zu kommen, oft unter erheblichen Anstrengungen und Entbehrungen. Häufig bleiben die entfernten, aber weiterhin erhofften Ziele konstant, auch wenn unterschiedlichste Lebensumstände die Laufbahnentwicklung inzwischen verändern.

4. Opportunistische Laufbahnentscheider schließlich sind Individuen, die davon ausgehen, für unterschiedliche Laufbahnen geeignet zu sein, und die auf Gelegenheiten warten und diese ergreifen, wenn sie sich ihnen bieten. Sie nutzen eher Chancen als dass sie bewusste Wahlen hinsichtlich ihrer Laufbahnentwicklung treffen. Diese Personen können sich mit der existierenden Beschäftigungssituation so lange arrangieren, bis bessere Gelegenheiten kommen. Sie haben die Fähigkeit, auch mit hoher Unsicherheit und offen gehaltenen Optionen zurechtzukommen. Intuition kommt vor Rationalität in der Entscheidungsfindung, und es gibt oft aktive Widerstände gegenüber Planung sowie ein Verschieben von Entscheidungen, die man nicht treffen will.

4 Neue Modelle im Umgang mit Unsicherheit und Unplanbarkeit

Zwei theoretische Konzepte eines zeit- und anforderungsgemäßeren Umgangs mit Information und Entscheidung in der Laufbahnberatung passen auf diese Ergebnisse und kommen interessanterweise von zwei ehemals prominenten Vertretern einer rationalen bzw. kognitiv-behavioralen Entscheidungstheorie. So ist das Konzept einer „positiven Nichtsicherheit“ von Gelatt (1989, 1991, 1992, Gelatt & Gelatt 2003) der Versuch, Unsicherheit und Unplanbarkeit in der Beratung kreativ und konstruktiv aufzugreifen. Wie ist damit umzugehen, Entscheidung treffen zu sollen, wenn niemand weiß, wie die Zukunft aussehen wird? Wie bleibt eine Zielorientierung möglich, ohne sich durch Zielfixierungen einzuschränken? Wie sind Paradoxien auszuhalten, und wie lässt sich Ambiguitätstoleranz entwickeln angesichts widersprüchlicher Anforderungen des Lebens und Berufs? Menschen sollen bewältigungsoptimistisch Reflexions- und Handlungsfähigkeit erhalten trotz verlorener langfristiger Eindeutigkeit und zunehmend schneller Veränderung. Gelatt geht davon aus, dass es heute und in Zukunft wichtiger sein wird,

- seine Meinung ändern zu können,
- offen an Dinge heranzugehen und
- eine positive Haltung gegenüber Nicht-Sicherheit zu entwickeln.

Herkömmliche, lineare, kognitiv-rational orientierte Entscheidungsmodelle der Beratung bedürfen einer subjektiven und intuitiven Kreativität und Rahmung. Ein zunächst paradox erscheinendes positives, d. h. angenehmes und mit Vertrauen versehenes Gefühl angesichts existierender Zweifel, Widersprüche und Nicht-Sicherheiten wird in der Laufbahnentwicklung vieler Menschen als hilfreich und notwendig erachtet.

So wird eine „Informationsleitlinie“ formuliert, *„behandle deine Fakten mit Fantasie, Einfaltsreichtum, aber fantasie sie nicht“*. Nie werden alle relevanten Informationen und Fakten zur Verfügung stehen. Information wird immer wichtiger, aber gleichzeitig auch immer schnelllebiger. Je mehr man weiß, desto mehr weiß man auch, dass man nicht alles weiß. So bleiben die Fakten bedeutsam, aber zentral wird die subjektive

Einordnung gemäß eigenen Werthaltungen und Einstellungen. Beratungsprozesse erlauben kreativ und vorsichtig mit Informationen umzugehen, sie auch neu zu bewerten und sich letztlich ihrer Begrenztheit klar zu sein.

Eine Prozessleitlinie, „*Wisse, was du weißt, und glaube daran, aber sei nicht sicher*“, deutet darauf hin, dass Entscheidungsprozesse immer mehr zu Entdeckungsprozessen werden. Auch andere und neue Ziele zu entdecken, statt nur ein Ziel erreichen zu wollen, stellt sich als wichtig heraus. Ein „für möglich und nicht sicherhalten“ tritt an die Stelle des Gebots „realistisch zu sein“. Wichtig ist es, Anregungen für neue Bedürfnisse, Wünsche und Ziele zu erhalten und sich nicht durch gesetzte Ziele von neuen Möglichkeiten abhalten zu lassen. So kann Beratung auch helfen, Überzeugungen aufgeben zu können oder Entscheidungen infrage zu stellen und sie neu zu bewerten.

Die Wahlleitlinie „*sei rational, es sei denn, es gibt einen guten Grund es nicht zu sein*“ verweist auf den Abschied von absoluten Rationalitätsforderungen als Maxime für Entscheidungen. Die Entscheider selbst sind immer untrennbare Teile einer Entscheidung. Deshalb muss Beratung helfen persönliche Entscheidungsgeschichten zu rekonstruieren, gefasste Meinungen und entwickelte Haltungen reflexiv intuitiv offen zu halten und sie auch verändern zu können, wenn z. B. neues Wissen oder veränderte Einsichten eine neue Entscheidung erfordern.

Das Planned-Happenstance-Modell der Laufbahnentwicklung von Krumboltz und Mitarbeitern (Mitchell, Levin & Krumboltz 1999, Krumboltz & Levin 2004) rückt gegenüber rationaler Laufbahnplanung bisher vernachlässigte unvorhergesehene Ereignisse, die Entwicklungschancen und Möglichkeiten eröffnen, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Es erinnert an die opportunistischen Laufbahnentscheider der Bimrose-Studie. Aus ihrer eigenen Empirie, die zeigt, dass nur die wenigsten Menschen sich in Berufslaufbahnen und Positionen wiederfinden, die sie nach rationaler Abstimmung persönlicher Interessen und Fähigkeiten mit existierenden Berufs- und Arbeitsplatzprofilen für sich gewählt haben, kommen sie zu dem Schluss, dass vielmehr lange Ketten ungeplanter Ereignisse und Chancen die Bildungs- und Berufslaufbahnentwicklung hier und heute entscheidend prägen. Der Happenstance-Ansatz geht davon aus, dass es wichtiger wird, Menschen zu befähigen, diese ungeplanten Ereignisse und Chancen sensibel wahrzunehmen und dann nutzen zu lernen, statt die persönliche wie gesellschaftliche Erosion längerfristiger Vorausplanung zu beklagen. Das heißt keinesfalls selbstreflexive Planungsunterstützung in der Beratung zu negieren, aber wir müssen lernen, dass Pläne, obwohl sie uns beruhigen und selbst versichern, in Veränderungszeiten oft nicht realisiert werden, sondern künftige Bildungs- und Berufsentwicklung sich davon unterscheiden wird. Eine konstruktivere Form der Laufbahnberatung muss eher zu anderen Haltungen und Handlungskompetenzen beitragen: Wie initiiert man Aktivitäten, die günstige, ungeplante Ereignisse schaffen? Wie erkennt man sie und wie zieht man Vorteile aus ihnen, wenn sie auftreten? Das Modell verwandelt die Unentschiedenheit zu einer potenziellen Stärke in einer unsicheren Zukunft. Ungeplante Ereignisse prägen nahezu jede Laufbahn. Sie sind normativer und notwendiger Teil davon, und bestenfalls die nahe Zukunft erlaubt noch zielsichere Prognostik.

Als zentrale Leitlinien der Laufbahnorientierung wird formuliert:

- Arbeite auf das Ziel hin, ein befriedigendes Leben zu führen, weniger darauf, langfristige Entscheidungen zu treffen!
- Nutze Diagnosen, z. B. deiner Interessen und Fertigkeiten, um Lernprozesse anzustoßen, nicht aber als Grundlage einer Person-Beruf-Passung!
- Lass dich zu „explorativen“ Aktionen ermutigen, um dich dort zu engagieren und Erfahrungen zu machen!
- Würdige Unentschiedenheit als Offensein für Anderes und Neues!
- Versuche den Gewinn aus ungeplanten Ereignissen für dich zu nutzen und zu maximieren!
- Begreife diese Prozesse immer als lebenslange Entwicklung und lebenslanges Lernen!

Die Entwicklung eines aktiven Lebensstils, so die Hypothese der Autoren, ist die beste Voraussetzung für das Eintreten chancenreicher und hilfreicher Situationen und Ereignisse. Klientinnen werden unterstützt, ihre Laufbahnoptionen offen zu halten, sich als kontinuierlich Lernende zu betrachten, ihre Biografien auf solche ungeplanten Ereignisse und ihre positiven Erfahrungen hin zu analysieren, Fehler als gute Lernmöglichkeiten zu erachten und Beschäftigungen aufzunehmen, die ihnen viele Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten bieten.

Diese kurzen Beispiele „anderer“ Beratungsorientierungen im Umgang mit Informationen und Entscheidungen zeigen der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung alternative Wege auf, zeitangemessene Laufbahnentwicklung zu fördern (sie bieten übrigens schon heute einfache und praxisnahe Manuale für Berater und Beraterinnen, wie z. B. Gelatt & Gelatt 2003). Sie wären aber insbesondere auch wichtige Anregungen für eine allgemeine psychosoziale Beratung, die Informations- und Entscheidungsthemen bis heute weitgehend nicht zur Kenntnis nimmt.

Auf der anderen Seite gibt es zwei explizite Schwächen traditioneller und herrschender Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung, die durch eine Wiederannäherung an psychosoziale Beratungsorientierungen und -diskurse behoben werden könnten:

5 Gefühle und Beziehungen – zentrale Dimensionen persönlicher Bildungs- und Berufsentwicklung

Die Geschichte der abgespaltenen Berufsberatung – radikalisiert im Guidance-Konzept – ist geprägt durch die vielfache Vorherrschaft eines Blicks auf Rationalität und Wissen, Lernen und Kompetenzerwerb des Einzelnen, in den meisten Theoriekonzepten und methodischen Orientierungen, in der Beratungspraxis, in der Aus- und Weiterbildung, in den engagierten Wissenschaftsdisziplinen und Fachverbänden (Nationales Forum für Beratung, nfb, etc.). Auch das inzwischen breiter internalisierte Konzept eines lebenslangen Lernens hat daran nicht viel geändert. Es ist weiterhin deutlich kognitiv dominiert, getragen von Bildungs- und Weiterbildungsforschung, Lern- und Kognitionspsychologie, Schul- und Berufspädagogik.

Die Geschichte des abgespaltenen Counselling hingegen ist stark geprägt durch einen Blick auf persönliches Erleben, Gefühle und Affekte und die Einbindung in persönliche Beziehungen und soziale Netzwerke. Die Berücksichtigung dieser Dimensionen ist heute auch für Bildungs- und Laufbahnberatung eine zwingend notwendige Ergänzung. Emotionen sind hier ein weitgehend unbekanntes Terrain. Selbst die Hinwendung der Berufs- und Arbeitspsychologie zu Konzepten wie einer „emotionalen Intelligenz“ hat die Laufbahnberatung bisher nicht dazu geführt, ihre kognitive Fixierung auf Berufsentscheidungen und Laufbahnentwicklung durch eine grundlegende emotionale Ergänzung und Rahmung zu erweitern. Beratung hat hier vor allem Interessen, Fähigkeiten, Kompetenzen in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit gerückt und den Beratungsgegenstand wie den Beratungsprozess als idealtypisch eher „unpersönlich“ konzipiert. Bestenfalls wurden daneben abstrahierte Einstellungen oder Berufszufriedenheiten in Theorien der Laufbahnentwicklung und -beratung berücksichtigt. Die realen Affekte und Gefühle der Klienten, also Ängste, Wut, Ärger und Sorgen, Freude und Begeisterung etc. blieben unbeachtet (mit Ausnahme wenig verbreiteter psychoanalytischer Ansätze).

Eine negative Konsequenz der einseitigen Betonung von Rationalität und einer Vernachlässigung der emotionalen Gehalte der Laufbahnentscheidung und -entwicklung sieht Kidd (1998, 2002) in der oft fehlenden Aufmerksamkeit für die Folgen und Wirkungen einer bestimmten Bildungs- und Berufsentscheidung. Erfolg der Entscheidung bleibt auf gute (An)Passung und Zufriedenheit reduziert und vernachlässigt die potenziell reichhaltigen Gefühle, eine „richtige“ oder aber auch „falsche“ Wahl getroffen zu haben. Diese Gefühle entscheiden aber als eindruckliche Erfahrungen wiederum über neue Verhaltens- und Entscheidungssequenzen in der weiteren Laufbahnentwicklung.

Menschen hegen hoffnungsfrohe Erwartungen an eine Ausbildungsvorstellung und fühlen sich wohl in einer Karrierefantasie. Es ist ihnen mulmig, sich zu entscheiden, und sie fürchten eine falsche Entscheidung. Sie sind unsicher, ängstlich und ratlos, innerlich zerrissen zwischen Hoffen und Bangen. Sie sind glücklich, wenn alles gelingt, und sie sind enttäuscht und wütend, wenn ihre Leistung nicht gewürdigt wird, und traurig, wenn etwas danebengeht, was man sich so sehr erhofft hat. Sie machen sich Sorgen über ihre ungewisse berufliche Zukunft und fühlen sich hilflos ausgeliefert. Sie entwickeln Mut und Zuversicht in eine neue Perspektive, die sich abzeichnet, sind aufgeregt, gespannt und begeistert, wenn sie sich zu realisieren scheint.

Solche Emotionen flankieren und prägen als Gefühlserfahrungen, Gefühlsausdruck und Umgang mit Gefühlen (Briner & Totterdell 2002) auch unser bildungs- und berufsbezogenes Denken und Handeln. Kann sich Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung erlauben, sie weitgehend zu ignorieren in Theorie und Praxis? Sicher nicht.

Diese Gefühle sind allerdings keine rein individuell persönlichen Angelegenheiten. Wir entwickeln und äußern Affekte und Gefühle in sozialer Einbettung, d. h. in engster Abhängigkeit von und in Abstimmung mit anderen (Parkinson 1995). Gefühle sind

also wie Gedanken und Handlungen sozial eingebettet, wie sie andererseits unsere sozialen Beziehungen mitprägen und einbetten. Wenn wir Laufbahnentwicklung als soziale Prozesse fassen, dann werden fast selbstverständlich auch Emotionen wichtiger, weil sie durch persönliche Beziehungen geprägt sind und in ihnen zum Ausdruck kommen (Herriot 2001).

Die persönliche und soziale Beziehungsdimension ist ein weiter stark vernachlässigtes Feld der Laufbahnberatungstheorie und -praxis. Bildung, Arbeit und Beruf sind für die weitaus meisten Menschen sozial, und nicht nur, weil sie meist in sozialen Settings, d. h. mit anderen gemeinsam stattfinden. Bildungs- und Berufsbeziehungen können wie andere Beziehungen auch für Einzelne und Gruppen belastend und konfliktrichtig sein oder schützen und supportiv werden. Sie können Ängste, Frustrationen und Depressionen etc. auslösen und verstärken oder als Stresspuffer Widerstandsfähigkeit in beruflichen Belastungssituationen oder bei Arbeitsplatzverlust stärken.

Laufbahnen entwickeln sich grundlegend in und durch Beziehungen mit anderen. Persönliche Beziehungen und soziale Netzwerke spielen zentrale Rollen in der mittelbaren bildungs- und berufsbezogenen Selbsteinschätzung der Klientinnen, in ihren Bildungs- und Berufsaspirationen und Wünschen wie Zweifeln und Befürchtungen ebenso, wie in der unmittelbaren Einflussnahme auf Einstiege in Bildungs- und Berufslaufbahnen und auf deren Verläufe, Übergänge und Beendigungen. Sie formen persönliche Karriereplanungen und -gestaltungen (Kidd, Jackson & Hirsh 2003, Siebert, Kraimer & Liden 2001, Phillips, Christopher-Sisk & Gravino 2001).

In der aktuellen englischen Längsschnittstudie von Bimrose und Barnes (2006, 2007, 2008) wird z. B. gezeigt, wie in allen Stadien der Laufbahnentwicklung erwachsene Klienten persönliche soziale Netzwerke, Familie, Freunde, Bekannte für Motivation und Anregung nutzen, etwa um für ihre Ideen und Pläne Bestätigung zu erhalten, wie sie Unterstützung und Hilfen in sozialen Beziehungen suchen und bekommen, und wie notwendige Informationen aus diesen nicht professionellen Beratungskontexten stammen. Das heißt, die sozialen Beziehungen prägen nicht nur die Laufbahnentwicklung der Individuen – oft wohl stärker als eine nur scheinbar autonome persönliche Willensentscheidung –, sondern sie prägen auch Beratung. Hier wird im Alltag auch die künstliche professionelle und institutionelle Grenzziehung zwischen beruflichen Beratungsthemen und persönlicher Beratung überhaupt nicht eingehalten. Soziale Beziehungen nehmen vornehmlich „ganzheitlichen“ Einfluss. Berufliche Veränderungsabsichten werden vor dem Familienhintergrund erörtert, Prüfungsversagen wird mit der Beziehungskrise zusammengebracht, Gesundheitsprobleme als berufliche Belastungsfolge interpretiert.

Aktuell wird an der TU Dresden in einem Projekt der Deutschen Forschungsgemeinschaft zu extratherapeutischen Wirkfaktoren in drei Beratungsfeldern (u. a. auch der Studierendenberatung) die Bedeutung von Beziehungs- und Netzwerkeinflüssen auf Zugang, Verlauf und Beendigung von Beratung untersucht, und erste Zwischenergebnisse lassen eminente Einflüsse und Beziehungseffekte aus der Sicht der Klientinnen wie der Berater erkennen.

Die Bedeutung persönlicher und sozialer Beziehungen für unsere Lebensführung und Lebensbewältigung, für unser Denken, Fühlen und Handeln in allen Lebensphasen und Lebensfeldern ist heute nach einer Hochzeit von Bindungsforschung, persönlicher Beziehungsforschung, Netzwerkforschung und sozialer Unterstützungsforschung (s. a. Lenz & Nestmann 2009) generell anerkannt und eine Selbstverständlichkeit in den sozialen, psychosozialen, gesundheitlichen Beratungsfeldern. Auch in Studien zur Laufbahnentwicklung haben sie sich als vielseitig hilfreiche Ressourcen erwiesen. Nachgewiesenermaßen fördern sie persönliche ebenso wie berufliche Identität, psychosoziale Entwicklung ebenso wie Laufbahnentwicklung (Blustein et al. 1991, Blustein, Prezioso & Schultheiss 1995, Kenny 1990, Kenny & Rice 1995, Lopez 1992). Soziale Beziehungen sind somit auch ein geeignetes Bindeglied für die auseinandergedrifteten beruflichen und nichtberuflichen Lebensbereiche, Rollen und Funktionen in der Beratung (Blustein & Spengler 1995), wenn sie als übergreifende und überbrückende Ressourcen identifiziert und genutzt werden. Eine deutliche Überlappung dieser Ressourcen und ihrer Wirkungen im Beruf und außerhalb fordert geradezu eine „beziehungsorientierte“ Beratungstheorie als Dach über persönlicher und beruflicher Beratung. Sie vermag es auch, kognitive und emotionale Dimensionen der Laufbahnentwicklung wieder zu integrieren (Schultheiss 2000). Desto merkwürdiger und bedauernder ist es, dass sie in der Theoriebildung und auch in so manchen Praxen der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung weiterhin randständig bleibt.

6 Theorien, die helfen, Counselling und Guidance wieder zusammenzuführen

Viele Theorien hat die Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung seit ihrer Entstehung entwickelt. Ursel Sickendiek hat die wichtigsten in einem glänzenden Beitrag zum Band „Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ (2007) prägnant zusammengefasst und diskutiert.

Keinem dieser Modelle kann man absprechen, nicht ein Stück der Wahrheit persönlicher Laufbahntscheidungen und -entwicklung zu beschreiben und dabei wichtige Elemente gesellschaftlicher Realität von Bildung, Beruf und Beschäftigung in ihrer Bedeutung für den Einzelnen zu erfassen. Da die Welt sich aber verändert und da damit neben den ausgemachten traditionellen Lücken der Theorie von Bildungs- und Berufsberatung auch neue Anforderungen aus veränderten Lebens- und Arbeitsverhältnissen entstehen, brauchen wir heute neue und komplementär ergänzende Entwürfe, die ein zeitangemessenes professionelles Beratungshandeln besser fundieren können.

Die sogenannten „postmodernen Ansätze“ (Cochran 1997, Young, Valach & Colin 1996), die im Gegensatz zu den herrschenden normativen Laufbahnentwicklungsvorstellungen und positivistischen Beratungstheorien das aktiv gestaltende und reflexive

Subjekt und seine biografischen Erfahrungen betonen, geben diesen notwendigen Ergänzungen und Perspektivenverschiebungen Raum.

Konstruktivistische Modelle (Savickas 1993, 1995, 1997, 2003, Reid 2002, 2006) gehen davon aus, dass alle Individuen ihre soziale Realität konstruieren und deuten und dass hierbei persönliche Geschichten, z. B. sogenannte Laufbahnerzählungen von Klienten von besonderer Bedeutung sind, um die gedachten, gefühlten und handlungsleitenden Bilder von sich und ihrer Welt, ihrer Identität und auch ihrer beruflichen Identität zu verstehen. In den sehr verwandten sozialkonstruktionistischen Modellen (Neimeyer & Mahoney 1995, Lyddon, Clay & Sparkes 2001, Peavy 2004) werden hierbei die sozialen und kulturellen Kontexte dieser Konstruktionen und Deutungen des Selbst aus der Interaktion mit anderen Menschen betont.

Eine auf Verstehen orientierte Laufbahnberatung nimmt die Erzählungen von Klientinnen zu ihren Bildungs- und Berufslaufbahnen auf und würdigt die subjektiven Erfahrungen der Karriereentwicklung. Sie rekonstruiert, wie Menschen aktive Gestalter (nicht Opfer oder Objekte) der Verhältnisse und Ereignisse werden, die ihre Laufbahn betreffen. Klienten erzählen sich und den Beratern und Beraterinnen die für sie wichtigen und bedeutungsvollen Teile ihres Lebens und Berufs, und die benutzten Bilder und Metaphern lassen die zentralen Themen, „den roten Faden“ und die oft versteckte „Moral“ der Geschichten erkennen, die ihr Fühlen, Denken und Handeln prägen. Beratung vollzieht sich im gemeinsamen Entwurf neuer, hilfreicher und lösungsorientierter Versionen der Geschichten der Ratsuchenden (Lyddon 1998, McLeod 2004). So gibt Beratung den Klientinnen die Chance, eine kohärente und stimmige Lebens- und Laufbahngeschichte zu erkennen und sie weiterzuentwickeln (Peavy 1992). Beratung will hier Deutungen und Deutungshintergründe von Klienten klären, behindernde Deutungen korrigieren helfen und konstruktivere Deutungen fördern. Sie will Klientinnen auch helfen, das Leben, d. h. auch ihre Bildungs- und Berufslaufbahnen, reflexiv und aktiv zu gestalten, Richtungen zu wählen und erste Schritte auf eine avisierte Zukunft zu machen, die sie selbst mitentwickelt haben. Konstruktionistische Beratung stellt so etwas wie einen „inneren Kompass“ zur Verfügung. Die Personen sollen Instrumente an die Hand bekommen, ein sowohl stabiles wie auch flexibles Selbst zu entwickeln, um ihre Lebenszukunft, d. h. auch ihre Bildungs- und Berufszukunft, in der Interaktion mit anderen erfolgreicher zu gestalten (Peavy 1999, 2004).

Diese „postmodernen“ Ansätze sind sehr sensibel für die bisher identifizierten Lücken und Schwachstellen einer traditionellen Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung:

1. In den Selbsterzählungen von Menschen spielen berufliche und Bildungsidentitäten eine große Rolle. Sie sind aber eng verflochten mit den Identitätswürfen, die über persönliche Bindungen und familiäre Beziehungen, über außerberufliche, private und öffentliche Rollen, über gesundheitliche Lebensstile etc. geprägt sind. Beruf und Nichtberuf werden so auch für Beratung untrennbar (Brott 2001).
2. In den Geschichten finden wir Information und Wissen, Rationales und Kognitionen zu Bildung, Beruf und Laufbahn nicht mehr künstlich getrennt von per-

sönlichen Bedürfnissen und Werten, vor allem aber von Affekten und Emotionen, sondern gegenseitig durchdrungen und engstens verknüpft. Ein narrativer Dialog, der Reflexion und Restrukturierung von Gedanken, Gefühlen und Erfahrungen sowie Ereignissen fördert, rückt neben ein stärker qualitativ orientiertes Assessment, in dem Klienten über Interviews, Netzwerkkarten, Ressourcenpläne, Lebensraumskizzen etc. einen Zugang zu ihren Lebens- und Laufbahngeschichten erhalten und diese verstehen lernen. Diese Erfahrungsgeschichten werden wichtiger als Testergebnisse: „vom psychometrischen Selbst“ zum „Geschichten-selbst“, so Maxwell (2007).

3. In erzählten Lebens- und Laufbahngeschichten verbinden sich zudem die individuellen Erfahrungen und Deutungen mit den Einflüssen zwischenmenschlicher Beziehungen und sozialer Netzwerke. Laufbahnberatung erhält so ihre notwendige soziale Dimension, die zudem hilft, sie mit persönlicher psychosozialer Beratung zu verknüpfen.

Diese Ansätze orientieren sich darauf, grundlegendere und nachhaltigere persönliche Entwicklungen der Einzelnen zu fördern – „von der Kompetenzentwicklung zur Personenentwicklung“, vom „Jobfinden“ zum „Sich-Selbst-Finden“ (Maxwell 2007), wie zum Beispiel

- die Entwicklung von Kohärenzsinn, d. h. die Stimmigkeit und Sinnhaftigkeit des Lebens und der eigenen Erfahrung im beruflichen wie im privaten Alltag zu erkennen und zu verstehen;
- die Entwicklung von Resilienz, also Widerstandskraft, insbesondere der emotionalen Resilienz (Watts & Kidd 2000), und der Laufbahnresilienz (Kidd 1998), in der z. B. die Zukunft der eigenen Beschäftigung zuversichtlicher, Wechsel und Veränderungen in Arbeit und Beruf positiver und auch belastende Situationen im Vertrauen auf eigene und soziale Ressourcen bewältigungsoptimistischer wahrgenommen und angegangen werden;
- die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – als Bewusstsein und Glauben daran, fähig und in der Lage zu sein, gerade auch in schwierigen Anforderungssituationen angemessen und erfolgreich zu handeln und das angestrebte Ziel, und sei es auch nur in kleinen Schritten oder über Umwege, zu erreichen oder ein neues Ziel anzuvisieren.

7 Beratung und soziale Gerechtigkeit

Eine Gefahr der subjektiv zentrierten konstruktivistischen Ansätze ist ein Verzicht auf eine auch strukturelle gesellschaftliche Analyse der Bedingungen, unter denen Bildungs- und Berufslaufbahnen in einer Gesellschaft unterschiedlicher und ungerechter Chancen- und Optionsverteilung möglich sind oder nicht. Angesichts zunehmender sozialer Probleme – meist recht direkt abhängig von der Ungleichverteilung von Ressourcen, Wohlstand und Macht – finden wir international seit fünf Jahren wissen-

schaftliche Beratungsdiskurse, die im Konzept der „sozialen Gerechtigkeit“ traditionell Beratungsforderungen sozialer Inklusion und Partizipation auch in der modernen Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung revitalisieren.

Das Arbeitsleben und der Beruf, im Vorfeld Bildung und Erziehung, sind wohl die Lebenskontexte, in denen soziale Ungleichheit und Ungerechtigkeit oft am offensichtlichsten und spürbarsten werden. Nur wenige Menschen können z. B. in den Gelegenheitsstrukturen ihrer Arbeit eigene Interessen, Bedürfnisse, Werte, Talente und Fähigkeiten verwirklichen (Blustein, McWhirter & Perry 2005). Mit den drastischen sozialen Veränderungen und Verwerfungen kommen so erneut auch Aufgaben der Inklusion von Randständigen und Benachteiligten wieder stärker in den Vordergrund der Beratungsdiskurse (Blustein 2001b). Damit richtet sich auch der Blick auf die ungleich verteilten Entwicklungsmöglichkeiten und -ressourcen, wie auf Entwicklungshindernisse und -barrieren, in den gesellschaftlich präformierten Lebenszusammenhängen von Bildung, Arbeit und Beruf und in den individuellen und sozialen Konstruktionen von Bildung, Arbeit und Beruf.

Beratung sieht sich wieder gefordert, ethische Verantwortung zu übernehmen und – z. B. nach einem „emanzipatorischen Gemeindeansatz“ (Gainor 2005, Prilleltensky 1997) – neben den inneren und subjektiven Widerständen und Barrieren der Einzelnen (Ängsten, Frustrationen, Depressionen und Entfremdungserfahrung) auch die Behinderung durch herrschende Strukturen, Gruppen und Systemrationalitäten zu verändern und abzubauen. Es wird davon ausgegangen, dass gerade die konstruktivistischen Modellvorstellungen, in denen Menschen als aktive und reflexive Akteure ihrer Lebenswege und Berufslaufbahnen in sozialer Interaktion betrachtet werden, eine große Anschlussfähigkeit für beratungsinitiierte Partizipationsmodelle, Selbsthilfe und Netzwerkförderung, soziale Aktionsplanung und Kampagnenprogramme besitzen. Die Gefahr einer strukturellen, gesellschaftlichen Vergessenheit wird in der Einbettung konstruktivistischer Beratung in solche Empowerment-Programme sozialer Gerechtigkeit (Blustein, McWhirter & Perry 2005) reduziert und eine Diversitäts- und Inklusionsperspektive für verschiedenste Klientele gesichert (Niles & Harris-Bowlesby 2002).

Literatur

- Bimrose, J., & Barnes, S.-A. (2006):** Is career guidance effective? Evidence from a longitudinal study in England. In: *Australian Journal of Career Development*, 15 (2), S. 19–25
- Bimrose, J., & Barnes, S.-A. (2007):** Styles of career decision making. In: *Australian Journal of Career Development*, 16 (2), S. 20–27
- Bimrose, J., & Barnes, S.-A. (2008):** Adult Career Progression & Advancement: A five year study of guidance. Warwick Institute for Employment Research, University of Warwick
- Bimrose, J., Barnes, S.-A., Hughes, D. (2008):** `Adult Career Progression and Advancement: A five year study of the effectiveness and guidance`, London/Coventry: Warwick Institute for Employment Research/Department for Innovation, Universities and Skills
- Bimrose, J., Barnes, S.A., Hughes, D., & Orton, M. (2004):** What is effective guidance? Evidence from longitudinal case studies in England. Warwick Institute for Employment Research, University of Warwick
- Bingham, R. P. (2002):** The Issue May Be the Integration of Personal and Career Issues. In: *The Counseling Psychologist*, 30, S. 885–890
- Blustein, D. L. (1992):** Toward the reinvigoration of the vocational realm of counseling psychology. In: *The Counseling Psychology*, 20, S. 712–723
- Blustein, D. L. (2001a):** Extending the reach of vocational psychology: Toward an integrative and inclusive psychology of work. In: *Journal of Vocational Behavior*, 59, S. 171–182
- Blustein, D. L. (2001b):** The Interface of Work and Relationships: Critical Knowledge for 21st Century Psychology. In: *The Counseling Psychologist*, 29, S. 179–192
- Blustein, D. L., McWhirter, E. H., & Perry, J. C. (2005):** An Emancipatory Communitarian Approach to Vocational Development Theory, Research, and Practice. In: *The Counseling Psychologist*, 33, S. 141–179
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S., & Schultheiss, D. P. (1995):** Attachment theory and career development: Current status and future directions. In: *The Counseling Psychologist*, 23, S. 416–432
- Blustein, D. L., & Spengler, P. M. (1995):** Personal adjustment: Career counseling and psychotherapy. In: Walsh, W. B., & Osipow, S. H. (Hg.): *Handbook of vocational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence-Erlbaum, S. 295–329
- Blustein, D. L., Walbridge, M., Friedlander, M. L., & Palladino, D. (1991):** Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. In: *Journal of Counseling Psychology*, 38, S. 39–50
- Briner, R., & Totterdell, P. (2002):** The experience, expression and management of emotion at work. In: Warr, P. D. (Hg.): *Psychology at work*. London: Penguin Books, S. 229–252
- Brott, P. E. (2001):** The stories approach: A postmodern perspective for career counseling. In: *The Career Development Quarterly*, 49, S. 304–313
- Bubany, S. T., Krishok, T. S., Black, M. D., & McKay, R. A. (2008):** College students´ perspectives on their career decision making. In: *Journal of Career Assessment*, 16 (2), S. 177–197

- Cochran, L. R. (1997):** Career counselling. A narrative approach. Thousand Oaks, CA
- Dorn, F. (1992):** Occupational wellness: The integration of career identity and personal identity. In: *Journal of Counseling and Development*, 71, S. 176–178
- Gainor, K. A. (2005):** Social Justice: The Moral Imperative of Vocational Psychology. In: *The Counseling Psychologist*, 33, S. 180–188
- Gati, I., & Tal, S. (2008):** Decision making models of career guidance. In: Athanasou, J. A., & Esbroeck, R. V. (Hg.): *International Handbook of Career Guidance*. London, New York: Springer Science, S. 157–186
- Gelatt, H.B. (1989):** Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling. In: *Journal of Counseling Psychology*, 36, S. 252–256
- Gelatt, H. B. (1991):** Creative decision making. Los Altos, CA: Crisp Publishing
- Gelatt, H. B. (1992):** Positive uncertainty: A paradoxical philosophy of counselling whose time has come. ERIC Digest. Online unter: www.ericdigests.org/1992-3/positive.htm [20.02.2006]
- Gelatt, H. B., & Gelatt, C. (2003):** Creative Decision Making. Using Positive Uncertainty. Boston, MA: Thomson Place
- Gelso, C., & Fretz, B. R. (2000):** Career Psychology: Milestone and New Frontiers. In: Gelso, C., & Fretz, B. R. (Hg.): *Counseling Psychology*. Fort Worth, TX: Wadsworth Publ., S. 435–512
- Gelso, C., Prince, J., Cornfeld, J., Payne, A., Royalty, G., & Wiley, M. (1985):** Quality of counselor's intake evaluations for clients with problems that are primarily vocational versus personal. In: *Journal of Counseling Psychology*, 32, S. 339–347
- Greenbank, P., & Hepworth, S. (2008):** Working class students and the career decision making process: A qualitative study. Manchester: HECSU
- Hackett, G., Lent, R. W., & Greenhouse, J. H. (1991):** Advances in vocational theory and research: A 20-year retrospective. In: *Journal of Vocational Behavior*, 38, S. 3–38
- Herr, E. L. (1989):** Career development and mental health. In: *Journal of Career Development*, 16, S. 5–18
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996):** Career guidance and counseling through the lifespan. New York: HarperCollins
- Herriot, P. (2001):** Future work and its emotional implications. In: Payne, R. L., & Cooper, C. L. (Hg.): *Emotions at work: Theory, research and applications in management*. Chichester, S. 307–325
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1993):** Young people's career choices and careers guidance action planning: a case study of training credits in action. In: *British Journal of Guidance and Counselling*, 21, S. 246–261
- Kenny, M. (1990):** College senior's perceptions of parental attachments: The value and stability of family ties. In: *Journal of College Student Development*, 31, S. 39–46
- Kenny, M. E., & Rice, K. G. (1995):** Attachment to parents and adjustment in late adolescent college students: Current status, applications, and future considerations. In: *The Counseling Psychologist*, 23, S. 433–456
- Kidd, J. M. (1998):** Emotion: An Absent Presence in Career Theory. In: *Journal of Vocational Behavior*, 52, S. 275–288

- Kidd, J. M. (2002):** Emotion in career contexts: Challenges for theory and research. In: *Journal of Vocational Behavior*, 64, S. 441–454
- Kidd, J. M., Jackson, C., & Hirsh, W. (2003):** The outcomes of effective career discussion at work. In: *Journal of Vocational Behavior*, 62, S. 119–133
- Krumboltz, J. D. (1993):** Integration career and personal counseling. In: *Career Development Quarterly*, 42, S. 143–148
- Krumboltz, J. D. (1994):** Improving career development theory from a social learning perspective. In: Savickas, M. L., & Lent, R. L. (Hg.): *Convergence in Career Development Theories*. Palo Alto, Consulting Psychologist Press, S. 9–31
- Krumboltz, J. D., & Levin, A. S. (2004):** Luck is no accident: Making the most of happenstance in your life and career. Atascadero, CA
- Lenz, K., & Nestmann, F. (Hg.) (2009):** *Handbuch Persönliche Beziehungen*. Weinheim: Juventa
- Lopez, F. G. (1992):** Family dynamics and late adolescent identity development. In: Brown, S. D., & Lent, R. W. (Hg.): *Handbook of counseling psychology*, New York: Wiley & Sons, S. 251–283
- Lyddon, W.J. (1998):** Social construction in counseling psychology: A commentary and critique. In: *Counseling Psychology Quarterly*, 11(2), S. 215–222
- Lyddon, W.J., Clay, A.L. & Sparkes, C.L. (2001):** Metaphor and change in counseling. In: *Journal of Counseling and Development*, 79, S. 269–274
- Maxwell, M. (2007):** Career Counseling is Personal Counseling: A Constructivist Approach to Nurturing the Development of Gifted Female Adolescents. In: *The Career Development Quarterly*, 55, S. 206–224
- McLeod, J. (2004):** *Counselling. Eine Einführung in Beratung*. Tübingen: dgvt
- Mitchell, K. E., Levin, A. S., & Krumboltz, J. D. (1999):** Planned happenstance: Construction unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, Vol. 77, S. 115–124
- Nestmann, F., Sickendiek, U., & Engel, F. (2007):** Die Zukunft der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: Sickendiek, U., Nestmann, F., Engel, F., & Bamler, V. (Hg.): *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Tübingen: dgvt, S. 13–51
- Newman, J., Fuqua, D., & Seaworth, T. (1989):** The role of anxiety in career indecision: Implications for diagnosis and treatment. In: *Career Development Quarterly*, 37, S. 221–230
- Neimeyer, R.A. & Mahoney, M.J. (1995):** *Constructivism in Psychotherapy*. Washington: American Psychological Association
- Niles, S., & Harris-Bowlesby, J. (2002):** *Career Development Interventions in the 21st Century*. New Jersey: Pearson Education
- Niles, S., & Harris-Bowlesby, J. (2002):** *Career Development Interventions in the 21st Century*. New Jersey: Pearson Education
- Osipow, S. H. (1992):** Adjustment to career entry: Issues for new counseling psychologists. In: *The Counseling Psychologist*, 20, S. 103–106
- Parkinson, B. (1995):** *Ideas and realities of emotion*. London: Routledge
- Paton, K. (2007):** Conceptualising `Choice`: A review of the theoretical literature. Southampton: University of Southampton

- Peavy, R. V. (1992):** A constructivist model of training for career counselors. In: *Journal of Career Development*, 18, S. 215–229
- Peavy, R.V. (1999):** Counselling in postmodern society. Finland: IAEVG International Conference
- Peavy, R. V. (2004):** *SocioDynamic counselling: A practical approach to meaning making.* Ohio: Chagrin Falls
- Phillips, S. D., Christopher-Sisk, E. K., & Gravino, K. L. (2001):** Making career decisions in a relational context. In: *The Counseling Psychologist*, 29 (2), S. 193–213
- Prilleltensky, I. (1997):** Values, assumptions, and practices: Assessing the moral implications of psychological discourse and action. In: *American Psychologist*, 52, S. 517–535
- Reid, H. L. (2002):** Are you sitting comfortably? Stories and the usefulness of narrative approaches. In: Roberts, K. (Hg.): *Career guidance: Constructing the future.* Stourbridge: Institute of Career Guidance
- Reid, H. L. (2006):** *Constructing the Future: Transforming Career Guidance.* In: Reid, H. L., & Bimrose, J. (Hg.): *Career Guidance, Constructing the Future: transforming careers guidance.* Stourbridge: Institute of Career Guidance, S. 7–19
- Robitschek, C., & DeBell, C. (2002):** The Reintegration of Vocational Psychology and Counseling Psychology: Training Issues for a Paradigm Shift. In: *The Counseling Psychologist*, 30, S. 801–814
- Savickas, M. L. (1993):** Career counseling in the postmodern era. In: *Journal of Cognitive Psychotherapy*, Vol. 7, 3, S. 205–215
- Savickas, M. L. (1995):** Constructivist counselling for career indecision. In: *Career Development Quarterly* 43, S. 363–373
- Savickas, M. L. (1997):** Constructivist career counseling: models and methods. *Advances in Personal Construct Psychology*, 4 (2), S. 149–182
- Savickas, M. L. (1997):** The spirit in career counselling: Fostering self-completion through work. In: Bloch, D. P., & Richmonds, L. J. (Hg.): *Connections between spirit and work in career development: New approaches and practical perspective.* Palo Alto: Davies-Black, S. 3–25
- Savickas, M. L. (2000):** Renovating the psychology of careers for the twenty-first century. In: Collin, A., & Young, R. A. (Hg.): *The future of career.* Cambridge, UK: Cambridge University Press, S. 53–68
- Savickas, M. L. (2003):** Advancing the career counseling profession: Objectives and strategies for the next decade. In: *Career Development Quarterly*, 52, S. 87–96
- Schultheiss, D. P. (2000):** Emotional – Social Issues in the Provision of Career Counseling. In: Luzzo, D. A. (Hg.): *Career Counselling of College Students – an empirical guide to strategies that work.* Washington DC: APA, S. 43–62
- Sennett, R. (1998):** *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus.* Berlin: Fischer
- Sickendiek, U. (2007):** Theorien und Konzepte beruflicher Beratung. In: Sickendiek, U., Nestmann, F., Engel, F., & Bamler, V. (Hg.): *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung.* Tübingen: dgvt, S. 53–95
- Siebert, S. E., Kraimer, M. L., & Liden, R. C. (2001):** A Social capital theory of career success. In: *The Academy of Management Journal*, 44, S. 219–237

- Super, D. E. (1980):** A life-span, life-space approach to career development. In: Journal of Vocational Behavior, 16, S. 282–298
- Super, D. E. (1988):** Vocational adjustment: Implementing a self-concept. In: Career Development Quarterly, 36, S. 351–357
- Super, D. E. (1990):** A life-span, life-space approach to career development. In: Brown, D., Brooks, L., & Associates (Hg.): Career choice and development. San Francisco: Jossey Bass, S.197–261
- Watts, A. G. (1980):** Educational and careers guidance services for adults: II. A review of current provision. In: British Journal of Guidance and Counselling, 8, S. 188–202
- Watts, A. G., & Kidd, J. M. (2000):** Guidance in the United Kingdom: past, present and future. In: British Journal of Guidance & Counselling, 28, S. 485–502
- Young, R.A., Valach, L. & Colin, A. (1996):** A contextual explanation of career. In: Brocon, D., Brook, S.L. (Hg.): Career Counseling and development. San Francisco: Jossey-Bass, S. 477–552.
- Zytowski, D. (1988):** Comment: A differential psychology is alive and well, and living in Los Angeles. In: Journal of Counseling and Development, 67, S. 54

Bildungs- und Berufsberatung neu denken

CHRISTIANE SCHIERSMANN

1 Bedeutung von Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung

Wir befinden uns in einer globalisierten Wissensgesellschaft. Dies hat gravierende Konsequenzen für die Lebensgestaltung von Individuen: Die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse gehen einher mit der tendenziellen „Freisetzung“ der Einzelnen von Zwängen und Bevormundungen. Dies eröffnet neue Chancen der persönlichen Lebensgestaltung und kann daher als Element sozialen Fortschritts interpretiert werden. Die aktuelle Situation enthält jedoch zugleich in hohem Maße Unsicherheiten, Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten und impliziert die Unvorhersehbarkeit von Lebensläufen. Bildungswege werden differenzierter und beziehen sich auf den gesamten Lebenslauf, Berufsverläufe werden komplexer und brüchiger. Die teilweise erweiterten Freiheiten und der gleichzeitig steigende Druck zur Selbstverantwortung erzeugen tief greifende Gefahren von Überlastung und Überforderung (vgl. Voß 2008, S. 37).

Bisher dominierte eine idealtypische Normierung des Bildungs- und Berufsverlaufs: Schule, Übergang in die Berufsausbildung bzw. Hochschule, in die Beschäftigung und den Ruhestand – auch wenn diese Abfolge keineswegs immer der Realität entsprach und sich an einem klassisch männlichen Lebenslaufmodell orientierte. Die Beschäftigten wurden zudem überwiegend auf der Basis langfristiger Verträge eingestellt mit der Folge gegenseitiger Loyalität und Sicherheit zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern. So wurden Laufbahnen konzipiert, die auf einer einzigen Berufswahl basierten. Heute enthalten Bildungs- und Erwerbsbiografien viel mehr Schleifen, Brüche, Umwege, Aufstiege, aber auch Abstiege. Dies beginnt bei der Entscheidung über die Schullaufbahn, geht über die Wahl einer Berufsausbildung oder eines Studiums, über den Einstieg in die Arbeitswelt, vielfältige Berufsentscheidungen (berufliche Um- oder Neuorientierung), Weiterbildung bis zur Vorbereitung auf den Übergang in den Ruhestand. Begriffe wie jener der Employability, d. h. der Erwartung vonseiten der Betriebe, dass die (potenziellen) Arbeitskräfte für ihre eigene Beschäftigungsfähigkeit sorgen, cha-

rakterisieren diesen Trend in Bezug auf Erwerbspersonen. Daraus ergibt sich die Anforderung an eine individuelle Konstruktion der eigenen Bildungs- und Berufsbiografie, für die den Bürgerinnen und Bürgern die Verantwortung zugeschrieben wird. Sich in der Wissensgesellschaft zwischen verschiedenen Beschäftigungspositionen sowie zwischen unterschiedlichen Lebensrollen im Sinne eines Life Designs (vgl. Savickas et al. 2009) zu bewegen, erfordert differenziertes Wissen über sich selbst, ausgeprägtes Selbstvertrauen in die eigenen Kompetenzen und impliziert vielfältige Entscheidungsprozesse. Beratung kann hier unterstützend und stärkend fungieren.

Eine weitere Entwicklung, die quer zu den Bildungs- und Berufsentscheidungen im Prozess des Lebenslaufs liegt, aber dennoch konzeptionell eng damit verbunden ist, stellt die zu beobachtende allmähliche Umorientierung bei der Gestaltung und Bewertung von Lernprozessen von der *Input- zur Outputorientierung* dar. Sie geht einher mit einer höheren Bewertung *informeller* bzw. *selbst gesteuerter* Lernprozesse (vgl. Schiersmann 2001). Hierbei spielen arbeitsbegleitende sowie computer- bzw. netzbasierte Lernkontexte eine zentrale Rolle (vgl. Schiersmann & Remmele 2002). Dabei handelt es sich um eine Veränderung, die als Paradigmenwechsel charakterisiert werden kann. Sie ist in engem Zusammenhang mit der Orientierung am Kompetenzbegriff anstelle des Bildungs- oder Qualifikationsbegriffs zu sehen. So wird es zukünftig weniger um die Frage gehen, welche Bildungsangebote eine Person besucht hat, sondern mehr darum, welche Kompetenzen sie nachweisen kann – unabhängig davon, wie und wo diese erworben wurden. Wie erste Erfahrungen u. a. mit dem Profilpass zeigen, ist die individuelle Bilanzierung erworbener Kompetenzen, die Identifizierung von Entwicklungspotenzialen und die Ableitung zukünftiger Kompetenzentwicklungsstrategien in vielen Fällen nicht ohne professionelle Unterstützung, d. h. ohne Beratung, möglich (vgl. Neß 2005).

Schließlich sei erwähnt, dass nicht nur Individuen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten ständig aktualisieren und erweitern müssen. Dies betrifft in gleicher Weise *Betriebe als soziale Systeme*. Die Optimierung der Wissens- und Kompetenzentwicklung stellt in einer Wissensgesellschaft eine strategische Ressource für eine erfolgreiche Unternehmenspolitik dar. Um dafür optimale Strategien zu entwerfen und umzusetzen, sind Unterstützungsstrategien im Sinne von Beratung erforderlich. Großbetriebe bauen dafür betriebsinterne Strukturen auf, die kompetentes Personal erfordern, insbesondere Klein- und Mittelbetriebe sind dabei vielfach auf externe professionelle Beratung angewiesen. Dieser Bereich bleibt im Folgenden jedoch ausgespart.

Aus den skizzierten veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Gestaltung der Bildungs- und Beschäftigungsbiografien resultiert ein erhöhter Bedarf an professioneller Beratung von Menschen in allen Lebenslagen und sozialen Bereichen zur Bewältigung der steigenden Anforderungen und des möglichst optimalen Umgangs mit schwierigen, oft paradoxen Entscheidungssituationen. Von einer wachsenden Bedeutung professioneller Beratung ist zugleich deswegen auszugehen, weil die tradierte Laienberatung durch Familienmitglieder, Verwandte, Freunde oder Nachbarn häufig nicht mehr im früher gewohnten Umfang schnell greifbar zur Verfügung

steht oder diese Personenkreise nicht über die notwendigen Kompetenzen verfügen, um angesichts der komplexen Anliegen beraten zu können (vgl. Voß 2008, S. 39). Personen aus dem sozialen Umfeld können nach wie vor sehr wohl insbesondere emotionale Unterstützung bieten, aber sie können immer weniger eine professionelle Unterstützung ersetzen.

Im Folgenden werden Überlegungen dazu vorgetragen, welche Konsequenzen die skizzierte Situation für die Ausgestaltung eines zukunftsorientierten Beratungskonzeptes für Individuen und Gruppen im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung mit sich bringt. Im Interesse einer prägnanteren Formulierung werde ich dabei häufig auch etwas verkürzt von Bildungs- und Berufsberatung sprechen. Die englischen Begriffe *career guidance* bzw. *career development* beschreiben das Feld besser, lassen sich aber nur schwer wörtlich ins Deutsche übersetzen, weil die Karrierebegriffe sich unterscheiden.

Bevor im Einzelnen Eckpunkte bzw. Herausforderungen eines solchen zukunftsorientierten Beratungskonzeptes dargestellt werden, soll vorab das zugrunde gelegte Verständnis von Beratung erläutert werden.

2 Beratungsverständnis

2.1 Eckpunkte professioneller Beratung

Was meint aber nun eigentlich „Beratung“? Es handelt sich dabei um einen eher schillernden Begriff. Landläufig gilt ja bereits das Verkaufsgespräch beim Erwerb eines Handys oder eines Lippenstifts als „Beratung“. Da dieser Begriff im Alltag diffus benutzt wird und in keiner Weise rechtlich geschützt ist, ist eine möglichst klare Definition für das hier diskutierte Feld dringend geboten. Dabei geht es im Folgenden um professionelle Beratung, En-passant-Beratung wird aus der näheren Betrachtung ausgeklammert, ohne damit deren Relevanz negieren zu wollen.

Beratung für den Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung stellt ein Angebot dar, das Individuen bzw. Gruppen in allen Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungssituationen ihres Lebens darin unterstützt, ihre Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen zu erkennen und weiterzuentwickeln, Handlungsproblematiken zu bearbeiten und Entscheidungen zu treffen, um eigenverantwortlich ihre Bildungs- und Berufsbiografien zu gestalten. Dabei beschränkt sich Beratung nicht auf Übergänge im Lebenslauf, Krisen bzw. Sondersituationen, sondern ist – auch im Sinne der von der EU verabschiedeten Empfehlungen von 2004 und 2008 – ausgerichtet auf Potenziale und Möglichkeiten und entsprechend als kontinuierliches, begleitendes Angebot zu verstehen.

Die folgenden Eckpunkte charakterisieren professionelle Beratung für das Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung:¹

- Es handelt sich in der Regel um eine freiwillige, zeitlich umrissene, prozesshafte, interessensensible und ergebnisoffene Interaktion zwischen einer Ratsuchenden bzw. einem Ratsuchenden und einer Beraterin oder einem Berater. Einbezogen in die Definition werden aber auch Kontexte, in denen die Beratung mehr oder weniger obligatorisch ist (z. B. bei der Beratung von Arbeitslosen oder bei der „Anordnung“ eines Coachings im betrieblichen Kontext) bzw. Sanktionen nach sich ziehen kann (z. B. Kürzung von Arbeitslosengeld oder Nicht-Erreichen einer Aufstiegsposition). In solchen Fällen ist es von besonderer Bedeutung, dass Klarheit bezüglich der Rolle der Beratenden und eine Transparenz des Rahmens und möglicher Konsequenzen hergestellt wird.
- Die Professionalität des Beraters oder der Beraterin lässt sich u. a. daran festmachen, dass ein explizites Beratungssetting mit Auftragsklärung, Kontrakt und Transparenz des Vorgehens geschaffen wird und die Beraterin bzw. der Berater eine konzeptionelle Vorstellung von der methodischen Gestaltung des Beratungsprozesses besitzt.
- Im Zentrum der Beratung steht die Ratsuchende Person mit ihren Motiven, Ressourcen, Lebensumständen und sozialen Kontexten. Gleichwohl tragen der Berater bzw. die Beraterin, der oder die Ratsuchende und die Beratungsorganisation gemeinsam Verantwortung für den Beratungsprozess und dessen Erfolg: Bei Beratung handelt es sich um eine soziale Dienstleistung, die ohne die Mitwirkung der Betroffenen nicht gelingen kann. Die professionellen Beratungskräfte bringen ihr Ziel- und Aufgabenverständnis und ihre professionelle Kompetenz ein, aber auch Ratsuchende verfügen immer über Kompetenzen und Erfahrungen, die für die Gestaltung des Beratungsprozesses wichtig sind. Beratung sollte sich als ein Prozess auf gleicher Augenhöhe und mit wechselseitiger Anerkennung verstehen, bei dem alle Beteiligten kompetent sind, wenngleich in unterschiedlicher Weise.
- Es wird erst dann von Beratung gesprochen, wenn die Interaktion der Beteiligten über Informationsvermittlung hinausgeht und eine subjektiv relevante Reflexion von Sachverhalten einschließt, die u. a. eine begründete Veränderung von Einstellungen oder Verhaltensweisen bzw. eine Entscheidungsfindung seitens der oder des Ratsuchenden ermöglicht. Gleichwohl ist das Wechselspiel von Information und Reflexion typisch für Beratungssituationen.
- Beratung kann eine Vielzahl von teilweise ineinander übergehenden Aktivitäten und Formen aufweisen. Neben der persönlichen Beratung gibt es auch Gruppen-, Online-, telefonische oder aufsuchende Angebote (z. B. in Stadtteilen oder ländlichen Regionen).

¹ Dieses Beratungsverständnis wurde von einem Projektteam in Heidelberg entwickelt und von einer Expertengruppe in dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt „Offener Koordinierungsprozess zur Qualitätsentwicklung“ (vgl. www.beratungsqualität.net) ergänzt.

2.2 Zielperspektiven von Beratung

Bildungs- und Berufsberatung kann zur Erreichung verschiedener Ziele beitragen:

- Sie trägt erstens auf der *individuellen* Ebene dazu bei, die *bildungs- und berufsbiografische Gestaltungskompetenz und damit u. a. die persönliche Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen*. Dies wird in der internationalen Diskussion auch unter dem Begriff des „skill managements“ erfasst.
- Zweitens spielen auch *bildungs- und arbeitsmarktpolitische Ziele* eine Rolle: Eine gute Bildungs- und Berufsberatung kann die Effektivität und Effizienz des Bildungssystems erhöhen, z. B. indem sie Fehlallokationen und Abbruchquoten verringern hilft. Auf der arbeitsmarktpolitischen Ebene stärkt sie die Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarktes durch die Bereitstellung eines optimal qualifizierten Arbeitskräftepotenzials.
- Auf der *gesellschaftspolitischen Ebene* kann Beratung drittens die Bildungsbeteiligung und damit die Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe erhöhen und die soziale Integration tendenziell ausgegrenzter Gruppen (z. B. Arbeitslose, Geringqualifizierte, Migranten und Migrantinnen) fördern.

3 Herausforderungen für ein zukunftsorientiertes Beratungskonzept

3.1 Lebenslauforientierung der Beratung

Traditionell hat sich Beratung im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung überwiegend auf die berufliche Ausbildung, die Beschäftigungssituation und in letzter Zeit auch verstärkt auf die Weiterbildungsberatung konzentriert. Für diese Aufgaben bestehen in Deutschland zum Teil gesetzliche Verpflichtungen, insbesondere auf der Basis des Sozialgesetzbuches (SGB, vor allem II, III und IX). Diese Konzentration der Beratung erweist sich angesichts der einleitend knapp umrissenen veränderten gesellschaftlichen Situation als keineswegs mehr hinreichend. Sie muss vielmehr lebenslaufbegleitend konzipiert werden, da die je subjektive Konstruktion der Bildungs- und Berufsbiografien als lebenslanger Prozess anzusehen ist. Damit soll keineswegs suggeriert werden, dass alle Menschen permanent Beratungsangebote in Anspruch nehmen sollten. Vielmehr geht es darum, dass allen Bürgerinnen und Bürgern ein solches Angebot bei Bedarf wohnortnah zur Verfügung steht.

So besteht ein potenzieller Beratungsbedarf von Eltern bereits im Kontext ihrer Entscheidungen über die *frühkindliche Förderung* von Lernprozessen ihrer Kinder, sei es in der Familie, sei es im Kindergarten oder Hort etc. Hierzu liegen allerdings meines Wissens kaum explizite Konzepte vor, wenngleich Beratung sicherlich ein passanter Erfolg ist.

Die Beratung von *Schülerinnen und Schülern* und deren *Eltern*, d. h. Schullaufbahnberatung, Kurswahlberatung, Beratung bei Lernproblemen und Prüfungsberatung, er-

folgt vorrangig durch allgemeine Lehrkräfte, vereinzelt auch durch spezielle Beratungslehrerinnen und -lehrer, Schulsozialarbeiter und Schulpsychologinnen. Aufgrund der Zuständigkeit von Bundesländern bzw. Schulträgern für die schulische Beratung erweist sich dieses Feld in Deutschland als extrem vielfältig bzw. intransparent. Die Vorbildungen der Beratenden sind sehr unterschiedlich, und es ist von einer unbefriedigenden Personalausstattung für diese Aufgaben auszugehen.

Bei der Beratung von *Jugendlichen* liegt ein Schwerpunkt in der *Berufsberatung* als Beratung für Jugendliche in allen Fragen der Berufswahl, der beruflichen Entwicklung und des Berufswechsels. Diese Aufgabe ist gesetzlich im SGB III als Aufgabe der Bundesagentur für Arbeit verankert. Sie wird zum Teil in Kooperation mit den Schulen vorgenommen. Während der Phase einer *dualen Berufsausbildung* wird Beratung prinzipiell von den sogenannten zuständigen Stellen angeboten. Nach § 76 des Berufsbildungsgesetzes und analog nach § 41a (1) der Handwerksordnung haben sie die Aufgabe, die berufliche Bildung in ihrem Zuständigkeitsbereich zu überwachen und alle an der Berufsbildung beteiligten Personen zu beraten. Ausbilderinnen bzw. Ausbilder und auch Lehrkräfte der Berufsschulen bieten in der Praxis durchaus solche Beratungen an, aber auch für diesen Bereich stellen sich Fragen nach der optimalen Professionalität und der quantitativen Verfügbarkeit entsprechender Personen.

Die Beratung von (potenziellen) Studierenden über *Studienmöglichkeiten* sowie die *studienbegleitende Beratung* werden sowohl von speziellen Stellen der Hochschulen als auch von allen Lehrkräften der Hochschulen angeboten. Dabei ist davon auszugehen, dass mit der Umstellung der Studienstruktur auf Bachelor- und Masterstudiengänge der Beratungsbedarf steigt. Die reduzierte Studiendauer, der hohe Prüfungsdruck und Finanzierungsprobleme angesichts des großen zeitlichen Aufwandes durch das Studium, der paralleles Geldverdienen erschwert, belasten die Studiensituation.

Zur Unterstützung des *Übergangs von der Hochschule in den Beruf* wurden an vielen Universitäten in den vergangenen Jahren sogenannte Career Services nach angelsächsischem Vorbild eingerichtet. Die strukturelle Einbindung, die personelle sowie finanzielle Ausstattung der Beratungsangebote und die Qualifikationen der Beratungskräfte der Hochschulen sind allerdings sehr unterschiedlich.

Im *Erwachsenenalter* entstehen verschiedene Beratungsanlässe, aus denen sich die Aufgabenfelder der Orientierungsberatung, Kompetenzentwicklungsberatung sowie Lernberatung ableiten lassen (vgl. Schiersmann 2006, Schiersmann & Remmele 2004).

Orientierende Unterstützungsbedarfe entstehen bei Weiterbildungs- bzw. Berufsentscheidungen, die aus der bereits charakterisierten Individualisierung von Bildungs- und Berufsbiografien resultieren. Da – wie ebenfalls bereits erwähnt – die Erfassung, Dokumentation sowie Reflexion von individuellen Kompetenzen sowie die Entwicklung von Strategien zu deren Weiterentwicklung an Bedeutung gewinnen, kristallisiert sich hier ein neues Aufgabenfeld heraus, das mit dem Begriff der *Kompetenzentwicklungsberatung* erfasst werden kann. So zeigt sich unter anderem, dass die Arbeit mit

dem in Deutschland weit verbreiteten Profilpass ohne Beratung kaum mit Erfolg gelingen kann.

Schließlich entstehen auch im Rahmen von Lernprozessen im engeren Sinn spezifische Beratungsanlässe: Sie ergeben sich bei Personen, die sich bereits in einer konkreten Lernsituation befinden bzw. unmittelbar davor stehen. Letzteres bezieht sich z. B. auf den Einstufungsbedarf im Sprachenbereich. Mit der Orientierung am Leitbild des ressourcenorientierten, selbst gesteuerten Lernens und der den Individuen zugewiesenen Selbstverantwortung für ihre Lernprozesse wird Lernberatung dabei als intensive Reflexion des Lernprozesses sowohl individuell als auch in der Lerngruppe verstanden (vgl. Kemper & Klein 1998, Klein et al. 2002). Dieses Aufgabenfeld lässt sich als *Lernberatung* charakterisieren.

Auch die Beratung Erwachsener ist gesetzlich im SGB III verankert, die Agenturen für Arbeit beraten faktisch aber vorwiegend Arbeitslose – wie unter anderem Untersuchungen der Stiftung Warentest (2004) zeigen. Darüber hinaus wird das genannte Spektrum der Weiterbildungsberatung von besonderen, in der Regel kommunal angesiedelten Weiterbildungsberatungsstellen, von Industrie- und Handels- sowie Handwerkskammern, von Weiterbildungseinrichtungen und Stellen bzw. Netzwerken angeboten, die im Rahmen von Modellprojekten (z. B. im Programm der Lernenden Regionen) entstanden sind bzw. entstehen (z. B. im Programm „Lernen vor Ort“).

Parallel dazu geht es im Erwachsenenalter um die Begleitung der beruflichen Entwicklung – früher als *Laufbahnberatung* charakterisiert. Hier spielt das Format des *Coachings* eine zentrale Rolle, das vorwiegend von freiberuflich tätigen Beratern durchgeführt wird.

Schließlich bestehen auch bei *Älteren* in Bezug auf die Ausgestaltung der Erwerbsarbeit bzw. den Übergang von der Arbeit in den Ruhestand vielfältige lern- und lebenslaufbezogene Beratungsanlässe. Diese werden zurzeit bestenfalls im Rahmen von Modellprojekten bearbeitet.

Nicht nur für diese spätere Lebensphase ergeben sich auch aus der Rolle als aktiver *politischer Bürger* und dem Engagement für die Zivilgesellschaft Fragen und potenzieller Beratungsbedarf.

Die bisher auf den Lebensverlauf bezogenen skizzierten Beratungsangebote richten sich im Prinzip jeweils an alle Bürgerinnen und Bürger in den spezifischen Lebensphasen. Darüber hinaus besteht aber für einzelne *Zielgruppen* ein spezieller Beratungsbedarf. Dies bezieht sich z. B. auf Menschen mit Migrationshintergrund oder mit Behinderungen, auf Jugendliche mit schlechten Startchancen sowie Personen mit besonderen Begabungen oder Berufsrückkehrerinnen und Berufsrückkehrer.

Quer zu den Lebenslaufstationen und Zielgruppen ist es für die Zukunft von zentraler Bedeutung, dass Beratung *proaktiv* angelegt ist. Sie darf sich nicht länger auf die Unterstützung bei Übergängen und Problemen konzentrieren, sondern sollte ein präventives Angebot zur Selbstreflexion darstellen, das dazu beiträgt, die Fähigkeit der

Individuen zu erweitern, selbstbestimmt ihre Bildungs- und Berufsbiografie zu gestalten und damit zusammenhängende Paradoxien und Zumutungen zu bearbeiten.

Im Rahmen des Beratungsfeldes Bildung – Beruf – Beschäftigung werden für die Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungssituation relevante Aspekte des Lebens angesprochen. Sie konzentrieren sich mit Ausnahme der wichtigen Bildungsfragen auf die Erwerbssphäre. Insofern kann in gewisser Weise auch von *arbeitsweltbezogener Beratung* gesprochen werden. Gleichwohl spielen häufig auch Elemente aus der privaten Lebenssituation (Partnerschaft, Familie) oder der gesellschaftlichen Sphäre (z. B. politisches oder zivilgesellschaftliches Engagement) mit hinein, wenn es um die Gestaltung eines Lebenskonzepts geht. Insofern können die Grenzen zu allgemeiner Lebensberatung oder Psychotherapie (z. B. wenn es um Ängste, das Erleben von Scheitern und dramatische Veränderungen im Lebensalltag geht) fließend sein. Es stellt eine Herausforderung für die Beraterinnen und Berater dar, an diesen Punkten zu entscheiden, ob sie sich für die Bearbeitung der Anliegen noch zuständig fühlen oder an andere Institutionen weiterverweisen sollten.

Um all diese verschiedenen lebenslaufbezogenen Facetten der Beratung in ein Gesamtkonstrukt zu integrieren, hat eine international zusammengesetzte Gruppe von Forscherinnen und Forschern aus dem Bereich der Bildungs- und Berufsberatung ein Konzept unter dem Titel „Life Design“ vorgelegt (vgl. Savickas et al. 2009). Dabei zeichnet sich ab, dass es für die weitere konzeptionelle Entwicklung von Beratung in diesem Feld wichtiger ist, nach Gemeinsamkeiten zu suchen und ein Gesamtkonzept zu profilieren als – sicher notwendige – Differenzierungen für einzelne Zielgruppen oder Phasen im Lebenslauf in den Vordergrund zu stellen.

3.2 Beratungsprozess als Förderung von Selbstorganisationsprozessen

Bislang basierten Beratungskonzepte für den Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung weitgehend auf linearen und deduktiven Argumentationssträngen, z. B. Entscheidungsstrategien oder Matching-Konzepten (zwischen persönlichen Fähigkeiten und Anforderungen des Arbeitsmarktes). Da Beratung angesichts der einleitend skizzierten gesellschaftlichen Situation in ein Geflecht vielfältiger, nicht oder nur begrenzt kontrollierbarer Einflussfaktoren eingebunden und der Umgang mit Unsicherheit, Unvorhersagbarkeit, Nichtwissen, Vieldeutigkeit und Paradoxien erforderlich ist, wird ein systemischer Zugang im Sinne einer Rahmentheorie den aktuellen Herausforderungen am ehesten gerecht. Charakteristisch für den systemischen Ansatz ist die Suche nach Zusammenhängen, Mustern, Regeln und zirkulärer Kausalität anstelle der Suche nach linearen Ursachen und monokausalen Erklärungen.

Einen solchen Ansatz für eine integrierte Beratungstheorie liefert das von Haken und Schiepek (2010) entwickelte Modell des Synergetischen Prozessmanagements. Die von den Autoren zugrunde gelegte Variante der Systemtheorie rekurriert insbesondere auf die Chaostheorie und die Theorie der Selbstorganisation.

Die Autoren betrachten Beratung als „Förderung selbstorganisierender Prozesse“. Damit ist Beraten „prozessuales Schaffen von Bedingungen“ bzw. „Möglichkeiten für systeminterne Prozesse“. In einem selbstorganisierenden System geht es um das letztlich nicht planbare, wechselseitige Zusammenwirken von vielen Elementen und Prozessen im Sinne einer Synergie. Durch Prozesse der positiven Rückkopplung bzw. Selbstverstärkung minimaler Anfangsunterschiede entsteht diesem Ansatz zufolge eine neue Ordnung, ein verändertes Muster bzw. ein anderer Attraktor (bezüglich Kognition, Emotion oder Verhalten). Relativ kleine Veränderungen können durch positive Rückkopplungsprozesse ein schlummerndes Veränderungspotenzial wecken und zu weitreichenden Veränderungen führen – wie es das berühmte Beispiel der Chaosforschung signalisiert, demzufolge der Flügelschlag eines Schmetterlings einen heftigen Sturm auslösen kann. Die neue Ordnung bildet sich also von selbst aufgrund der Wechselwirkung verschiedener Elemente heraus. Ein „selbstorganisierendes System“ besitzt folglich keine zentrale Steuerungsinstanz.

Haken und Schiepek (2010, S. 436–441) haben aus der Theorie der Synergetik als Wissenschaft der Selbstorganisation und den Befunden der Psychotherapieforschung sog. „*generische Prinzipien*“ abgeleitet. Diese erscheinen als Kriterien für eine gelungene Beratung für das Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung sehr geeignet, wobei sie ebenso für andere Beratungsfelder anwendbar sind. Die durchgängige Berücksichtigung dieser Prinzipien fördert und unterstützt wesentlich selbstorganisierende Lern- bzw. Entwicklungsprozesse. Dies bedeutet, dass die Aufgabe des Beraters darin besteht, diese die Selbstorganisation fördernden Rahmenbedingungen zu schaffen.

Die Selbstorganisation fördernde Prinzipien dienen der Auswahl und Begründung der jeweils eingesetzten speziellen Techniken und Methoden (vgl. ebd., S. 440). Entscheidend ist dabei, dass unterschiedliche Techniken aus den „Beratungsschulen“ (z. B. personenzentrierte, systemische oder lösungsorientierte Beratung) angewendet werden. Die Orientierung an generischen Prinzipien erlaubt es, Methoden bzw. Verfahren aus den unterschiedlichen beraterischen Schulen situationsspezifisch einzusetzen. Dabei ist das Verhältnis zwischen Methoden/Techniken und selbstorganisationsfördernden Prinzipien mehrdeutig: Eine Methode kann sowohl der Umsetzung mehrerer Prinzipien dienen, und ein Prinzip kann durch verschiedene konkrete Methoden realisiert werden (vgl. ebd., S. 440 f.). Die generischen Prinzipien können zudem als Kriterien „guter“ Beratung verstanden werden. Im Folgenden werden diese Prinzipien knapp skizziert (vgl. dazu Haken & Schiepek 2010, S. 436 ff. sowie S. 628 ff., Schiersmann 2010, Schiersmann & Thiel 2010, 2009).

Schaffen von Stabilitätsbedingungen

Da die Bearbeitung von Anliegen der Ratsuchenden – wobei es sich in der Terminologie der Synergetik um Ordnungsübergänge handelt – mit Instabilität bzw. Destabilisierung gewohnter Muster einhergeht, besteht eine zentrale Aufgabe der Beratenden darin, stabile Rahmenbedingungen für den Veränderungsprozess zu schaffen und so für strukturelle und emotionale Sicherheit bei den Beteiligten zu sorgen.

- Hierzu zählen alle Maßnahmen zur Schaffung eines „sicheren Ortes“. Dabei geht es z. B. um eine angenehme Ausgestaltung des Settings und das Bemühen des Beraters, das geplante Vorgehen transparent zu machen.
- Ebenso geht es im Kontext dieses Prinzips um die Beziehungsqualität und das Vertrauen des Ratsuchenden zum Berater (um dessen Kompetenz, Glaubwürdigkeit, emotionale Standfestigkeit) sowie die Unterstützung, die der Ratsuchende aus sich selbst bezieht (Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Zugang zu persönlichen Ressourcen).

Bei der Realisierung dieses generischen Prinzips sind die zentralen Variablen der personenzentrierten Beratung, nämlich Empathie, Wertschätzung und Kongruenz von großer Bedeutung. Ebenso könnten zirkuläre Fragen aus dem Repertoire der systemischen Beratung eingesetzt werden.

Muster des relevanten Systems identifizieren

Bei diesem Prinzip geht es darum, das System zu identifizieren, auf welches sich die Beratung bzw. die zu fördernden Selbstorganisationsprozesse beziehen sollen. Hierzu gehört die Identifikation von Systemgrenzen sowie die Erfassung und Analyse von dynamischen Mustern, Systemprozessen bzw. Attraktoren. Letztere schaffen ein Bezugssystem für die Bewertung von Veränderungen (vgl. Haken & Schiepek 2010, S. 629). Zur Realisierung dieses generischen Prinzips eignen sich insbesondere Visualisierungsmethoden bzw. systemische Modellierungen der Ausgangssituation im Sinne der Konstruktion eines Netzwerkes von Einflussfaktoren (vgl. Näheres dazu bei Schiersmann 2007).

Sinnbezug herstellen

Persönliche Entwicklungsprozesse müssen von den Ratsuchenden als sinnvoll erlebt werden und mit ihren eigenen Zielvorstellungen und zentralen Lebenskonzepten korrespondieren. Dies stellt eine wichtige Voraussetzung für die Wiedergewinnung oder Steigerung der persönlichen Leistungsfähigkeit bzw. der des sozialen Systems dar. Dies gilt umso stärker, je krisenhafter die aktuelle Situation erlebt wird, da dem Ratsuchenden innere Stimmigkeit und zielorientiertes Handeln dann kaum zur Verfügung stehen.

Energetisierungen ermöglichen

Selbstorganisation setzt eine energetische Aktivierung des jeweiligen Systems voraus. Kontrollparameter sind im Konzept der Synergetik jene Größen, „welche die inneren Wechselwirkungen der Prozesse und Elemente modulieren und das System aktivieren“ (Haken & Schiepek 2010, S. 438). Es geht um die Schaffung motivationsfördernder Bedingungen, um die Aktivierung von Ressourcen, um die Herausarbeitung der emotionalen und motivationalen Bedeutung von Zielen, Anliegen und Visionen der Ratsuchenden (vgl. ebd., S. 438).

Fluktuationsverstärkungen realisieren

Beratung zielt darauf ab, Ratsuchenden neue Erfahrungsmöglichkeiten zu eröffnen. Um dies zu erreichen, werden bestehende Muster der Kognition, des Erlebens und

des Verhaltens destabilisiert. Um bestehende Muster zu unterbrechen, können unterschiedliche Techniken eingesetzt werden, z. B. Übungen und Rollenspiele, Verhaltensexperimente, Fokussierung auf die Ausnahmen von einem Problemmuster, Kraftfeldanalysen, Einführung bisher nicht benutzter Unterscheidungen und Differenzierungen, Erarbeitung von veränderten Verständniszusammenhängen und Deutungen (Reframing), konfrontative und provokative Verfahren. Dabei ist es wichtig, begonnene Lernprozesse zu verstärken, Anreize zu identifizieren, veränderte Symbole, Sprachspiele und Interpretationen anzuregen (vgl. Haken & Schiepek 2010, S. 438 f.).

Synchronisation beachten

Im Beratungsprozess angewandte Methoden und Verfahren müssen dem aktuellen kognitiv-emotionalen Zustand (State of Mind) des bzw. der Ratsuchenden entsprechen, um von diesem verstanden und aufgegriffen werden zu können. Die zeitliche Passung und Koordination der Vorgehensweisen und des Kommunikationsstils des Beraters bzw. der Beraterin mit den psychischen und physiologischen Prozessen und Rhythmen der Ratsuchenden kann als Voraussetzung sowie als Merkmal einer gelingenden Beratung gelten. Hierzu zählt die Beachtung von Körperhaltung, Sprechgeschwindigkeit, das Aufgreifen von Bildern, ideosynkratischen Begriffen oder Redewendungen. Es macht kaum Sinn, einen neuen Input anzubieten, wenn der oder die Ratsuchende mit inneren Such- und Bearbeitungsprozessen beschäftigt ist, es sei denn, man möchte diese gezielt unterbrechen. Das Finden einer angemessenen Bearbeitungstiefe bezieht sich auch auf die emotionale Dimension.

Gezielte Symmetriebrechung ermöglichen

„Symmetrie“ bedeutet in der Sprache der Synergetik, „dass zwei oder mehrere Attraktoren (bzw. „Ordner“) eines Systems im Zustand kritischer Instabilität potentiell mit gleicher oder ähnlicher Wahrscheinlichkeit realisiert werden können“ (Haken & Schiepek 2010, S. 439 f.). Es geht darum, diese Entscheidung nicht dem Zufall zu überlassen, sondern in der Beratung sinnvolle Hilfestellungen zur Symmetriebrechung zu geben, um einige Strukturelemente eines neuen Ordnungszustandes mit den dazugehörigen Emotionen umzusetzen. Hierzu zählen Rollenspiele, Ausnahme-Fragen, Anker und Symbole. Gezielte Zustandsrealisierungen setzen dabei insbesondere auf die Intentionalität und Antizipationsfähigkeit des Menschen (z. B. über imaginierte Zustände oder die kognitive Antizipation von Verhaltensweisen).

Re-Stabilisierung

Werden im Zuge des Beratungsprozesses positiv bewertete Kognitions-, Emotions-, oder Verhaltensmuster erreicht, so gilt es, diese zu stabilisieren. Der bzw. die Ratsuchende soll sich idealerweise mit der neuen Ordnung und ihren Rahmenbedingungen identifizieren. Psychologisch gesehen geht es darum, neue Muster in das bestehende Selbstkonzept zu integrieren und mit bestehenden kognitiv-emotionalen Schemata zu vernetzen. Hierin besteht ein wesentlicher Erfolgsfaktor von Veränderungsprozessen. Maßnahmen zur Stabilisierung bzw. Generalisierung können sein: Feedbackschlei-

fen, Wiederholungen, Variation, Nutzung in unterschiedlichen Situationen und Kontexten oder positive Verstärkung.

Die selbstorganisationsfördernden Prinzipien werden von Haken und Schiepek (2010, S. 631) nicht als ein explizites Phasenmodell verstanden, wengleich sie einräumen, dass die Umsetzung mancher Prinzipien die Realisierung anderer voraussetzt. So dürften Bemühungen um Fluktuationsverstärkungen weitgehend erfolglos bleiben, wenn es nicht gelungen ist, Stabilitätsbedingungen herzustellen. Daher erscheinen sie durchaus mit einem Phasenmodell aus der systemischen Problemlöseforschung vereinbar (vgl. dazu Schiersmann & Thiel 2010, 2009).

3.3 Kontext- und Ressourcenbezug der Beratung

In einem Zusammenhang mit dem systemischen Rahmenkonzept stehen die Orientierung an Kontexten der Beratung sowie die Fokussierung auf Ressourcen der Ratsuchenden. Beratungskonzepte sind bisher in der Regel auf individuelle Persönlichkeitsmerkmale konzentriert und damit stark eigenschaftsorientiert ausgerichtet. Dies erscheint angesichts der skizzierten komplexen Umweltbedingungen aus heutiger Sicht unzureichend. Bildungs- und Berufsentscheidungen sind nicht nur Resultat persönlicher Eigenschaften, sondern eingebunden in die jeweilige Lebenssituation sowie in organisationale und gesellschaftliche Kontexte. Dies gilt es bei der Ausgestaltung der Beratungssituationen zu berücksichtigen. Das im Folgenden dargestellte systemische Kontextmodell von Beratung illustriert diesen Gedanken.

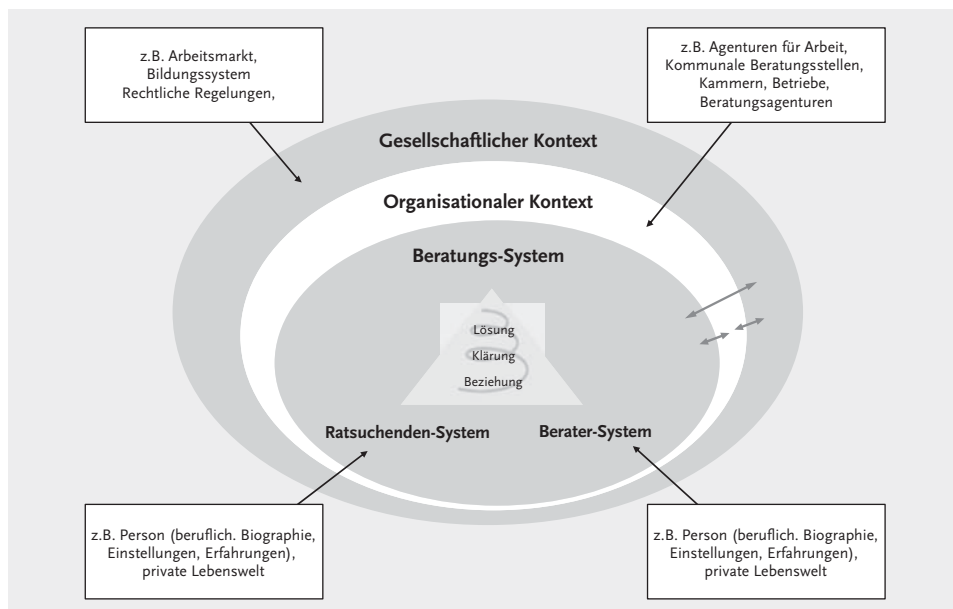


Abb. 1: Systemisches Kontextmodell von Beratung

In Bezug auf die konkrete Lebenssituation der Ratsuchenden ist zunächst die Wechselwirkung unterschiedlicher *Lebensrollen* zu berücksichtigen, die im Zusammenhang mit den Beratungsanlässen bereits thematisiert wurde. Damit ist zunächst die Wechselwirkung von Familien- und Berufswelt angesprochen, die traditionell für Frauen im Vordergrund stand, aber aktuell auch für Männer zu einer Herausforderung wird in dem Maße, in dem diese sich allmählich stärker für die Familienrolle engagieren. Die Erfahrung von Arbeitslosigkeit oder prekärer Beschäftigung betrifft einen immer größer werdenden Personenkreis und ehrenamtliche bzw. zivilgesellschaftliche Tätigkeiten gewinnen an Bedeutung.

Darüber hinaus ist es wichtig, die *organisationalen Kontexte* von Beratung einzubeziehen: Dies betrifft zum einen die organisationale Struktur, in die ein Beratungsangebot eingebunden ist. So sind die Rahmenbedingungen der Beratung in einer Agentur für Arbeit mit ihrer Sanktionsgewalt tendenziell andere als in der Karriereberatung, die von einer Freiberuflerin oder einem Freiberufler durchgeführt wird. Der organisationale Aspekt kann aber auch die organisationale Struktur betreffen, in die der bzw. die Ratsuchende eingebunden ist: So kann es für den Verlauf des Beratungsprozesses von Bedeutung sein, ob ein Arbeitgeber aktiv die Beteiligung seiner Beschäftigten an Weiterbildung unterstützt oder ob ein Betrieb formale (staatliche) Abschlüsse gegenüber informellen Lernaktivitäten höher bewertet.

Schließlich spielen *gesellschaftliche Aspekte* eine Rolle. Dies betrifft zum einen die Frage, in welchem Umfang und zu welchen Bedingungen die Gesellschaft ihren Bürgerinnen und Bürgern Beratungsangebote zur Verfügung stellt und welches Image Beratung hat. Dabei geht es z. B. darum, ob ein artikulierter Beratungsbedarf immer noch als Ausdruck eines Defizits angesehen wird oder als selbstverständlicher Reflexionsprozess. Zum anderen ist jeder Beratungsanlass zugleich Ausdruck einer gesellschaftlichen Konstellation. Dies kann z. B. die Arbeitsmarktsituation betreffen, die Ausgestaltung von Förderbedingungen oder die Durchlässigkeit des Bildungssystems.

Eng verknüpft mit dem Kontextbezug ist die Ressourcenorientierung der Beratung. Dies meint, die Ratsuchenden als Subjekte mit differenzierten, ganz persönlichen Kompetenzen wahrzunehmen, aber auch, Ressourcen aus dem sozialen Umfeld in den Beratungsprozess einzubeziehen (vgl. Nestmann 2004).

3.4 Kohärenz und Transparenz des Beratungsangebots

Wie die Charakteristik des hier diskutierten Beratungsfeldes bereits zeigte, ist die Gesamtsituation in Deutschland sehr heterogen: Beratungsangebote werden von den unterschiedlichsten Trägern vorgehalten, ihre Verbreitung differiert regional stark. Die vorfindliche Struktur der Beratungsangebote führt zu Überschneidungen der Aufgabenbereiche, unklaren oder fehlenden Zuständigkeiten. Eine Stärkung der Kohärenz und Transparenz der Beratungsangebote stellt daher eine zentrale Herausforderung für die Zukunft dar.

Bislang existiert bestenfalls partiell, am ehesten regional, eine Institutionen übergreifende Abstimmung und Kooperationen zwischen den Beratungsanbietern unterschiedlicher Träger. Die Politik ist daher herausgefordert zu gewährleisten, dass die Bürgerinnen und Bürger ein kohärentes Beratungssystem vorfinden, das es ihnen ermöglicht, in regional erreichbarer Entfernung ein adäquates Angebot für ihre Fragen zu finden. So forderte auch der von der Bundesbildungsministerin eingesetzte Innovationskreis Weiterbildung ein „integratives und alle Phasen des Lernens umfassendes System der Bildungsberatung, die auch die Berufsberatung umfasst“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, S. 17).

Zurzeit zeichnen sich Entwicklungen am ehesten in Richtung von Governance-Strategien ab, bei denen unterschiedliche Organisationen in der einen oder anderen Weise zusammenarbeiten. Gieseke und Müller (2010, S. 227 ff.) haben im Rahmen der Analyse des Programms der Lernenden Regionen drei unterschiedliche Modelle identifiziert: Eigenständige Beratungsorganisationen, Beratung, die an verschiedene Institutionen angedockt ist, sowie integrierte Beratungsstellen, die in einem professionsgesteuerten Netzwerk angesiedelt sind. Organisationsübergreifende Beratung stellt auch einen wichtigen Bereich des Modellprogramms „Lernen vor Ort“ dar (www.lernen-vor-ort.info).

Ebenso zeichnet sich bei den Modellprojekten das Bestreben ab, die Beratungsangebote *bildungsbereichsübergreifend* und damit ausgerichtet auf den gesamten Lebenslauf zu konzipieren. Dies erleichtert den Suchaufwand für potenzielle Ratsuchende.

Der Beratungsbedarf von Individuen kann zunächst unspezifisch sein mit der Folge, dass es für die Betroffenen schwierig ist, ihr Anliegen einem bestimmten Beratungsangebot zuzuordnen. Im Interesse der Ratsuchenden könnte daher auch eine „Beratung vor der Beratung“ im Sinne einer *Lotsefunktion* hilfreich sein, die eine kompetente Anliegensklärung vornehmen und die Ratsuchenden an für sie geeignete Beratungsstellen möglichst wohnortnah weiterleiten kann. Eine solche Funktion soll das in der Erprobung befindliche, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt eines Servicetelefons übernehmen, verbunden mit einem Internetportal.

3.5 Qualität der Beratungsanbieter und Professionalität der Beratenden

Ebenso wichtig wie eine konsistente Struktur des Beratungsangebots ist für die zukünftige Attraktivität von Beratung, dass die *Beratungsqualität* hochwertig ist. Dies betrifft zum einen organisationsbezogene Aspekte, zum anderen die Professionalität der Beraterinnen und Berater.

In Bezug auf die *Qualität der Anbieter* ist zu unterstreichen, dass diese bereits bisher durchaus Qualitätsanstrengungen unternehmen (vgl. Schiersmann & Remmele 2004). Diese sind jedoch in vielen Einrichtungen nicht in eine Gesamtstrategie integriert, sondern bleiben eher punktuell. Aufbauend auf einer für das Bundesministerium für Bildung und Forschung erstellten Expertise wird von der Universität Heidelberg in Kooperation mit dem Nationalen Forum Beratung ein Qualitätsentwicklungsrah-

men konkretisiert und erprobt, der auf diese Situation Bezug nimmt (www.beratungsqualitaet.net). Das Konzept entwickelt kein neues Qualitätsmodell für die Beratung, sondern baut auf vorhandenen Qualitätsaktivitäten auf und integriert diese in ein je institutionsspezifisches Gesamtkonzept. Als Vergleichsmaßstab werden allerdings – gegenüber den in der Regel überwiegend rein prozessorientierten Qualitätsmanagementmodellen – der Bezug auf einheitliche, fachlich-inhaltliche Qualitätsmerkmale und daraus abgeleitete Standards zugrunde gelegt.

Ein zentrales Element der Stärkung der Qualität der Beratungsanbieter stellt eine hohe *Professionalität des Personals* dar. Bislang gibt es in Deutschland keine formalen qualifikatorischen Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, um im Bereich der Beratung professionell tätig zu werden. Es ist wohl nicht davon auszugehen, dass aus der Beratung eine klassische Profession – wie die der Ärzte oder Juristinnen – werden wird. Dies hängt u. a. damit zusammen, dass kaum davon auszugehen ist, dass in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation neue derartig geschlossene Berufskonzepte entstehen werden. Mit Professionalität ist gemeint, dass die Beratenden in der Lage sind, beruflich kompetent zu handeln.

Vor diesem Hintergrund wird ebenfalls in dem Projekt zur Beratungsqualität ein in der vorausgegangen Expertise entwickeltes Kompetenzprofil für Beraterinnen und Berater operationalisiert und kommunikativ durch Diskussion mit Expertinnen und Experten validiert. Bei der Ausarbeitung dieses Kompetenzprofils wurden neben ersten in Deutschland entwickelten Ansätzen internationale Arbeiten zu dieser Thematik systematisch ausgewertet (vgl. Schiersmann et al. 2008, S. 91 ff.). Die Systematisierung des Kompetenzprofils für Beraterinnen und Berater basiert auf dem bereits kurz erläuterten systemischen Kontextmodell von Beratung (siehe Abb. 1). Die Orientierung an diesem theoretischen Modell führt dazu, dass nicht – wie häufig – zwischen fachlichen, methodischen, personalen oder ähnlichen Kompetenzen differenziert wird, sondern sich die Kompetenzdimensionen auf die Ebenen des theoretischen Modells beziehen. Das Kompetenzprofil erhebt keinesfalls den Anspruch, andere, bereits vorliegende Kompetenzkataloge zu ersetzen, vielmehr weist es viele Übereinstimmungen mit diesen auf. Der Vorteil liegt vorrangig in einer theoriebezogenen Systematisierung, die den Nachvollzug der Kategorien sowie die Umsetzung eines solchen Kompetenzprofils erleichtern sollte.

Das Kompetenzprofil gliedert sich dementsprechend in die folgenden Bereiche²:

- Kompetenzen in Bezug auf die Gestaltung von Beratungsprozessen
- Kompetenzen in Bezug auf den Ratsuchenden
- Reflexive Kompetenzen des Beraters bzw. der Beraterin
- Organisationsbezogene Kompetenzen
- Gesellschaftsbezogene Kompetenzen
- Übergreifende Kompetenzen

2 Dieses Kompetenzprofil liegt auch dem an der Universität Heidelberg angebotenen Aufbaustudiengang „Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft“ zugrunde (www.beratungswissenschaft.de).

Ziel ist es unter anderem, darauf aufbauend Aus- und Fortbildungsangebote zu systematisieren, die eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung ermöglichen. Dabei soll eine modulare Konzeption eines Aus- und Weiterbildungskonzepts zugrunde gelegt und auch der europäische bzw. der deutsche Qualifikationsrahmen Berücksichtigung finden.

Die wissenschaftsbasierten Überlegungen können nur einen Teilbaustein für die Realisierung eines Kompetenzprofils, nämlich dessen theoretische Fundierung, beisteuern. Voraussetzung für die Umsetzung eines solchen Konzeptes ist, dass dieses von den relevanten Akteuren und Akteurinnen in Politik und Praxis nicht nur rezipiert, sondern auch gezielt und systematisch umgesetzt wird. Im Rahmen der weiteren Beratungen wird zu präzisieren sein, auf welchem Wege diese Kompetenzen erworben werden können.

3.6 Intensivierung der Theoriebildung und empirische Beratungsforschung

Um der Beratung die angesichts ihrer wachsenden Bedeutung erforderliche gesellschaftliche Anerkennung zu verschaffen und auch ihren Nutzen (u. a. mit Blick auf öffentliche Förderung) deutlich machen zu können, ist zum einen eine Stärkung der Theoriebildung erforderlich, die in diesem Beitrag skizziert wurde, und zum anderen eine Intensivierung der empirischen Forschung. Dabei besteht eine zentrale Herausforderung darin, den Beratungsprozess selbst zum Forschungsgegenstand zu machen sowie die Wirkungen einer guten Beratung nachzuweisen. Dies erfordert ein komplexes Forschungsdesign, da auch die Empirie sich angesichts der Komplexität des Gegenstands nicht auf lineare Kausalitäten reduzieren darf. Dies lässt sich bei dem aktuellen Forschungsstand am ehesten durch Fallstudien im Sinne einer Prozess-Outcome-Forschung realisieren. Schließlich wäre die Wechselwirkung der im Kontextmodell ausgewiesenen Ebenen in ihrem Einfluss auf das Beratungsgeschehen (und umgekehrt) näher zu betrachten, um feld-, gruppen- oder branchenspezifische Differenzierungen zu identifizieren.

4 Fazit

Angesichts der weithin – zumindest programmatisch – unbestrittenen Orientierung am Konzept Lebenslangen Lernens einerseits und der Tatsache, dass Bildungs- und Berufsbiografien immer seltener linear verlaufen, sondern komplex sind und von den Individuen weitgehend selbstständig „konstruiert“ werden müssen, gewinnt Beratung in diesen Kontexten zunehmend an Bedeutung. Ein lebensphasenübergreifendes Verständnis von Beratung könnte einen Beitrag zur Realisierung des Konzepts Lebenslangen Lernens leisten. Es müsste methodisch so konzipiert sein, dass es der schwierigen gesellschaftlichen Situation mit ihren Unsicherheiten und Paradoxien gerecht wird. Daher wird eine Orientierung an einem systemischen Konzept im Sinne einer

Rahmentheorie vorgeschlagen, die sich zugleich als ressourcenorientiert versteht. Ein solcher Ansatz bedarf insbesondere der empirischen Validierung.

Stärker auf bildungspolitischen Handlungsbedarf zielen die Bemühungen um eine stärkere Kohärenz und Transparenz des Beratungsangebots sowie die Optimierung der Qualität der Beratungsanbieter einschließlich der Professionalität des Personals.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008):** Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn, Berlin: BMBF
- Gieseke, W., & Müller, C. (2010):** Bildungsberatung als öffentliche Strukturaufgabe. In: Göhlich, M., et al. (Hg.): Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS, S. 225–235
- Haken, H., & Schiepek, G. (2010):** Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten. 2. korr. Auflage, Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag
- Kemper, M., & Klein, R. (1998):** Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Klein, R., et al. (2002):** Fallbeschreibungen realisierter Konzepte beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung, QUEM-Materialien 40. Hg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Berlin: QUEM
- Neß, H. (2005):** Der deutsche ProfilPASS: Ausbaufähiges Instrument zur Selbststeuerung. In: Künzel, K. (Hg.): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, 31/32. Köln u. a.: Böhlau, S. 232–243
- Nestmann, F. (2004):** Ressourcenorientierte Beratung. In: Nestmann, F., Engel, F., & Siskendiek, U. (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt Verlag, S. 725–736
- Savickas, M. L., et. al. (2009):** Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. In: Journal of Vocational Behaviour, Vol. 75, 3, S. 239–250
- Schiersmann, C. (2001):** Selbststeuerung von Lernprozessen als Leitbild der Erwachsenenbildung: In: Forum Bildung (Hg.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen (Materialien des Forum Bildung 5). Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung, S. 84–93
- Schiersmann, C. (2006):** Beratung von Individuen und Organisationen im Kontext lebenslangen Lernens. In: Meisel, K., & Schiersmann, C. (Hg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 141–158
- Schiersmann, C. (2007):** Systemische Beratung. Studienbrief: Universität Heidelberg
- Schiersmann, C. (2010):** Beratung im Kontext lebenslangen Lernens – Herausforderungen für die Theoriebildung. In: Göhlich, M., et al. (Hg.): Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS, S. 27–37

- Schiersmann, C., & Remmele, H. (2002):** Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. Quem-Report. Heft 75. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung
- Schiersmann, C., & Remmele, H. (2004):** Beratungsfelder in der Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Schiersmann, C., & Thiel, H.-U. (2009):** Beratung als Förderungen von Selbstorganisationsprozessen. In: Möller, H., & Hausinger, B. (Hg.): Quo vadis Beratungswissenschaft? Wiesbaden: VS, S. 73–103
- Schiersmann, C., & Thiel, H.-U. (2010):** Organisationsentwicklung – Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. 2. Auflage, Wiesbaden: VS
- Schiersmann, C., et al. (2008):** Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag
- Stiftung Warentest (2004):** Allein auf weiter Flur. In: Test, 204, 4, S. 12–16
- Voß, G. G. (2008):** Gesellschaftlicher Wandel und seine Wirkung auf Beratung. In: Supervision, 4, S. 36–47

Internetquellen

www.beratungsqualitaet.net [12.08.2010]

www.lernen-vor-ort.info [12.08.2010]

Berufswahl im Spannungsfeld von Person, sozialem Umfeld und Arbeitsmarkt

ANDREAS HIRSCHI

Ausgehend von einem kontextuellen Entwicklungsansatz werden in diesem Beitrag Grundlagen für ein modernes Verständnis von Berufswahl dargestellt. Es werden Forschungsergebnisse präsentiert, wie persönliche und soziale Faktoren auf die Entwicklung der Berufswahlbereitschaft bei Jugendlichen einwirken, welche Faktoren zu Engagement im Berufswahlprozess beitragen, wie eine aktive Berufswahl mit Entscheidungsqualität zusammenhängt und wie Berufswünsche an persönliche Interessen und Fähigkeiten als auch an die Gegebenheiten des Lehrstellenmarktes angepasst werden. Darauf aufbauend werden Implikationen für eine integrative Berufswahlvorbereitung diskutiert.

1 Berufswahl als Interaktion von Person und Umwelt

Berufswahl findet notwendigerweise immer in einem sozialen und historischen Kontext statt. Über die letzten Jahrzehnte konnten wir hier eine zunehmende Individualisierung der Lebensverläufe beobachten (Shanahan 2000). Institutionelle und gesellschaftliche Einschränkungen sind häufig gelockert und die Sequenz von wichtigen Lebensereignissen wie Berufseintritt, Heirat, Familiengründung ist bedeutend variabler als früher. Zudem haben sich die normativen Erwartungen an die Erfüllung von Entwicklungsaufgaben verschoben, sodass Arnett (2000) zum Beispiel eine neue Lebensphase des aufkommenden Erwachsenenalters (*emerging adulthood*) propagiert, welche die Entwicklungsaufgaben wie Identitätsbildung und soziale Etablierung, die früher bereits im Jugendalter bewältigt werden mussten, in die frühen Zwanzigerjahre des Lebenslaufes ansiedelt. Dies bedeutet, dass Personen heute im Allgemeinen mehr Freiheit in Bereichen wie Arbeit, Partnerschaft oder Religion haben und die Rolle der Selbstgestaltung des eigenen Lebensverlaufes immer wichtiger wird.

Trotzdem gibt es nach wie vor wichtige strukturelle und gesellschaftliche Einschränkungen, in denen sich die menschliche Entwicklung bewegt. Im beruflichen Bereich

ist gut dokumentiert, dass der soziale Status des Elternhauses, das Geschlecht, die Nationalität oder die Hautfarbe einen bedeutenden Einfluss auf berufliche Entwicklungsverläufe haben (Kirkpatrick, Johnson & Mortimer 2002).

Dieser potentielle Konflikt zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung wird jedoch in modernen kontextuellen und systemischen Entwicklungstheorien als inexistent betrachtet, da Entwicklung aus dieser Perspektive immer als die dynamische *Interaktion* von Person und Umwelt verstanden werden muss. Das heißt, Personen passen sich einerseits an die Umwelt an, aber sie gestalten sie andererseits auch durch ihr Handeln aktiv mit. Somit können Person und Umwelt nicht getrennt, sondern nur in ihrer Interaktion verstanden werden. Diese Betrachtungsweise schreibt dem Menschen auch explizit die Fähigkeit zu, seine eigene Entwicklung – in Wechselwirkung mit dem jeweiligen Kontext – aktiv zu gestalten (Ford & Lerner 1992, Lerner 1991, 2006). Als Grundlage dieser Selbstgestaltung postuliert zum Beispiel Bandura in seiner sozial-kognitiven Theorie (2006) Intentionalität, Voraussicht, Selbstregulierung und Selbstreflexion als spezifisch menschliche Fähigkeiten, welche es uns ermöglichen, unsere eigene Entwicklung aktiv zu bestimmen.

Wir können somit festhalten, dass Berufswahl und berufliche Entwicklung immer von der Dynamik von Person (Persönlichkeit, Einstellungen zur Berufswahl, Handlungen zur Berufswahl), sozialem Umfeld (Familie, Peers, Mentorinnen, sozialen Netzwerken) sowie dem Arbeitsmarkt (Berufsanforderungen, Arbeitsmarkt, Personalselektion) bestimmt werden.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Resultate von drei Studien zum Berufswahlprozess von Schweizer Jugendlichen im 8. und 9. Schuljahr dargestellt.

2 Wirkfaktoren bei der Berufswahl

2.1 Engagement im Berufswahlprozess

In der ersten Studie (Hirschi, Niles & Akos 2010) wurde untersucht, wie sich persönlichkeitsbezogene Faktoren wie emotionale Stabilität, interne Kontrollüberzeugungen sowie berufliche Zielklarheit und soziale Faktoren, die als soziale Unterstützung durch Eltern, Lehrpersonen, Peers, und Institutionen wahrgenommen werden, auf das Engagement im Berufswahlprozess auswirken. Engagement wurde als aktive Exploration der persönlichen Interessen, Werte und Kompetenzen, in Verbindung mit der Exploration der Berufswelt sowie der aktiven Planung der Berufswahl erhoben. Die Resultate zeigten, dass sowohl die persönlichen Faktoren in Form von relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmalen und einer vorhandenen beruflichen Zielklarheit als auch die soziale Unterstützung positiv mit dem Engagement in der Berufswahl zusammenhängen. Weiters zeigte die Studie, dass Jugendliche mit einem stärkeren Engagement in der Berufswahl im Verlauf eines Schuljahres eine größere Zielklarheit und bessere Übereinstimmung zwischen Berufszielen und eigenen Interessen erreichten. Diese

Befunde bestätigen somit einerseits die wichtige Rolle, die sowohl persönliche als auch soziale Faktoren für die Berufswahl spielen, sie zeigen zum anderen aber auch die Wichtigkeit des persönlichen Engagements für ein erfolgreiches Ergebnis dieses Prozesses. In der Tat war es so, dass die persönlichen und sozialen Faktoren nur indirekt, vermittelt über das Engagement, einen Einfluss auf die Qualität der Berufswahl ausübten.

2.2 Berufliche Adaptabilität

In der zweiten Studie (Hirschi 2009b) wurde gezeigt, dass emotionale Befindlichkeit, soziale Unterstützung, Zielklarheit und berufliche Selbstwirksamkeitserwartung sich positiv auf die Entwicklung von beruflicher Adaptabilität (Entscheidungsfähigkeit, Exploration, Planung und Zuversicht, vgl. Savickas 2005) auswirkten. Insbesondere waren wiederum die soziale Unterstützung und die Persönlichkeitsdisposition zur emotionalen Stabilität wichtige Einflussfaktoren. Die Studie zeigte darüber hinaus, dass Jugendliche, welche eine stärkere berufliche Adaptabilität entwickelten, auch stärkere Kontrollgefühle über ihr Leben empfanden sowie von mehr allgemeiner Lebenszufriedenheit berichteten. Dieser Befund zeigt, dass die erfolgreiche Bewältigung der zentralen Entwicklungsaufgabe der Berufswahl (Dreher & Dreher 1985) mit einer allgemein besseren Lebensbewältigung einhergeht. Die Studie impliziert auch, dass Hilfe bei der Berufswahl sich positiv auf das allgemeine Wohlbefinden und die psychische Gesundheit von Jugendlichen auswirken kann, und unterstreicht damit die Wichtigkeit der Arbeit von Berufsberatung.

2.3 Berufswahlkonflikte

Die dritte Studie (Hirschi & Vondracek 2009) zeigte schließlich, dass viele Jugendliche vor starke Konflikte gestellt sind, wenn sie ihre beruflichen Ziele sowohl an persönliche Interessen als auch an Schulleistungen sowie an die Realitäten des Arbeitsmarktes anpassen müssen. Im Allgemeinen bestand für die Jugendlichen ein Konflikt dahingehend, dass eine Anpassung an persönliche Interessen häufig einer Anpassung an den Lehrstellenmarkt und an die Schulleistungen zuwiderlief. Dieser Konflikt war insbesondere bei Mädchen ausgeprägt. Wie ich in einer anderen Arbeit gezeigt habe (Hirschi 2009a), besteht im Schweizerischen Lehrstellenmarkt ein starkes Ungleichgewicht an Berufen, welche typischerweise von Mädchen und Frauen bevorzugt werden (vor allem Berufe in den sozialen sowie künstlerisch-kreativen Tätigkeitsfeldern) gegenüber denjenigen Berufen, welche typischerweise den männlichen Interessen entgegenkommen (der handwerklich-technische Bereich). Dies erklärt, dass es für Mädchen starke Konflikte geben kann, wenn sie versuchen einen Beruf zu wählen, welcher auf der einen Seite ihren beruflichen Interessen entspricht, auf der anderen Seite jedoch keine realen Möglichkeiten auf dem Lehrstellenmarkt bietet. Diese Resultate bedeuten einerseits, dass insbesondere Mädchen eine fundierte Unterstützung bei der Bewälti-

gung dieses Konfliktes durch die Berufsberatung benötigen. Auf der anderen Seite implizieren sie auch die Notwendigkeit für berufsbildungspolitische Reformen, welche die Möglichkeiten für Mädchen auf dem Lehrstellenmarkt verbessern.

3 Implikationen für die Praxis

Was bedeutet dies nun für eine fundierte Berufsberatung? Eine wichtige Erkenntnis ist, dass sowohl persönliche Faktoren wie Persönlichkeit, Zielklarheit und Engagement als auch soziale Faktoren in der Berufswahl berücksichtigt und mit den real existierenden Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt in Verbindung gebracht werden müssen.

Eine praktische Herangehensweise vor diesem Hintergrund besteht darin, gezielt bestimmte Ressourcen zur Berufswahl zu fördern. Aufgrund der beschriebenen Studien sowie zahlreicher weiterer Forschungsbefunde (siehe Hirschi 2010) können dabei folgende vier Ressourcen unterschieden werden (vgl. Abb. 1).

- Persönlichkeitsressourcen, wie z. B. Selbstvertrauen, Optimismus, Resilienz
- Identitätsressourcen, wie Zielklarheit, Kohärenz der Ziele zur Person, Ziel-Verpflichtung
- soziale Ressourcen, wie Eltern, Lehrpersonen, Peers, Mentorinnen
- Handlungsressourcen, wie aktive Planung der weiteren Schritte in der Berufswahl, Exploration der Berufswelt

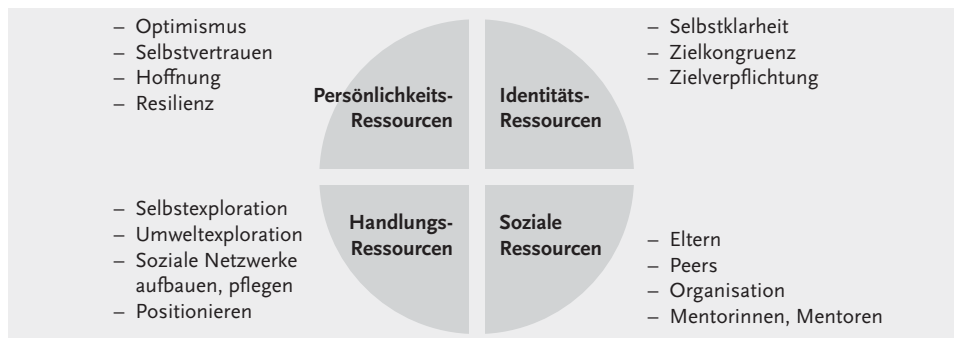


Abb. 1: Ressourcen für die Berufswahl

In der Berufsberatung könnten in einem ersten Schritt die vorhandenen Ressourcen in jedem dieser vier Bereiche abgeklärt werden. Dies kann durch ein strukturiertes Interview und formelle Testverfahren wie z. B. Interessens- und Persönlichkeitstests erfolgen. In einem nächsten Schritt können dann gezielt Interventionen geplant und umgesetzt werden, um noch benötigte Ressourcen zu stärken. Psychologische Ressourcen können z. B. durch die Vermittlung von Erfolgserlebnissen zur Steigerung von Selbstvertrauen gefördert werden. Identitätsressourcen können durch angeleitete Reflexion über persönliche Ziele, Werte, Kompetenzen und Präferenzen ausgebildet

werden. Soziale Ressourcen werden durch den aktiven Einbezug von Eltern und Lehrpersonen in den Berufswahlprozess sowie die Vermittlung von Mentorinnen und Mentoren gestärkt. Handlungsressourcen können gebildet werden, indem spezifische nächste Schritte in der Berufswahl wie etwa Berufsbesichtigungen geplant und umgesetzt werden.

Eine Berufsberatung, welche diese Ressourcen gezielt fördert, würde damit die Fähigkeit zur Selbstgestaltung der eigenen beruflichen Entwicklung steigern und eine wichtige Grundlage für eine erfolgreiche Berufswahl legen.

Literatur

- Arnett, J. J. (2000):** Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. In: *American Psychologist*, 55 (5), S. 469–480
- Bandura, A. (2006):** Toward a psychology of human agency. In: *Perspectives on Psychological Science*, 1 (2), S. 164–180
- Dreher, E., & Dreher, M. (1985):** Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In: *Lebensbewältigung im Jugendalter*. Weinheim: Edition Psychologie, S. 30–61
- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992):** *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hirschi, A. (2009a):** Eine typologische Analyse des Schweizerischen Lehrstellenmarktes: Strukturelle Benachteiligung von jungen Frauen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31 (2), S. 1–18
- Hirschi, A. (2009b):** Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. In: *Journal of Vocational Behavior*, 74 (2), S. 145–155
- Hirschi, A. (2010):** Self-directed career management: Towards an integrative framework. Paper to be presented at the 25th Annual Conference of the Society of Industrial and Organizational Psychology in Atlanta, GA, USA, 8.-10. April 2010
- Hirschi, A., Niles, S. G., & Akos, P. (2010):** Engagement in adolescent career preparation: Social support, personality, and the development of choice decidedness and congruence. In: *Journal of Adolescence*. Im Druck. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.12.009
- Hirschi, A., & Vondracek, F. W. (2009):** Adaptation of career goals in early adolescence to self and opportunities. In: *Journal of Vocational Behavior*, 75 (2), S. 120–128. doi:10.1016/j.jvb.2009.05.005
- Kirkpatrick Johnson, M., & Mortimer, J. T. (2002):** Career choice and development from a sociological perspective. In: *Career choice and development*, Vol. 4, San Francisco, CA: Jossey-Bass, S. 37–81

- Lerner, R. M. (1991):** Changing organism-context relations as the basic process of development: A developmental-contextual perspective. In: *Developmental Psychology*, 27, S. 27–32
- Lerner, R. M. (2006):** Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In: *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development*. 6. Auflage, Hoboken, NJ: Wiley & Sons Inc., S. 1–17
- Savickas, M. L. (2005):** The theory and practice of career construction. In: *Career development and counseling*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons Inc., S. 42–70
- Shanahan, M. J. (2000):** Pathways to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective. In: *Annual Review of Sociology*, 26, S. 667–692

Einflussfaktoren auf die Berufswahl aus berufspsychologischer Sicht. Ausgewählte Erklärungsansätze am Beispiel von Studienberatungstests

CHRISTIAN BERGMANN

Im vorliegenden Beitrag wird die Frage nach den Bestimmungsgründen der Berufswahl auf dem Hintergrund eines langjährigen Praxisprojekts zu beantworten versucht. Seit 1991 werden von der Universität Linz „Studienberatungstests für Maturanten“ zur Verbesserung der Studienwahlentscheidung zukünftiger Studierender angeboten (vgl. Bergmann, Brandstätter & Eder 1991). Der unmittelbare Anstoß kam vom damaligen Rektor wegen besorgniserregender Studienabbrecher-Zahlen. Zum Zeitpunkt des Projektbeginns haben in Österreich – bei weitgehender Studienwahlfreiheit – etwa 50 Prozent der angehenden Studierenden weder das erstgewählte noch ein anderes Studium erfolgreich abgeschlossen. Ziel des Beratungsangebotes war daher die Förderung der individuellen Voraussetzungen der Maturantinnen und Maturanten für eine personengemessene Studien- bzw. Laufbahnwahlentscheidung, damit das Risiko einer Fehlentscheidung bzw. in der Folge die Wahrscheinlichkeit eines Studienwechsels oder -abbruchs möglichst eingeschränkt wird.

1 Theoretische Grundlagen

Der Konzeption des Beratungsansatzes wurden sowohl empirische Untersuchungsergebnisse zu den Determinanten von Ausbildungs- und Berufsentscheidungen als auch die Annahmen der Laufbahnentwicklungstheorie von Super (1957) sowie der berufsbezogenen Persönlichkeitstheorie von Holland (1997) zugrunde gelegt.

Empirische Untersuchungen zu den Determinanten von Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zeigen unter anderem, dass aus der Sicht der Betroffenen die Interessen den stärksten Einflussfaktor darstellen (vgl. Bergmann 2008): Neun von zehn Jugendlichen geben sowohl vor als auch nach ihrer Ausbildungsentscheidung bzw.

-realisierung an, dass ihr(e) Interesse(n) eine entscheidende Rolle spielen bzw. gespielt haben. Auch über die unmittelbare Wahl- bzw. Entscheidungssituation hinaus beeinflussen Interessen die weitere berufliche Entwicklung ganz wesentlich. Bei interessenentsprechender Fachwahl ist die Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt und mit der Studienfachwahl höher. Wenn sich die angehenden Studierenden über ihre Interessen zum Zeitpunkt der Studienwahlentscheidung weniger im Klaren sind und in der Folge mit größerer Wahrscheinlichkeit eine weniger interessengemäße Studienfachwahl treffen, nimmt das Risiko eines Studienfachwechsels oder Studienabbruchs zu. Bei der Vorhersage des Studienerfolges erweisen sich immer wieder die kognitiven Leistungsvoraussetzungen (allgemeine und studienfeldspezifische Fähigkeiten, Schulleistungen) als die besten Prädiktoren.

Nach den entwicklungspsychologischen Modellvorstellungen von Super (vgl. Bergmann 2004) spielt die Entwicklung und Verwirklichung des individuellen (beruflichen) Selbstkonzepts, das sich im Wechselspiel von Selbsterfahrung und Exploration der Umwelt entwickelt, eine entscheidende Rolle. Ein differenziertes Selbstkonzept und ein hohes Berufswahlreifeniveau (Grad der Bewältigung phasentypischer beruflicher Entwicklungsaufgaben) erleichtern die individuelle Berufs- und Laufbahnentscheidung und erhöhen die Chancen auf Zufriedenheit mit und Beständigkeit in der gewählten Laufbahn.

In der Berufswahltheorie von Holland (1997) spielen berufliche Interessen eine herausragende Rolle (vgl. Bergmann 2004): Berufsinteressen sind ein wesentlicher Aspekt der Persönlichkeit, sie haben entscheidenden Einfluss auf die Wahl eines Berufes. Personen suchen nach Umwelten, die es ihnen erlauben, ihre dominierenden Orientierungen wie Interessen, Fähigkeiten oder Werte zu verwirklichen und personengemäße Aufgabenstellungen und Rollen zu übernehmen. Berufliche Zufriedenheit, Stabilität und Leistung hängen vom Grad der Übereinstimmung zwischen individueller Persönlichkeit und beruflicher Umwelt ab.

Aus den angeführten Ergebnissen bzw. Annahmen folgt, dass berufswahlvorbereitende und -unterstützende Maßnahmen möglichst früh und kontinuierlich vor sogenannten beruflichen Laufbahnübergängen eingesetzt werden sollen, dass sie die Ausdifferenzierung des Selbstkonzepts fördern sowie den Jugendlichen zu angemessenen Problemlösungsstrategien verhelfen sollen.

2 Konzeption des Beratungsangebotes

Ursprünglich wurde ein zweistufiges Beratungsmodell konzipiert; aus finanziellen und organisatorischen Gründen wurde ab 1996 das Beratungsangebot komprimiert und einphasig durchgeführt. In der ersten Phase (Erkundungs- und Orientierungsphase) des ursprünglichen Modells absolvierten die Teilnehmenden Tests und Beratungsverfahren, auf Basis derer sie unter anderem Rückmeldungen über ihre Interessenschwerpunkte, zur Qualität ihres bisherigen Wahl- und Entschei-

dungsverhaltens sowie zur allgemeinen geistigen Leistungsfähigkeit erhielten. Als Wirkung der schriftlichen Rückmeldungen wurde erwartet, dass es in der Folge zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit Fragen der Berufs- und Studienwahl kommt. Die etwa drei Monate später, in der zweiten Hälfte des Maturajahres angebotene zweite Phase diene primär der Absicherung der inzwischen getroffenen Entscheidung hinsichtlich des Interessen- und Fähigkeitsaspektes (Passung zwischen Person und in Aussicht genommenem Studium). Den Hauptaspekt bilden daher – neben den Interessen – studienfeldbezogene Fähigkeitstests, die zusammen mit den Schulnoten eine Vorhersage des Studienerfolgs zumindest mit Einschränkungen zulassen. Es wurde erwartet, dass die Teilnahme an den Beratungsmaßnahmen bei den Maturantinnen und Maturanten zu mehr Klarheit über die eigenen Interessen und Fähigkeiten sowie über die Anforderungen in den ins Auge gefassten Studienfachbereichen führt. Der auf diese Weise von außen angeregte, von den Probandinnen und Probanden selbst gesteuerte Wahl- bzw. Entscheidungsprozess stellt die Basis für eine angemessenere Studienwahl im Sinne einer besseren Passung zwischen Person und gewähltem Studium dar. Dies sollte sich längerfristig auch in einer Senkung der Quoten von Studienwechslerinnen und Dropouts auswirken.

3 Rahmenbedingungen und Nutzung des Beratungsangebotes

Zielgruppe des Beratungsangebotes sind all jene Maturanten und Maturantinnen des Bundeslandes Oberösterreich, die „ein an der Johannes Kepler Universität Linz (JKU) angebotenes Studienfach in Erwägung ziehen“. In Oberösterreich maturieren jährlich etwa 6.000 Jugendliche. An der JKU gibt es pro Jahr etwa 1.500 bis 2.000 angehende Studierende, das Studienangebot umfasst 20 Studienfächer. Seit Beginn des Beratungsprojektes (1991) haben etwa 11.000 Maturanten und Maturantinnen das Beratungsangebot in Anspruch genommen, in den letzten Jahren hat sich die Anzahl der Teilnehmenden auf jeweils 400 bis 600 pro Jahr eingependelt.

4 Ausgewählte Ergebnisse zu den Einflussfaktoren auf die Studienwahl und den Studienverlauf sowie zu den Beratungswirkungen

Die kurz- und längerfristigen Auswirkungen auf die Einmündung und den weiteren Studienverlauf bei den Beratungsteilnehmenden wurden in mehreren Evaluationsstudien überprüft. Ausgewählte Ergebnisse dieser Studien werden anschließend dargestellt.

4.1 Studienwahlmotive – Einflussfaktoren aus Sicht der Betroffenen

Die Rangliste der Wichtigkeit verschiedener Gründe für das ins Auge gefasste Studienfach wird eindeutig vom Motiv „spezielles Interesse“ angeführt (98 Prozent *sehr wichtig* bzw. *wichtig*), als zweitwichtigstes Motiv werden „meine speziellen Fähigkeiten bzw. Begabung“ genannt. Berufliche Wertorientierungen wie die Vielfalt beruflicher Einsatzmöglichkeiten, gute Beschäftigungsaussichten und Verdienstmöglichkeiten nach Studienabschluss folgen als weitere *wichtige* Begründungen für die Studienfachwahl.

4.2 Interessen- und Fähigkeitsprofile

Kann der – aus subjektiver Perspektive der vor der Berufswahl Stehenden – hervorragende Stellenwert der Interessen und Fähigkeiten auch objektiviert werden? Zur Abklärung dieser Frage können die durchschnittlichen Interessen- und Fähigkeitsprofile der Aspirantinnen und Aspiranten verschiedener Studienfächer dienen: Obwohl viele der Ratsuchenden hinsichtlich ihrer Studienfachwahl noch nicht entschieden sind, zeigen sich für die einzelnen Studienfächer überwiegend sehr differenzierte und charakteristische, d. h. erwartungsgemäße Interessenprofile. Auch bei den kognitiven Fähigkeitsprofilen gibt es fachspezifische Ausprägungen, die Profilunterschiede sind jedoch deutlich weniger differenziert.

4.3 Auswirkungen der Interessen- und Fähigkeitsrückmeldungen auf die Realisierung des Studienfeldes

Es wurde erwartet, dass Beratungstestteilnehmende mit fachbereichskongruenten Interessen und Fähigkeiten häufiger ein Studium im angestrebten Fachbereich realisieren als jene, die im Rahmen der Ergebnisrückmeldung den Eindruck gewinnen (mussten), dass ihre Interessen weniger *facheinschlägig* sind und/oder sie über vergleichsweise geringere studienfeldbezogene Fähigkeiten verfügten. Zur Überprüfung der Annahme wurde vorerst die Kongruenz bzw. Übereinstimmung zwischen Interessentyp (dreistellig nach Holland klassifiziert) und analoger Charakteristik des Studienfeldes (z. B. Wirtschaftswissenschaften) berechnet. Die Kongruenzwerte wurden – ebenso wie die studienfeldbezogenen Fähigkeitsscores – nach inhaltlichen Gesichtspunkten zu drei Klassen zusammengefasst: Niedrige, mittlere und hohe Interessen- bzw. Fähigkeitskongruenz. Eine zweifaktorielle Varianzanalyse weist einen bedeutsamen Einfluss des Faktors *Interessenkongruenz* aus, der Haupteffekt der *Fähigkeitskongruenz* und die Wechselwirkung zwischen beiden sind nicht signifikant. Bei den Testteilnehmenden kommt es in den letzten Monaten vor dem Übergang in ein neues Laufbahnstadium zu sinnvollen Anpassungen der Studienpräferenzen, sie verändern sich in Richtung stärkerer Passung von (gemessenen) Interessen und gewählttem Studienfach.

4.4 Kognitive Leistungsvoraussetzungen und Studienverlauf

Im vorangegangenen Abschnitt wurde erwähnt, dass die Rückmeldung ungünstiger studienfeldspezifischer Fähigkeiten bei den angehenden Studierenden keinen statistisch bedeutsamen Einfluss auf eine Änderung der Studienfeldpräferenz zur Folge hat. In Anbetracht der Tatsache, dass kognitive Leistungsvoraussetzungen den stärksten Einflussfaktor auf die späteren Studienleistungen darstellen, wurde in einer detaillierten Analyse der Frage nachgegangen, unter welchen Bedingungen selbst bei Vorliegen relativ ungünstiger, deutlich unterdurchschnittlicher kognitiver Leistungsvoraussetzungen gute Chancen auf einen erfolgreichen Studienverlauf bestehen. Folgende nicht kognitive Einflussfaktoren erwiesen sich im positiven Sinne als „studienfolgskritisch“ (vgl. Bergmann 2008): (a) eine gut entwickelte berufliche Identität, (b) eine interessengemäße Studienfachwahl, (c) hohe Gewissenhaftigkeit sowie (d) ausgeprägte Leistungsmotivation (insbesondere eine verstärkte Wettbewerbsorientierung).

4.5 Teilnahme an den Beratungstests und Dropout-Risiko

Brandstätter (2002) verglich die Studienabbruchquoten von Studienanfängerinnen und -anfängern der Jahre 1991 bis 1998. Bei durchschnittlich gleichen schulischen Leistungsvoraussetzungen (Noten in den Hauptfächern des Maturazeugnisses) ist die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs bei jenen, die am Beratungstest teilnehmen, um etwa ein Drittel niedriger als in der Vergleichsgruppe derer, die nicht teilnehmen. Ruft man sich in Erinnerung, dass das Praxisprojekt „Studienberatungstests für Maturanten“ mit der expliziten Zielsetzung initiiert wurde, die Dropout-Quote bei den Studierenden zu senken, dann können die Beratungskonzeption und -durchführung als zielführend bewertet werden.

5 Zusammenfassung und Schlussbemerkung

Die angeführten Untersuchungsbefunde zu den Einflussfaktoren auf die Studienwahl und den Studienverlauf können überwiegend als Bestätigung der dem Beratungsprojekt zugrunde liegenden empirischen Forschungsbefunde und berufspsychologischen Theorien interpretiert werden. In inhaltlicher Hinsicht stellen berufliche Interessen – subjektiv wie objektiv – den dominierenden Einflussfaktor dar. Kognitive Fähigkeiten und ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale wie Gewissenhaftigkeit, Leistungsmotivation und berufliche Wertorientierungen haben ebenfalls bedeutsamen Einfluss sowohl auf die Fachwahl wie auch auf den weiteren Ausbildungsverlauf. Zusätzlich ergaben die Analysen deutliche Hinweise auf bedeutsame Prozessaspekte der Berufswahl im Sinne des Berufswahlreifekonstrukts der Laufbahnentwicklungstheorie: Ein gut entwickeltes berufliches Selbstkonzept (Kenntnis berufsbezogener Fähigkeiten und Interessen) und eine gute berufliche Informiertheit (z. B. über Studien- und Berufsanforderungen) erhöhen die Chancen auf eine realitätsangemessene Fachwahl und fördern damit die Sicherheit und Entschiedenheit hinsichtlich der Berufswahlentscheidung wie auch die Chancen auf einen erfolgreichen Laufbahnverlauf.

Literatur

- Bergmann, C. (2004):** Berufswahl. In: Schuler, H. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Organisationspsychologie 1 – Grundlagen und Personalpsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 343–387
- Bergmann, C. (2008):** Beratungsorientierte Diagnostik zur Unterstützung der Studienentscheidung studierwilliger Maturanten. In: Schuler, H., & Hell, B. (Hg.): Studierenden- auswahl und Studienentscheidung. Göttingen: Hogrefe, S. 67–77
- Bergmann, C., Brandstätter, H., & Eder, F. (1991):** Studienberatungstests für Maturanten. Projektbeschreibung. Universität Linz: Institut für Pädagogik und Psychologie
- Brandstätter, H. (2002):** Studienverlauf nach Studienberatung. Referatmanuskript zur Ta- gung „Studienabbruch“ am 14.03.2002 in Wien
- Holland, J. (1997):** Making Vocational Choices. 3. Auflage. Odessa: PAR
- Super, D. (1957):** The psychology of careers. New York: Harper & Row

3 In die Praxis gewendet: Ansätze, Modelle und Verfahren

Ungewissheit, Zufall, Metaphern: Erprobung neuerer Ansätze in der Laufbahnberatung

URSEL SICKENDIEK

Die wissenschaftliche Literatur zur Laufbahnberatung ist ebenso wie ihre Praxis im deutschsprachigen Raum stark geprägt von rationalistischen Ansätzen und klassischen Perspektiven auf Neigung, Eignung, diagnostizierbare Fähigkeiten und Interessen. In der Beratung zur Ausbildungs- und Berufswahl stehen zumeist Schulnoten und Hobbys, Neigungs- und Eignungstests, sogenannte Stärken- und Schwächen-Analysen, „Kompetenz-Checks“ etc. im Vordergrund. Der Passung von Person und Beruf („person-environment-fit“ oder Übereinstimmung von Fähigkeiten und beruflichen Anforderungen) wird wesentliche Aufmerksamkeit gewidmet. Auf dieser Basis werden Pläne und wohldurchdachte Strategien zum Erreichen beruflicher Ziele entworfen. Mit Berufs- oder Laufbahnberatung verbindet sich dabei zumeist die Vorstellung eines mit Vernunft verhandelbaren und in beträchtlichen Teilen planbaren Projekts innerhalb realistisch zu betrachtender Rahmenbedingungen von Ausbildungsmöglichkeiten, Berufsfeldern und Arbeitsmärkten. Diese Grundausrichtung ist sicherlich in hohem Maße den Anliegen eines Teils der Ratsuchenden angemessen und dann auch sehr hilfreich.

Seit einigen Jahren rücken vor allem in der internationalen Diskussion um Career Counselling allerdings neue, als postmodern charakterisierte Paradigmen ins Blickfeld. Diese stellen eher die Unwägbarkeit von Bildungs- und Berufsverläufen sowie die Veränderlichkeit beruflicher Anforderungen in entgrenzten Erwerbsmilieus in den Mittelpunkt oder setzen diese Perspektiven gleichrangig neben klassische Konzepte von Passung und Planung.

Im Tagungsworkshop „Ungewissheit, Zufall, Spürsinn, Metaphern: Neuere Beratungsansätze im Selbstversuch“ wurden beispielhaft für neue Ansätze zunächst kurz „Mythen der Laufbahnplanung“ betrachtet. Danach reflektierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Bedeutung von Zufall bei beruflichen Entscheidungen und erprobten den Einsatz von Metaphern in der Laufbahnberatung in praktischen Übungen. Die im Folgenden aufgeführten Reflexionsübungen können

Leserinnen und Leser heranziehen, um eigene Vorstellungen über Bildungs- und berufliche Entwicklungen sowie die persönliche Laufbahn aus vielleicht ungewohnten Perspektiven zu betrachten.

Zur wissenschaftlichen und beratungstheoretischen Einbindung der hier nur sehr knapp und pragmatisch umrissenen Ansätze finden Leserinnen und Leser wichtige Hinweise im Beitrag von Frank Nestmann in diesem Tagungsband (vgl. auch Sickendiek et al. 2007).

Mythen der Laufbahnplanung

Kathleen Mitchell, John Krumboltz und Al Levin (1999) haben den Begriff des Zufalls in die Laufbahnberatung eingeführt. Sie gehen davon aus, dass zufälligen Ereignissen eine beträchtliche Bedeutung in unserem Leben insgesamt, aber auch in unseren Bildungs- und beruflichen Wegen zukommt. Unsere Laufbahnen sind demzufolge nur zum Teil Resultate von Planung oder wohlüberlegter Entscheidung. Traditionelle Ansätze beruflicher Beratung greifen diese Tatsache wenig auf und implizieren zumeist eine mehr oder weniger durchgängige Planbarkeit des Künftigen.

Krumboltz und Levin (2004) identifizieren in diesem Kontext verbreitete Mythen in Bezug auf die Planbarkeit und das willentliche Vorantreiben beruflicher Laufbahnen, die unseren angenommenen Gewissheiten über berufliches Handeln zugrunde liegen. Mythen sind nicht belegte Erzählungen, die auf tradierte Annahmen oder auch Dichtungen zurückgehen, aber den Stellenwert von Wahrheiten bekommen haben. Zu solchen Mythen zählen z. B. die Überzeugungen, dass eine frühe Festlegung auf eine berufliche Richtung und deren zielstrebiges Verfolgen Erfolg verspreche oder dass man nur insofern beruflich aktiv werden solle, als man genau wisse, was man erreichen könne. Ein anderer Mythos ist beispielsweise die Auffassung, dass „Fehler“ bei einer beruflichen Entscheidung sich unwiederbringlich tragisch auswirken werden. Solche Mythen erweisen sich als Grundlagen für Leitsätze wie:

- „Don't let unexpected events disrupt your plans.
- Choose a career goal as soon as possible.
- Do all you can to make your 'dream' come true.
- Take action only when you are sure of the outcome.
- Avoid making mistakes.
- Go for a job only if you have all the skills.
- Put your career first.
- Always hold on to your beliefs.
- Believe that luck is just an accident" (ebd., S. 18).

Krumboltz und Levin schlagen vor, diese (in zugespitzter Weise formulierten) und weitere Leitgedanken bzw. kulturell fast axiomatisch verankerten Überzeugungen in der Laufbahnberatung auf ihre persönliche Bedeutung hin zu reflektieren und als mehr oder weniger gültig oder ungültig zu bewerten. Beratung kann Ratsuchende dabei unterstützen, sich solcher oft impliziter Überzeugungen bewusst zu werden und diese daraufhin zu überprüfen, ob sie im individuellen Fall weiterhin Handlungsleitlinie sein sollten.

Reflexionsübung

1. Welche der von Krumboltz und Levin genannten Leitsätze teilen Sie, welche nicht? Inwieweit vertreten Sie einzelne dieser Leitsätze Ihren Klientinnen und Klienten gegenüber? Und gelten diese Leitsätze dann auch für Ihre eigene Laufbahn?
2. Welche der genannten Leitsätze finden Sie im Denken und Handeln Ihrer Klientinnen und Klienten wieder?
3. In Bezug auf welche Leitsätze stimmen Sie den Autoren darin zu, dass diese auf bloßen Mythen basieren? Und würden Sie diesen Aspekt in der Beratung zum Thema machen?

Die Bedeutung des Zufalls

Ihren empirischen Studien zu beruflichen Laufbahnen zufolge verändern sich, wie Krumboltz und Levin feststellen, unsere Vorstellungen davon, was wir gern lernen möchten und was wir beruflich als befriedigend empfinden, über das Leben hin. Genauso, wie sich während des Jugendalters Ideen von Berufswünschen wandeln, können sich auch im jungen und späteren Erwachsenenalter berufliche Aspirationen verlagern. Zudem resultieren unsere Bildungs- und beruflichen Entscheidungen, so die Bedingungen denn ein selbstbestimmtes Entscheiden erlauben, oftmals nicht in den Positionen oder Verläufen, die wir ursprünglich anvisiert haben. Manche berufliche Situation ergibt sich allem Planen zuwider anders, als wir gedacht hatten – und damit kann sich berufliche Zufriedenheit einstellen oder auch nicht. Insgesamt spielen ungeplante ebenso wie unplanbare Ereignisse eine sehr wesentliche Rolle: „Unexpected events are happening all the time – some of them because of actions you are taking. Some of them can have a big impact on your career“ (Krumboltz & Levin 2004, S. 17).

In der Beratung geht es jedoch häufig um das Planen von weiteren Schritten und Handlungen. Teilweise wird dabei, gerade in der Laufbahnberatung, recht kleinteilig operiert: Ziele und Teilziele werden unterteilt, Mittel und Wege zu deren Erreichen erörtert – viele Klientinnen und Klienten suchen u. a. eben deshalb Beratung, um Unterstützung bei weiteren Strategien zu finden. Dabei geht gelegentlich der Blick dafür verloren, dass in beruflichen Fragen Pläne manchmal nur sehr bedingt realisierbar sein können und Zufall, Glück und Pech folgenschwerer sein mögen als angenommen: Jemand bekommt einen Ausbildungsplatz trotz mäßiger Zeugnisse, weil eine andere Bewerberin kurzfristig abgesprungen ist; zu einem Bewerbungsgespräch, in dem man einen sehr guten Eindruck hätte machen können, wird man nicht eingeladen, weil die Bewerbungsmappe als unterste im Stapel liegt und kaum noch eines Blickes gewürdigt wird.

Eigenes Bemühen und durchdachtes Vorgehen sind ebenso wie förderliche oder hinderliche Rahmenbedingungen zweifellos wichtige Faktoren beruflicher Laufbahnen. Fast immer spielt jedoch der Zufall zumindest mit eine Rolle. Das Reflektieren des Stellenwerts zufälliger Ereignisse in der eigenen beruflichen Laufbahn ist eine Übung, die Beraterinnen und Berater zu einer bedächtigen (oder in gewisser Weise sogar

„argwöhnischen“, wie Krumboltz und Levin postulieren) Haltung in Bezug auf Planung und das Schmieden von Strategien veranlassen kann.

Reflexionsübung

Krumboltz und Levin listen eine Reihe von Fragen auf, die – leicht abgewandelt – dazu dienen können, sich mit der Bedeutung zufälliger Geschehnisse im eigenen beruflichen Leben auseinanderzusetzen:

1. Nennen Sie drei Berufe, die Ihnen in Ihrer Jugend oder zum Zeitpunkt Ihrer ersten Berufswahl erstrebenswert erschienen.
2. Haben Sie zumindest einen dieser Berufe im weitesten Sinne bisher ausgeübt?
3. Wenn ja, wie stark entsprach die berufliche Realität Ihrem früheren Bild davon?
4. Gab es einen Zufall bzw. ein unerwartetes Ereignis, das dazu beigetragen hat, dass Sie in Ihre jetzige berufliche Stellung gekommen sind? Wenn ja, welches?
5. Welche Aktivität haben Sie vor diesem Ereignis unternommen, die dazu geführt hat, dass das unerwartete Ereignis Sie betraf oder für Sie Bedeutung bekam?
6. Welche Aktivität haben Sie nach dem Ereignis unternommen, um von den Möglichkeiten, die sich mit dem Ereignis eröffneten, profitieren zu können?
7. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer derzeitigen beruflichen Situation?
8. Wenn Sie nur zum Teil oder gar nicht zufrieden sind: Welche Schlüsse können Sie aus den Antworten zu den Fragen 4 bis 6 ziehen, um zu einer zufriedensstellenderen beruflichen Situation zu kommen?

In der nordamerikanischen Gesellschaft, auf die sich Krumboltz und Levin beziehen, sind Berufslaufbahnen teilweise weniger planbar als hierzulande. Der dort übliche berufliche Wechsel zwischen verschiedenen Berufsfeldern, aber auch zwischen beruflichen Niveaus ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass das Erwerbsleben weit weniger „verberuflicht“ ist: Berufliche Tätigkeiten etwa im Handwerk oder selbst in diversen akademischen Berufen sind insgesamt in weit geringerem Maße an bestimmte Ausbildungen und Qualifikationsstufen gebunden, was Laufbahnen weniger planbar macht (von Berufen wie Arzt/Ärztin, Jurist/Juristin etc. einmal abgesehen). Deshalb sind die vorgestellten Überlegungen zur Rolle des Zufalls sicherlich nur mit einigen Abstrichen auf Westeuropa übertragbar. Trotzdem ist nicht zu leugnen, dass schlicht Glück und Pech oder auch zunächst neutrale Ereignisse von größerer Bedeutung sind als zumeist in der beruflichen Beratung bedacht. Zudem setzt auch in Europa mit der soziologisch vielfach belegten Entgrenzung von Erwerbsarbeit eine Entberuflichung ein, die festgefügte Laufbahnen infrage stellt.

Die individuellen Antworten auf die vorgestellten Fragen können ganz unterschiedlich ausfallen – bei einer Person mag der Zufall gar keine, bei einer anderen eine herausragende Rolle gespielt haben. In Gruppen und Workshops kommt zumeist ein breites Spektrum von Erfahrungen mit Zufall zusammen, das dazu beitragen mag, eine beraterische Orientierung an unangemessen langfristiger Strategie und zu starrer Planung zu relativieren.

Laufbahnmetaphern als narrative Elemente in der Beratung

Unser Denken und Fühlen bestimmt sich wesentlich durch Sprache – wir fassen Gedanken und Empfindungen oft in Wörter und Sätze. Unsere Sprache wiederum ist zu einem wesentlichen Teil metaphorisch strukturiert. Eine Metapher ist ein sprachliches Mittel, mit dem besondere Eigenschaften oder Sachverhalte eines Gegenstandsbezugs auf einen anderen Bereich transferiert werden, z. B. um Zusammenhänge auszuloten oder Bedeutungen zu klären. Metaphern prägen in gewisser Weise als Deutungskonzepte unsere Wahrnehmungen und unser Handeln. Das Beispiel der Metapher „sich auf einem eingefahrenen Gleis bewegen“ verdeutlicht dies: Ein Konzept aus dem Zugverkehr (auf einem Gleis fahren, das schon oft befahren wurde und bekannt ist) wird auf die Lebensführung übertragen und besagt in etwa, dass Alltagsmuster sehr vertraut und eingeübt sind, nichts Neues ausprobiert wird (keine Weiche genommen wird) und damit die Richtung schon vorgezeichnet ist (und man voraussichtlich nicht entgleisen wird). Eine Selbstreflexion in einer solchen Metapher wirkt allerdings – und damit werden Metaphern psychosozial interessant – wiederum auf das Denken und Fühlen zurück, indem wir uns unser Leben in diesem Moment eben durch Gleise strukturiert vorstellen und beispielsweise nicht als Schiffsreise, Rechenaufgabe oder Sandburg (oder was immer man als Metapher anlegen möchte). Metaphern dienen oft auch dazu, Wahrnehmungen in einen Sinnzusammenhang zu stellen oder die wahrgenommene Welt zu interpretieren.

In der Beratung kann das Aufgreifen oder Anbieten von Metaphern eine Hilfe sein, um erlebte Situationen oder Vergangenes zu deuten und einzuordnen oder zu kleinen Erzählungen über Zukünftiges anzuregen. Um Metaphern konstruierte Gedankenspiele können in hohem Maße zu Kreativität inspirieren und ungewohnte Sichtweisen auf Probleme und Fragen eröffnen (Engel & Sickendiek 2007).

Übung in Seminargruppen: Metaphern in der Laufbahnberatung

Sie befinden sich in unterschiedlichen Phasen Ihrer persönlichen beruflichen Laufbahn. Manche unter Ihnen haben noch viele Jahre, andere weniger Jahre Berufsarbeit vor sich. Sicher sind damit viele Hoffnungen und Wünsche, Planungen und strategische Erwägungen, aber auch Befürchtungen und Unsicherheit verbunden. Wählen Sie aus der folgenden Liste eine oder zwei Metaphern aus, die Ihnen anregend erscheinen, und denken Sie an Ihre berufliche Zukunft vor dem Hintergrund dieser Begriffe. Vielleicht notieren Sie sich einige Stichpunkte.

Kerr Inkson und Norman E. Amundson (2002) bieten folgende Metaphern für den Bereich Career Counselling an:

1. Career as a journey (Reise)
2. Career as an inheritance (Erbe)
3. Career as fit (Passung)
4. Career as a sequence of seasons (Abfolge von Jahreszeiten)
5. Career as growth (Wachstum)
6. Career as a creative work (individuelles kreatives Produkt oder "Werkstück")

7. Career as a network (Netzwerk)
8. Career as a resource (Ressource)
9. Career as a story (Geschichte)
10. Career as a cultural artifact (kulturelles Artefakt)

Schildern Sie dann in einer Dreiergruppe Ihre Vorstellungen, beginnend mit dem Satz: „Wenn ich mir meine berufliche Zukunft als ... vorstelle, denke ich an“.

Nachdem alle drei Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Vorstellungen geschildert haben, diskutieren Sie bitte über die Metaphern! Eignen diese sich zur Exploration eines Themas und können Sie sich vorstellen, solche oder andere metaphorische Begriffe von Ratsuchenden aufzugreifen oder Metaphern in Beratungsgesprächen anzubieten?

Die vorgestellten Übungen dienen dazu, erste kleine Einblicke in international diskutierte, sogenannte postmoderne Ansätze der Laufbahnberatung zu vermitteln, die stark abweichen von bekannten Passungskonzepten und solchen Beratungsverfahren, die primär auf Neigungs-Eignungs-Erfassung setzen. Die damit verbundenen laufbahnsoziologischen sowie psychologisch-konstruktivistischen Laufbahntheorien bieten vielfältige Anregungen und Hinweise für eine reflektierte und den veränderten Gegebenheiten beruflicher Herausforderungen angemessene Beratung in Bildung und Beruf. Dabei zeigt sich in Workshops und Gesprächen mit Beraterinnen und Beratern oftmals, dass die im deutschsprachigen Raum wenig bekannten Ansätze den theoretisch-konzeptionellen Hintergrund für Vorgehensweisen stellen können, die in der Praxis aufgrund langjähriger Erfahrung und Sensibilität für die Anliegen der Ratsuchenden schon recht pragmatisch Anwendung finden.

Literatur

- Engel, F., & Sickendiek, U. (2007):** Narrative Beratung: Sprache, Erzählungen und Metaphern in der Beratung. In: Nestmann, F., Engel, F., & Sickendiek, U. (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 749–763
- Inkson, K., & Amundson, N. E. (2002):** Career Metaphors and their Application in Theory and Counseling Practice. In: Journal of Employment Counseling, Vol. 39, S. 98–108
- Krumboltz, J. D., & Levin, A. S. (2004):** Luck is No Accident. Making the Most of Happenstance in Your Life and Career. Atascadero, CA: Impact Publ.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S., & Krumboltz, J. D. (1999):** Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. In: Journal of Counseling and Development, Vol. 77, S. 115–124
- Sickendiek, U., Nestmann, F., Engel, F., & Bamler, V. (Hg.) (2007):** Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: dgvt-Verlag

Berufs- und Lebensnavigation – Individuelle Zugänge zur Arbeitswelt

THOMAS DIENER

In diesem Artikel stelle ich das Konzept der Berufsnavigation vor; vor allem werde ich auf die Frage nach den Kompetenzen von Beratungseinrichtungen und -personen eingehen und darauf persönliche Antworten geben. Es sind nicht die einzig möglichen Antworten, sondern solche, die sich aus meiner Praxis als Berufs- und Laufbahnberater in der täglichen Beschäftigung mit den Arbeitsrealitäten meiner Klientinnen und Klienten herauskristallisiert haben.

Was ist Berufs- und Lebensnavigation?

Berufs- und Lebensnavigation ist ein etwas sperriger Begriff. Er hat jedoch den Vorteil, dass er neu ist. Er ist nicht vorbelastet und lässt sich daher gut mit den Inhalten verbinden, die mir in diesem Zusammenhang wichtig sind. In der Schweiz gibt es seit Langem den Begriff der Laufbahnberatung. In Deutschland und Österreich ist er praktisch unbekannt: „Laufbahn“ wird meist nur im Zusammenhang mit einer „Beamtenlaufbahn“ gebraucht. Der weiter verbreitete, aus dem Englischen abgeleitete Begriff Karriereberatung wird mit Ehrgeiz, Aufstieg und Management assoziiert.

Die Berufsberatung hingegen richtete sich ursprünglich fast ausschließlich an Jugendliche vor der Entscheidung für eine erste Ausbildung. Die Arbeitswelt ist jedoch komplexer geworden, und der Anteil der Erwachsenen bei Beratungen zum Thema Beruf hat in den letzten Jahren kontinuierlich zugenommen. Die klassische Laufbahn oder Karriere gibt es praktisch nicht mehr, immer weniger Menschen können heute ihrem angestammten Berufsfeld bis zur Pensionierung treu bleiben.

Den Begriff „Berufs- und Lebensnavigation“ verwende ich seit zwölf Jahren. Ich bin, wie viele andere Beraterinnen und Berater, auf der Suche nach einem Arbeitsansatz, der inneres Wachstum und äußeres Navigieren in der Welt des Berufs und des Lebens gleichzeitig unterstützt. Die Qualitäten, die wir im Leben suchen, wollen wir oft sowohl im Privaten als auch im Beruf verwirklichen. Live-Work-Balance ist daher ebenso Thema bei der Beratung wie moderne Formen der Projektarbeit oder Fragen zur beruflichen Selbstständigkeit. Auch das Thema der Zugehörigkeit zur Familie oder zu größeren Gemeinschaften taucht auf.

Kompetenzen der Beratungsperson

Ich gehe daher davon aus, dass eine Beratungsperson auf verschiedenen Ebenen kompetent sein sollte. Auf der individuellen Ebene sollte sie die Hintergründe ihres eigenen Zugangs zur Arbeitswelt reflektieren und im Umgang mit den Klientinnen und Klienten deren Ressourcen erkennen und stärken. Dabei ist es notwendig, die individuellen und kollektiven Metaphern und Glaubenssysteme im Bezug auf die Arbeitswelt zu berücksichtigen, zu relativieren und mitunter zu nutzen.

Dafür braucht es eine Offenheit für alternative Zugänge zur Arbeitswelt. Diese kommt wohl am ehesten zustande, wenn die Beratungspersonen selbst aktiv an sinnvollen Projekten zur Veränderung der Arbeitswelt mitarbeiten. Es gibt in diesem Bereich viele ermutigende Initiativen wie z. B. das Restaurant „Blinde Kuh“ in Zürich.¹ Auch wenn Beratende vielleicht nicht direkt an solchen Projekten beteiligt sind: Zu wissen, dass es diese Projekte gibt und dass wir aufgerufen sind, die Arbeitswelt nicht nur hinzunehmen, sondern auch zu gestalten, ermöglicht eine offene und kreative Haltung für den Umgang mit neuen und ungewöhnlichen Situationen. Natürlich brauchen Beratende auch viel grundsätzliches Wissen über die sozialen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen der Arbeitswelt.

Konstruktivistische Zugänge

Grundsätzlich erlebe ich konstruktivistische Zugänge zur Arbeitswelt als hilfreich (siehe dazu auch Nestmann in diesem Band). In meiner persönlichen Berufserfahrung als Berater ist mir schnell bewusst geworden, dass ich „die Arbeitswelt“, wie sie „wirklich“ ist, nie kennenlernen werde. Ich habe, wie alle anderen auch, ein *Bild* von ihr. Diese Erkenntnis kann mein Selbstverständnis als Fachperson kränken, sie bringt aber auch eine Erleichterung. So kann ich meinen Klienten auf Augenhöhe begegnen und ihre Erfahrungen mit der Arbeitswelt als ebenso wertvoll würdigen wie mein eigenes, praktisch erworbenes oder angelesenes Wissen.

Genauso unbekannt wie die Arbeitswelt ist uns das *Potenzial* der Klienten. Oft liegt dieses an einem Ort, an dem wir es zunächst nicht vermuten würden. Ein Klient zum Beispiel hat Grund zur Annahme, dass mit ihm etwas nicht stimmt, weil er die letzten drei Arbeitsstellen durch Kündigungen verloren hat. Auf Nachfrage finde ich heraus, dass er nie ein Blatt vor den Mund nimmt und Ungerechtigkeiten intern und auch extern anprangert. Diese Eigenschaft ist bei den meisten Arbeitgebern nicht beliebt und auch er hadert damit. Doch nach der Analyse dieses Phänomens kommen wir zu dem Schluss, dass Hartnäckigkeit, Mut und Unbeirrbarkeit persönliche Qualitäten sind und dass diese im richtigen Umfeld nicht als Problem, sondern als Stärke in Erscheinung treten könnten. Das bestätigt seine, anschließend an die Beratung gefundene Dauerstelle als Kampagnenleiter in einer NGO. Er wird dort zu einem geschätzten und beliebten Mitarbeiter.

Beraterinnen bzw. Berater und Ratsuchende haben also mehr oder weniger zutreffende Fantasien über die Arbeitswelt und die individuellen Potenziale. Beide werden

¹ In einem stockdunklen Raum arbeiten sehbehinderte Menschen für Sehende als Kellner und persönliche Assistenten. Die „Blinde Kuh“ wurde zu einem beliebten Restaurant und Kulturbetrieb.

aber auch Vorstellungen mit sich tragen, die einer sinnvollen und befriedigenden beruflichen Entwicklung eher im Weg stehen. Dabei sitzen beide immer wieder mächtigen kollektiven Glaubenssätzen auf.

Ethik und Positionierung

Solche oft moralisierenden Glaubenssätze schleichen sich in unsere Arbeit ein, ohne dass wir uns normalerweise darüber Rechenschaft ablegen. Objektiv gesehen sind sie meist weder sinnvoll noch hilfreich. Dies zeigt ein gelungenes Projekt zur „kreativen Veränderung der Arbeitswelt“. Straffällige Jugendliche haben mit ihrer Lebenssituation nicht nur ein Problem, sondern auch ein Lernfeld: Kleinkriminelle sind „Unternehmer“ und in ihrem Alltag haben sie Fähigkeiten trainiert, die sie im richtigen Kontext gewinnbringend und ohne Gesetze zu brechen einsetzen können. Ein Projekt in den USA arbeitet mit diesem Ansatz: Statt die „street experience“ der Jugendlichen als schlecht und falsch hinzustellen und dadurch zu entwerten, entsteht daraus die Basis für eine neue sinnstiftende Identität.

Berufsnavigation arbeitet an der Verbindung zwischen den individuellen Qualitäten, Motivationen und Fähigkeiten auf der einen und den Bedürfnissen der Welt auf der anderen Seite. Ohne nur auf höhere Bildungsschichten zu zielen oder die unschönen Seiten der Arbeitswelt zynisch auszublenden, gehen wir dabei von einer Arbeitswelt aus, die gestaltbar ist. Wir versuchen die individuellen und kollektiven Veränderungsmöglichkeiten auszuloten und im Idealfall zu erweitern. Das kann im Einzelfall auch einmal Solidarität mit einer Person oder Gruppe anstelle von professioneller Distanz bedeuten. So begleitete zum Beispiel ein Hauptschullehrer in Deutschland, dem das Thema Jugendarbeitslosigkeit sehr nahe ging, erwerbslose Jugendliche zu Firmen und stellte sie dort persönlich den Personalverantwortlichen vor. Die Aktion wurde von allen Beteiligten als sinnvoll und wichtig erlebt.

Die Berufsnavigation geht davon aus, dass jeder Mensch ein Recht darauf hat, eine Arbeitsweise anzustreben, die ihm entspricht, an und mit der er wachsen kann. Arbeit soll mehr sein als eine Tätigkeit, die man „gerade noch überlebt“ oder mit der man sich leidlich arrangiert hat. Natürlich gelingt es nicht immer, dieses Ideal zu erreichen. Jede Lebens- und jede Beratungssituation hat ihre ganz eigenen Limitierungen. Als Ausrichtung und Statement erscheint mir dieser Anspruch jedoch in mehrfacher Hinsicht gerechtfertigt. Er transportiert eine Haltung, die Empowerment ermöglicht, und er kann, wenn wir ihm immer wieder – wenn auch nur annähernd – gerecht werden, eine Quelle der eigenen Motivation und des Berufsstolzes sein.

Beratung als kreativer Prozess

All das führt mich zur Grundannahme, dass die Berufsnavigation in erster Linie ein kreativer Prozess ist, der mehr Anteile an Prozess- als an Fachberatung aufweist. Empowerment ist dabei ein Hauptanliegen. Zur Illustration des eben Postulierten stellen Sie sich einen Menschen vor, der in einer sehr unbefriedigenden Arbeitssituation steht. Er ist über 45 Jahre alt und weiß aus der Presse, dass ältere Arbeitnehmer in „der Arbeitswelt“ schlechte Karten haben. Seine Situation und diese Annahmen werden

einen negativen Einfluss auf das Bild haben, das er sich von der Arbeitswelt macht. Je negativer aber sein Bild von der Arbeitswelt im Generellen ist, umso mehr Angst vor unsicheren Situationen wird er entwickeln. Diese Angst wird ihn wahrscheinlich eher in der aktuellen unbefriedigenden Situation festhalten, als ihn anregen, seinen Gestaltungsspielraum trotz allem auszuloten. Damit schließt sich ein Teufelskreis. Diesem Klienten ist jetzt natürlich weder durch naive Ermutigungen noch durch eine Bestätigung seines negativen Bildes über statistisches Fachwissen gedient. Sinnvolles Empowerment ist hier in eine Form von Prozessberatung eingebunden, die hohe Ansprüche an die beratenden Personen stellt: nämlich das einfühlsame Auffangen von Gefühlen der Hoffnungslosigkeit, ohne selber von eigenen negativen Erfahrungen überwältigt zu werden, das behutsame Aufgreifen und Stärken von im Beratungsgespräch angebotenen Ressourcen, das Erlauben von Phasen von Enthusiasmus und Kreativität und das Einbinden dieser neu gewonnenen Energie in sinnvolle Lebensmodelle und konkrete Umsetzungsstrategien.

Phasen der Beratung

Dieses Vorgehen impliziert ein Phasenmodell, das wir aus der Kreativitätsforschung und vielen Planungsmethoden kennen. Dabei verlangt jede Phase andere Herangehensweisen. Ich verwende auch imaginative, expressive und auf Körperempfindungen fokussierte Zugänge. Einige von mir verwendete Übungen finden Sie im Internet unter www.fairwork.com/werkstatt/uebungen.html.

Ich möchte die Phasen anhand einer einfachen Metapher illustrieren. Viele Menschen setzen ihre Kreativität bei ganz alltäglichen Dingen ein, wie z. B. beim Kochen. Wir kommen nach Hause, haben keine Zeit mehr zum Einkaufen und stellen uns der Herausforderung, mit dem, was eben da ist, ein möglichst leckeres Menü zuzubereiten. In der Beratungsarbeit kann es vorkommen, dass ein Klient oder eine Klientin zu Beginn gar nicht die Kraft oder Motivation hat, sich der Herausforderung zu stellen, aus ihren Möglichkeiten ein möglichst passendes Bild zu entwickeln. Wir werden dann erst einmal einen Schritt zurücktreten, eine Tasse Tee trinken und über das Leben im Allgemeinen und die persönlichen Einstellungen dazu plaudern, ohne sofort auf die Aufgabe zu fokussieren.

In der nächsten Phase durchforsten wir den Kühlschrank und den Vorratsschrank und legen alle Dinge, die wir dabei finden, erst mal auf den Tisch. Diese „Auslegeordnung“ nenne ich in der Beratungsarbeit „Standortbestimmung“. In dieser Phase sind evtl. auch differenzialpsychologische Testverfahren sinnvoll. Sie können auf vergessene Aspekte hinweisen und so zusätzliche Zutaten für das kommende Menü bereitstellen. Doch verlaufen kreative Prozesse nicht linear, sodass die mechanische Passung von Persönlichkeitsprofilen und Berufsbildern aus meiner Erfahrung nur sehr eingeschränkt funktioniert.

Wenn wir jetzt alle Zutaten „auf dem Tisch“ haben, ist das erste Gefühl meist Ratlosigkeit: Zunächst hat der Klient oder die Klientin keine Ahnung, was sich daraus zubereiten ließe. Der jetzt folgende Prozess ist etwas Geheimnisvolles, er fasziniert mich

nach 20 Jahren Berufserfahrung immer noch: Irgendwann fügt sich aus den zusammenhanglosen Einzelementen ein neues Ganzes, plötzlich ist das Bild eines „Menüs“ da. Dieses Phänomen der Emergenz ist meist verbunden mit einer Steigerung der Energie. Der Klient oder die Klientin spürt unmittelbar die Lust, mit „dem Kochen“ zu beginnen.

In der nun folgenden Umsetzungsphase kann ein gezieltes Coaching sinnvoll sein, hier werden konkrete Fachfragen wichtig. Aber auch eine Unterstützung in den Konflikten, die jeder Veränderungsprozess fast zwangsläufig mit sich bringt, kann angezeigt sein.

Individuelle Wege

Gerade wenn ein Klient oder eine Klientin aus innerer Überzeugung oder aufgrund äußerer Umstände neue Wege geht und dabei eine Arbeit nicht nur findet, sondern erfindet, kann eine Projektbegleitung Sinn machen. Wie verschlungen und doch aus der Rückschau folgerichtig solche Prozesse sein können, möchte ich zum Schluss mit zwei Beispielen verdeutlichen:

Ein junger Mann bildet sich neben seinem Job als Kellner bei großartigen Lehrern im Bereich Tanz und Theater weiter. Er ist begeistert von den höfischen Tanzformen des Barockzeitalters; außer ihm beschäftigt sich fast niemand mit so einem „abwegigen“ Thema. Menschen, die von etwas begeistert sind, lernen schnell. So wird er in kürzester Zeit zu einem Experten in diesem Feld und nach ersten Projekten und einem schnell wachsenden Beziehungsnetz ist er heute ein gefragter Kursleiter in Musikhochschulen. Dort gibt er Unterricht in Barocktanz und in den höfischen Traditionen. Diese Seminare sind auch für Musiker und Musikerinnen interessant, die sich auf Barockmusik und authentische Aufführungspraxis spezialisieren. Auch im Zusammenhang mit Theaterprojekten lese ich ab und zu seinen Namen.

Eine Frau kommt begeistert von einem Arbeitseinsatz im Ausland zurück. Sie stellt fest, dass die Organisation, für die sie dort gearbeitet hat, keine Anlaufstelle in der Schweiz hat. Sie knüpft die richtigen Kontakte, findet Sponsoren und eröffnet die Schweizer Vertretung.

Schlussfolgerung

Dass in modernen Arbeitsbiografien Phasen von Erwerbsarbeit, Erwerbslosigkeit, Selbstständigkeit, Familien- und Freiwilligenarbeit fließend ineinander übergehen können, ist nicht nur eine Herausforderung für die Betroffenen und die Beratungsinstitutionen. Es wird auch zu einer Aufgabe für den Staat, dieser Realität Rechnung zu tragen. Der dafür geeignete gesetzliche Rahmen sollte den Betroffenen ein Gefühl von Sicherheit vermitteln und gleichzeitig flexibel genug sein, um fortlaufende berufliche Veränderungsprozesse zu ermöglichen.

Literatur

Diener, T. (2006): Essenz der Arbeit – die Alchemie der Berufsnavigation. Freiamt: Arbor Verlag

Modell zum persönlichen Entscheidungsprozess

ROLF KUHN

In Beratungen begegnen uns Menschen, die sich irgendwo zwischen Suchen und Handeln befinden; sie haben allerdings bereits etwas entschieden, nämlich Ratsuchende zu werden. In der beraterischen Begegnung wird jedoch nur ein Ausschnitt des persönlichen Entscheidungsprozesses fokussiert, denn meist geht es darum, Perspektiven zu klären oder mögliche Optionen zu wählen. Das heißt, die eigentlichen Entscheidungen werden selten während einer Beratung getroffen, sondern danach, dazwischen oder gar davor. Zur Aufgabe von Beratern gehört zwar in erster Linie die Entscheidungsvorbereitung, dennoch ist es sinnvoll, wenn wir uns auch mit dem auseinandersetzen, was sich *nach* der Beratung oder einem Entschluss abspielt. In diesem Beitrag soll die Frage beleuchtet werden, wie wir *während* einer Beratung die Umsetzung von Entscheidungen gestalten und fördern können.

Persönlich bedeutsame Entscheidungen sind in der Regel ein Prozess, der in verschiedenen Phasen verläuft und darum auch an verschiedenen „Stationen“ ins Stocken geraten kann. Der Entschluss ist daher nur *ein* Entscheidungsakt, zu dem mehrere Teilentscheidungen getroffen werden, bevor er in die Tat umgesetzt wird. Im Rahmen des Workshops wurde den Teilnehmenden als „Welturaufführung“ ein Modell vorgestellt, wie der individuelle Prozess in einer Entscheidungsberatung abgebildet und bearbeitet werden kann. Das Modell soll als „Landkarte“ dienen, um sich in der Entscheidungslandschaft der Ratsuchenden besser zurechtzufinden (vgl. Abb. 1).

Als theoretische Inspirationsquellen liegen dem Modell das „Rubikonmodell“, die „Dynamische Urteilsbildung“ sowie das Konzept „Lage- und Handlungsorientierung“ zugrunde:

Das **Rubikonmodell** von Heckhausen (1987) beschreibt eine idealtypische, kognitiv-motivationale Abfolge vom Wünschen über das Wählen zum Wollen und Handeln. Die metaphorische Interpretation des Modells suggeriert fälschlicherweise eine lineare Abfolge von vier Phasen mit je charakteristischen Übergängen. Die Rubikonmetapher steht gedanklich im Hintergrund meiner Landkarte, ist jedoch mit dem folgenden Konzept angereichert und „dynamisiert“ worden.

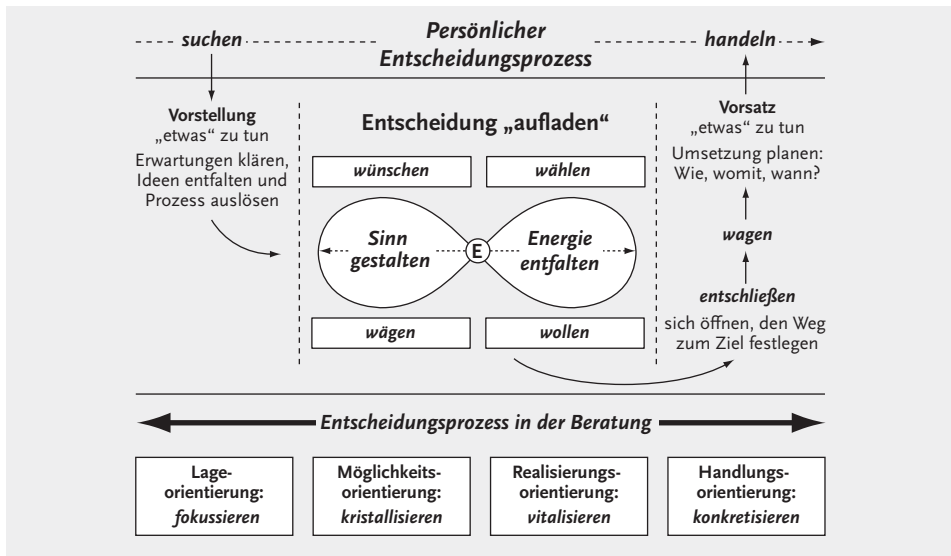


Abb. 1: Beraterische Landkarte zur Entscheidungslandschaft von Ratsuchenden

Die **Dynamische Urteilsbildung** von Bos (1978) basiert auf dem Gedankengut von Rudolf Steiner. Das Modell beschreibt den „Prozess der sozialen Urteilsbildung“ und symbolisiert mit einer Doppelschleife (Lemniskate) die rhythmische Bewegung zwischen Wahrnehmungen, Gedanken, Zielen und Mitteln. Mit dem schlaufenartigen Vorgehen wird der Mensch in seinem Denken, Fühlen und Wollen angeregt, und die zentralen Aspekte einer Entscheidungsfindung werden prozesshaft miteinander verbunden. Der Energiefluss zwischen dem gegenwartsbezogenen „Erkenntnisweg“ und dem zukunftsorientierten „Wahlweg“ führt zur Bildung eines Urteils und ermöglicht es, Entscheidungen zu treffen (mehr dazu in Bächtold & Supersaxo 2005).

Das Konzept der **Lage- und Handlungsorientierung** von Kuhl (1983) geht davon aus, dass das Wollen unterstützt werden muss, wenn es im Handeln münden soll. Lageorientierte Personen fokussieren ihre gegenwärtigen Schwierigkeiten und entwickeln ein Problembewusstsein. Die Lageorientierung ist wichtig, um einen Vorsatz und die Energie zum Ausführen schwieriger Absichten aufzubauen. Mit dieser Orientierung wird das Absichtsgedächtnis inhaltlich „geladen“. Handlungsorientierte Personen besinnen sich demgegenüber auf ihre eigenen Ressourcen sowie darauf, etwas zu tun, um die Lage zu verändern. Für den Weg vom Wollen zum Handeln braucht es gemäß diesem Konzept jedoch beide Haltungen: Wenn wir Ziele erfolgreich umsetzen wollen, ist es wichtig, zwischen dem Denken an Schwierigkeiten und dem Erleben von positiven Gefühlen zu pendeln (Martens & Kuhl 2004).

Im vorliegenden Modell ist dieses Konzept mit der „Möglichkeitsorientierung“ und der „Realisierungsorientierung“ erweitert worden, welche das Pendeln zwischen Ausgangslage und Handlung erleichtern sollen. Ziel ist es, dadurch den Möglichkeitssinn

zu wecken, Energien aufzubauen und die Bereitschaft zum Entscheiden zu aktivieren. Im Folgenden werden nun die relevanten Aspekte des Modells schrittweise erläutert:

Vorstellung „etwas“ zu tun – Ziel: Entscheidungssituation erkunden

Vor einer Beratung haben Ratsuchende meist eine mehr oder weniger diffuse Vorstellung davon, was sie für ihre persönliche Zukunft eigentlich möchten. Das Erkunden dieser Vorstellungen sowie der Erwartungen an die anstehende Entscheidung hat einen maßgeblichen Einfluss auf das Gelingen einer Beratung. Zu Beginn der Beratung stehen daher die Einschätzung der Situation, die eigenen Ressourcen, der wahrgenommene Handlungsspielraum sowie die Bedeutsamkeit der Entscheidung im Mittelpunkt.

Zudem können wir danach fragen, was bereits getan wurde, welche Vorentscheidungen bereits getroffen wurden, was einer Entscheidung bisher im Wege stand und welche Lösungsvorstellungen hinter dem Erwarteten stecken. Damit wird ein Prozess in Gang gesetzt und allenfalls auch ein bereits vorhandener Schwung aufgenommen.

Personen, die eine Bildungs- und Berufsberatung aufsuchen, sind in ihren Optionen jedoch oft schon vorentschieden. Die Rat-Suche konzentriert sich dann auf das Klären des Angedachten und das „Aufladen“ der anstehenden Entscheidung. Damit kommen wir zum dynamischen Teil des Modells. Die Darstellung verdeutlicht, dass dieser Prozess keineswegs linear, sondern vielmehr schlaufenartig und zyklisch verläuft.

Wünschen – Ziel: Unverbindliche Ziele entfalten

Wünsche sind Bestandteil des Erlebens aller Menschen und beeinflussen ihr Verhalten, unabhängig, ob sie erreichbar sind oder nicht. Ein Wunsch ist ein ersehnter Erlebniszustand oder ein relativ unspezifisches Bedürfnis zu einem relevanten Anliegen. Wünsche signalisieren das Auftauchen eines Ziels, sie sind jedoch primär affektiv und noch nicht konkret.

Da Wünsche unerfüllt bleiben, wenn sie nicht zu spezifischen Bedürfnissen werden, geht es in dieser Phase darum, die aktuellen Hoffnungen und Befürchtungen zu reflektieren und sie in bewusste Motive zu übersetzen. Das inhaltliche Ordnen und Priorisieren der Wunschvorstellungen hilft, vorerst unverbindliche, jedoch denkbare Ziele zu formulieren.

Wägen – Ziel: Allgemeine Zielrichtung klären

Das Wägen als unverbindliches Nachdenken über Mittel und Wege ist ein zentrales Element in Entscheidungsberatungen; besonders die Berufsberatung könnte daher auch als „Erwägungsberatung“ umschrieben werden. Zum Wägen gehören das vergleichende Abwägen sowie das Erwägen als Vorstufe des Handelns (Jüttemann 2008, S. 10).

Abwägen wird zwar vorwiegend als rationaler Vorgang verstanden, doch auch da sind die Emotionen immer beteiligt. In Beratungen können wir zum Beispiel verschiedene Optionen oder angedachte Entscheidungen miteinander vergleichen, beurteilen und

gewichten. Das *Erwägen* basiert auf hintergründigen Motiven und klärt, was erfüllenswert und erfüllbar erscheint – und was nicht. Mit dem Erwägen werden verschiedene Möglichkeiten ins Auge gefasst und gedanklich durchgespielt („Probehandeln“).

Mit dem sorgfältigen Wägen von Handlungsalternativen wird eine allgemeine Zielrichtung entworfen, aber noch keine Zielentscheidung getroffen. Hierfür braucht es das Wählen.

Wählen – Ziel: Zielentscheidung treffen

Wählen ist das Bevorzugen von einem Weg und beinhaltet eine eigene Zielsetzung. Basierend auf den persönlichen Erwartungen und Werten sowie der aktuellen Realisierbarkeit wird mit der Wahl der Spielraum der Handlungsalternativen eingegrenzt und eine Zielentscheidung getroffen. In einer Beratung werden nun möglichst konkrete Ziele identifiziert und priorisiert. Hierbei ist darauf zu achten, dass die Ziele mit dem jeweiligen Kontext vereinbar sowie aus eigenen Mitteln erreichbar sind.

Im Rubikonmodell beendet die Wahl das Wägen und mit dem Übergang zum Wollen wird der Rubikon überschritten. Da in meinem Modell das rhythmische Pendeln zwischen den einzelnen Phasen zentral ist, erachte ich das Ganze jedoch eher als einen spielerischen „Tanz“ an beiden Ufern des Rubikons. Beraterisch geht es in dieser Phase somit darum, die Optionen zu konkretisieren sowie Kriterien für die Zielerreichung zu entwickeln.

Wollen – Ziel: Attraktives Zielbild entwerfen

Mit dem Wollen werden die Optionen und Ziele mit Energie geladen – das heißt, nicht nur das Ziel, sondern auch die Handlung wird angestrebt. Da Wollen die Absicht beinhaltet, etwas zu tun, kann es auch als ein „handlungswirksames Wünschen“ (Bieri 2001) bezeichnet werden. Wollen bedeutet, emotional entschlossen zu sein, und die Ratsuchenden kommen nun vom eher passiven in einen motivationalen Zustand.

Der Wille kann in der Beratung gefördert werden, wenn ein attraktives Zielbild entworfen und mental dessen Erreichen ausgeschmückt wird. Zudem können wir mit den Ratsuchenden Vorstellungen darüber entwerfen, was sie zunächst tun würden, gesetzt sie wären schon entschlossen („so tun als ob“ und mit der Entscheidung „schwanger“ gehen). Das Wollen ist jedoch primär ein emotionales Bekenntnis zur Zielerreichung und enthält noch nicht zwingend eine praktische Absicht.

Nach dem „Aufladen“ der Entscheidung werden meines Erachtens viele Entscheidungsberatungen beendet. Dies bedeutet jedoch nicht, dass damit auch der Entscheidungsprozess abgeschlossen ist: Es können Zweifel in Bezug auf die Wahl auftreten, die Energie kann abhanden kommen oder es gibt Schwierigkeiten bei der Realisierung im Alltag.

Entschließen – Ziel: Wegentscheidung treffen

Das Sich-Entschließen bedeutet ein „Sich-Öffnen“ – Ratsuchende entscheiden sich für einen Weg und signalisieren ihre Handlungsbereitschaft. Mit dem verbindlichen Fest-

legen auf einen Weg wird persönlich die Verantwortung dafür übernommen, ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen. Damit wird schließlich die Realisierung der geplanten Handlung eingeleitet. Entschließen beinhaltet somit eine konkrete Wegentscheidung, aber noch nicht zwingend, tatsächlich etwas zu tun.

Wagen – Ziel: „Preis“ in Kauf nehmen

Das Wagen ist emotional stärker gefärbt als das Wollen. Entscheiden bedeutet immer auch Konsequenzen zu akzeptieren sowie den voraussichtlichen Aufwand und die teils unvorhersehbaren Folgen in Kauf zu nehmen. Schwierige Entscheidungen verlangen daher immer auch eine Portion Mut und Risikobereitschaft.

In der Beratung können wir Ratsuchende für die Umsetzung ihres Entschlusses antizipierend sensibilisieren, indem wir potenzielle Schwierigkeiten oder Hindernisse gedanklich mit einbeziehen. Ratsuchende wagen dann die Entscheidungsumsetzung, wenn sie sich aktiv auch für den „Preis“ und die mit der Entscheidung verbundenen Nachteile entscheiden. Damit der Entschluss zur Tat wird, braucht es jedoch noch den Vorsatz.

Vorsatz „etwas“ zu tun – Ziel: Entscheidungsumsetzung initiieren

Der Vorsatz vermittelt zwischen Entschluss und Handlung, weil er die Energie auf die Umsetzung richtet. Faktisch legt ein Vorsatz die Art und Weise der Zielerreichung fest und spezifiziert Ort, Zeit sowie Art und Weise der Handlung (Gollwitzer 1991, S. 43).

In der Beratung können wir Ratsuchende dabei unterstützen, konkrete und gut operationalisierte Vorsätze zu bilden, um die selbst gesetzten Ziele zu erreichen. Hierfür braucht es konkrete Durchführungskoordinaten: wie, womit, wann, wo und allenfalls mit wem? Idealerweise richtet sich nun die Energie der Ratsuchenden ganz auf die Ausführung des Gewählten und Beschlossenen. Weil gute Vorsätze manchmal aber auf der Strecke bleiben, ist es unter Umständen notwendig, den Prozess der „Entscheidungsladung“ erneut in Gang zu setzen, im Sinne von „drei Felder zurück“.

Der Sinn und Zweck dieser Landkarte besteht darin, die Komplexität eines persönlichen Entscheidungsprozesses möglichst praxistauglich abzubilden. Sie soll Beratern helfen, jene Bereiche zu lokalisieren, welche für die oder den Ratsuchenden von Bedeutung sind. So kann zum Beispiel das Phänomen „Unentschlossenheit“ mithilfe dieses Modells differenzierter unter die Lupe genommen werden, denn Ratsuchende, die sich (noch) nicht entscheiden können, sind nicht zwingend entscheidungsunfähig. In der Lesart dieser Landkarte bedeutet unentschlossen sein: Eine Person kann sich irgendwie und irgendwo momentan noch nicht öffnen. Über die zyklisch-rhythmischen Bewegungen wird die Entscheidung „landschaftstauglich“ aufgeladen – dadurch können Öffnungen entdeckt und erzeugt sowie Energien aufgebaut werden.

Im Workshop wurde das dargestellte Modell mit dem eigenen Entscheidungserleben der Teilnehmenden vitalisiert – dazu sind nun auch die Leserinnen und Leser dieses Beitrags eingeladen.

Literatur

- Bächtold, S., & Supersaxo, K. (Hg.) (2005):** Dynamische Urteilsbildung. Bern: Haupt
- Bieri, P. (2001):** Das Handwerk der Freiheit – Über die Entdeckung des eigenen Willens. München: Hanser
- Bos, A. H. (1978):** Sozial-ökologische Voraussetzungen kreativer Urteilsbildung. In: AGO-GIK, 4/78, S. 10–18
- Gollwitzer, P. M. (1991):** Abwägen und Planen. Göttingen: Hogrefe
- Heckhausen, H. (1987):** Wünschen – Wählen – Wollen. In: Heckhausen, H., Gollwitzer, P. M. & Weinert, F. E. (Hg.): Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin: Springer, S. 3–9
- Jüttemann, G. (Hg.) (2008):** Suchprozesse der Seele – Die Psychologie des Erwägens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Kuhl, J. (1983):** Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Berlin: Springer
- Martens, J. U. & Kuhl, J. (2004):** Die Kunst der Selbstmotivierung – Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen. Stuttgart: Kohlhammer

Die Erfassung von Kompetenzen und Potenzialen

KATHARINA EBNER

Ein wichtiges Ziel der Berufs- und Bildungsberatung ist es, Kenntnis über die Kompetenzen eines Menschen zu generieren. Das Wissen über die Kompetenzen kann dabei helfen, grundlegende berufskritische Entscheidungen zu treffen, wie beispielsweise die Wahl einer Ausbildung oder eines Studienfachs, die Entscheidung über die Besetzung einer Position im Unternehmen oder die Entscheidung über die Aufnahme in einem Ausbildungscurriculum eines Unternehmens.

1 Kompetenz und Potenzial: Versuch einer Abgrenzung

Kompetenzen zu erfassen ist keine einfache Diagnostik, insbesondere aufgrund der begrifflichen Unschärfe: Obwohl der Begriff der Kompetenz in zahlreichen Kontexten genutzt wird (z. B. Stellenausschreibungen), darf man annehmen, dass das Verständnis für den wissenschaftlichen Kompetenzbegriff nicht überall gleichermaßen ausgeprägt und Grundlage der Kommunikation ist. Kompetenz im wissenschaftlichen Sprachgebrauch wurde bis dato in den Sprachwissenschaften, in der Motivationspsychologie (vgl. Weinert 2001), aber auch innerhalb der Rechtswissenschaften geprägt und eingesetzt. Der Begriff der Kompetenz ist per se ein in vielen Disziplinen verwendetes Konstrukt, das legitimerweise unterschiedliche Konnotationen hat. Möchte man Kompetenzen im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung erfassen, so bietet sich die Abwendung von der alltagssprachlichen Verwendung und Anlehnung an die diagnostische Perspektive der Psychologie an. Basierend auf Arbeiten von Heyse (2004), Heyse und Erpenbeck (1997) sowie Erpenbeck und Rosenstiel (2003) versteht man unter Kompetenz dann die „Selbstorganisationsdispositionen psychischen und physischen Handelns“ eines Individuums.

Eine Disposition ist eine relativ stabile Bereitschaft, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen (Asendorpf 2004), und eine zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelte innere Voraussetzung zur Regulation einer Tätigkeit (Erpenbeck & Rosenstiel 2003). Selbstorganisationsdispositionen sind handlungszentrierte Dispositionen ei-

nes Individuums, in divergent-selbstorganisativen Handlungssituationen ein bestimmtes Verhalten zu zeigen. Kompetenzen stellen damit die in Handlungen realisierten Selbstorganisationsdispositionen eines Menschen dar. Solche Dispositionen werden insbesondere durch selbstorganisiertes Lernen und somit vorrangig in informellen Lernkontexten gebildet und verändert (ebd.). Sie stellen einen Teil des Potenzials eines Menschen dar.

Schuler umschreibt Potenzial als das „in einem Menschen noch Schlummernde, sich künftig erst Entfaltende, jedenfalls aber das nicht offensichtliche und leicht in seinem tagtäglichen Verhalten sich Realisierende und zu Beobachtende“ (Schuler 2000, in Rosenstiel & Lang-von Wins, S. 54). Der Begriff des Potenzials wird häufig als Synonym für Leistungsfähigkeit bzw. die Gesamtheit aller zur Verfügung stehenden Leistungsmöglichkeiten eines Menschen verwendet (Schuler 2000). Anders als eine Kompetenz wird das Potenzial nicht in Klassen oder Facetten eingeteilt, sondern dient als gesamtheitlich umschreibender Begriff für die kognitiven, motivationalen und reflexiven Fähigkeiten einer Person (ebd.).

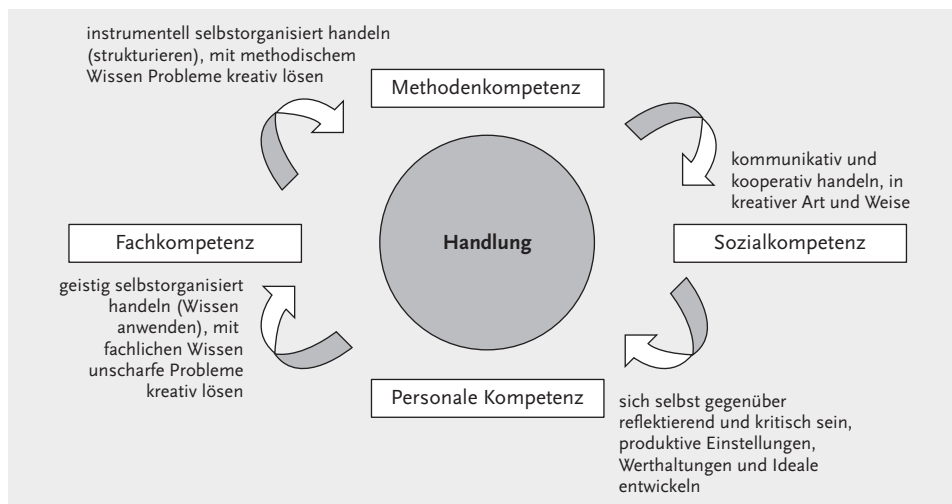


Abb. 1: Kompetenzfacetten und -definition nach Ebner (2006)

Dieser begrifflich eher uneindeutige Kontext der Kompetenz- und Potenzialdefinition verursacht letztlich die erwähnte schwierige Operationalisierung und die damit verbundenen Herausforderungen für das Anliegen, Kenntnis über die Kompetenzen eines Individuums zu gewinnen.

2 Diagnostik von Kompetenzen

Begreift man Kompetenzen als Teil des Potenzials eines Menschen, bedeutet das, deren Erfassung als eine Form der Potenzialanalyse zu verstehen. Jeglicher Diagnostik, und auch der des Potenzials, geht im Idealfall die sorgfältige Analyse des zu diagnostizierenden Konstrukts voraus – im Fall des Potenzials die Analyse der Anforderungen, die auf Grundlage der individuellen Leistungsvoraussetzungen bewältigt werden sollen. Im Sinne der Forderung, dass grundsätzlich jede Diagnostik nur so gut ist, „wie die Anforderungsanalyse, die ihr vorausgeht“ (Lang-von Wins et al. 2008, S. 43), muss die Bestimmung der zukünftig erforderlichen Anforderungen den Bemühungen um die Analyse des Potenzials einer Person vorausgehen.

Die Arbeitspsychologie stellt etliche Verfahren zur Verfügung, um die zu bewältigenden Aufgaben in einem bestimmten Arbeitskontext oder einer Position oder Stelle zu bestimmen. Bekannte Verfahren der Arbeitsanalyse sind beispielsweise das Verfahren zur Ermittlung von Regulationserfordernissen in der Arbeitstätigkeit (VERA; Volpert et al. 1983) oder RHIA (Analyse der Regulationshindernisse in der Arbeitstätigkeit; Leitner et al. 1993), die Regulationshindernisse und -erfordernisse am Arbeitsplatz in den Fokus rücken, d. h. vor allem organisatorisch-technische Bedingungen am Arbeitsplatz erfassen und auf handlungstheoretischen Modellen der Arbeitstätigkeit basieren. Verfahren, die neben den regulatorischen Anforderungen zusätzlich Faktoren wie den sozialen Kontext beschreiben, sind beispielsweise der Fragebogen zur Arbeitsanalyse (FAA; Frieling & Hoyos 1978), der Job Diagnostic Survey (JDS; dt. Fassung von Schmidt et al. 1985) oder der Fragebogen zur subjektiven Arbeitsanalyse (SAA; Udris & Alioth 1980), die stärker auf die individuelle Wahrnehmung der Aufgaben und Tätigkeiten eingehen. Zur Anwendbarkeit und Güte dieser Verfahren sei an andere Stellen verwiesen (Matern 1984, Greif 1991).

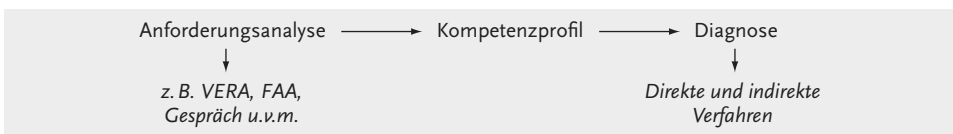


Abb. 2: Vereinfachter Prozess kompetenzorientierter Eignungsdiagnostik

Diese und andere Verfahren der Arbeitspsychologie beziehen sich auf Positionen oder Arbeitskontexte, die in der Gegenwart liegen. Für die Bestimmung von zukünftigen Anforderungen können sie nicht eingesetzt werden. Dafür stehen andere Methoden zur Verfügung, wie beispielsweise die Delphi-Technik (vgl. Häder & Häder 2000, Linstone & Turoff 1975) oder Szenario-Techniken – Verfahren, die besonders in der Trendforschung angewendet werden. Sie helfen, ein Bild der Zukunft zu entwerfen, was für die Erfassung von Leistungsvoraussetzungen für zukünftige Anforderungen elementar ist. Abgesehen vom großen Aufwand, der bei diesen Verfahren betrieben werden muss (Volkmann 2000), sind auf deren Basis formulierte Prognosen aber oft fehlerbehaftet (Rosenstiel 2000).

Man stelle sich folgendes Beispiel vor: Im Jahr 2006 schreibt ein Versicherungskonzern die Stelle eines Psychologen/einer Psychologin für die interne Personalentwicklung und Management-Diagnostik aus. Die Anforderungen wurden mithilfe des oben genannten Verfahrens der Szenario-Technik für einen Zeitraum von fünf Jahren abgebildet. Im Mittelpunkt der zukünftigen Aufgaben in dieser Position soll die Konzeption und Implementierung eines konzernweiten und international einsetzbaren Curriculums zur Vorbereitung von Führungskräften auf Auslandseinsätze in osteuropäischen Ländern und im asiatischen Raum stehen. Mithilfe von eignungsdiagnostischen Verfahren wird eine Psychologin als Potenzialträgerin identifiziert und eingestellt. Im Jahr 2009 rutscht Deutschland in die weltweite Wirtschaftskrise. Die osteuropäischen Geschäftsbereiche des Konzerns verlieren an Relevanz. Stattdessen muss die Belegschaft im innerdeutschen Raum reduziert werden. Die Aufgaben der HR-Expertin verändern sich, sie wird mit der Durchführung von Ausstellungsgesprächen betraut. Ihre Neigungen und Kompetenzen für diesen Arbeitsalltag wurden im Jahr 2006 weder abgefragt noch festgestellt. Die Stelle verliert nicht nur an Attraktivität für die Inhaberin, sondern fordert von ihr gänzlich andere Fähigkeiten als für die Konzeption eines Curriculums zur Förderung interkultureller Kompetenz. Die Entscheidung für diese Besetzung, die im Jahr 2006 getroffen wurde, stellt sich für die Anforderungen im Jahr 2009 als fehlerhaft heraus: Der Person-Environment-Fit ist nicht mehr gegeben.

Ob es richtig ist, sich für eignungs- bzw. potenzialanalytische Entscheidungen um ein genaues Abbild der Zukunft zu bemühen, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Zentral ist die Schlussfolgerung, dass es kein fehlerfreies Bild der Zukunft geben kann, es aber eine Konstante im Wandel gibt: den Wandel selbst. Diese Schlussfolgerung bedeutet für die Potenzialdiagnostik, dass der Mensch als das zu diagnostizierende Objekt als veränderungsfähig begriffen werden muss. Die Entwicklungsfähigkeit und Veränderbarkeit eines Menschen wird dann berücksichtigt, wenn an dieser Stelle eine Kompetenzorientierung auf Basis des weiter oben gegebenen Verständnisrahmens für diagnostische Entscheidungen angenommen wird. Die Potenzialanalyse würde dann von einer Eignungs- und Leistungsbeurteilung zu einem Instrument der Kompetenzerfassung werden.

3 Verfahren zur Kompetenzerfassung

Eine Vielzahl an unterschiedlichen Verfahren zur Kompetenzerfassung, die sich hinsichtlich Anwendungskontext, Aufwand, Güte und Kompetenzhaltigkeit unterscheiden, steht bei der Entscheidung für ein Instrument zur Wahl (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel 2003). Die Gesamtheit der zur Erfassung von Kompetenzen einsetzbaren Instrumente und Methoden kann grundlegend in direkte und indirekte Methoden unterteilt werden. Direkte Verfahren erfassen das Verhalten eines Individuums in Real- oder Simulationskontexten; indirekte Verfahren ermöglichen durch das Erfassen von Daten einen Schluss auf das zugrunde liegende Verhalten.

Zwei Gründe belegen die Fokussierung auf in der Eignungs- und Management-Diagnostik eingesetzte Verfahren für die Wahl von Instrumenten, die bei der Kompetenz-erfassung unterstützen: In der Berufs- und Bildungsberatung werden diagnostische Ansätze häufig zur Auswahl von Berufs- und Bildungslaufbahnen oder zur Unterstützung von Entscheidungen über Besetzungen von Positionen herangezogen. Eine Fokussierung auf Methoden, die explizit zur Selektion von Personen konzipiert wurden, bietet sich deswegen an. Zum anderen tragen solche arrivierten Verfahren bereits das Potenzial einer hohen Kompetenzhaltigkeit in sich, weswegen eine Neukonzeption von Verfahren oder die Anwendung von möglicherweise weniger gut auf psychometrische Gütekriterien überprüfte Verfahren hinsichtlich des Konzeptionsaufwands und der Gefahr, darauf basierende fehlerbehaftete Entscheidungen zu treffen, nicht immer sinnvoll ist. Im Folgenden werden exemplarisch einige eignungsdiagnostische Verfahren vorgestellt, bezüglich ihrer Kompetenzhaltigkeit diskutiert und deren Einsatz und Möglichkeiten zur Erhöhung der Kompetenzhaltigkeit unter Berücksichtigung der Taxonomie direkter und indirekter Verfahren vorgestellt.

Direkte Verfahren

Bei direkten Verfahren handelt es sich entweder um Beobachtungen des alltäglichen Verhaltens oder um Verhaltensbeobachtungen in simulierten Kontexten. In simulierten Kontexten (z. B. führerlose Gruppendiskussion im Assessment Center) werden erfolgskritische Situationen nachgebildet, die durch das künstlich geschaffene Setting frei sind von äußeren Störgrößen, welche im Realkontext auftreten könnten. Die Konzeption von Simulationen erfordert eine sorgfältige und sehr spezifische Aufgabenanalyse, und die Durchführung der Simulation sollte sehr strukturiert ablaufen, um die Kompetenzhaltigkeit des Verfahrens zu gewährleisten. Insbesondere die Arbeitsprobe als Simulation einer repräsentativen Situation aus dem Arbeitskontext ist ein hoch valides Eignungsdiagnostikum: Schmidt und Hunter (1998) berichten eine Kriteriumsvalidität von .54 für Arbeitsproben, was bedeutet, dass die „Richtigkeit“ der auf Grundlage der Arbeitsprobe getroffenen Entscheidung – beispielsweise über die Einstellung einer neuen Mitarbeiterin – relativ hoch ist: Im Vergleich zu vielen anderen von den Autoren untersuchten Methoden der Personalauswahl weist die Arbeitsprobe die höchsten Werte auf, d. h. dass die Schlussfolgerung, wie erfolgreich ein potenzieller neuer Mitarbeiter im Beruf sein wird, am besten durch die Ergebnisse einer Arbeitsprobe vorhergesagt werden kann.

Verhaltensbeobachtungen in realen oder simulierten Situationen haben zudem eine per se hohe Kompetenzhaltigkeit aufgrund ihrer Handlungsgebundenheit. Insbesondere für komplexe Arbeitstätigkeiten eignen sich deswegen direkte Verfahren gut, um die für solche Tätigkeiten notwendigen komplexen selbstorganisatorischen Handlungsvoraussetzungen vollständig zu erfassen, da Kompetenzen in komplexen Handlungen salient werden (Erpenbeck & Rosenstiel 2003). Der hohe konzeptionelle und auswertungsbezogene Aufwand (vgl. Krohne & Hock 2007) schränkt die Praktikabilität direkter Verfahren aber ein und verhindert deswegen möglicherweise deren Einsatz.

Indirekte Verfahren

Zur Ableitung von Kompetenzen aus indirekten Verfahren greift man auf Daten zurück, die aus beobachtbarem Verhalten resultieren. Solche Daten können sowohl aus psychometrischen Tests stammen (Eigenschaftsprinzip) als auch aus Gesprächen, Referenzen oder biografischen Verfahren (Biografisches Prinzip).

Als Sammelbegriff für auf Grundlage der klassischen oder probabilistischen Testtheorie konstruierte Verfahren dienen Tests zur Abbildung spezifischer Leistungsvoraussetzungen wie Fähigkeiten, Interessen oder Persönlichkeitseigenschaften. Ergebnisse aus diesen psychometrischen Verfahren kommen Indikatoren dahinter liegender psychologischer Konstrukte gleich, die die Voraussetzung zur Entwicklung von Kompetenzen darstellen. Beispielsweise bildet eine hohe kognitive Fähigkeit (i. S. d. Intelligenz) das Lernpotenzial eines Individuums ab, das letztlich auch für den Ausbau von Kompetenzen wichtig ist. Eine direkte Erfassung von Kompetenzen ist mit Tests nicht möglich.

Das Interview ist das populärste Verfahren der (Eignungs-) Diagnostik und stellt einen Sammelbegriff für völlig unstrukturiert bis völlig standardisiert ablaufende Gespräche dar. Zur eignungsdiagnostischen Entscheidung über die Besetzung von Positionen auf Grundlage eines Interviews werden Validitäten von .05 bis .40 berichtet (Schmidt & Hunter 1998), wobei die Validität mit Zunahme der Standardisierung steigt. Das Interview eröffnet zudem die Möglichkeit, kompetenzorientiert vorzugehen: Insbesondere die Aufnahme von biografischen Fragen ermöglicht das Erfassen von historischen – d. h. in der Biografie des Individuums liegenden – Ereignissen, die Ansatzpunkte für die Entwicklung von spezifischen Kompetenzen waren.

Die Orientierung am biografischen Prinzip bedient sich der Prämisse, dass vergangenes Verhalten der beste Prädiktor für zukünftiges Verhalten ist (Owens 1976). Biografische Verfahren (z. B. biografischer Fragebogen) bedienen sich Fragen, die vergangenheitsbezogene und verifizierbare Daten liefern. Die über die aus der Testkonstruktion bekannte Itemselektion identifizierten Fragen eines biografischen Fragebogens kommen der Kriteriumsvalidität zugute: Die eignungsdiagnostische Güte biografischer Verfahren insgesamt ist hoch; Schmidt und Hunter (1998) berichten eine Validität bezüglich des Außenkriteriums Berufserfolg von .35 für biografische Verfahren. Biografische Verfahren ermöglichen es, die Ursprünge der Entwicklung der Kompetenzen abzubilden, motivationale Korrelate der Kompetenzentwicklung zu identifizieren und konkrete Verhaltens- und Reaktionsweisen in Handlungssituationen zu erfragen. Zudem können Informationen über Einstellungen und Werte gewonnen werden. Die Orientierung am biografischen Prinzip sichert somit grundlegend eine hohe Kompetenzhaltigkeit.

4 Bilanzierung von Kompetenzen

Verfahren der Eignungs- und Managementdiagnostik können im Prozess der Berufs- oder Ausbildungswahl und für andere diagnostische Fragestellungen der Berufs- und Bildungsberatung eingesetzt werden, um Kompetenzen zumindest teilweise oder in Ansatzpunkten zu erfassen. Es existiert aber eine Vielzahl von Verfahren, die die Erfassung von Kompetenzen ermöglicht, ohne dass eine grundlegende Anpassung an die Voraussetzungen zur Kompetenzmessung vorgenommen werden müsste (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel 2003). Ein Beispiel dafür ist die vom Zukunftszentrum Tirol in Zusammenarbeit mit der Ludwig-Maximilians-Universität entwickelte Kompetenzbilanz.

Dies ist ein Verfahren, das streng biografieorientiert vorgeht. Es versteht dabei den Klienten als Experten für seine individuelle Kompetenzentwicklung und besonders für dessen Lebenszusammenhänge, die in ihrer Vielzahl aus unterschiedlichen Kontexten, Rollen und Lernerfahrungen nicht nur die Quelle für die ganz persönlichen Kompetenzen sind, sondern auch das Potenzial zur Integration der persönlichen Kompetenzen zu einem gesamtheitlichen Bild der eigenen Person und deren Werte, Motive und Ziele darstellt. Im Zusammenhang mit den mittlerweile zur Normalbiografie gewordenen Brüchen im Berufsleben bietet die Kompetenzbilanz als Coaching-Verfahren und damit als ein Tool, das über eine strukturierte gesprächsanalytische Vorgehensweise operiert, das Potenzial zu erkennen, welche Kompetenzen man hat und in welchen Kontexten diese Kompetenzen besonders gut zum Einsatz kommen könnten.

Entsprechend dem weiter oben dargestellten Verständnis von Kompetenzen als Selbstorganisationsdisposition werden Kompetenzen in dieser Bilanzierung direkt aus dem Handlungskontext heraus identifiziert. Über die Reflexion der in der Vergangenheit liegenden Situationsbewältigungen generiert die Klientin ein Verständnis für ihre persönlichen Ressourcen und Kompetenzen und damit für zukünftige Ressourcen im beruflichen wie auch privaten Kontext. Die Kompetenzbilanz verläuft über vier Sitzungen mit einem Coach, der die katalytische Wirkung des biografieorientierten Vorgehens für den Klienten steuert. Reflexionsprozesse stehen im Mittelpunkt und helfen bei der Identifikation und Benennung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen.

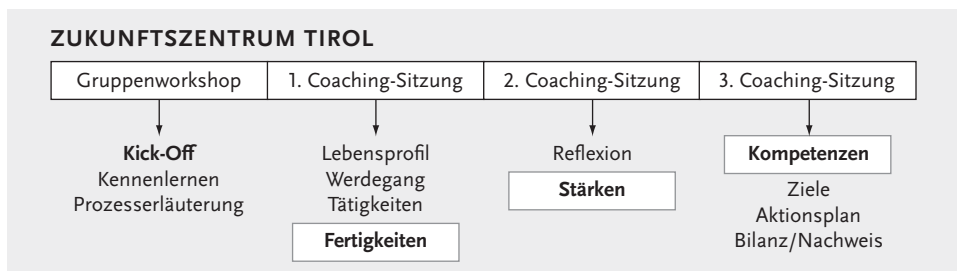


Abb. 3: Arbeitsprozess und -ergebnisse der Kompetenzbilanz

5 Resümee

Bei der Wahl eines geeigneten Instruments, das bei der Erfassung oder Bilanzierung von Kompetenzen unterstützen soll, stellen sich hinsichtlich des Aufwands und der Güte diverse Fragen. Bevor ein Instrument gewählt werden kann, muss das Ziel der Kompetenzerfassung klar sein: Handelt es sich um ein diagnostisches Tool oder eher um ein Beratungsinstrument? Gibt es konkrete (Arbeits-) Anforderungen an die Klientin, deren Bewältigung überprüft werden soll, oder liegt das eher unspezifische Anliegen vor, generelle Kenntnisse über das eigene Kompetenzportfolio zu generieren? Sind bereits etablierte Instrumente vorhanden, die so verändert werden können, dass die Kompetenzhaltigkeit des diagnostischen Urteils steigt, oder sollen neuartige Verfahren eingesetzt werden? In jedem Fall hilft bei der Wahl eines geeigneten Verfahrens die Konzentration auf einige wesentliche Punkte, die im Folgenden zusammengefasst werden.

Der Konstruktionsaufwand für neue diagnostische Verfahren ist sehr hoch. Die Entwicklung eines beispielsweise institutionseigenen Tools entspricht zudem meist nicht der erwähnten Komplexität des wissenschaftlichen Begriffsverständnisses von Kompetenzen, und die Richtigkeit der Ergebnisse kann ohne die bei arrivierten Verfahren bereits nachgewiesene psychometrische Güte kaum eingeschätzt werden. Die Validität der Ergebnisse ist aber essenziell, um eine gute Kompetenzdiagnostik zu betreiben. Der Einsatz bereits validierter Verfahren sichert deswegen die psychometrische Qualität und Urteilsgüte.

Die Beurteilerkompetenz – also die Fähigkeiten des Beraters, die Ergebnisse korrekt zu interpretieren – ist insbesondere bei der Berücksichtigung des biografischen Prinzips ein entscheidender Faktor, der die Güte und Kompetenzhaltigkeit der Ergebnisse maßgeblich beeinflusst: Eine sorgfältige Beurteilerinnenschulung für den Einsatz von biografischen Verfahren, deren Ergebnisse sehr komplex sind, ist deswegen auch für die Analyse von Kompetenzen von großer Bedeutung.

Zur Erfassung von in informellen Lernkontexten erworbenen Leistungsvoraussetzungen ist die Abwendung von eignungsdiagnostischen Verfahren zu empfehlen, die ihren Fokus auf in formellen Lernkontexten erworbene Qualifikationen haben; vorzuziehen sind eigens zur Kompetenzerfassung konzipierte Instrumente, d.h. Instrumente zur Erfassung von aus informellen Lernkontexten stammenden Lernergebnissen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der konkrete Kontext, die genaue Fragestellung und/oder das Anliegen des Klienten, die Voraussetzungen zur Wahl eines geeigneten Hilfsmittels der Kompetenzerfassung diktieren. Die Kompetenzerfassung in der Berufs- und Bildungsberatung kann auf bekannte Methoden der Eignungs- und Managementdiagnostik oder auf eigens für die Kompetenzmessung konzipierte Verfahren zurückgreifen. Für die Personalauswahl sollten Instrumente zur Kompetenzerfassung nicht ohne eine sorgfältige vorherige Anforderungsanalyse eingesetzt werden. Eine hohe Strukturierung der Instrumente sichert zudem die Ergebnisgüte:

Gerade bei Kompetenzerfassungen, die über Gespräche ablaufen, gewährleistet eine sinnvolle Strukturierung des Gesprächs die Kompetenzhaltigkeit (vgl. das multimodale Interview, Schuler 2002). In Gesprächen sollten – wo möglich – simulationsorientierte Techniken inkludiert werden, die nicht nur die Augenscheinvalidität des Verfahrens für den Klienten erhöhen, sondern insbesondere der Beraterin wertvolle Hinweise auf Verhaltensweisen in realen Kontexten liefern. Die Inklusion biografischer Fragen ist letztlich eine weitere wichtige Voraussetzung, um die Erfassung von Kompetenzen zu optimieren und die Ergebnisse aus dem diagnostischen Prozess optimal nutzbar zu machen.

Das Erfassen von Kompetenzen und Potenzialen stellt hohe Ansprüche an eine Berufs- und Bildungsberaterin. Die Bemühungen aber lohnen sich, da auf Basis solch komplexer Informationen dem Klienten zuverlässige und individuell passende Empfehlungen gegeben werden können. So profitieren der Klient und der Beratungsprozess.

Literatur

- Asendorpf, J. B. (2004):** Psychologie der Persönlichkeit. 3. Auflage, Berlin: Springer
- Ebner, K. (2006):** Usability-Test der Kompetenzenbilanz. Gutachten in der betrieblichen Personalentwicklung. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität, München
- Erpenbeck, J., & Rosenstiel, L. v. (2003):** Einführung. In: Erpenbeck, J., & Rosenstiel, L. v. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Pöschel, S. IX-XL
- Frieling, E., & Hoyos, Graf C. (1978):** Der Fragebogen zur Arbeitsplatzanalyse (FAA). Bern: Verlag Hans Huber
- Greif, S. (1991):** Arbeit und Streß: Perspektiven. In: Greif, S., Bamberg, E., & Semmer, N. (Hg.): Psychischer Streß am Arbeitsplatz. Göttingen: Hogrefe, S. 241–255
- Häder, M., & Häder, S. (Hg.) (2000):** Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften. Methodische Forschungen und innovative Anwendungen. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Heyse, V. (2004):** Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Heyse, V., & Erpenbeck, J. (1997):** Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Krohne, H. W., & Hock, M. (2007):** Psychologische Diagnostik. Grundlagen und Anwendungsfelder. Stuttgart: Kohlhammer

- Lang-von Wins, T. (2003):** Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze. In: Erpenbeck, J., & Rosenstiel, L. v. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Pöschel, S. 585–618
- Lang-von Wins, T., Triebel, C., Buchner, U. G., & Sandor, A. (2008):** Potenzialbeurteilung. Diagnostische Kompetenz entwickeln – die Personalauswahl optimieren. Heidelberg: Springer
- Leitner, K., Lüders, E., Greiner, B., Ducki, A., Niedermeier, R., & Volpert, W., unter Mitarbeit von Oesterreich, Resch, Pleiss (1993):** Analyse psychischer Anforderungen und Belastungen in der Büroarbeit. Das RHIA/VERA-Büro-Verfahren. Handbuch und Manual. Göttingen: Hogrefe
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (Hg.) (1975):** The Delphi Method: Techniques and Application. London: Addison Westley
- Matern, B. (1984):** Psychologische Arbeitsanalyse. Berlin: Springer
- Owens, W. A. (1976):** Background Data. In: Dunnette, M. D. (Hg.): Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Chicago: Rand McNally S. 609–644
- Rosenstiel, L. v. (2000):** Potentialanalyse und Potentialentwicklung. In: Rosenstiel, L. v., & Lang-von Wins, T. (Hg.): Perspektiven der Potentialbeurteilung. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, S. 3–25
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998):** The Validity and Utility of Selection Methods in Personnel Psychology: Practical and Theoretical Implications of 85 Years of Research Findings. In: Psychological Bulletin, 124 (2), S. 262–274
- Schmidt K. H., Kleinbeck, U., Ottmann, W., & Seidel, B. (1985):** Job Diagnostic Survey (deutsche Fassung) (JDS). In: Dunckel, H. (Hg.): Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren. Schriftenreihe Mensch-Technik-Organisation, Band 14. Zürich: vdf Hochschulverlag, S. 205–230
- Schuler, H. (2000):** Das Rätsel der Merkmals-Methoden-Effekte: Was ist „Potential“ und wie lässt es sich messen. In: Rosenstiel, L. v., & Lang-von Wins, T. (Hg.): Perspektiven der Potentialbeurteilung. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, S. 53–71
- Schuler, H. (2002):** Das Einstellungsinterview. Göttingen: Hogrefe
- Udris, I., & Alioth, A. (1980):** Fragebogen zur subjektiven Arbeitsanalyse (SAA). In: Martin, E., Udris, I., Ackermann, U., & Ögerli, K. (Hg.): Monotonie in der Industrie. Bern: Hans Huber Verlag, S. 49–68
- Volkman, M. (2000):** Delphi-Methode. Online unter http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/ndelphi_methode_b.html
- Volpert, W., et. al (1983):** Verfahren zur Ermittlung von Regulationsanforderungen in der Arbeitstätigkeit (VERA). Köln: Verlag TÜV Rheinland
- Weinert, F. E. (2001):** Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Hg.): Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen: Hogrefe, S. 45–65

Webbasierte Bildungsberatung als neues Angebot

GERHARD HINTENBERGER

Die Statistik spricht eine eindeutige Sprache: 71 % der Bevölkerung über 16 Jahre nutzen in den letzten drei Monaten das Internet, bei den 16- bis 34-Jährigen waren es über 90 % (vgl. Statistik Austria 2010). Das Internet gilt heute als alltägliche Kommunikationsplattform, wird als Informationsreservoir genutzt und als breit gefächertes Supermarkt für Einkäufe jeder Art verwendet. Es war also nur mehr eine Frage der Zeit, bis psychosoziale Beratung und in der Folge auch Bildungsberatung sich dieses Mediums bedienen.

Dafür gibt es auch gute Gründe: Klientinnen und Kunden nutzen vermehrt die Möglichkeiten virtueller Beratung, indem sie im Schutze weitgehender Anonymität über ihre Probleme schreiben und sich schriftbasiert zu lebensrelevanten Themen beraten lassen. Sie lösen sich von den strukturellen Vorgaben einer Beratungsstelle, wie den festgesetzten Öffnungszeiten, und verwenden das asynchrone Kommunikationsmedium E-Mail für die Formulierung ihres Beratungsanliegens. Wird die Prämisse, sich an den Bedürfnissen der Ratsuchenden und der soziokulturellen Veränderungsdynamik zu orientieren, ernst genommen, sind internetbasierte Beratungsangebote die logische Konsequenz. Dies führt allerdings automatisch zu einer Reihe von Fragestellungen, die eine methodisch-inhaltliche Ebene ebenso mit einbeziehen, wie Fragen des Datenschutzes und der Qualitätssicherung im virtuellen Raum.

1 Computervermittelte Kommunikation

Computervermittelter Kommunikation wird immer wieder unterstellt, dass die ihr eigene Sinneskanalreduktion zu einer Verarmung im kommunikativen Geschehen führe. Sie folge schlussendlich nur einer rein technischen Logik und verliere dabei typisch menschliche Begleitphänomene (Stichwort „Sinnlichkeit“). Döring (2003) kategorisiert in ihrer sozialpsychologischen Abhandlung über das Internet weitere Theorien, die ein differenziertes Bild der Vor- und Nachteile computervermittelter Kommunikation beschreiben. Für die Onlineberatung von besonderer Bedeutung sind dabei

Beobachtungen, dass Nivellierungseffekte durch die Reduktion sozialer Hinweisreize entstehen können. Äußere Kriterien spielen also zunächst keine so große Rolle wie im Face-to-Face-Kontakt und ermöglichen dadurch eine größere Offenheit aufgrund positiver Voreingenommenheit dem Kommunikationspartner gegenüber. In der pseudoanonymisierten Welt des Internet bleibt es den einzelnen Personen selbst überlassen zu entscheiden, was sie von sich preisgeben und welche Teilidentitäten stärker präsentiert oder verdeckt werden. Aufgrund fehlender visueller und akustischer Reize wird die eigene Vorstellungskraft und Projektionsbereitschaft angeregt. Dies führt zu dem paradoxen Effekt einer Empfindungssteigerung durch Sinneskanalreduktion. Computervermittelte Kommunikation kann also eine „Dialektik von körperlicher Abwesenheit und sinnlicher Präsenz, physischer Distanz und psychologischer Nähe“ (Döring 2003, S. 367) erzeugen.

Zudem ist es möglich, technikbasierte Einschränkungen durch eine kreative Metakommunikation mithilfe von Emoticons (z. B. ;-) oder :- (), Akronymen (z. B. lol = „laughing out loud“) oder Inflektivkonstruktionen (z. B. *gespanntwartet*) zu reduzieren. In der Onlineberatung wird es nicht als Ziel angesehen, sämtliche Kommunikationsdetails einer Face-to-Face-Situation zu übersetzen, sondern die Unterschiede für diesen speziellen Beratungskontext zu nutzen (vgl. Hintenberger 2006).

2 Welche Vorteile bietet internetbasierte Bildungsberatung?

Onlineberatung ermöglicht eine offenere Problemmunikation, als dies in vielen Fällen in einer Face-to-Face-Beratung möglich ist.

Einer der großen Vorteile zeitversetzter Onlineberatung besteht darin, dass Mails unabhängig von den Öffnungszeiten einer Beratungsstelle geschrieben werden können. Aus einer sicheren Distanz heraus erfolgt die Kontaktsteuerung selbstbestimmt, so dass eine Beratung auch ohne großes schlechtes Gewissen abgebrochen werden kann. Zu beobachten ist dabei der paradoxe Effekt, dass gerade die Möglichkeit zur Anonymität das Ausmaß an Offenheit ebenso erhöht wie die eigene Kontrolle über Nähe und Distanz innerhalb der Beratung. Klienten und Kundinnen entscheiden in dieser Beratungsform autonomer darüber, welche Ausschnitte ihrer Persönlichkeit sie preisgeben bereit sind. Weder Aussehen, Kleidung, szenisches Erscheinen und Auftreten noch andere sozial kategorisierbare Phänomene (mit Ausnahme der geschriebenen Sprache) spielen im Kontakt eine Rolle, wodurch das eigene Selbstgefühl und im wahrsten Sinn des Wortes das Gesicht gewahrt werden können (vgl. Schultze 2007).

Onlineberatung ermöglicht selbstreflexive Prozesse und Problemdistanzierung.

Die Auseinandersetzung in der Mailberatung erfolgt zunächst im Akt der Verschriftlichung einer eigenen Fragestellung in einem Interaktionsprozess mit sich selbst (vgl. Knatz & Dodier 2003). Die so angeregten selbstreflexiven Prozesse führen automatisch in eine exzentrische Position, die der Klientin eine Problemdistanzierung, meist einen

Überblick und im günstigsten Falle sogar einen Expertinnenblick ermöglicht. Schriftbasierte Sprache erfordert mehr Präzision im Ausdruck. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass bei Informationsanfragen der Beratungsfokus vom Kunden von vornherein genauer formuliert wird.

Onlineberatung ermöglicht eine erhöhte Veränderungsbereitschaft.

Klienten und Kundinnen sehen sich in der Beratung, die schriftbasiert und zeitversetzt erfolgt, zunächst nicht einer konkreten Person, sondern einem Text gegenüber. Ein Text kann in Abschnitten gelesen werden, er kann weggelegt und wieder hervorgeholt werden. Die eigenen Einfälle, Emotionen und Kommentare treffen nicht auf die unmittelbaren Reaktionen eines Gegenübers, wodurch die innere Zensurbereitschaft und Abwehr verringert werden. All das ermöglicht es, sich offener auf die Inhalte der Beraterantworten einzulassen und – wo notwendig – sich selbst infrage zu stellen. Mithilfe einer mehrstufigen Textaneignung entsteht so eine „erhöhte Veränderungsbereitschaft“ (Schultze 2007, S. 6). Dies gilt eingeschränkt auch für die synchrone Telekommunikation, wie den Chat, wo der Text als Brücke zwischen Kunde und Beraterin angstmindernd wirken kann.

Onlineberatung ermöglicht schriftbasierte Nachhaltigkeit.

Die schriftliche Darstellung des Beratungsprozesses ermöglicht eine Vertiefung des Problemverständnisses und der Informationsaneignung, da die Aussagen des Beraters nachhaltig verfügbar sind und so wiederholt gelesen werden können. Wichtige Informationen bleiben archiviert erhalten und verblassen nicht, wie dies nach einer akustikzentrierten Face-to-Face-Beratung immer wieder passiert. Durch digitalisierte Speicherung schriftbasierter Beratung wird der Transfer der Beratungsinhalte in den Lebensalltag der Klientinnen und Kunden wahrscheinlicher.

Onlineberatung ermöglicht einen gezielten Einsatz von Wissens- und Informationsmanagement.

Ein wichtiger Teil der Beratungsarbeit ist es, Informationen zur Verfügung zu stellen. In der Onlinebildungsberatung können diese Ressourcen über Verlinkungen direkt verfügbar, Hintergrundinformationen als Dokumente zugänglich gemacht oder Anregungen als Textbausteine vorbereitet werden. Schulmeister (2007, S. 266) spricht in diesem Zusammenhang von „der kognitiven Plausibilität von Hypertext“. Die Annahme, dass die vorhandene strukturelle Ähnlichkeit zwischen Denken und Hypertexten (wie z. B. die Navigation innerhalb digitalisierter Texte mithilfe von Links) automatisch zu einer Verbesserung des kognitiven Lernerfolgs führt, konnte von der Gehirnforschung bislang allerdings nicht bestätigt werden. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass Informationen, die über hypertextuale Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, einer natürlichen Lernumgebung entsprechen.

Onlineberatung ermöglicht, Qualitätskontrolle und Supervision effektiver zu gestalten.

Findet Onlineberatung zeitversetzt statt, können die Antworten ohne Zeitdruck auch in mehreren Etappen verfasst werden. Zudem ermöglicht die Zerdehnung der Bera-

tungszeit auch die Recherche für fundierte Antworten oder das Gegenlesen durch Kolleginnen. Auch im Chat können durch Livesupervision oder ein Reflecting-Team die Settingvariablen optimal für Qualitätsmanagement und Ausbildung genutzt werden. Die Tatsache, dass der komplette Beratungsverlauf 1:1 zur Verfügung steht, erhöht zudem die Wahrscheinlichkeit einer konstruktiv-kritischen Reflexion des Beratungsgeschehens.

3 Einschränkungen in der Onlineberatung

Neben vielen Vorteilen gibt es in der Onlineberatung aber auch Einschränkungen und Gefahrenzonen. Durch den Wegfall von Gestik und Mimik fehlen entscheidende Steuerungsmöglichkeiten im Beratungsprozess. So ist es nicht möglich, Klientinnen nonverbal zu verstärken und ihre emotionale Stimmung über den Körperausdruck einzuschätzen. Es kann also nicht direkt überprüft werden, welche Resonanzen die Berateraussagen hervorrufen. Dies gilt besonders für den Fall einer zeitversetzten Kommunikation wie zum Beispiel in der Mailberatung. Eine Beratungsantwort, die meist erst einige Tage nach der Anfrage verschickt wird, erreicht die Kundin möglicherweise in einer ganz anderen emotionalen Verfassung als beim Abfassen der E-Mail.

Das Fehlen direkter Rückmeldemöglichkeiten in der Mailberatung kann zudem häufiger zu Missverständnissen in der Kommunikation führen. Schriftbasierte Symbole als Ersatz für den Ausdruck einer meist unbewusst ablaufenden Körpersprache sind nicht differenziert genug, um die Vielfalt menschlicher Emotionen darzustellen. Sie reduzieren Effekte, die durch den Wegfall parasprachlicher Elemente entstehen, können diese jedoch nicht komplett ersetzen.

Die Informationsmenge, die in einer Onlineberatung transportiert wird, ist meistens geringer als in der Face-to-Face-Beratung. Dies kann vor allem bei komplexen Fragestellungen zu Problemen führen.

Nicht unerwähnt bleiben darf auch die Tatsache, dass im Falle einer computerbasierten Kommunikation dem Aspekt des Datenschutzes und der Datensicherheit ein besonderes Augenmerk gewidmet werden muss.

4 Aufbau einer Onlineberatungsstelle

Die Annahme, dass die Erfahrung im privaten und beruflichen Schreiben von E-Mails sowie das Vorhandensein eines E-Mailprogramms ausreicht, um kompetente Onlineberatung durchführen zu können, erweist sich in der Praxis schnell als Trugschluss.

In der Onlinekommunikation mit sensiblen Daten und Inhalten ist dem Datenschutz und der Datensicherheit (vgl. Wenzel 2008) höchste Priorität zuzuschreiben. Dies

kann über herkömmliche Mailprogramme und unverschlüsselte Mailkommunikation nicht gewährleistet werden. Im Onlineberatungsbereich werden deshalb webbasierte Lösungen (z. B. www.beranet.de) eingesetzt. Hier bekommen sowohl die Beraterin als auch die Klienten einen eigenen Benutzernamen und ein Passwort und können sich so verschlüsselt auf einer Plattform einloggen, um dort ihren Beratungsdialog zu führen. Auch wenn sich viele der hier dargelegten Ausführungen auf zeitversetzte Onlineberatung beziehen, darf nicht vergessen werden, dass Onlineberatung mehr als nur die Mailberatung umfasst. Beratung kann auch im Chat, in Foren oder – in die Zukunft blickend – in Web 2.0-Anwendungen (z. B. facebook) erfolgen. All diese unterschiedlichen Beratungstools können in einer webbasierten Plattform verwaltet und nach Bedarf zu- und abgeschaltet werden.

Methodische Ansätze und Interventionsstrategien, die in einer Face-to-Face-Beratung erfolgreich eingesetzt werden, müssen für den Bereich der Onlineberatung adaptiert und in vielen Fällen auch ergänzt werden. Dies setzt voraus, dass Beraterinnen dementsprechend geschult werden und die Möglichkeiten bekommen, sich in diesem Bereich fortzubilden. All das benötigt personelle, finanzielle und strukturelle Ressourcen, um Qualitätsstandards zu erfüllen, wie sie auf der Homepage der Österreichischen Gesellschaft für Onlineberatung (ÖGOB, www.oegob.net) aufgelistet sind.

Betrachtet man die Entwicklung der Onlineberatung unter dem Gesichtspunkt zunehmender Institutionalisierung (vgl. Kühne 2009), kann von einer „Objectification“ gesprochen werden, in der die wissenschaftliche Reflexion zunimmt, Best-Practice-Beispiele vorhanden sind und objektiviertes Wissen wächst. Dies drückt sich auch in der Gründung des e-beratungsjournal.net, Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation als Open-Access-Projekt aus (www.e-beratungsjournal.net). Obwohl die „Sedimentation“, also die vollständige Institutionalisierung noch aussteht, kann davon ausgegangen werden, dass sich Onlineberatung und damit auch Onlinebildungsberatung in absehbarer Zeit ganz selbstverständlich als integraler Bestandteil der medialen Lebenswelten von Klientinnen und Beratern etablieren wird (vgl. Hintenberger & Kühne 2009).

Literatur

- Döring, N. (2003):** Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe
- Hintenberger, G. (2006):** *taschentuchreich* – Überlegungen zur Methodik der Chatberatung. In: e-beratungsjournal.net. Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation. 2. Jg., Heft 2, Artikel 2. Online unter: www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0206/hintenberger.pdf [17.06.2010]
- Hintenberger, G., & Kühne, S. (2009):** Veränderte mediale Lebenswelten und Implikationen für die Beratung. In: Kühne, S., & Hintenberger, G. (Hg.): Handbuch Onlineberatung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.13–24
- Knatz, B., & Dodier, B. (2003):** Hilfe aus dem Netz. Theorie und Praxis der Beratung per E-Mail. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta
- Kühne, S. (2009):** Institutionalisierung von Onlineberatung – das Ende der Pionierphase. In: e-beratungsjournal.net. Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation. 5. Jg., Heft 2, Artikel 4. Online unter: www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0209/kuehne.pdf [17.06.2010]
- Kühne, S., & Hintenberger, G. (Hg.) (2009):** Handbuch Onlineberatung. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Schulmeister, R. (2007):** Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design. 4. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Schultze, N. G. (2007):** Erfolgsfaktoren des virtuellen Settings in der psychologischen Internet-Beratung. In: e-beratungsjournal.net. Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation. 3. Jg., Heft 1, Artikel 5. Online unter: www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0107/schultze.pdf [17.06.2010]
- Statistik Austria (2010):** Internetnutzerinnen und Internetnutzer 2002–2009. Online unter: www.statistik.at/web_de/static/internetnutzerinnen_und_internetnutzer_2002-2009_024571.pdf [17.06.2010]
- Wenzel, J. (2008):** Technikentwicklung, Datenschutz und Datensicherheit: Die bewusste Gestaltung medialer Versorgungsangebote. In: Bauer, S., & Kordy, H. (Hg.): E-Mental-Health. Neue Medien in der psychosozialen Versorgung. Heidelberg: Springer, S. 20–32

4 Wissen und Informationen managen

Theorien und Modelle des Wissensmanagements in sozialen Systemen

CHRISTIAN STARY

Anhand praxiserprobter Denkschulen und damit verbundener methodischer Ansätze des Wissensmanagements wird in diesem Beitrag ein nutzungsorientierter Zugang motiviert. Wesentliche Merkmale sind der individualisierbare Inhalt sowie der situative Handlungsbezug, die beispielsweise Bildungsberaterinnen und -beratern und ihren Klienten kontext-sensitive Interaktion ermöglichen.

1 Wissensmanagement als spiralförmiger Prozess

Wissensmanagement umfasst Instrumente und Strategien, die dem Erwerb oder der Gewinnung, dem Erhalt, der Analyse, der Organisation, der Verbesserung, der Verteilung bzw. Teilung von Expertise und Erfahrung dienen. Die in den letzten Jahren starke Ausdifferenzierung von Instrumenten (vgl. Dalkir 2005) wird dennoch von grundlegenden Denkschulen und Ausgangserkenntnissen geprägt. So stellten Nonaka und Takeuchi bereits 1995 mit ihrer Wissensspirale (siehe Abb. 1) nicht nur den Bezug von Wissensmanagement zu sozialen und kognitiven Systemen her, sondern rückten die Explizierung von Wissen in den Mittelpunkt von Wissensmanagement-Aktivitäten.

Wissensschaffung auf überindividueller Ebene verstehen sie als Prozess, der Wissen von Individuen verbreitet und in sozialen Systemen wie Organisationen verankert. Letztere werden vermehrt als Netz von Interakteuren begriffen (vgl. Back et al. 2005), da sie Interaktionsgemeinschaften (z. B. Bildungsberater, Bildungswillige, Coaches, Mentorinnen) bilden, die organisationale Ebenen und Grenzen überwinden. In diesen Gemeinschaften spielt explizites Wissen als menschlich artikulierbares und damit einfach in natürliche Sprache übertragbares Wissen eine wesentliche Rolle. Es stellt allerdings nur einen kleinen Teil des Wissensspektrums dar: „*Knowledge that can be expressed in words and numbers represents only the tip of the iceberg of the entire body of knowledge*“ (Nonaka & Takeuchi 1995, S. 60).

Den weitaus größeren Teil von Wissen in Sozialsystemen macht sogenanntes implizites Wissen aus, das sich auf einer niedrigen Bewusstseinssebene befindet. Da die

Wissensträgerinnen und Wissensträger die Entstehung und Anwendung dieses Wissens meist verbal nicht erklären können, ist es ohne weitere methodische Intervention (vgl. Kelly 1955/1991) schwer zu (v)ermitteln und schließlich in formalen Sprachen auszudrücken. Letzteres ist jedoch für den Einsatz informationstechnischer Systeme unerlässlich. In den Quadranten des Spiralmodells werden die Übergänge zwischen den beiden Wissenszuständen benannt, die auf individueller (z. B. Internalisierung) und überindividueller Ebene (z. B. Sozialisation) angesiedelt sind. Durch eine kontinuierliche Abfolge der Zustandswechsel von Wissen entsteht verstärkt Wissen in Gruppen und Organisationen – daher die Spirale und der Name des Modells.

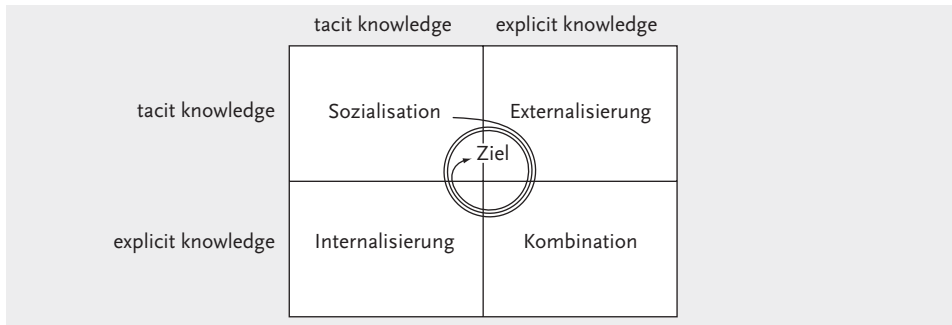


Abb. 1: Wissensspirale nach Nonaka & Takeuchi (1995)

Der spiralförmige Kreislauf schließt sich, wenn bereits internalisiertes Wissen durch Nachahmung oder Beobachtung im Rahmen der Sozialisation weitergegeben wird. Die Annahme dabei ist, dass die Wissensentwicklung entlang der vier genannten Übergänge kontinuierlich auf einer dreidimensionalen Spirale erfolgt, wobei die ontologische Ebene die dritte Dimension darstellt. Die erste ontologische Ebene ist das Individuum (z. B. Bildungswillige), gefolgt von Gruppen (z. B. Peergroup), der Organisation (z. B. Verband der Bildungsberater/innen) und schließlich – der höchsten ontologischen Ebene – der Interaktion zwischen Organisationen (z. B. zwischen dem Berufsverband der Bildungsberater/innen und Universitäten). Die spiralförmige Wissensentwicklung folgt, wie in der Abbildung ersichtlich, einem Ziel. Damit sind Intentionen verbunden, die Individuen, Gruppen und Organisationen verfolgen. Die Zielfindung kann sich allerdings als schwierig herausstellen, da die kollektive Wissensentwicklung mit Autonomie, Fluktuation, Redundanz und Vielfalt verbunden ist.

2 Wissensschaffung als Ausgangspunkt für zielgruppenorientiertes Wissensmanagement

Gehen wir davon aus, Bildungsberatung hätte zum Ziel, Individuen bezüglich ihrer Bildungs- und Lernfähigkeit weiterzuentwickeln, dann ist das Wissen über deren Klientel unerlässlich und im Gleichklang mit ihm auch weiterzuentwickeln. Wissensmanagement-Aktivitäten, die darauf ausgerichtet sind von, Wissen für und über Kunden und Kundinnen zu gewinnen, (gemeinsam mit ihnen) zu explorieren und zu nutzen, werden dem *Customer Knowledge Management (CKM)* zugeordnet (vgl. Gebert et al. 2003). Nach Nonaka und Takeuchi (1995) bildet implizites Wissen den Ausgangspunkt des Prozesses der gemeinsamen Wissensschaffung. In dieser Phase werden individuelle Emotionen, Gefühle und mentale Modelle geteilt, um eine gemeinsame Ebene der Verständigung und Vertrauen aufbauen zu können. Dieser Schritt kann mit der Sozialisation gleichgesetzt werden. Er kann methodisch durch Beobachtung, Nachahmung und Brainstorming unterstützt werden.

Sobald eine gemeinsame Verständigungsbasis geschaffen wurde, werden mentale Modelle artikuliert und gemeinsame Visionen möglich (vgl. Senge 1990). Diese können auf expliziter Ebene diskutiert und verändert werden, sowohl im Dialog als auch durch kollektive Reflexion. Ziel ist Konsensbildung, um geschaffenes Wissen individuell annehmen zu können. Vorstellungen können anhand strategischer Zielsetzungen bzw. von Visionen erläutert werden, ehe sie in einem *Archetyp* (Modell) konsolidiert werden. Dieses Modell soll Experimente und Tests mit entwickelten und angenommenen Konzepten erlauben. Die Kombination von neu geschaffenem Wissen mit existierendem explizitem Wissen begünstigt die Überprüfung der Konzepte auf ihre Tauglichkeit. Erst dann kann Wissen vermittelt werden.

Da es sich bei überindividueller Wissensentwicklung um einen kontinuierlich zu verbessernden Prozess handelt, ist dieser mit der Bildung eines Archetyps nicht abgeschlossen. Vielmehr wird der Archetyp in die nächsthöhere ontologische Ebene eingebracht. Dies bedeutet, das generierte Wissen wird allen bislang nicht involvierten Individuen zugänglich gemacht. Durch Internalisierung kann es verinnerlicht und auf dieser Ebene wirksam werden – die Gruppe bzw. Organisation hat gelernt. Methodisch kann diese für soziale Systeme entscheidende Phase durch *handlungsgeleitetes Lernen* unterstützt werden.

Rahmenbedingungen für die Generierung von Wissen

Die Rahmenbedingungen für erfolgreiche Wissensgenerierung sind allerdings seitens der Verantwortlichen zu schaffen. Dabei sind mehrere Faktoren entscheidend:

1. Sicherstellung von *Transparenz* der Intention – sie wird traditionell mittels Strategiebildung und dem Streben nach deren Zielerreichung geschaffen;
2. Berücksichtigung der *Autonomie* von MitarbeiterInnen – sie wird durch Selbstorganisation und Partizipation begünstigt;

3. *Fluktuation* sowie *kreatives Chaos* – sie werden durch eine gemeinsame Sprache gefördert (kreatives Chaos braucht Selbstreflexionsfähigkeit);
4. *Redundanz*, vor allem über operative Belange hinausreichend – sie begünstigt den Austausch impliziten Wissens und beschleunigt so die Wissensspirale;
5. Zulassen und Förderung von *Vielfalt*, die der Komplexität der Umwelt entspricht.

Maßnahmen, die die Wissensschaffung begünstigen, umfassen nach von Krogh, Nonaka & Ichijo (2000, S. 9): Etablieren einer Vision, Konversation pflegen, Mobilisieren von Wissens“aktivisten“, Herstellen von geeignetem Kontext und Globalisieren von lokalem Wissen. Die Wissensschaffung erfolgt idealerweise im *Ba* (vgl. Nonaka & Konno 1998, Nonaka & Toyama 2003). Es bedeutet zu deutsch „Ort“ oder „Platz“ und meint „shared context in motion“, also den gemeinsamen Kontext, der zu Wissensteilung, -generierung und -nutzung führt: „*Ba provides the energy, quality, and places to perform the individual knowledge conversion and to move along the knowledge spiral*“ (Nonaka & Toyama 2003, S. 6). *Ba* versucht den Fluss von bedeutender Information für ein soziales System zu verorten. Wissensgenerierung findet demnach genau dann statt, wenn Bedeutung und Kontext verändert werden. Wissen wird als in *Ba* eingebettet betrachtet. Sobald es davon getrennt wird, wird es zu Information, die dann unabhängig vom *Ba* weitergegeben werden kann. Information ist also, anders als Wissen, nicht an ein *Ba* gebunden.

Nonaka & Konno (1998) unterscheiden vier Kategorien Typen von *Ba*. Sie beziehen sich auf die vier Formen der Wissensumwandlung, die im Spiralmodell angegeben werden, und unterstützen somit die Umsetzung des Modells in der Praxis:

1. *Ausgangs- (Originating) Ba* als Ort direkter menschlicher Interaktion. Es bezeichnet den Austausch von Erfahrungen, mentalen Modellen und Emotionen. Es sollen Sympathie, Vertrauen und Empathie entstehen und so Barrieren zwischen Individuen fallen. Zur Sozialisation wird Verhalten gemeinsam ausgerichtet.
2. *Interaktions- (Interacting oder Dialoguing) Ba* als weiterer Ort direkter menschlicher Interaktion, diesmal allerdings auf Gruppenebene. Personen treffen mit einer passenden Mischung an Vorkenntnissen zusammen. Es werden gemeinsame Begriffe und Konzepte erarbeitet, um die Externalisierung von Wissen zu ermöglichen.
3. *Systemisches (Cyber oder Systemizing) Ba* als virtueller Interaktionsort für Gruppen. Explizites Wissen wird schriftlich an viele Personen übertragen (z. B. Groupware) – Kombination kann erfolgen.
4. *Praktizierendes (Exercising) Ba* als Ort der Umsetzung, da hier das explizite Wissen, das im Systemischen *Ba* übertragen wurde, in Handlungen mündet, zunächst zur Übung.

Mit dem Konzept des *Ba* geben Nonaka et al. jenes Umfeld an, in dem Wissen generiert werden kann. Auch im Fall der Bildungsberatung gilt es, Transparenz und Offenheit zu schaffen, um den gemeinsamen Aufbau von Wissen zu ermöglichen. Die Transparenz betrifft sowohl individuelle Entwicklungsziele als auch mögliche Bildungsziele, die im Rahmen von Bildungsprozessen abzugleichen bzw. in Einklang zu bringen

sind. Mit Offenheit wird nicht nur die Bereitschaft angesprochen, aktiv zuzuhören oder neue Wege in Betracht zu ziehen, sondern auch die Erschließung der Vielfalt an Wegen, die im Rahmen von Bildungsprozessen (vor allem seitens der Beratung) eingeschlagen werden können.

3 Werte schaffen durch Lernen

Gemeinsam geschaffenes Wissen ist nicht nur durch die Werte bestimmt, die individuelle als auch organisationsrelevante Handlungen mit sich bringen, sondern schafft auch Wert(e) an sich. Allee (2003) zeigt mit ihren Strukturanalysen die Bedeutung von Vernetzung für individuelle und kollektive Erkenntnis, indem Werte-Beziehungen zwischen Handlungsträgerinnen und -trägern thematisiert und analysiert werden. In sogenannten „value networks“ werden materielle (tangibles) und immaterielle Werte (intangibles) zwischen Handlungsträgern (im Falle der Bildungsberatung etwa die Beratenden und die Beratenen) ausgetauscht.

Diese Interaktionen werden als Teil organisationaler Intelligenz betrachtet. Allee beschreibt *organisationale Intelligenz* als Fähigkeit (einer Organisation), sich selbst und die Umwelt mit kognitiven Mitteln reflektieren zu können. Reflexionsfähigkeit erhöht die Handlungsfähigkeit eines sozialen Systems und sollte auf allen Ebenen, wenn auch unterschiedlich unterstützt, zu finden sein:

- *operative Ebene*: Nutzung von Internet, Portalen, Datenbanken mit Praxisanwendungen
- *taktische Ebene*: Wissensnetze durch Praxisgemeinschaften (Communities of Practice)
- *strategische Ebene*: Geschäftsmodelle, Kennzahlensysteme, Wertschöpfungskette

	Operationale Ebene	Taktische Ebene	Strategische Ebene
Kernfragen	Wie können wir unser Wissen (beginnend mit Routineaufgaben) kodifizieren und teilen?	Wie können wir unser Wissen besser als bisher generieren, nutzen und einsetzen?	Was ist unser Zweck? Wie generieren wir Werte?
Anwendungen	Internetportale Datenbanken	Communities of Practice (Praxisgemeinschaften)	Intangibles Scorecard Geschäftsmodellierung
Unterstützende Technologien	E-learning-Werkzeuge Workflow-Software Suchmaschinen Kommunikations-SW	Gruppenunterstützungswerkzeuge Knowledge mapping Social network analysis Storytelling	Value assessment Scenario building Enterprise planning tools Dialog
Netzmuster	Technologienetz	Wissensnetz	Value Network (Wertnetz)

Abb. 2: Wirkungsebenen von Wissensmanagement-Aktivitäten nach Allee (2003)

Informationstechnik und Lerngemeinschaften

Auf der operativen Ebene sieht Allee die *Informationstechnik*, besonders internetbasierte Anwendungen, als Rückgrat von Austauschprozessen. Die technische Vernetzung kann das Geschehen in sozialen Systemen entscheidend durch die Verbindung von Personen und Information beeinflussen. So können beispielsweise Bildungsberaterinnen und -berater einen gemeinsamen Webauftritt gestalten, um Konzepte ihrer Tätigkeit für Beratungssuchende öffentlich bzw. verständlich zu machen.

Jedoch kann die beste Technik nicht die kulturellen und strukturellen Barrieren zur Schaffung von Werten überwinden (vgl. Schein 2004). Auf der taktischen Ebene können *Wissensnetze und Lerngemeinschaften* eingesetzt werden, um Antworten auf Fragen zu finden, Handlungsbereiche anzusprechen, und Metawissen zu generieren. Praxisgemeinschaften (Wenger 1999), wie etwa die Bildungsberatung, durchlaufen dabei unterschiedliche Phasen:

- *Potenzial*: Infrastruktur schaffen, Coaching
- *Verschmelzung*: Wissensflüsse aufzeigen, organisationale Unterstützung aufbauen
- *Reifung*: Schaffung von Richtlinien und Dokumentationssystemen
- *Verwaltung*: Rolle der Gemeinschaft im organisationalen Entscheidungsprozess klären, Verbindungen zu anderen Gemeinschaften herstellen
- *Transformation*: Storytelling ermöglichen, Personen aus der Gemeinschaft aussteigen helfen

Wissensentwicklung über IT-gestützte Lernumgebungen

Jede dieser Phasen kann im Sinne transparenter und offener Wissensentwicklung durch *Lernumgebungen der zweiten Generation* unterstützt werden. Der in Abb. 3 gezeigte Bildschirmausschnitt (vgl. <https://scholion.jku.at>, www.blickk.it) zeigt die Benutzungsschnittstelle einer lernorientierten Praxisgemeinschaft, die sich auf der operativen und taktischen Ebene im Web Features zur Individualisierung von Inhalt und kontextsensitiver Gruppeninteraktion bedient. Die Rechtecke weisen darauf hin, dass Inhaltelemente gemäß ihrer Funktion im Rahmen der Wissensvermittlung (als Beispiel, Hintergrundinformation, Erklärung o. Ä.) zum Einsatz kommen. Die Ellipse deutet jene Features an, die seitens der Lernenden nicht nur die Annotation von Inhaltelementen (z. B. Ergänzen von Information), sondern auch die situative Verknüpfung von Contentelementen und Kommunikationsfeatures erlaubt, um kontextsensitiv und damit fokussiert zu interagieren. So können etwa sämtliche Fragen zu einer Erklärung im direkt verbundenen Forum beantwortet werden. Im Rahmen der Bildungsberatung wird dieses Feature bei bildungsspezifischen Inhalten, die zurzeit diskutiert werden (vgl. Erben 2009), besondere Aktualität erlangen.

Ein Anwendungsfall in der Bildungsberatung könnte der Einsatz individueller Lebensgeschichten sein, die Interessierten zeigen, wie Individuen Bildungschancen schaffen bzw. nutzen. Fragen und Bemerkungen können an die Betroffenen direkt in der Webumgebung gerichtet oder mit den Bildungsberaterinnen im Forum oder Chat

diskutiert werden. Die Bildungsberater können aus der Interaktion und dem Austausch von Inhalt lernen, zielgerichtet(er) zu arbeiten.

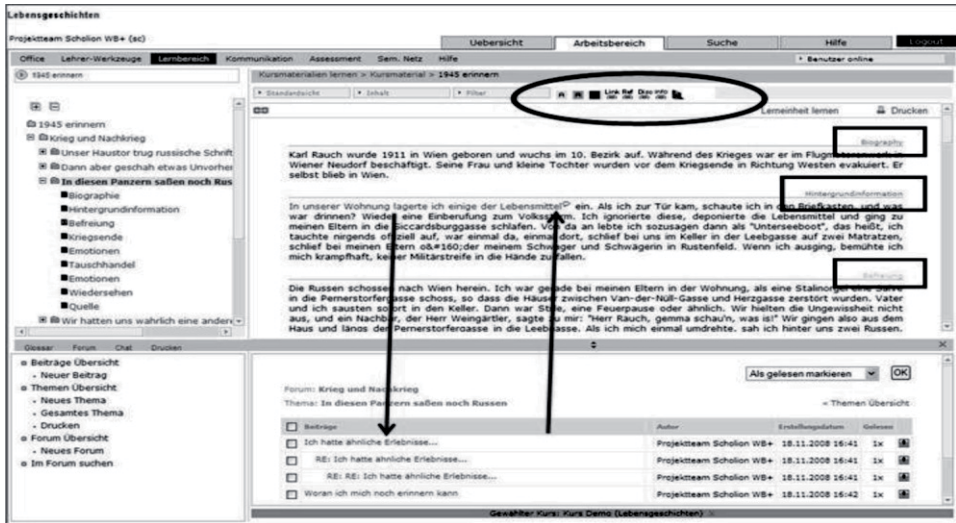


Abb. 3: Kontextsensitive Interaktion in der Scholion-Anwendung zur Erschließung individueller Lebensgeschichten

Auf der strategischen Ebene bezeichnen Intangibles nicht physikalisch fassbare Faktoren, wie Vertrauen, Zuspruch oder Nähe. Diese tragen neben den tangiblen Faktoren dazu bei, dass Güter oder Dienstleistungen effektiv und effizient produziert bzw. zur Verfügung gestellt werden. Sie lassen unter Umständen auch zukünftige produktive Vorteile für Individuen oder Organisationen erwarten, die diese Faktoren steuern. Allerdings können intangible Werte in virtuellen Lerngemeinschaften nur indirekt, etwa über Kontextrepräsentation, sichtbar gemacht werden.

Literatur

- Allee, V. (2003):** The future of knowledge. Increasing prosperity through value networks. Amsterdam: Butterworth-Heinemann
- Back, A., von Krogh, G., Seufert, A., & Enkel, E. (Hg.) (2005):** Putting knowledge networks into action. Methodology, development, maintenance. Berlin: Springer
- Dalkir, K. (2005):** Knowledge management in theory and practice. Amsterdam: Butterworth-Heinemann, Elsevier
- Erben, M. (2009):** Bildung im Zeitalter ihrer universellen Ersetzbarkeit. Eine unzeitgemäße Betrachtung. In: Pädagogische Rundschau, 63. Jg., S. 425–442
- Gebert, H., Geib, M., Kolbe, L., & Brenner, W. (2003):** Knowledge-enabled customer relationship management: Integrating Customer Relationship Management and Knowledge Management concepts. In: Journal of Knowledge Management, Vol. 7, No. 5, S. 107–123
- Kelly, G. A. (1955/1991):** The psychology of personal constructs: a theory of personality. Vol. 1. London: Routledge (Reprint New York: Norton, 1955).
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995):** The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford, NY: Oxford University Press
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998):** The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. California Management Review, Vol. 40, No. 3, S. 40–54
- Nonaka, I., & Toyama, R. (2003):** The knowledge-creating theory revisited: Knowledge creation as a synthesizing process. Knowledge Management Research & Practice, Vol. 1, No. 1, S. 2–10
- Schein, E. H. (2004):** Organizational culture and leadership. 3. Auflage. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Senge, P. M. (1990):** The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday Currency
- Von Krogh, G., Nonaka I., & Ichijo, K. (2000):** Enabling knowledge creation. New York: Oxford University Press
- Wenger E. (1999):** Communities of practice: Learning, meaning, and identity. London: Routledge

Wissen teilen in der Bildungsberatung: Vom internen zum organisations- übergreifenden Wissensmanagement

ERIKA KANELUTTI / ELISABETH GRABNER

In diesem Beitrag werden beispielhaft Modelle und Projekte zum Wissensmanagement in der Praxis der österreichischen Bildungsberatung vorgestellt. Wir möchten zeigen, wie das Wissen der Beratenden organisationsintern wie -übergreifend gesichert und zugänglich gemacht werden kann und wie trotz der heterogenen Beratungslandschaft sogar ein gemeinsamer Wissenspool entsteht.

Kaum jemand weiß so gut Bescheid über die konkrete Arbeitsmarktsituation, über die Qualität und Nützlichkeit einzelner Ausbildungen oder über die Auswirkungen von gesetzlichen Bestimmungen im Bildungsbereich wie aktive Bildungsberaterinnen oder Berufsberater. Und kaum jemand benötigt so dringend den raschen Zugriff auf aktuelle, verlässliche Informationen zu derartigen Themenbereichen wie diese, sei es als Neueinsteiger in diesem Berufsfeld oder als erfahrene Beraterin, die mit einer besonderen Fragestellung konfrontiert wird.

Das bedeutet, dass Bildungsberatung einerseits Wissen und konkrete Informationen benötigt, aber auch selbst wertvollstes Wissen generiert. Die Aufgabe eines effizienten Wissensmanagements in diesem Bereich besteht also im Wesentlichen darin, das vorhandene, auch implizite Wissen mit dem (ebenfalls teilweise impliziten) Wissensbedarf möglichst gut zueinanderzubringen. Die Entwicklung von Qualität in der Bildungsberatung ist undenkbar ohne Wissensmanagementkonzepte. Mit deren Hilfe können das Erfahrungswissen der Beratenden und relevante Informationen sowie deren praxistaugliche Zusammenstellung gesichert und zur gegenseitigen Nutzung zur Verfügung gestellt, Beratungsfälle diskutiert und Weiterbildungsbedarfe identifiziert werden.

Zunächst beschreiben wir beispielhaft das Wissensmanagement innerhalb einer konkreten Beratungseinrichtung. Im Folgenden stellen wir Instrumente vor, die organisationsübergreifend eingesetzt werden und bei denen die Expertise der Beratungspersonen zunehmend einfließt.

1 Organisationsinternes Wissensmanagement am Beispiel der AK-Bildungsberatung Oberösterreich

Die Kammer für Arbeiter und Angestellte (AK) ist die gesetzliche Interessensvertretung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Österreich. Speziell von der AK Oberösterreich wird seit etwa zehn Jahren dem Bedarf an Bildungsberatung verstärkt Rechnung getragen.

Das Bildungsberatungsangebot der AK Oberösterreich umfasst:

- persönliche Bildungsberatung im gesamten Bundesland
- Beratung am AK-Bildungstelefon (050/6906-1601)
- E-Mail-Beratung
- Bildungsinformation, Tools und Datenbanken unter www.ak-bildung.at

Neben diesem – allen bildungsinteressierten Oberösterreicherinnen und Oberösterreichern zur Verfügung stehenden – Standardangebot organisiert die AK-Bildungsberatung auch Zusatzangebote für bestimmte Zielgruppen.

1.1 Wissensmanagement als Bestandteil gezielter Qualitätsentwicklung

Wissensmanagement in der AK-Bildungsberatung ist fixer Bestandteil der Organisations-, Produkt- und Qualitätsentwicklung. Allein der Anspruch, die Beratungsleistung an Kundenbedürfnissen und -struktur auszurichten, laufend zu optimieren und aus gesammelten Erfahrungen zu lernen, macht den effizienten Umgang mit Informationen und Wissen unabdingbar.

Um die genannten Serviceleistungen dauerhaft in entsprechender Qualität anbieten zu können, ist ein kontinuierlicher zielgerichteter Wissenstransfer innerhalb des Beratungsteams (6 Beraterinnen, 1 Berater, 1 Teamleiter, Sekretariat) sowie zwischen Beratungsteam und dem bildungspolitischen Team der AK Oberösterreich (3 Referentinnen, 2 Referenten, 1 Teamleiterin, Sekretariat) sicherzustellen.

1.2 Voraussetzungen für erfolgreiches Wissensmanagement

Wissensmanagement in der AK-Bildungsberatung ist nicht Aufgabe einzelner Personen, sondern wird gelebt auf Basis einer Grundhaltung von gegenseitigem Geben und Nehmen. Unverzichtbare organisationale Voraussetzungen für den erfolgreichen Fluss von Informationen und Know-how sind

- ein Bekenntnis der Führung zu Organisations- und Qualitätsentwicklung,
- zeitliche und finanzielle Ressourcen für das Wissensmanagement,
- ein Klima gegenseitigen Vertrauens und
- ein Umfeld, das das (Ver-)Teilen von Wissen unterstützt und eine positive „Fehlerkultur“ pflegt.

1.3 Instrumente des Wissensmanagements

Das Team der AK-Bildungsberatung ist offen und lernbereit auch in Bezug auf die eingesetzten Wissensmanagementinstrumente. Neue Tools, die dem Prozess dienlich sind – wie etwa bib-wiki – werden integriert, Instrumente, die sich im Alltag nicht bewähren, werden auch wieder verworfen. Aktuell sind folgende das Wissensmanagement unterstützende Instrumente im Einsatz:

– *Soziale Instrumente:*

strukturierte Einschulung neuer Kolleginnen und Kollegen, Hospitation, regelmäßige Team- und Fallbesprechungen, wöchentlicher Jour fixe der gesamten Abteilung, begleitende Teamsupervision, vierteljährliche Koordination der teamübergreifenden Kooperation, gemeinsame interne Weiterbildung

– *Technische Instrumente:*

gemeinsames „Abteilungslaufwerk E:\“, E-Mail-Verteilerlisten zur gezielten Wissens(ver)teilung, Intranet für den abteilungsübergreifenden Informationsfluss, AK-Homepage als Transfermedium und Wissensspeicher, Internet als Informationsquelle, bib-wiki als organisationsübergreifender Wissenspool.

1.4 Gelebtes Wissensmanagement

Nach Jahren gelebter Praxis tragen der Einsatz genannter Wissensmanagement-Instrumente, die strukturierte Wissensteilung und -verteilung innerhalb der Organisationseinheit und die kontinuierliche Förderung kooperativer Prozesse Früchte: nicht nur im Hinblick auf die Entwicklung der Qualität der Serviceleistung AK-Bildungsberatung, sondern auch, was das Arbeitsklima und die Arbeitsfreude im Berufsalltag betrifft.

2 Organisationsübergreifendes Wissensmanagement in der österreichischen Bildungsberatung

Wenn es nun gelingt, wesentliche Elemente eines organisationsinternen Wissensmanagements auf überorganisationale Ebene zu heben, wenn also viele Einrichtungen dasselbe System nutzen, so kann sich dessen Potenzial noch enorm steigern: Denn wesentlich mehr Personen mit unterschiedlichem Hintergrund und entsprechend differenzierten Sichtweisen tragen zu einem vielfältigeren Diskurs und einer noch breiteren Wissensbasis bei. Allerdings sind naturgemäß auch die Voraussetzungen für das Funktionieren sowohl auf technischer wie organisatorischer Ebene komplexer.

Im Rahmen von einigen Projekten in Österreich findet tatsächlich, mehr oder minder ausgeprägt, organisationsübergreifende Kooperation im Wissensmanagement statt.

Dass dies möglich ist, verdankt sich zum einen der Entwicklung von Netzwerken im Beratungsbereich, zum anderen technischen Neuerungen im Internet, insbesondere den Web 2.0-Anwendungen. Und es bedurfte geförderter Entwicklungsprojekte, um, in Abstimmung mit Beraterinnen und Beratern, die passenden Programme zu adaptieren, gemeinsame Ziele zu definieren und die Umsetzung zu begleiten.

2.1 Die Grundlage: Das Netzwerk für Bildungsberatung

Das „Netzwerk für BildungsberaterInnen“ wurde im Jahr 2000 im Rahmen eines ESF-Projekts ins Leben gerufen. Die Bildungs- und Berufsberatung hatte damals starke Wachstumsimpulse erfahren, sodass ein weitläufiges, unübersichtliches Feld entstanden war. Dieses zu erkunden und den Informations- und Erfahrungsaustausch zu fördern waren die Ziele des Netzwerks.

Erstmals wurden Berater und Beraterinnen aus dem Schul- und Hochschulbereich, dem Arbeitsmarktumfeld sowie der Erwachsenenbildung systematisch kontaktiert und zur Vernetzung eingeladen. Seither findet jährlich ein bundesweites Meeting statt, meist zu einem bestimmten Themenschwerpunkt, statt; die redigierte Website www.bib-infonet.at und ein vierteljährlicher Newsletter unterstützen den Informationsfluss.

Dieses lockere Netzwerk ermöglichte die Definition von Entwicklungsbedarfen und so manchen Entwicklungsschritten in der Beratungslandschaft. Regionale Netzwerke konnten ebenso auf dieser Grundlage aufbauen wie auch der „bib-atlas“ (vgl. Kanelutti 2009) oder die beiden in der Folge beschriebenen Instrumente.

2.2 Ein Beispiel: Die Weiterbildungsförderdatenbank

Die Website www.kursförderung.at beinhaltet eine einfache typ03-Datenbank, in der alle österreichischen Individualförderungen für Aus- und Weiterbildung gespeichert sind. Je nach Wohnort, persönlichem Status, Mitgliedschaften können die Förderungen gezielt abgerufen werden. Dementsprechend wichtig ist diese Informationsquelle für Bildungsinteressierte wie für Beratende.

Das Besondere an dieser – übrigens gut genutzten – Datenbank ist, dass die Daten nicht von einer zentralen Stelle aus gewartet werden. Die Projektverantwortlichen kümmern sich nur um die bundesweit gültigen Förderungen. Es hat sich von Anfang an bewährt, zur Erfassung und Wartung der regionsspezifischen Förderungen mit Beratenden aus den Bundesländern zu kooperieren. Denn diese sind mit den Gepflogenheiten bestens vertraut, kennen die regionalen Ansprechpersonen und Fristen. Sie nehmen sich jährlich einmal der Überprüfung und Aktualisierung „ihrer“ Bildungsförderungen an. Der Wartungsaufwand für die einzelnen Partner ist gering, ebenso der zentrale Koordinationsaufwand – und dennoch steht allen Beratungsstellen und Bildungsinteressierten eine funktionierende Datenbank mit aktuellen Förderinformationen zur Verfügung.

Diese einfache, punktuelle Kooperation war wegweisend für das bisher weitestgehende kollaborative Vorhaben in diesem Zusammenhang, das bib-wiki.

2.3 Der „Clou“: Das wiki für Bildungsberatung

bib-wiki, das kollaborative Wissensmanagement für Bildungsberatung, ist das jüngste, experimentellste und spannendste der angeführten Projekte. bib-wiki hat ausdrücklich zum Ziel, den Wissens- und Erfahrungsschatz der Bildungsberaterinnen und -berater organisationsübergreifend zu teilen und weiterzuentwickeln. Unter Verwendung eines gemeinsamen Instruments sollen Informationen aus den unterschiedlichsten Schwerpunktbereichen leicht zugänglich gemacht, Erfahrungen und aktuelle Themen kommuniziert und diskutiert werden. Da die Nutzungsgemeinschaft aus Expertinnen besteht – bib-wiki ist ein professionelles Tool der Bildungsberatungsszene –, wird die Qualität der Daten durch die hohe Anzahl der Nutzer gesichert.

Der Nutzen liegt auf der Hand: Beraterinnen und Berater sollen damit bei geringerem individuellem Aufwand, unabhängig vom Standort, jederzeit Zugriff auf relevante Informationen haben – und das in höherer Qualität und in größerer Quantität, als es ein herkömmliches Wissensmanagement erlaubt.

2.3.1 Zur Geschichte des bib-wiki

Wie kam es zu diesem Vorhaben? Bildungsberatung, die außerhalb des unmittelbaren Schulbereichs oder des Arbeitsmarktservices stattfindet, ist in Österreich meist kleinteilig organisiert. Der hohe Aufwand, den kleine Beratungseinrichtungen betreiben müssen, um über die notwendigen Informationen in ausreichender Qualität und Aktualität zu verfügen, stellt für sie eine Belastung dar, ebenso wie die mangelnde Möglichkeit von kollegialem Austausch. Ein Berater, der in seiner Region damals als Ein-Mann-Beratungsorganisation tätig war, hatte die Idee, das Programm Mediawiki¹ als Grundlage für einen partizipativen, professionellen Wissenspool für Bildungsberatung zu nutzen. Die Möglichkeit für die Umsetzung dieser Idee bot sich im Rahmen des ESF Ziel 2-Programms mit nationaler Co-Finanzierung durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Im Jänner 2008 starteten wir den Aufbau des ersten professionellen wiki für Bildungs- und Berufsberatung. Neben der fünfköpfigen Kerngruppe begleitete bald eine größere Gruppe mit etwa 20 Beraterinnen und Beratern, die alle Bundesländer und unterschiedliche Tätigkeitsfelder vertraten, die ersten Entwicklungsschritte. In dieser Anfangsphase ging es darum, Anforderungen an das System und an die Kooperation zu definieren und auszuprobieren. Die Schwerpunkte waren, sich mit dem Programm vertraut zu machen, erste Anpassungen der Software vorzunehmen, inhaltliche Ziele zu definieren und Überlegungen zum Umgang anzustellen sowie die Balance zwischen Verbindlichkeit und Offenheit, Vertrauen und Kontrolle auszuloten.

1 „MediaWiki ist eine frei verfügbare Verwaltungssoftware für Inhalte in Form eines Wiki-Systems, was bedeutet, dass jeder Benutzer die Inhalte per Zugriff über den Browser ändern kann. Sie wurde ursprünglich für die freie Enzyklopädie Wikipedia entwickelt.“ Quelle: de.wikipedia.org

In diesen ersten Diskussionen wurde Einvernehmen darüber erzielt, dass bib-wiki ein dynamisches Instrument ist, dessen Rahmenbedingungen und Strukturen regelmäßig zu überprüfen sind. Als Arbeitsinstrument von und für Bildungsberater und -beraterinnen soll es (passwortgeschützt) dieser Berufsgruppe zur Verfügung stehen. Da bib-wiki auf dem Prinzip von Geben und Nehmen beruht, ist es auch wichtig, dass sich alle, die es nutzen, damit ausreichend auseinandersetzen, um ihren Beitrag zu Inhalt und Qualität beitragen zu können. Gleichzeitig stimmt jede Autorin zu, dass ihre Beiträge von anderen Nutzern geändert werden dürfen.

Nach diesen grundsätzlichen Weichenstellungen führten wir im Jahr 2009 in allen Bundesländern Einstiegs- und Follow-up-Workshops für Interessierte durch. Die Zahl der registrierten Nutzer stieg bald auf über 200 – und das bib-wiki füllte sich mit Inhalten.

Zurzeit unterstützen wir Neueinsteigende eher durch individuelle Betreuung, vor allem durch kurze Einschulungen in kleinem Rahmen, durch telefonische Hilfestellung und durch die Unterstützung von Beraterinnen, die das bib-wiki in ihrem Arbeitsumfeld implementieren. Und wir organisieren gemeinsam mit Partnerorganisationen regelmäßig regionale „bib-wiki Cafés“: Informelle persönliche Treffen sind in vielerlei Hinsicht wichtig und befruchtend und in ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzen, wie wir später noch ausführen werden; sie geben Impulse und Anregungen – und lustvolle neue Ideen!

2.3.2 Herausforderungen und Chancen

So einfach und leicht nachvollziehbar die Grundidee des bib-wiki ist – jedem, der mit Wikipedia vertraut ist, sind Zielsetzung und Sinnhaftigkeit des Vorhabens sofort verständlich –, so groß sind bei näherer Betrachtung die Herausforderungen in der Umsetzung: Denn zusätzlich zu den Potenzialen eines lockeren Netzwerks kommen auch deren Spannungsfelder zum Tragen (vgl. u. a. Sydow 2010). Quer dazu liegen noch die Herausforderungen, die das Management von Wissen und Informationen bereithält. Dabei stellen sich einige grundsätzliche Fragen.

Warum kooperieren?

Die grundsätzliche Frage zur Kooperationsbereitschaft basiert auf der strategischen Ausrichtung einer Beratungsorganisation: Strebt sie an, sich stärker durch Konkurrenz, durch eine Nischenfunktion und/oder als zentrales Mitglied eines Netzwerks zu positionieren?

Manche Organisationen setzen darauf, durch ein abgeschottetes Wissensmanagement und „eigene“ Informationen einen Wettbewerbsvorteil am Beratungsmarkt zu erzielen. Andere Einrichtungen sowie die meisten Beratenden hingegen erleben restriktive Systeme als qualitätsfeindlich und setzen mehr auf den fachlichen Austausch und Zusammenarbeit.

Kooperationen stehen nicht zwingend im Widerspruch zu Wettbewerbsbestrebungen: So machen beispielsweise Beraterinnen und Berater mit ihren Beiträgen im bib-wiki ihre spezielle Expertise sichtbar und steigern das Prestige ihrer Einrichtung.

Zudem ist im Wettbewerb zwischen Beratungseinrichtungen – neben der Konzeption, Positionierung und Umsetzung ihrer Angebote – nicht zuletzt die gute Einbindung im Feld von hoher Relevanz. Vernetzung wird auch, ebenso wie das Wissensmanagement, zunehmend als wichtiger Teil der Qualitätsentwicklung wahrgenommen. So wurde konkret die aktive Beteiligung am bib-wiki im Zusammenhang mit dem neuen österreichischen Zertifizierungsverfahren (siehe Schlögl in diesem Band) mehrfach als Qualitätsmerkmal angeführt.

Jedem seine eigene Sammlung?

Werden im Rahmen des organisationsinternen Wissensmanagements auch eigene Informationssammlungen angelegt und gewartet, so ergeben sich Interessenskonflikte: Sollen aktuelle Informationen ins „eigene“ oder ins gemeinschaftliche Instrument eingespeist werden? Im schlechtesten Fall könnte eine Organisation Informationen aus dem gemeinsamen Wissenspool für eigene Publikationen abholen, ohne Neues zurückfließen zu lassen. Das ließe sich kaum verhindern. Allerdings würden Organisationen bei einem derartigen Vorgehen auf die laufenden Ergänzungen und Aktualisierungen aus der Community verzichten, da sie sich jeweils nur Momentaufnahmen sichern können. Stattdessen können Einrichtungen, die Wert darauf legen, Informationsblätter im eigenen Layout aus der Hand zu geben, diese unter Verwendung von bib-wiki-Daten (und unter Hinweis auf deren Herkunft) tagesaktuell generieren.

Überhaupt stellt sich die Frage, ob es sich langfristig lohnt, eigene Informationssammlungen zu pflegen. Die einzelnen Informationen selbst sind in der Regel öffentlich zugängliche Daten. Erst ihre sinnvolle Verknüpfung stellt im Prinzip einen gewissen Wert dar und könnte auch vermarktet werden. Da aber alle in der Bildungs- und Berufsberatung Tätigen den Zugriff auf praktisch die gleichen Informationen benötigen, entstanden viele ähnliche Sammlungen. Diese sind also in der Anzahl inflationär, in ihrer Wartung aber nicht weniger teuer und ineffizient.

Ein übergreifendes System, das allen Beraterinnen und Beratern offen steht, das mehr und oft auch bessere Informationen bereitstellt und das zusätzlich den persönlichen Austausch unterstützt, überholt bald den Wissensvorsprung jeder partikularen Organisation und macht individuelle Informationssammlungen weitgehend obsolet. Dabei unterstützt das Programm – z. B. durch die persönlichen Beobachtungslisten – die individuelle Zusammenstellung und Nutzung von kollektiv gewarteten Informationen.

Wie kooperieren?

Wir sind gewöhnt, auf Publikationen und Informationssammlungen zuzugreifen, von denen wir wissen, wer sie herausgegeben hat und damit für die Inhalte verantwortlich ist. Als Beispiele seien hier das österreichische Berufswörterbuch oder der „Berufsinfor-

mationscomputer“ www.bic.at genannt, die beide wichtige Informationsquellen in der Berufsberatung darstellen. Derartige redigierte Informationssammlungen werden als sicher und verlässlich wahrgenommen.

Der Umgang mit kollaborativ gewonnenen Informationen hingegen ist noch keine Selbstverständlichkeit. Es sind vor allem Personen der Führungsebene, seltener die beratend Tätigen selbst, die Informationen im bib-wiki mit Skepsis betrachten und ein gewisses Unbehagen gegenüber dieser selbst organisierten Informationsquelle zum Ausdruck bringen.

Nun werden in der Tat Informationen im bib-wiki von keiner „offiziellen“ Stelle kontrolliert, noch werden sie systematisch erfasst oder einheitlich strukturiert. Partizipative Medien haben andere Qualitäten: Sie leben (durchaus auch auf Grundlage redigierter Publikationen) von der Expertise vieler, können auf aktuelle Fragestellungen reagieren, thematisch wie in der Darstellung tatsächliche Informationsbedürfnisse berücksichtigen und bieten die Möglichkeit zum kollegialen Diskurs.

	„klassisches“ Informationsmedium, z. B. Berufslexikon	selbst organisiertes Kommunikationsmedium mit Web 2.0 am Beispiel bib-wiki
Ausgangslage	I. d. R. wird eine Forschungseinrichtung als „Expertenorganisation“ adressiert und von der öffentlichen Hand mit der Beschaffung von Informationen beauftragt	Beratende werden als Expertinnen und potenzielle Nutzer angesprochen; ihnen wird ein Tool für partizipatives Wissensmanagement angeboten; keine Beauftragung
Erfassung	zentral	dezentral
Verantwortung	bei Redaktion	aktive, kritische (Mit-)Nutzer; keine übergeordnete Kontrollinstanz
Aktualität	aktuell per Redaktionsschluss	idealerweise tagesaktuell
Änderungen, Aktualisierungen	durch Redaktion nach (neuerlicher) Beauftragung	jederzeit und unmittelbar durch Beteiligte möglich
Aufbau der Informationen	einheitlich, nach Konzept	heterogen, bedarfs- und anwendungsorientiert
Inhalte und Aufbereitung	Autorin/Auftraggeber entscheidet, welche Informationen in welcher Tiefe und Form erfasst werden	Jede/r Nutzer/in bzw. Mitwirkende in der Community entscheidet: Inhalte und deren Aufbereitung entwickeln sich dynamisch aus dem Bedarf der Beratung
Status	abgeschlossene Information	work in progress

Abb. 1: Gegenüberstellung von Merkmalen redigierter und selbst organisierter Informations- bzw. Kommunikationsmedien

Wie Abb. 1 zeigt, begründen die unterschiedlichen Ansätze und Rahmenbedingungen grundsätzlich unterschiedliche Qualitäten. Idealerweise werden beide Medien des Wissens- und Informationsmanagements ergänzend verwendet.

Wie umsetzen?

Sind wir ursprünglich davon ausgegangen, dass prinzipiell „das Teilen“ von Wissen das kritische Moment beim Experiment bib-wiki sein würde, so wurden wir eines Besseren belehrt. Es ist eher die technische Seite, die gewisse Probleme bereitet.

Das Schreiben in einem wiki ist nicht wirklich schwer zu erlernen. Doch weist das System einige Besonderheiten auf, die für „normale“ Office-Anwenderinnen ungeläufig sind. Einige Anpassungen am Programm Media-wiki, die wir in den Begleitgruppen und aus Anregungen von Mitwirkenden erarbeitet hatten, konnten wir für das bib-wiki vornehmen, aber wir hoffen auf nutzungsfreundlichere Updates des Media-wiki selbst.

Um sich im bib-wiki sicher bewegen zu können, ist für Nutzerinnen und Nutzer der Aufwand je nach dem Grad der Vertrautheit mit neuen Medien unterschiedlich hoch. Wer das bib-wiki regelmäßig nutzt, hat im Umgang damit kaum Probleme. Mehr Mühe haben jene, die aufgrund der Ausrichtung ihrer Arbeit selten Informationen benötigen: Mangels Routine steigt manchmal die Scheu vor dem Instrument.

Entgegen allen Erwartungen stellt aber die einfache Tatsache, dass es sich mit dem bib-wiki um ein *neues* Instrument handelt, das größere Hemmnis dar. Auch im Zusammenhang mit anderen technischen Neuerungen wird folgendes Phänomen beschrieben: Selbst wenn ein neues Tool als deutlich besser und interessanter eingestuft wird, neigen die meisten Menschen dazu, alte vertraute Instrumente weiter zu verwenden (vgl. McAfee 2006), es sei denn, die alten Werkzeuge werden den Anforderungen überhaupt nicht mehr gerecht – oder das neue Werkzeug bringt gewissermaßen einen Lustgewinn.

Es wird daher wichtig sein, dass das bib-wiki in Ausbildungen und organisationsintern systematischer eingesetzt wird, sodass es einfach zur Selbstverständlichkeit wird, damit zu arbeiten. Glücklicherweise gibt es jetzt schon Kolleginnen und Kollegen, die das bib-wiki als zentrales Instrument ihrer Arbeit verwenden, die gern schreiben, sich gern mitteilen und denen es Freude macht, mithilfe dieser technischen Möglichkeiten mit vielen in Kontakt zu treten. Andere freuen sich vor allem über die Kombination aus virtueller und persönlicher Vernetzung (dieser Aspekt wurde bei jedem Meeting als besonderes Highlight benannt).

Die Freude über Vernetzung und Austausch erleichtert auch den Umstieg auf das Instrument bib-wiki. Und für die handwerklichen Voraussetzungen gibt es die erwähnten Workshops und telefonischen Hilfestellungen.

Wie integrieren?

Bekanntlich ist Wissen mehr als Information und besteht Wissensmanagement nicht nur aus dem Austausch schriftlicher Informationen. Vielmehr besteht ein großer Teil des Wissens aus „Können“, aus implizitem, verbal nicht ohne Weiteres vermittelbarem Wissen (siehe auch Stary in diesem Band).

Innerhalb von Organisationen spielen persönliche Interaktionen, die Vorzeigen und Nachahmen ermöglichen, eine große Rolle im Wissensmanagement. Gemeinsames Lernen wird durch reflexive Teambesprechungen, Falldiskussionen, Teamsupervision und interne Weiterbildungen gefördert (siehe weiter oben). So wird die weitgehend nonverbale Weitergabe und die Explizierung von implizitem Wissen unterstützt, individuelles Wissen ein Stück vergemeinschaftet.

Virtuelle Instrumente wie das bib-wiki hingegen können den Übergang von implizitem zu explizitem Wissen kaum begleiten. Im Gegenteil, sie verlangen sogar eine verschärfte Form der Explizierung: Wissen muss nicht nur verbalisiert, sondern sogar verschriftlicht werden! Über das Onlinesystem des bib-wiki selbst können demnach „nur“ Informationsaustausch und schriftliche Diskussionen stattfinden.

Dennoch sprechen wir von Wissen und Wissensmanagement. Denn rund um das bib-wiki passiert weit mehr. Es werden bewusst Rahmenbedingungen für die organisationsübergreifende Vergemeinschaftung von implizitem Wissen geschaffen. Bei Workshops und Cafés findet tiefgehender Austausch statt. Dabei ist interessant zu sehen, wie sehr die digitale Vernetzung die persönliche unterstützt und umgekehrt, und wie Inhalte im bib-wiki zu intensiver Auseinandersetzung anregen. Bei solchen Zusammenkünften kann gemeinsames Lernen stattfinden, an dessen Ende ein verschriftlichter Beitrag steht. Besonders hervorgehoben sei hier die erste vollständig selbst organisierte „Aktivgruppe“: Sie hat sich vor einiger Zeit bei einem bib-wiki-Café gefunden und trifft sich gelegentlich, um Informationen zu einem für sie relevanten Thema zu sichten und aufzubereiten. Diese Gruppe erarbeitet damit nicht nur Inhalte für das bib-wiki, die sie selbst und andere nutzen können, sondern legt auch die Basis für weiterführende fachbezogene Kooperationen.

2.3.3 Ausblick

bib-wiki ist heute in der Landschaft der österreichischen Bildungs- und Berufsberatung gut verankert: Im Jahr 2010 ist die Zahl der Personen, die im bib-wiki registriert sind, auf 360 gestiegen; diese vertreten mehr als 100 Beratungseinrichtungen.

175 Fachartikel, die teilweise sehr umfassend sind, wurden erstellt. Und sie wurden von Kolleginnen ausgefeilt, aktualisiert und um regionale Zusatzinfos ergänzt: Die Statistik weist 6.000 Seitenbearbeitungen auf!

Abgesehen von dieser zahlenmäßig fassbaren Nutzung – und trotz der beschriebenen Reibungsflächen – ist das bib-wiki zu einem wichtigen Angelpunkt geworden. Es bildet gewissermaßen einen Kitt, der die vielfältigen Beratungseinrichtungen auf der Arbeitsebene verbindet. Über das bib-wiki werden die Beratenden der meisten Einrichtungen erreicht, Fachfragen können an die ganze Community gestellt werden, Kompetenzen werden sichtbar und gezielt nutzbar, Neues wird rasch kommuniziert, Veranstaltungsinfos weit verbreitet. Bei den Cafés und Workshops kommen Beratende miteinander über konkretes Tun in Kontakt und bleiben schon allein durch das bib-wiki auch in Verbindung.

Das Wissen, das bei den Bildungs- und Berufsberaterinnen liegt, geht aber weit über die im bib-wiki verhandelten Inhalte hinaus. Es wird eine nächste Herausforderung

sein, Wissen, das von bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Bedeutung ist, von den Beratenden „abzuholen“ und im Sinne des Wissensmanagements als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Weiterentwicklung einfließen zu lassen.

Literatur

- Bienzle, H., et al. (2007):** Die Kunst des Netzwerkens – Europäische Netzwerke im Bildungsbereich. Wien: „die Berater“ Unternehmensberatungsgesellschaft GmbH
- Hofer, G. (2009):** Interne Präsentationsunterlage der Arbeiterkammer Oberösterreich. Linz
- Kanelutti, E. (2009):** Der Atlas für Bildungsberatung – Eine webbasierte Navigation schafft Struktur und Transparenz in einem komplexen Feld. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 4/2009, S. 27–30
- Kanelutti, E. (2010):** bib-wiki. oder der Versuch, Web 2.0 für ein organisationsübergreifendes Wissensmanagement in der Bildungsberatung einzusetzen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien. Online unter: www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9.pdf.
Druck-Version: Norderstedt: Books on Demand GmbH
- McAfee, A. (2006):** The 9X Email Problem. Online unter: http://andrewmcafee.org/2006/09/the_9x_email_problem/ [17.06.2010]
- Probst, G. J. B., Raub, S., & Romhardt, K. (1999):** Wissen managen – Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. 3. Auflage. Frankfurt: Gabler
- Simons, A. (2007):** Redaktionelles Wissensmanagement. Konstanz: UVK Verlag
- Sydow, J. (Hg.) (2010):** Management von Netzwerkorganisationen. 5. Auflage. Wiesbaden: Gabler

Internetquellen

- Bildungsberatung der AK Oberösterreich: www.arbeiterkammer.com/bildung-kultur.htm
- Netzwerk für Bildungsberatung: www.bib-infonet.at
- Weiterbildungsförderdatenbank: www.kursförderung.at
- wiki für Bildungsberatung: www.bibwiki.at

5 Qualität entwickeln

Entwicklung eines individuumsorientierten Evaluationssystems für die Berufslaufbahnberatung der Schweiz

HANSJÖRG KÜNZLI

In Zusammenarbeit mit mehreren kantonalen Beratungsstellen der Schweiz soll eine Pilotversion einer webbasierten Applikation zur Evaluation von Berufslaufbahnberatungen entwickelt, implementiert und unter Praxisbedingungen getestet werden. Die Applikation soll kurz- und mittelfristige Wirkungen der Berufslaufbahnberatung abbilden und als Teil von umfassenderen Qualitätsmanagementsystemen zur Qualitätssicherung und Legitimation von Berufslaufbahnberatungen beitragen.

1 Ausgangslage

Die von der öffentlichen Hand und von privaten Anbietern erbrachten Leistungen im Bereich der Berufslaufbahnberatung (BLB) sind in den Institutionen und in der Öffentlichkeit gut verankert und werden von der Bevölkerung rege beansprucht. Öffentliche Anbieter leisteten schweizweit rund 124.000 Präsenzberatungen pro Jahr (KBSB 2009). Die systematische Evaluation von Berufslaufbahnberatungen steckt aber, abgesehen von Kundenzufriedenheitsmessungen, nach wie vor in den Kinderschuhen (z. B. Künzli & Zihlmann 2008). Um diese Lücke zu schließen, haben sich die Schweizerische Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Berufs- und Studienberatungen KBSB und die Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW entschlossen, aufbauend auf den Erfahrungen aus zwei vorhergehenden Projekten (Künzli & Zihlmann 2008), ein praxistaugliches, webfähiges Evaluationssystem für die BLB der Schweiz zu entwickeln. Ein erfolgreicher Antrag auf Finanzierung an die Kommission für Technik und Innovation KTI, einer Förderstiftung des Bundes, ermöglichte es den Partnern, das Projekt per Herbst 2009 zu starten.

2 Projektziele

Ziel ist die Entwicklung, Implementierung und Evaluation einer Pilotversion eines webbasierten Evaluationssystems für die Berufslaufbahnberatung BLB in der Schweiz. Das System soll kurz- und mittelfristige Wirkungen der Berufs- und Laufbahnberatung abbilden und dazu beitragen, die Kernprozesse resp. die verschiedenen Beratungsangebote der BLB zu evaluieren und damit einen Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung zu leisten. Dabei sollen die Resultate allen am Beratungsprozess Beteiligten, den Kunden und Kundinnen, den Beratenden sowie der Organisation mit möglichst geringer zeitlicher Verzögerung zur Verfügung stehen. Gleichzeitig sollen die Daten für Forschungszwecke verwendbar sein und damit die Grundlage bilden für eine systematische und kontinuierliche Kooperation zwischen Praxis und Forschung.

3 Individuumsorientierte Forschung

Die vorliegende Form der Evaluation knüpft an eine erst junge, in der Psychotherapie begründete Tradition der individuumsorientierten Forschung (Howard et al. 1996, Lutz 2003) an. Individuumsorientierte Forschung „versucht klinisch unmittelbar verwertbare Forschung im Rahmen von Wissenschaftler-Praktiker-Netzwerken zu etablieren, indem durch das Monitoring des Therapieverlaufs gewonnene Informationen für die Optimierung der noch laufenden Behandlung genutzt werden“ (Lutz, Stulz, Smart & Lambert, 2007, 93). Entstanden ist die individuumsorientierte Forschung nicht zuletzt aus einem Unbehagen mit den klassischen, kontrollgruppenorientierten Forschungsansätzen. Während die sogenannte Goldstandardforschung auf mittlere Veränderungen der Versuchs- und Kontrollgruppen fokussiert, stehen bei der individuumsorientierten Forschung die Veränderungen des einzelnen Individuums im Vordergrund. Durch die Ausrichtung auf die interindividuellen Unterschiede im Therapieverlauf und -ergebnis wird die individuumsorientierte Psychotherapieforschung dem idiographischen Blickwinkel der Therapierenden eher gerecht. So interessieren sich Therapierende in der Regel nicht nur dafür, ob eine Intervention im Allgemeinen wirkt, sondern ob die von ihnen gewählte Vorgehensweise auch bei dem ganz spezifischen Klienten wirksam ist, den sie gerade im Moment behandeln. In der individuumsorientierten Forschung werden Eingangs-, Verlaufs- und Ergebnisdaten, soweit dies möglich und sinnvoll ist, gleichzeitig für Therapie- und Forschungszwecke verwendet. In diesem Sinne sind individuumsorientierte Ansätze eine Form der Aktionsforschung.

Frei adaptiert und auf die Situation der Berufslaufbahn übertragen, will individuumsorientierte Beratungsforschung praktisch nutzbare Forschung im Rahmen von Praktiker-Wissenschaftlerinnen-Netzwerken etablieren, indem durch die Evaluation der Beratung gewonnene Informationen unmittelbar für die Beratung genutzt werden können. Aufgrund der kurzen Dauer von Berufslaufbahnberatungen werden aber nur Ergebnis- und keine Verlaufsdaten wie in der Psychotherapie erhoben. Das Projekt ist

somit an der Schnittstelle zwischen Qualitätsmanagement und Forschung angesiedelt. Es stellt für den Bereich Berufslaufbahnberatung eine Innovation dar, da es unseres Wissens das erste Mal möglich ist, den Beratungs- und den Evaluationsprozess so zu integrieren, dass die Resultate daraus praktisch ohne Zeitverzögerung allen Beteiligten, den Beratenden, den Klienten und Kundinnen, den Anbieterorganisationen und der Forschung zur Verfügung stehen.

4 Umsetzung

Obwohl die Idee der individuumsorientierten Forschung nicht zwingend mit dem Einsatz von Informationstechnologien verbunden ist (vgl. z. B. Künzli & Stulz 2009), erwies sich in diesem Kontext der Einsatz einer webfähigen Applikation als unumgänglich. Allein die Fallzahlen – wir rechnen mit über 20.000 Klienten bzw. Kundinnen pro Jahr – und das Erfordernis des unmittelbaren Feedbacks sprachen klar gegen eine herkömmliche Vorgehensweise auf der Basis von Papier-Bleistift-Erhebungen. Die dafür notwendige Applikation wurde speziell für diesen Zweck von der Firma Abraxas AG entwickelt. Sie orientiert sich an Technologien des Computer Based Monitoring CBM. Unter CBM versteht man die durch Informationstechnologien unterstützte Begleitung eines Beratungs- oder Psychotherapieprozesses. Eine webfähige Applikation hat im Vergleich zu Papier-Bleistift-Erhebungen verschiedene Vorteile: (a) zentrale und dezentrale Erfassung, Verarbeitung, Speicherung und Verwaltung der Daten auf einem Server, (b) automatisierte Prozesssteuerung (z. B. Mailversand der Befragungen, Versand von Erinnerungsmails), (c) unmittelbares Feedback für Ratsuchende, Beratende und Organisation zu allen Erhebungszeitpunkten, (d) automatisiertes Benchmarking, (e) die Daten stehen laufend und ohne Zeitverzögerung für Forschungszwecke zur Verfügung, (f) die Applikation kann über Schnittstellen in vorhandene Fallverwaltungsapplikationen integriert werden, (g) zentrales Datensicherheitskonzept.

Aus Sicht der Klienten bzw. Kundinnen und Beratenden lässt sich das webbasierte Monitoring-System wie folgt umreißen: Die Erhebung beruht auf drei Messzeitpunkten, mit Prä-, Post- und Follow-up-Erhebung (vgl. Abb. 1). Als Messinstrumente werden validierte Fragebögen aus dem Bereich Berufs- und Laufbahnberatung verwendet (vgl. Punkt 5). Erfasst werden Aussagen von Ratsuchenden und Beratenden sowie Interventionsmerkmale. Zu Beginn des Beratungsprozesses erhalten die Klienten und Kundinnen per Mail einen Link, der auf einen kurzen Fragebogen mit fünf bis sieben für eine Berufsberatung relevanten Ergebnisdimensionen (z. B. Klarheit der eigenen Ziele) führt. Sind die Daten erfasst, erhalten Befragte und Beratende ein automatisch generiertes Eingangsprofil (vgl. Abb. 1), das in der Beratung genutzt werden kann. Das Profil enthält die individuellen Werte des Kunden sowie die Werte der Referenzpopulation. Am Ende des Beratungsprozesses werden die gleichen Variablen ein zweites Mal erhoben. Die Gegenüberstellung der Eingangs- und der Endwerte zeigt die Veränderung und erlaubt Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Beratung. Zusätzlich zu

den Ergebnisdimensionen werden in der Posterhebung die Zielerreichung sowie relevante Wirkfaktoren erhoben. Auf dieser Basis werden Standardfeedbacks generiert und es entsteht ein Bild, auf dessen Hintergrund beide, der Kunde/die Kundin und die Beratungsperson, die Zielerreichung sowie die relative Bedeutung einzelner Interventionen überprüfen können. Um die Nachhaltigkeit der Beratung zu überprüfen, erhalten die Klienten und Kundinnen etwa drei bis vier Monate nach Abschluss der Beratung den Fragebogen ein drittes Mal.

Weitergehende Analysen mit komplexeren statistischen Modellen sowie regelmäßige Adjustierung von Norm- und Referenzwerten werden vom Forschungsteam durchgeführt.

5 Zielgruppen und Messinstrumente

Zielgruppen sind Jugendliche und Erwachsene aus sieben Kantonen der deutschen Schweiz, die Präsenzberatungen in Anspruch nehmen. Nicht abgedeckt werden Personen, die Berufsinformationszentren besuchen oder sich direkt im Netz informieren, Schülerinnen und Schüler in Klassenveranstaltungen und Gruppensettings. Von den im Jahr 2009 (KBSB) erfassten 124.000 Präsenzberatungen decken die am Projekt beteiligten Kantone rund 42.000 (33 %) ab.

Für die Abbildung der Beratungsergebnisse kommen zwei psychometrische Instrumente zum Einsatz: Einerseits für Jugendliche die „Aussagen über meine berufliche Situation“ (ABS), eine Weiterentwicklung des Fragebogens „My vocational situation (MVS)“ von Holland, Daiger und Power (1980) durch Jungo (2009). Dieses Instrument misst berufswahlrelevantes Wissen bzw. Selbsteinschätzungen über die eigene Person, über die Arbeits- und Berufswelt, Kompetenzeinschätzungen zur Passung zwischen Beruf- und Arbeitswelt. Für Erwachsene wird eine aktualisierte Version des „Veränderungsinventars für Laufbahnberatungen“ (VIL) von Künzli und Zihlmann (2008) verwendet. Es beinhaltet die Dimensionen Informiertheit über die Berufsmöglichkeiten, Klarheit der beruflichen Ziele, Vertrauen in Entwicklungsperspektiven, Unsicherheit über die weiteren Schritte, Wohlbefinden sowie Wissen über Veränderungsprozesse. Zusätzlich werden Einschätzungen der Beratungsperson, einige Kontroll- und soziodemografische Variablen erhoben.

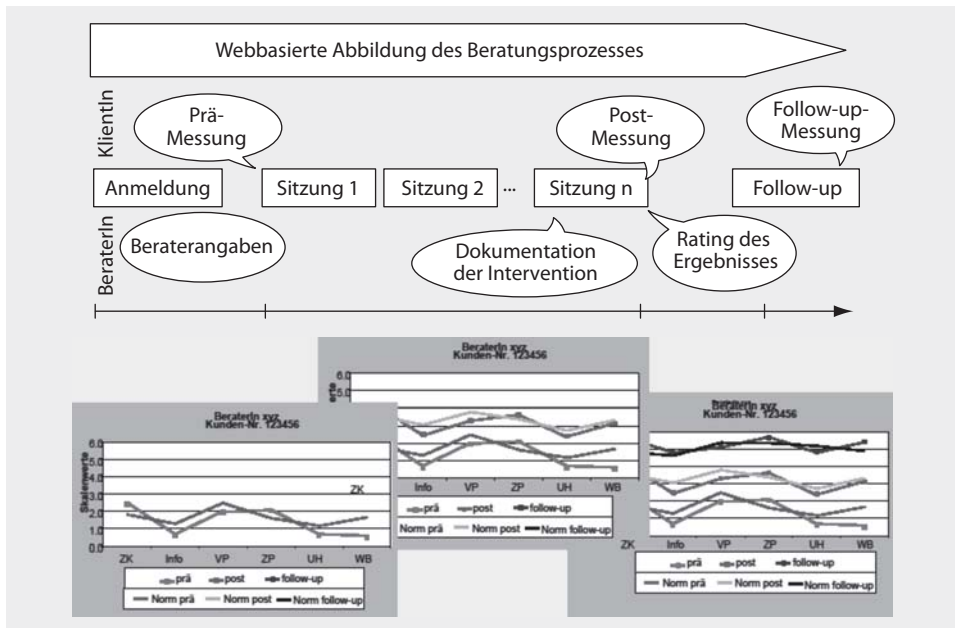


Abb. 1: Erhebungsdesign und Feedback-Reports

6 Nutzen

Wie andere Organisation aus dem Profit- und dem Non-Profit-Bereich, sind die kantonalen Beratungsstellen in der Schweiz bestrebt, ihren Kunden und Kundinnen eine optimale Dienstleistungsqualität zur Verfügung zu stellen. Zur Sicherstellung der Qualität wurden und werden praktisch in allen kantonalen Beratungsstellen Systeme zu Qualitätssicherung und -management eingeführt, die sich auf verschiedene Aspekte der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität beziehen. In diesen Systemen am besten repräsentiert sind in der Regel Elemente der Strukturqualität (Mission, Vision, Strategie, berufsethische Grundsätze, Prozessdefinitionen, etc.). Von Kundenzufriedenheitsmessungen abgesehen, ist die systematische Erhebung der Wirkfaktoren und Wirkungen der BLB unter Praxisbedingungen aber noch wenig verbreitet. Die Messung und der Nachweis von wahrgenommenen Wirkungen einer Dienstleistung sind jedoch zentrale Elemente in jedem Qualitätsmanagement (vgl. z. B. EFQM). Ohne deren systematische Messung bleiben Aussagen über den Nutzen, die Angemessenheit oder gar die Schädlichkeit von Beratungen anekdotisch. Auch Antworten zu differentiellen Fragestellungen zu den Wirkungen der Intervention bei unterschiedlichen Zielgruppen können nicht beantwortet werden. Unseres Wissens gibt es bisher keine Systeme, welche geeignet sind, die Wirkungen von Berufslaufbahnberatungen unter Routinebedingungen zu erfassen. Generelle oder differenzielle Aussagen zu den Beratungswirkungen

sind nicht möglich. Mit diesem Projekt soll ein erster Schritt in diese Richtung unternommen werden. Konkret sehen wir folgende Nutzendimensionen:

- Nachweis der Wirkungen und damit Unterstützung der Legitimation der BLB
- Institutionalisierte und systematische Zusammenarbeit zwischen Praxis und Forschung
- Direktes Feedback für Ratsuchende und Beratende (Prä-Profil mit Normwerten und Prä-Post-Veränderung und Vergleich mit Normwerten)
- Nutzung der Profile in Supervision und Intervision
- Identifikation von Misserfolgen (keine oder negative Veränderungen)
- Feedback auf Ebene aller Klienten und Kundinnen einer Beratungsperson
- Vergleich zwischen Beratungssegmenten
- Bewertung aller Beratungen über eine Stelle
- Benchmarking zwischen den Stellen eines Kantons
- Benchmarking zwischen den Kantonen

7 Ausblick

Den kantonalen Beratungsorganisationen wird damit ein Evaluationssystem zur Verfügung stehen, das ihnen erlaubt, ihre Kernprozesse einer einzelfallbezogenen, kontinuierlichen und systematischen Beobachtung zu unterziehen. Beratende werden in der Lage sein, kontinuierliche Rückmeldungen zu ihren Beratungsfällen anzufordern, und Bereichs- und Geschäftsleitungen können die Daten auf aggregierter Ebene, nach verschiedenen Auswertungskriterien sichten und, falls gewünscht, in ein Benchmarking mit anderen kantonalen Stellen eintreten. Klientengruppen können nicht nur nach soziodemografischen Merkmalen (z. B. Jugendliche vs. Erwachsene), sondern auch nach unterschiedlichen Veränderungsraten oder günstigen und ungünstigen Verläufen (keine oder negative Veränderungen) segmentiert und ausgewertet werden. Da nicht nur Wirkungen, sondern auch Wirkfaktoren (Beratungsdauer, Beratungshäufigkeit, Beziehungsqualität, Einsatz unterschiedlicher Methoden, Art der Zielvereinbarung, etc.) abgebildet werden, wird es zu einem späteren Zeitpunkt möglich sein, differenzielle Aussagen über verschiedene Beratungssettings zu gestalten und datengestützte Best-Practice-Grundsätze für Beratungen zu erarbeiten. Die Daten werden zudem nicht nur für die Praxis, sondern auch für die Forschung zur Verfügung stehen, und wir erhoffen uns, dass wir damit einen Grundstein für eine langfristige und kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Praxis und Forschung gelegt haben.

Die genannten Vorteile sind sicher nicht zu unterschätzen. Es soll hier aber nicht unterschlagen werden, dass man mit Evaluationssystemen immer auch in das Beratungsgeschehen eingreift und es verändert. Diese Rückkoppelung ist zwar durchaus beabsichtigt, muss aber auch kritisch hinterfragt werden. So ist z. B. unbedingt zu vermeiden, dass der Einsatz von Ergebnisrückmeldungen nicht zu einem „counselling to the test“ führt und die Beratenden nur noch versuchen, möglichst maximale Veränderungsraten zu erzielen. Hier ist ein reflektierter Umgang mit den Daten notwen-

dig. Ein Beratungsergebnis ist immer eine Koproduktion, an der Ratsuchende, Beratende und Kontextvariablen beteiligt sind. Zeigt die Ergebnisgrafik keine oder sogar eine negative Veränderung, wäre es naiv, dieses Ergebnis einer schlechten Beratung oder gar dem „unfähigen“ Berater zuzuschreiben. Beides sind mögliche Ursachen. Aber es gibt noch viele weitere Gründe für ein ungünstiges Ergebnis, die anderswo, möglicherweise in der Person des Klienten oder der Kundin oder ihrem Kontext, zu verorten sind. Evaluationssysteme liefern nicht „richtige“ oder „wahre“, sondern bestenfalls hilfreiche oder nützliche Daten. Ziel ist es nicht, einzelnen Beratungspersonen die „rote Karte“ zu zeigen. Es geht vielmehr darum, Möglichkeiten zu schaffen, die eigene Arbeit kritisch zu reflektieren, um sich wieder neue Möglichkeiten der Beratung zu erschließen.

Literatur

- Barkham, M., Stiles, W. B., & Shapiro, D. A. (1993):** The shape of change in psychotherapy: Longitudinal assessment of personal problems. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, S. 667–677
- Holland, J. D., Daiger, D. C., & Power, P. G. (1980):** *My Vocational Situation*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Howard, K. I., Moras, K., Brill, P., Martinovich, Z., & Lutz, W. (1996):** The evaluation of psychotherapy. In: *American Psychologist*, 52, S. 1059–1064
- Jungo, D. (2009):** Aussagen zu meiner beruflichen Situation ABS. Unveröffentlichter Bericht
- KBSB – Schweizerische Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Berufs-, Studienberatung (2009):** Statistik der öffentlichen Berufs-, Studien- und Laufbahnberatungen der Schweiz. Online unter PDF auf www.kbsb.ch
- Künzli, H., & Stulz, N. (2009):** Individuumsorientierte Coaching-Forschung. In: Birgmeier, B. (Hg.): *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht was sie tun?* Wiesbaden: VS
- Künzli, H., & Zihlmann, G. (2008):** Wirkungen von Laufbahnberatungen erfassen. In: Läge, D., & Hirschi, A. (Hg.): *Berufliche Übergänge*. Zürich: LIT Verlag, S. 113–131
- Lutz, W. (2003):** Die Wiederentdeckung des Individuums in der Psychotherapieforschung: Ein Beitrag zur individuumsorientierten Psychotherapieforschung und Qualitätssicherung [Rediscovering the individual in psychotherapy: A contribution to patient-focused psychotherapy research and quality assurance]. Tübingen: dgvt Verlag
- Lutz, W., Leach, C., Barkham, M., Lucock, M., Stiles, W. B., Evans, C., Noble, R., & Iveson, S. (2005):** Predicting rate and shape of change for individual clients receiving psychological therapy: Using growth curve modeling and nearest neighbor technologies. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, S. 904–913
- Lutz, W., Stulz, N., Smart, D. W. & Lambert, M. J. (2007):** Die Identifikation früher Veränderungsmuster in der ambulanten Psychotherapie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 36 (2), S. 93–104

Qualität: Vom Ereignis zur Verantwortung und wieder zurück. Das österreichische Verfahren der externen Qualitätssicherung anbieterneutraler Bildungsberatung

PETER SCHLÖGL

Qualität von Beratung kann zumindest auf drei Ebenen betrachtet werden. Zunächst auf der Metaebene der funktionellen Einbettung von Beratung an den Schnittstellen zwischen Individuum, Bildungswesen und Beschäftigungssystem, verbunden mit den jeweiligen Wirkzusammenhängen. Aber auch die institutionelle Perspektive ist in zweierlei Hinsicht relevant. Der institutionelle Umgang mit Qualität als genuin organisationale Aufgabe tritt auf den Plan, denn Qualität lässt sich nicht in Einrichtungen hineinevaluieren, sie muss dort gelebt und entwickelt, die gelebte Praxis aber auch gegenüber Dritten verantwortet werden. Die dritte Ebene bildet die Qualität der beratenden Interaktion selbst. Inwiefern diese drei Ebenen durch die agierenden Institutionen strukturell und funktional verschränkt sind, sein sollen oder können, ist eine herausfordernde Fragestellung und kann nur durch eine integrale Betrachtungsweise einer Beantwortung zugeführt werden.

Ausgangslage in Österreich: Vielfalt der Angebote

Immer wieder wird in Studien und Analysen der Strukturen der Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf beschrieben, dass die „Landschaft von Beratungseinrichtungen im Bildungsbereich [...] unübersichtlich und zersplittert ist“ (Schlögl 2006, S. 4) bzw. dass sich das Beratungsangebot mittlerweile ebenso komplex und vielfältig gestaltet wie die Bildungslandschaft selbst (ebd.). Erschwerend kommt hinzu, dass die Verwendung des Begriffs „Beratung“ allgemein gegenwärtig ein beinahe inflationäres Ausmaß angenommen hat (vgl. Ertelt und Schulz 1997, S. 1) und mittlerweile von einer Sprachverwirrung gesprochen wird (vgl. Arnold and Mai 2008). Österreich lässt – wie wohl jedes industrialisierte Land – eine große Bandbreite von einschlägigen Beratungsdiensten erkennen. Diese Breite zeigt sich insbesondere in

Hinblick auf rechtlich-institutionelle Rahmenbedingungen, Organisationsmodelle, Ziele und Methodik der Beratung, adressierte Zielgruppe, Angebotsdichte und Zugänglichkeit bzw. Erreichbarkeit und nicht zuletzt auch hinsichtlich der Qualifikationen und Kapazitäten der Beratungskräfte selbst.

Kernfragen einer systematischen Entwicklung eines umfassenden und zielgruppenadäquaten Beratungsangebotes für Österreich betreffen die Qualitäten und die bedarfsgerechten Kapazitäten der Beratungseinrichtungen sowie der dort tätigen Beratungskräfte. Einzelne beratende Berufe unterliegen in Österreich einer gesetzlichen Reglementierung, andere nicht. Der Bereich der Bildungs- und Berufsberatung ist – mit Ausnahme der gewerblichen Tätigkeit Lebens- und Sozialberatung – nicht reglementiert. Auch eine Quasi-Standardisierung durch einschlägige berufsqualifizierende Bildungsgänge liegt im engeren Sinn nicht vor. Dies ist für Fragen der Professionalisierung und einer Abgrenzung von Beratungsleistungen im Zusammenhang mit Bildung, Ausbildung, Lernen, Qualifizierung etc. aber nicht unwesentlich.

Oft lässt sich auch die Bildungs- und Berufsberatung nicht als gesonderte Tätigkeit oder Leistung darstellen, sondern ist vielmehr in andere Zusammenhänge eingebettet, so u. a. in Lernaktivitäten verschiedener Art. Viele konkrete Beispiele für Bildungs- und Berufsberatung sehen diese implizit oder explizit als pädagogische Aufgabe, eingebettet in Bildungsverläufe oder im Zusammenhang mit Übergängen innerhalb des Bildungssystems bzw. zwischen Bildungs- und Arbeitsmarktsystem. Demgegenüber stehen von Bildungseinrichtungen unabhängige Beratungseinrichtungen, die einen wesentlichen Wert ihrer Arbeit in der *Anbieterneutralität* von Beratungsdiensten sehen.

In beiden Ausprägungsformen sind Professionalität, Qualitätssicherung und ggf. auch berufsständische Selbstkontrolle wesentliche Voraussetzungen für die fachliche Angemessenheit und Neutralität von Beratungsdiensten und damit verbunden etwa eine freie, souveräne Wahl von Bildungs- und Berufswegen. Neutralität bzw. Professionalität werden in den (berufs-)politischen Diskussionen bis dato grundsätzlich durch drei Strategien als erreichbar angesehen:

- Berufsständische Modelle
- Alleinzuständigkeit von Fachorganisationen
- Freigabe mit dem Ziel der Regulierung durch Marktkräfte

In Österreich ist de facto die dritte Variante realisiert, wenngleich das Selbstverständnis der Akteure und Akteurinnen vielfach wohl nicht genau diese Begrifflichkeit wählen lassen würde. Sektorintern würde man eher von bedarfsgesteuerten Angeboten sprechen bzw. es kommen institutionenspezifische Aufträge hinzu. Die vorfindbare Vielgestaltigkeit von Beratungsleistungen im gesamten österreichischen Bundesgebiet lässt sich daraus resultierend erklären. Erschwerend kommt hinzu, dass geringe Transparenz über die Ausprägungen (Qualitäten) dieser Angebote vorliegt, und das muss nicht nur für die Laiensicht, sondern auch für Fachkundige ausgesagt werden. Will man die Eigenverantwortung der Einrichtungen nicht grundsätzlich beschränken und gleichzeitig mehr Klarheit und Über-

sichtigkeit erzielen, bietet sich an, die in der Bildungsberatung tätigen Einrichtungen hinsichtlich qualitätsrelevanter Merkmale zu prüfen. Dies stellt, wird es systematisch gemacht, eine externe Qualitätssicherung dar.

Checklisten abzuarbeiten greift zu kurz

Ein *Verfahren der externen Qualitätssicherung* stellt kein Qualitätsmanagementsystem dar, das interne Abläufe und Prozesse formalisiert und optimiert. Es soll und kann ein solches auch nicht ersetzen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass das Herstellen und Gewährleisten von qualitativvoller Leistung eine genuin organisationale Aufgabe darstellt. Ein Verfahren der externen Qualitätssicherung (vgl. Schlögl 2009) zeigt auf, inwiefern die betrachteten Organisationen – oder Organisationseinheiten – diesem Anspruch verlässlich nachkommen. Qualität lässt sich auch nicht in Einrichtungen *hineinprüfen oder evaluieren*, sie muss dort gelebt und entwickelt werden.

Weiters muss ein Qualitätsverständnis, das einem überinstitutionellen Verfahren zugrunde gelegt wird, auf die – wenn erforderlich – gegebene Pluralität Rücksicht nehmen. Dies soll durch einen *Fit-for-purpose*-Zugang gelingen. Das bedeutet, dass – wegen der Vielgestaltigkeit von Strukturen und der Vielfalt von Zielgruppen – keine fixen Standards festgelegt und überprüft werden können, sondern die Stimmigkeit von *Was* und *Wie* überprüft werden soll. Ein Abarbeiten von statischen Standards würde zu unbefriedigenden Ergebnissen für die betrachteten Einrichtungen führen (one size fits none). Wesentlich scheint weiters, die unterschiedlichen Rollen von Personen in Institutionen ernst zu nehmen. So sind die Ziele und Ansprüche von Beraterinnen und Beratern einerseits und der Leitungsebene andererseits nicht in allen Dimensionen deckungsgleich, und auch weitere professionelle oder semiprofessionelle Perspektiven der Bildungsberatung (Empfang, Sekretariat, Testadministration u. v. m.) gilt es in einem stimmigen Befund zu integrieren. Herkömmliche (Selbst-)Berichtssysteme haben hier deutliche Schwächen.

Um diese vielfältigen Ansprüche an ein Verfahren gewissenhaft zu erfüllen, werden fachkundige Review-Teams eingesetzt, die Angemessenheit und (auch zukünftige) Verlässlichkeit der Herangehensweise und der gelebten Praxis untersuchen und bewerten. Auch wenn im Review eine Bewertung erfolgt, stellt das gegenständliche Verfahren keine Inspektion dar. Das Briefing der Reviewerinnen und Reviewer streicht den dialogischen Charakter des Vor-Ort-Besuches besonders hervor. Die zu bewertenden Aspekte einer qualitativvollen Umsetzung sowie der Neutralität sind auch bei weitgehender Operationalisierung durch Kriterien nicht vollständig formalisierbar und bedürfen jedenfalls der fachkundigen Einschätzung. Deshalb wird im gegenständlichen Verfahren auf eine intersubjektivierte, multiprofessionelle Beurteilung durch ein Review-Team von drei Personen (Expertin für das Feld der Bildungsberatung, Vertreter der Berufsgruppe, Wissenschaftlerin/Evaluierungsexperte) zurückgegriffen. Dieses Team beurteilt auf Basis eines Informationsportfolios der Beratungseinrichtung und durch den Vor-Ort-Besuch den Grad der Erfüllung der Anforderungen durch die Einrichtung.

Ziel des Verfahrens ist eine unabhängige Überprüfung der Verlässlichkeit und Ernsthaftigkeit von Beratungsangeboten in Hinblick auf vier zentrale thematische Cluster:

- Neutralität der Beratungsleistung(en) sowie Zielgruppenorientierung
- Begründetheit des Beratungsangebots, Kompetenz des Personals sowie Aktualität der Information
- Klarheit und Effizienz von Design und Organisation der Dienstleistung(en)
- Interne Qualitätssicherung und Beobachtung der Wirksamkeit

Zu allen diesen Dimensionen gibt – entlang von insgesamt 14 Kriterien – das externe Review-Team eine differenzierte Bewertung ab.

Handlungsleitender Grundsatz für die Beurteilung ist, dass aktuelle und künftige Prinzipien und Regularien eine Ex-ante-Einschätzung über die künftig weitgehend gleichbleibende Umsetzungsqualität zulassen. Andernfalls würden schwerpunktmäßig die Legitimation bisheriger Praxis seitens der Beratungseinrichtungen im Vordergrund stehen und keine zukunftsorientierte Einschätzung seitens des Review-Teams erfolgen bzw. auch weniger relevante Hinweise auf künftige Entwicklungsbedarfe formuliert werden können.

Besondere Herausforderung Neutralität

Neutralität scheint uns beim Versuch einer klaren Fassung vor eine Schwierigkeit zu stellen, denn neutral heißt von seinem Ursprung her, weder das eine noch das andere zu sein oder keines von beiden. Zu klären wäre demnach, was das eine und das andere wären und, daraus folgernd, was dann jenes Dritte sein könnte. Dies scheint argumentativ eine Sackgasse zu sein.

Unbestritten kann als ein Aspekt, den es bei neutraler (anbieterunabhängiger) Beratung zu meiden gilt, jener der Produktberatung im Bildungsmarkt sein. Klar ist, dass Eingangsberatung und Kursinformation von Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, welche Bezeichnung sie organisationsintern tragen, keine anbieterunabhängige Leistungen darstellen, was deren Wert in keiner Weise schmälert oder diese obsolet werden lässt.

Gemeint ist mit Anbieterneutralität, dass zu allen Handlungsoptionen der Kunden und Kundinnen ein hoher Grad an Äquidistanz hergestellt oder eingehalten wird, seien dies Wahloptionen zwischen unterschiedlichen Angeboten oder Anbietern einerseits oder zwischen Bildungsteilnahme und Nicht-Teilnahme andererseits. Daraus resultiert jedoch eine weitere Frage, nämlich die danach, woher diese Unabhängigkeit kommen kann, ob sie quasi vorgefunden wird, oder ob sie bewusst herzustellen ist. Die Schwierigkeit des Vorgefundenen – gleichsam an sich entdeckten – ist, dass unklar ist, was seine Voraussetzungen und Vorerfahrungen sind. Deshalb bedarf es jedenfalls einer Rekapitulation der Vergangenheit, um bewusste und souveräne Neutralität zu erreichen (Cavell 2002, S. 68). Es bedarf einer Anstrengung, einer bewussten Leistung. Unabhängigkeit und Neutralität müssen demnach mit ständiger Aktivität verbunden sein und können sich nicht in einmaligem Proklamieren erschöpfen. Dies gilt es zu berücksichtigen, will man Neutralität von Beratungsleistungen anhaltend ge-

währleisten. Die Verlässlichkeit und Wirksamkeit dieser anhaltenden Bemühungen etwa durch strukturelle Gegebenheiten, organisationsinterne Standards (Supervision o. Ä.) oder durch (Selbst-)Verpflichtungen der Beratenden oder weiterer verantwortlicher Personen (Charta etc.) lässt sich letztlich allein vor dem Hintergrund des jeweils gewählten Geschäftsmodells (vgl. Gieseke 2009) beurteilen.

Stand der Entwicklung und Umsetzung

Bis April 2010 haben acht beratungsaktive Organisationen in Österreich das mit Mitteln des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (Abt. Erwachsenenbildung) und des Europäischen Sozialfonds finanzierte und vom österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung entwickelte Verfahren der externen Qualitätssicherung in der Bildungsberatung erfolgreich durchlaufen. Diese Einrichtungen erbringen im Laufe eines Kalenderjahres rund 20.000 Informations- und Beratungsleistungen für Erwachsene und Jugendliche. Jene Einrichtungen werden künftig durch eine entsprechende Prädikatisierung auf dem zunehmend unübersichtlichen Beratungsfeld ihre qualitativollen Leistungen sichtbar machen können.

Literatur

- Arnold, R., & Mai, J. (2008):** Formen der Bildungsberatung. Sprachverwirrung klären. In: Weiterbildung Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 5/2008, S. 26–29
- Cavell, S. (2002):** Die andere Stimme. Philosophie und Autobiographie. Berlin: diaphanes
- Ertelt, B.-J., & Schulz, W. E. (1997):** Beratung in Bildung und Beruf: Ein anwendungsorientiertes Lehrbuch. Leonberg: Rosenberger Fachverlag
- Gieseke, W. (2009):** Bildungsberatung als öffentliche Strukturaufgabe. Organisationsmodelle zur institutionellen Implementierung von Bildungsberatung in den Regionen (BILERION). In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/2009, S. 29–40
- Schlögl, P. (2006):** Analyse der Leistungen von Bildungsinformations- und Beratungseinrichtungen in Wien und Umgebung: Aktuelle Situation und Profile von bestehenden Beratungsangeboten sowie Entwicklungsmöglichkeiten für das Beratungsangebot der AK Wien. Wien: ÖIBF, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
- Schlögl, P. (2009):** Verfahren der externen Qualitätssicherung für anbieterneutrale Bildungsberatung in Österreich. Konsolidierte Fassung. Wien: ÖIBF, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

Bildungs- und Berufsberatung – Wirksamkeit evident machen

GERHARD KRÖTZL

Bildungs- und Berufsberatung kommt in der gegenwärtigen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung in ganz Europa große Bedeutung zu. Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf sind nicht nur für die einzelne Bürgerin und den einzelnen Bürger nützliche Unterstützungen für die persönliche Lebensgestaltung und damit ein „individuelles Gut“. Sie tragen – als „öffentliches Gut“ – auch zur Erreichung wichtiger gesamtgesellschaftlicher Ziele bei: zur Hebung des Bildungsniveaus der Gesamtbevölkerung durch höhere Bildungsbeteiligung, zur Erfüllung der Erfordernisse des Arbeitsmarktes durch die Realisierung der vorhandenen Potenziale sowie zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts der Gesellschaft, indem einem „Herausfallen“ Einzelner entgegengewirkt wird. Bildungs- und Berufsberatung unterstützt damit in besonderer Weise das Konzept des „Lifelong Learning“, was im etwa seit zehn Jahren gebräuchlichen Begriff „Lifelong Guidance“ zum Ausdruck kommt.

Im vierten von insgesamt fünf programmatischen Schwerpunkten der österreichischen Lifelong-Guidance-Strategie wird die Notwendigkeit der Qualitätssicherung und Evaluation von Angeboten, Prozessen und Strukturen im Bereich Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf hervorgehoben (BMUKK 2007):

„Zum Aufbau eines wirksamen ‚Lifelong-Guidance-Systems‘ ist es notwendig, die Qualität von Angeboten, Prozessen und Strukturen im Bereich Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf systematisch zu analysieren und weiterzuentwickeln.

Insbesondere der Ausrichtung an den tatsächlichen Bedürfnissen der Bürger/innen ist dabei besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die Wirksamkeit der eingesetzten Methoden sollte evaluiert werden.“

„Wirksamkeit“ aus unterschiedlichen Perspektiven

Bei der Frage nach der Wirksamkeit von Bildungs- und Berufsberatung sind die unterschiedlichen Perspektiven zu berücksichtigen:

- Bürger als Nutzer/Klientinnen/Kunden erwarten sich von der Inanspruchnahme in der Regel einen wertschätzenden und kompetenten Umgang sowie persönliche Vorteile für ihre Lebensgestaltung. Daran messen sie die Wirksamkeit.
- Im Fokus der Aufmerksamkeit der Beratungseinrichtungen stehen demgegenüber häufig Fragen von Rahmenbedingungen, der Ressourcenausstattung und der eigenen fachlichen Qualifikation. Sie sehen Qualität und Wirksamkeit in engem Zusammenhang damit.
- Aus Sicht der Politik wiederum interessieren in erster Linie die gesamtgesellschaftlichen Effekte: Bildungs- und Berufsberatung wird dann als wirksam gesehen, wenn sie z. B. einen signifikanten Beitrag zu Beschäftigung und wirtschaftlicher Entwicklung leistet.

Internationale Organisationen haben sich vor allem in den letzten zehn Jahren damit auseinandergesetzt, in welcher Weise ein umfassendes Beratungssystem gestaltet sein muss, das den Bedürfnissen der Bürgerinnen und Bürger jeden Lebensalters als auch den gesamtgesellschaftlichen Anforderungen gerecht wird (OECD 2004a, 2004b, CEDEFOP 2005, 2008).

Ergebnisse und Wirkungen – Output und Outcome

Auf einen sich aus den verschiedenen Perspektiven ergebenden bedeutenden Unterschied in der Betrachtung der Ziele von Beratung zwischen Praktikerinnen und Beratungseinrichtungen auf der einen Seite und der politischen Steuerungsebene auf der anderen Seite ist hinzuweisen (siehe Abb. 1).

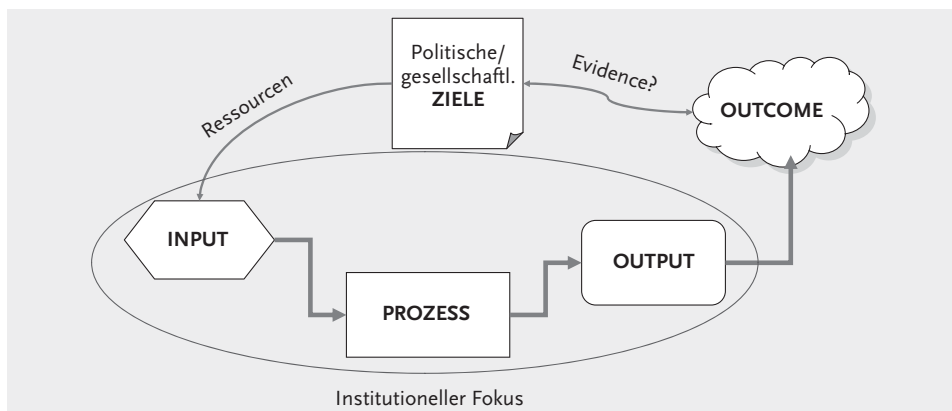


Abb. 1: Beratungsprozess und Wirkungen aus Sicht der Steuerungsebene

Aufgabe der Beratungseinrichtung ist es, mit den vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen (INPUT) Beratungsprozesse so zu gestalten, dass damit Ergebnisse, z. B. in Form von Empfehlungen an oder Bekräftigungen für Klientinnen und Klienten (OUT-

PUT) erreicht werden (institutioneller Fokus). Wenn dies gelingt, wird in der Regel eine Beratung als erfolgreich erachtet. Zur Messung der Zielerreichung werden oft Feedbackbögen eingesetzt, die die Zufriedenheit mit der Dienstleistung erheben. Diese unmittelbaren Ergebnisse von Beratung (in der Abbildung als OUTPUT bezeichnet) sagen aber noch nichts darüber aus, welche nachhaltigen Effekte sich in weiterer Folge ergeben.

Aus Sicht der Steuerungsebene Politik und Verwaltung ist aber gerade dies – in Verbindung mit dem geleisteten Ressourceninput für die Beratungseinrichtung – von Interesse. Es geht darum zu klären, welche gesellschaftlich relevanten längerfristigen Wirkungen (OUTCOME) mit dem investierten öffentlichen Geld für die Beratungseinrichtung erzielt werden kann.

„Evidence base“ – eine Notwendigkeit für die politische Steuerungsebene

Die zentralen Orientierungspunkte stellen für die Steuerungsebene also die jeweiligen politischen und gesellschaftlichen Zielsetzungen dar. Gerade in Zeiten knapper Budgetmittel geht es darum, Belege für die Wirksamkeit von öffentlichen Investitionen zu erhalten und nach entsprechenden Evidenzen zu fragen. Eine gesicherte „evidence base“ hilft bei der Entscheidung, welche Einrichtungen notwendig sind, um die individuellen Beratungsbedürfnisse der Bürgerinnen und Bürger abdecken zu können und die Erreichung gesellschaftspolitischer Ziele zu unterstützen. Eine Beurteilung von Programmen und Methoden, die dies vorgeben, soll dadurch möglich werden.

Idealerweise werden Projekte im Hinblick auf die Erreichung von gesellschaftspolitischen Zielen konzipiert und anschließend evaluiert. Aufgrund der dabei gewonnenen Erkenntnisse werden breite Maßnahmenprogramme erstellt und diese bei Bewährung schließlich in nachhaltige Strukturen übergeführt. Leider dienen Evaluationsstudien in der Praxis aber oft zur nachträglichen „Untermauerung“ von bereits – manchmal auch auf unzureichender Evidenzbasis – getroffenen Maßnahmen.

In angloamerikanischen Staaten hat das Fokussieren auf Ergebnisse und Wirkungen (Outputs und Outcomes) eine stärkere Tradition als im deutschsprachigen Raum. Kanadische und britische Forscher schlagen vor, das Modelldenken Input-Prozess-Output im Zusammenhang mit der Zuweisung von öffentlichen Mitteln für Beratungsinstitutionen umzudrehen (Plant 2009): Ausgehend von den erwünschten Ergebnissen (OUTPUT) der Beratungseinrichtung ist zu definieren, wie die Beratungsprozesse gestaltet sein müssen und welche Ressourcen letztendlich dafür notwendig sind (siehe Abb. 2).

Wirkungsforschung im Bereich Bildungs- und Berufsberatung

Es gibt zahlreiche Studien, die sich mit Wirkungen von Bildungs- und Berufsberatung auseinandergesetzt haben. Vor allem Forscherinnen und Forscher in Großbritannien, den USA, Kanada, Australien und Neuseeland haben sich mit diesen Fragen intensiv beschäftigt. Dem Thema wird gegenwärtig aber auch auf europäischer Ebene große

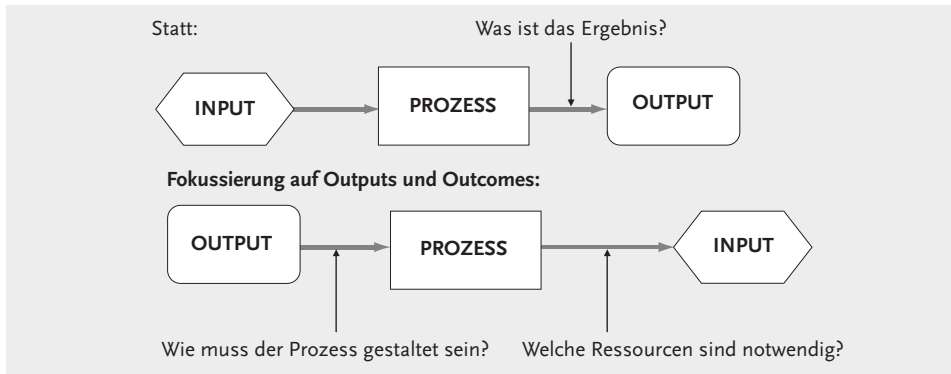


Abb. 2: Outputorientierung in Kanada und Großbritannien

Beachtung geschenkt. Einige Organisationen und Netzwerke, die sich umfassend mit der Thematik auseinandersetzen:

- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN): Das ELGPN ist ein Netzwerk von 26 europäischen Staaten, das sich mit strategischen Fragen der Entwicklung von Systemen der lebensbegleitenden Beratung und Orientierung auseinandersetzt. Ein Arbeitsschwerpunkt (Work Package 4) widmet sich Fragen der Qualität und der Wirksamkeitsforschung (<http://ktl.jyu.fi/ktl/elgpn/themes/wp4>) (ELGPN 2010).
- International Centre for Guidance Studies (iCeGS) der Universität Derby (England): Das iCeGS ist ein im Jahr 1998 gegründete, auf Studien zu Career Guidance spezialisierte Forschungseinheit (www.derby.ac.uk/icegs/research).
- National Guidance Research Forum (NGRF) der Universität Warwick (England): Unter der Internetadresse www.guidance-research.org/EG wird eine umfassende Onlinedatenbank zu Wirksamkeitsstudien betrieben, von denen viele auch online verfügbar sind.
- Canadian Research Working Group on Evidence-based Practice in Career Development (CRWG): ein im Jahr 2004 gegründetes Netzwerk von kanadischen Forschern und Forscherinnen, das sich ebenfalls mit der Wirkungsforschung beschäftigt. Auf der Website <http://ccdf.ca/crwg/> sind einige Studien angeführt und stehen zum Teil auch zum Download bereit (z. B. Magnusson & Lalande 2005).
- Career Development Research Australia (CDRA): Auch dieses im Februar 2010 gegründete australische Kompetenzzentrum sieht seine Aufgabe darin, Forscher zu vernetzen und Forschungsergebnisse zu Wirksamkeitsstudien zu recherchieren und über Internet (www.cica.org.au/research/centre-for-career-development) allgemein zugänglich zu machen.

Mögliche Wirkungen von Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf

Deirdre Hughes, über Jahre Direktorin des International Centre for Guidance Studies und seit 2009 Präsidentin des Institute of Career Guidance (www.icg-uk.org), des

größten Berufsverbandes für Bildungs- und Berufsberatung in England, hat umfassende Literaturrecherchen über Wirksamkeitsstudien durchgeführt, die auch als interaktive Onlineresource (www.eep.ac.uk/DNN2/Portals/0/IAG/interactiveDocument_v20_web.swf) allgemein zur Verfügung steht (Hughes & Gration 2009). Demnach können die erwarteten positiven Wirkungen von Informations-, Beratungs- und Orientierungsangeboten in folgende Kategorien eingeteilt werden:

1. Wirkungen für Einzelne (Guidance als „persönliches Gut“)
 - 1.1 Unmittelbare Wirkungen (immediate outcomes):
 - Wissen und Fertigkeiten, wie z. B. größeres Wissen über Bildungs- und Berufsmöglichkeiten, Erstellen eines persönlichen Aktionsplans, verbesserte Entscheidungsfähigkeit
 - Einstellungen und Motivation, insbesondere größere Zuversicht, weniger Zukunftsangst, positive Einstellung zu Arbeit und/oder Lernen
 - 1.2 Mittelfristige Wirkungen (intermediate outcomes)
 - Verbesserung von Kompetenzen und Fähigkeiten in Bezug auf den Umgang mit Berufs- und Bildungsentscheidungsprozessen, Erwerb von „career management skills“ (Krötzel 2009) wie bessere Orientierungs- und Entscheidungsfähigkeit
 - Verbesserte Recherchefähigkeiten
 - Gestaltung von Entscheidungsprozessen inklusive Umsetzung von Aktionsplänen, Bewerbungen, Umgang mit anfänglichen Enttäuschungen
 - 1.3 Längerfristige Wirkungen (long-term outcomes)
 - Höherer Bildungsgrad, persönliche Chancen wurden wahrgenommen, Potenziale verwirklicht
 - Bessere Beschäftigungssituation, gelungener (Wieder-)Einstieg in den Arbeitsmarkt, beruflicher Aufstieg, höheres Einkommen
2. Langfristige gesellschaftliche Wirkungen (Guidance als „öffentliches Gut“)
 - Arbeitgeber und Bildungsanbieter erreichen höhere Ziele, verbessern ihre Ergebnisse
 - verbesserte wirtschaftliche Entwicklung, höheres BIP-Wachstum, weniger Mangel an qualifizierten Arbeitskräften, weniger Arbeitslosigkeit

Wenn auch die oben angeführten Wirkungen durchaus plausibel sind, ist die wissenschaftliche Beweisführung nicht einfach. Gerade die besonders gesellschaftlich relevanten erwarteten längerfristigen Wirkungen sind vielfältig bedingt. Der spezifische Beitrag der Bildungs- und Berufsberatung ist daher statistisch schwer zu belegen. Volkswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Rechnungen basieren daher zwangsläufig oft auf Annahmen und nicht nur auf harten Fakten. So legte Career Scotland (2007) eine Berechnung vor, wonach der volkswirtschaftliche Nutzen fünfmal höher wäre als die Kosten für die eigene Beratungsorganisation. Berechnungen für ein Beratungsprojekt in Ungarn führten zu ähnlichen Ergebnissen, nämlich zu einem „return on investment“ von 1:4,77 (Kiss & Borbély-Pecze 2009). Ein einfaches Rechenbeispiel für die Beratungskosten im Schulbereich in Österreich: Da jeder Schüler/jede Schülerin laut OECD-Berechnungen in Österreich den Staat pro Schuljahr durchschnittlich 7.000

Euro kostet (OECD 2009), muss eine Vollzeitberaterin (z. B. Schulpsychologin) mit jährlichen Kosten von 56.000 Euro nur acht Schülerinnen und Schüler pro Jahr vor einem Schuljahresverlust bewahren, um die eigenen Kosten wettzumachen.

Wissenschaftliche „hard facts“

Nach Shaxson (2005) gibt es verschiedene Kategorien von Wirksamkeitsstudien im Hinblick auf ihre Überzeugungskraft. Am wenigsten beweiskräftig sind demnach Erhebungen zu Meinungen und Einstellungen wie klassische Untersuchungen zur Kunden- bzw. Klientinnenzufriedenheit. Tatsächliche Wirkungsmessungen mit Vorher-Nachher-Vergleichen sind nur dann überzeugend, wenn auch Vergleichsversuche herangezogen werden. Am fundiertesten wären klassische experimentelle Versuchsdesigns, die in der Praxis aber kaum zu verwirklichen sind. Dennoch gibt es einige in Bezug auf diese Kriterien durchaus gute, aussagekräftige Studien (siehe Hughes & Gratton 2009). Folgende Ergebnisse sind demnach gut abgesichert:

Bildungs- und Berufsberatung führt zu

- mehr Selbstvertrauen,
- besserer Orientierungs- und Entscheidungsfähigkeit,
- höherer Bildungsbeteiligung,
- Verkürzung der Zeiten für Arbeitssuche und
- höherer Arbeitszufriedenheit und größerer Zuversicht, einen zufriedenstellenden Arbeitsplatz zu finden.

Folgerungen aus aktuellen Studienergebnissen

Neben den oben angeführten „hard facts“ aus der Wirksamkeitsforschung gibt es viele Ergebnisse aus internationalen vergleichenden Erhebungen, Analysen und Diskussionen, die die wichtige Rolle von Bildungs- und Berufsberatung deutlich machen. Daraus ergeben sich meiner Ansicht nach Folgerungen für die weitere Entwicklung des Berufsfeldes:

- Entscheidungsprozesse in den Mittelpunkt stellen:
Gut begleitete Entscheidungsprozesse sind eine Lernerfahrung, bei der nachhaltig „career management skills“ erworben werden.
- Informelle Einflüsse einbeziehen:
Studienergebnisse zeigen, dass diese oft in weitaus höherem Maße Entscheidungen beeinflussen als institutionelle oder auch professionelle Unterstützungen.
- Bildungs- und Berufsberatung (sowie Unterricht und andere strukturierte Orientierungsmaßnahmen) überzeugen durch Professionalität und Unparteilichkeit. Diese Domänen sind zu pflegen, weiterzuentwickeln und zu kommunizieren.
- Vom traditionellen „Matching“ (Abgleich der persönlichen Voraussetzungen mit den beruflichen Anforderungen) zu persönlicheren Zugängen (Bezugnahme auf Lebensläufe, soziale Netzwerke): Radikale Ansätze verfolgt hier z. B. die „Career Construction Theory“ von Savickas (2005).
- Die Informationstechnologien nehmen weiter an Bedeutung zu. Allerdings ist hier eine Weiterentwicklung in Richtung individuelle, maßgeschneiderte Infor-

mationsservices und Web 2.0-Anwendungen notwendig. Klassische Informationsportale verlieren an Bedeutung.

- Soziale Einflussfaktoren, wie Zugehörigkeit zu ethnischen Minoritäten, können starken Einfluss haben: Die Methoden und Konzepte der Information, Beratung und Orientierung müssen für diese Zielgruppen entsprechend adaptiert werden.

Literatur

- BMUKK (2007):** Erstellung einer nationalen Strategie für Lifelong Guidance. In: Österreichischer Bericht 2007 über die Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
- Career Scotland (2007):** The impact and value of career guidance. Career Scotland. Online unter: http://ktl.jyu.fi/img/portal/14791/Scotland_Career_Guidance_Impact_Measures_Document.pdf?cs=1241467312
- CEDEFOP (2005):** Improving lifelong guidance policies and systems. Using common European reference tools. CEDEFOP
- CEDEFOP (2008):** From policy to practice. A systemic change to lifelong guidance in Europe. CEDEFOP
- ELGPN (2010):** Lifelong Guidance Policies: Work in Progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10. European Lifelong Guidance Policy Network ELGPN
- Hughes, D., & Gration, G. (2009):** Evidence and Impact: Careers and guidance-related interventions. Introduction to an online Professional Resource. Reading: CfBT Education Trust
- Kiss, I., & Borbély-Pecze, T. B. (2009):** Evidence-based indicators in career orientation/LLG: Recent developments in Hungary. ELGPN-Arbeitspapier. Online unter: http://ktl.jyu.fi/img/portal/14791/Evidanced_based_Guidance_Hungary.doc
- Krötzl, G. (2009):** „Career Management Skills“ – ein Kernelement der Strategien zu Lifelong Guidance. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien. Online unter: www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf
- Magnusson, K., & Lalande, V. (2005):** The State of Practice in Canada in measuring Career Service Impact: A CRWG Report. Ottawa: Canadian Career Development Foundation
- OECD (2004a):** Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap. Paris: OECD
- OECD (2004b):** Career Guidance. A Handbook for Policy Makers. Paris: OECD
- OECD (2009):** Education at a Glance 2009: OECD Indicators. Paris: OECD
- Plant, P. (2009):** Quality assurance/Evidence-base for policy and systems development. Field Visit, Helsinki, 19–20 October 2009, Reflection Note. ELGPN. Online unter: <http://ktl.jyu.fi/ktl/elgpn/themes/wp4/fv2>

Savickas, M. L. (2005): The Theory and Practice of Career Construction. In: Brown, S. D., & Lent, R. W.: Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, S. 42–70.

Shaxson, L. (2005): Is your evidence robust enough? Questions for policy makers and practitioners. In: Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice, Vol. 1, No. 1, January 2005, S. 101–112(12)

6 Professionalität leben

Kompetente Beratung – Ethische Standards als Grundlage der Professionalität

BERNHARD JENSCHKE

Qualitätsvolle Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung kann entscheidend zur Verbesserung der Effektivität und Effizienz der Bildungssysteme und des Arbeitsmarktes beitragen, zur Förderung der individuellen Entwicklung der Persönlichkeit und deren Beschäftigungsfähigkeit sowie zur Ausschöpfung der Bildungsreserven und Sicherung des zukünftigen Fachkräftebedarfs, aber auch zur Verbesserung der Chancengleichheit und sozialen Integration. Damit Beratung diese Ziele erfüllen kann, müssen die Beratungsdienste so gestaltet sein, dass sie qualitätsgesicherte und an den Bedürfnissen der Nutzer und Nutzerinnen sowie an anerkannten professionellen Standards orientierte Beratung durchführen können. Voraussetzung dafür sind Standards für Qualität der Beratung und für die Professionalität des Beratungspersonals. Zur professionellen Kompetenz der Beratenden gehört deren berufsethisches Verhalten, das sich an anerkannten ethischen Standards orientiert.

In diesem Beitrag werden nach Klärung einiger Begriffe die Ethischen Standards der Internationalen Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung AIOSP/IAEVG dargestellt, die von vielen Ländern als berufsethischer Kodex übernommen oder adaptiert wurden. Abschließend wird die Notwendigkeit eines ethischen Berufskodexes für Berater und Beraterinnen auf nationaler Ebene und die sich daraus ergebenden Folgerungen für die Professionalisierung der Beratung diskutiert.

Begriffe

Ethik ist eine Teilrichtung der Philosophie, die sich mit dem (richtigen) menschlichen Handeln befasst. Es geht dabei um die richtige, also gute Lebensführung, die sich aus der Verantwortung gegenüber anderen herleitet. Ethik wird auch als Lehre von den sittlichen Werten verstanden. Es werden dabei Grundwerte wie Freiheit und Leben, Tugenden wie Gerechtigkeit oder Fürsorge und spezielle ethische Werte wie Persönlichkeitswerte unterschieden. Einer der bekanntesten ethischen Grundsätze ist die „goldene Regel“, die sich auch im Sprichwort „Was Du nicht willst, dass man Dir tu´“,

das füg´ auch keinem andern zu“ zeigt. Immanuel Kant hat das Gleiche mit seinem kategorischen Imperativ ausgedrückt.

Berufsethik beschäftigt sich mit den richtigen beruflichen Verhaltensweisen wie etwa den Grundsätzen der Integrität, Professionalität und Verschwiegenheit in der Arbeit. Dabei geht es darum, dass sich Angehörige eines Berufes bei ihrem beruflichen Handeln im Einklang mit den allgemein anerkannten Prinzipien befinden, die innerhalb des Berufes als richtig angesehen werden.

Ein frühes Beispiel einer berufsethischen Norm im Heilwesen stellt der Hippokratische Eid für Ärzte und Ärztinnen dar (Hippokrates, Wikipedia 2010, siehe Abb. 1). Ich erwähne dieses Beispiel hier bewusst, weil Beratung auch den helfenden Berufen zugeordnet werden kann und daher Parallelen durchaus erlaubt erscheinen.

„... Ich werde ärztliche Verordnungen treffen zum Nutzen der Kranken nach meiner Fähigkeit und meinem Urteil, hüten aber werde ich mich davor, sie zum Schaden und in unrechter Weise anzuwenden.

Auch werde ich niemandem ein tödliches Gift geben, auch nicht wenn ich darum gebeten werde, und ich werde auch niemanden dabei beraten; auch werde ich keiner Frau ein Abtreibungsmittel geben.

Rein und fromm werde ich mein Leben und meine Kunst bewahren.

Ich werde nicht schneiden, sogar Steinleidende nicht, sondern werde das den Männern überlassen, die dieses Handwerk ausüben.

In alle Häuser, in die ich komme, werde ich zum Nutzen der Kranken hineingehen, frei von jedem bewussten Unrecht und jeder Übeltat, besonders von jedem geschlechtlichen Missbrauch an Frauen und Männern, Freien und Sklaven.

Was ich bei der Behandlung oder auch außerhalb meiner Praxis im Umgange mit Menschen sehe und höre, das man nicht weiterreden darf, werde ich verschweigen und als Geheimnis bewahren.

Wenn ich diesen Eid erfülle und nicht breche, so sei mir beschieden, in meinem Leben und in meiner Kunst voranzukommen, indem ich Ansehen bei allen Menschen für alle Zeit gewinne; wenn ich ihn aber übertrete und breche, so geschehe mir das Gegenteil.“

Abb. 1: Hippokratischer Eid (Auszug), Quelle: Wikipedia 2010

In diesem Eid sind bereits wichtige Elemente enthalten, die auch für andere helfende Berufe gelten: ausschließliches Handeln zum Nutzen des Klienten oder der Kundin, die Abwendung von Schaden, ein Verhalten nach allgemeinen sittlichen Normen (keine Tötung). „Rein und fromm“ bedeutet hier ein Verhalten entsprechend den Regeln der ärztlichen Kunst, d. h. nach den beruflichen Prinzipien und die Beschränkung auf die eigene Kompetenz (im Altertum galt ein Schneideverbot für Ärzte, da dafür ein

weiterer Beruf zuständig war). Gültigkeit haben auch das Verbot nicht professioneller Beziehungen (kein Missbrauch an Klienten) und die Verschwiegenheitspflicht – ggf. bei Nichteinhaltung Sanktion im beruflichen Ansehen.

Verständnis von Beratung

Bevor die Frage einer Berufsethik in der Beratung erörtert wird, muss noch geklärt werden, was unter lebensbegleitender „Beratung“ im Bereich von Bildung, Beruf und Beschäftigung zu verstehen ist. Nach der in der OECD sowie der EU allgemein gebrauchten Definition bezieht sich Beratung „auf eine Reihe von Aktivitäten, die den Bürgern helfen, sich in jedem Alter und an jedem Punkt in ihrem Leben (lebenslang) über ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen klar zu werden, um sinnvolle Bildungs-, Berufsbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen und ihren persönlichen Lebensweg im Bildungsbereich, im Beruf und anderen Umfeldern, in denen diese Kompetenzen erlernt oder eingesetzt werden, (lebensumspannend) zu gestalten“ (CEDEFOP 2005). Die Aktivitäten der Beratungsarbeit sind vielfältig und umfassen Informationsvermittlung, Berufsorientierung und Berufswahlunterricht, Kompetenzfeststellung und Testen, Mentoring und Interessenvertretung (advocacy), Entscheidungshilfe bei Planung der Bildungs- und Berufslaufbahn, individuelle und Gruppenberatung, Stellenvermittlung, Beteiligung an Evaluation und Netzwerkarbeit. Es liegt hier also ein sehr weites Verständnis des Handlungsfeldes Beratung vor, das zwar grundlegende Gemeinsamkeiten aufweist, aber auch differenziert nach Handlungsbereichen von unterschiedlich qualifiziertem Personal wahrgenommen werden kann.

Berufsethik in der Beratung

Die Berufsethik in der Beratung hat zwei Aspekte. Sie beschreibt einmal die berufsethischen Pflichten der Beratungspersonen gegenüber den Ratsuchenden und gegenüber den Vorgesetzten bzw. der sie beschäftigenden Organisation oder der Allgemeinheit (Staat). Zum anderen gibt sie auch Leitlinien für das professionelle Handeln der Beraterinnen und Berater selbst und beschreibt deren Verantwortung sich selbst und dem eigenen Gewissen gegenüber.

Insofern dienen berufsethische Standards der Würde und der Selbstbestimmung der Ratsuchenden wie auch der Sicherung der professionellen Wahrnehmung der Beratungstätigkeit selbst. „Ethik beschreibt Grundsätze, die das Verhalten von [...] Beratungspersonal bestimmend leiten und dabei helfen, sicherzustellen, dass durch das Ergebnis ihrer Tätigkeit oder auch durch ein Versäumnis zu handeln, keine Schädigung der Menschen geschieht, denen sie dienen sollen“ (Sampson 2002).

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen berufsethischen Standards und Qualitätsstandards für die Beratung. Sowohl in der Beziehung Klientin/Ratsuchender und Beratende als auch in den jeweiligen Kontextbeziehungen sind ethische Verhaltensweisen konstitutive Merkmale von Qualität. Christiane Schiersmann hat unter Bezug auf das Modell einer systemisch-ressourcenorientierten Theorie der Beratung Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung zusammengeführt (siehe

Schiersmann in diesem Band). Bei der Beschreibung von Qualität in der Beratung wird in allen Katalogen das Vorhandensein und die Beachtung von berufsethischen Normen bzw. Aspekten als ein wichtiges Qualitätsmerkmal aufgeführt, so in den AIOSP/IAEVG Internationalen Kompetenzen (Repetto 2008), in den Beratungsgrundsätzen der EU in den gemeinsamen europäischen Bezugsinstrumenten (CEDEFOP 2005) sowie etwa auch in dem ethischen Kodex (Ethics) der größten amerikanischen Beraterorganisation (NCDA 2007).

Professionalität

Zwischen der Ethik und der Qualität in der Beratung besteht also ein enger Zusammenhang. Das eine ist teilweise durch das andere definiert. Insbesondere wenn wir die verschiedenen Ziele und erwarteten Wirkungen der Beratung im Bereich von Bildung, Beruf und Beschäftigung betrachten, wird dieser Zusammenhang noch deutlicher. Zum einen dient Beratung der individuellen Unterstützung beim lebenslangen Lernen und beim Erwerb und Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit des einzelnen Bürgers und der einzelnen Bürgerin. Insofern geht es zunächst um Lernwirkungen. Da aber mithilfe guter Beratung auch höhere Zugangs- und Bleiberaten im Bildungssystem sowie mehr Lernerfolg angezielt werden, kann andererseits dadurch die Effizienz und Effektivität des Bildungs- und Ausbildungswesens insgesamt gesteigert werden. Im Beschäftigungssektor kann dies durch Verringerung oder Abkürzung von Arbeitslosigkeit zu höherer Arbeitmarkteffizienz und zu niedrigeren Sozialkosten beitragen. Und nicht zuletzt soll Beratung auch die gesamtgesellschaftlichen Zielsetzungen einer Verbesserung der sozialen Eingliederung sowie von mehr Chancengleichheit und Teilhabe unterstützen (CEDEFOP 2005).

Aufgrund solcher zunehmenden gesellschaftspolitischen Bedeutung der weitgehend öffentlich finanzierten Beratung wird mehr und mehr die Forderung nach Professionalität dieser Dienstleistung und Professionalisierung des Personals erhoben. Was ist unter Professionalität der Beratung bzw. Professionalisierung zu verstehen? Wenn man im allgemeinen Sprachgebrauch von einem Profi spricht, dann grenzt sich dessen Tun von einem laienhaften Handeln eines Amateurs ab. Eine Tätigkeit kann aber so bedeutungsvoll werden, dass sie nur von besonders qualifiziertem Personal mit entsprechendem Fachwissen, geregelter Ausbildung und unter Beachtung von entsprechenden Handlungsnormen – meist in institutionalisierten Bereichen – wahrgenommen werden kann. Die Tätigkeit wird zum Beruf. Die Berufssoziologie (Mieg & Pfadenhauer 2003) hat in einem sogenannten „Indikationstheoretischen Modell“ oder „Attributmodell“ folgende Kriterien für diesen Prozess der Professionalisierung beschrieben:

1. wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen, spezielle Fachterminologie
2. geregelte, theoretisch fundierte Ausbildungsgänge (ggf. staatliche Lizenz)
3. Beachtung berufständischer Normen (code of ethics)
4. Handlungskompetenzmonopol

5. Tätigkeitsbereich bestehend aus institutionalisierten Funktionen und Aufgaben von grundlegender Bedeutung
6. Autonomie bei der Berufsausübung (Fach- und Sachautorität)
7. Selbstkontrolle durch Berufsverbände, Interessenvertretung

Professionell wahrgenommene Beratung setzt demnach also wissenschaftliche Fundierung, geregelte Ausbildungsgänge bzw. nachweisbar erworbene Fachkompetenz des Personals, die Beachtung von berufsethischen Normen sowie eine gewisse Autonomie in der Berufsausübung voraus. Insbesondere die neueren Modelle der Professionalität konzentrieren sich vor allem auf Punkt 1, die wissenschaftliche Begründung und Fundierung der Tätigkeit, und auf Punkt 3, das Vorhandensein eines *Berufskodexes*. Beispiel hierfür ist das „Modell der reflexiven Professionalität“ (Dewe & Otto 2002).

Die Internationale Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung AIOSP/IAEVG hat sich in ihrem Leitdokument zum „Auftrag der AIOSP“ (AIOSP 1995) klar dazu bekannt, dass „alle Bürger, die Bildungs- und Berufsberatung benötigen, diese von professionellen und anerkannten Beratungsfachkräften erhalten“ sollten. Zur Unterstreichung dieses Anspruchs wurden Aus- und Weiterbildungsprogramme gefordert und die internationalen „Ethischen Standards“ verabschiedet. Auch in der Pariser Erklärung von 2001 (van Esbroeck 2002) fordert der Weltverband, dass „alle Berater und die Bildungs- und Berufsberatungsdienste selbst [...] anerkannten Qualitätsstandards verpflichtet sein und einen berufsethischen Kodex anerkennen und befolgen“ sollen. Ergänzt wird diese Bemühung des Weltverbandes für Bildungs- und Berufsberatung um Professionalität durch die Erarbeitung und Verabschiedung von *Internationalen Kompetenzen für Bildungs- und Berufsberatungspraktiker und -praktikerinnen* (Repetto 2008).

Die Internationalen Kompetenzen beschreiben das notwendige Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Eigenschaften, die Beratungsfachkräfte erwerben bzw. besitzen und erhalten müssen, um effektiv und professionell qualitative Beratungsarbeit zu leisten. Das zugrunde liegende Kompetenzmodell unterscheidet nach „Kernkompetenzen“, die jeder Berater und jede Beraterin – unabhängig vom eigenen Beratungsbereich und der feldspezifischen Beratungsaktivitäten – besitzen muss, und „Fachkompetenzen“, die als Zusatzqualifikationen notwendig sind, wenn man in bestimmten Feldern Beratungstätigkeit leistet oder für bestimmte Zielgruppen arbeitet.

Die Ethischen Standards der AIOSP/IAEVG

Die Ethischen Standards der AIOSP (siehe Abb. 2) sind die Leitlinien für das professionelle Handeln der Beraterinnen und Berater. Sie wollen auch zur Förderung des öffentlichen Bewusstseins beitragen, dass die persönliche Integrität in der Beratung geschützt ist, wenn ethische Standards vorhanden und anerkannt sind. Sie beschreiben in fünf Bezugskreisen und jeweils in konkreten Darstellungen der praktischen Beratungssituation die berufsethischen Pflichten der Beratungskräfte gegenüber Klienten/Ratsuchenden, gegenüber Kolleginnen und Partnern, gegenüber der Regierung und Institutionen und in der täglichen Beratungspraxis sowie bei Forschungsaktivitäten.

Mit diesen Pflichtenkreisen übernehmen Beratende eine Selbstverpflichtung für die Einhaltung von Qualitätsstandards in der Beratung und damit für die Wahrung professionellen Handelns in ihrem Berufsfeld. Es werden die ethischen Aspekte auch als die Maximen der praktischen Beratungsarbeit gesehen und damit Ethik und Qualität miteinander verbunden.

Ethische Standards

Verabschiedet von der IVSBB Generalversammlung, Stockholm, Schweden,
8. August 1995

Präambel

Die Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung setzt sich weltweit ein für die Bereitstellung von Bildungs- und Berufsberatungsdiensten, die eine hohe Qualität aufweisen, die von kompetenten und anerkannten professionellen Beratern angeboten werden, und die so organisiert und gestaltet sind, dass sie die individuellen Wahlsituationen und Entscheidungen von Menschen jeden Alters unterstützen, die mit den Anforderungen und Entwicklungen des Arbeitsmarktes und ihres Arbeitsplatzes konfrontiert sind bzw. sich auf den ersten Einstieg in die Arbeitswelt vorbereiten. Die „Erklärung zum Auftrag der IVSBB“, einem besonderen Dokument, auf das sich die nachfolgenden ethischen Standards beziehen, listet die vielfältigen Wege auf, auf denen die Vereinigung ihrer Verantwortung entspricht im Hinblick auf: die professionelle Qualität der Bildungs- und Berufsberater; deren Ausbildung und Kompetenzen; die Entwicklung und Bereitstellung von Verfahren und Materialien, die die Beratung von Personen unterschiedlichen Alters und in unterschiedlichen beruflichen Situationen nachhaltig unterstützen; die Durchführung von Forschung und Weiterentwicklungen; und das Eintreten für die Bedürfnisse der Klienten von Bildungs- und Berufsberatung gegenüber den Regierungen und Institutionen.

Das Bekenntnis der IVSBB-Mitglieder zu deren Zielen als einer professionellen Organisation, die sich mit der Bereitstellung von qualitativ hochwertigen Dienstleistungen, der Forschung und der Beratung auf dem Gebiet der Bildungs- und Berufswahl befasst, macht zwingend auch die Einhaltung eines offiziellen Kodex ethischer Standards erforderlich, der die Handlungsweisen der Berufsberater leitet, der Beurteilungskriterien vorsieht für deren Selbstkontrolle sowie eine vergleichende Beurteilung bezüglich der gesellschaftlichen Rolle der Berufsberater, und der die Öffentlichkeit darüber informiert, welche Standards an professionellen Verfahren und Verhaltensweisen erwartet werden können.

Diese ethischen Standards stehen in essentieller Übereinstimmung mit denen der Kollegen in verwandten Berufsfeldern, die sich ebenfalls mit der Bereitstellung von Hilfen für Menschen befassen, die sich in Arbeit, Ausbildung oder Bildungsgängen befinden bzw. sich darauf vorbereiten. So sind die ethischen Standards der IVSBB, ebenso wie die der Mitglieder anderer Organisationen des Bildungswesens und des

Wissenschaftsbereichs bzw. anderer Berufsverbände, der Förderung des Selbstwerts, der Würde, der Möglichkeiten und der Einzigartigkeit der Menschen gewidmet, denen die Mitglieder der IVSBB dienen.

Ethische Standards wie die folgenden beschreiben die Mindestanforderungen, nach denen sich ethisches Verhalten richtet. Sie können nicht jeden Konflikt ansprechen, dem sich die Mitglieder der IVSBB in ihrer Nation bzw. Kultur gegenübersehen könnten. Deshalb beabsichtigen die nachfolgenden Ethischen Standards, die persönliche Weiterentwicklung der einzelnen Mitglieder der IVSBB und die Schaffung nationaler bzw. regionaler Erklärungen zu ethischen Standards anzuregen, für die folgenden Standards eine Richtlinie sein können.

Ethische Standards

Pflichten gegenüber Klienten

1. Die Mitglieder der IVSBB haben eine herausragende Verpflichtung, die Würde jeder Person zu achten, für die Bildungs- und Berufsberatung angeboten werden. Diese Verpflichtung schließt die Rechte des Individuums ein, unabhängig Entscheidungen zu treffen und für die getroffenen Entscheidungen die Verantwortung zu übernehmen, sich um Selbstbestimmung und persönliche Weiterentwicklung zu kümmern, und sich auf Vertraulichkeit und Verschwiegenheit verlassen zu können. Die Pflicht zur Achtung der Würde der Klienten schließt für die Berater die Verantwortung ein, ihre Kenntnisse gesetzlicher Regelungen und Bestimmungen zum Schutz der Rechte der Klienten und der entsprechenden Verfahren auf dem laufenden zu halten.
2. Die Mitglieder der IVSBB erkennen die Verpflichtung an, in der Bildungs- und Berufsberatung für die Gleichberechtigung zu sorgen, ohne Vorurteile gegenüber allen Menschen, ungeachtet irgendwelcher Unterschiede in Geschlecht, Rasse, ethnischer Herkunft, religiöser Glaubensrichtungen, sexueller Orientierungen oder wegen einer Behinderung, sowie alle Formen entsprechender Diskriminierungen zu unterlassen.
3. Die Mitglieder der IVSBB achten aufmerksam auf die Gesamtheit der Bedürfnisse ihrer Klienten (bildungsbezogen, beruflich, persönlich und sozial), während sie mit ihnen kommunizieren, um die Planungen im Hinblick auf die berufliche Anpassung, Bildung und Ausbildung, Berufe und Laufbahnen zu gestalten. Sie sollen ihre Klienten an geeignete Experten weiterverweisen, wenn ihre eigenen Kompetenzen nicht dazu ausreichen, den Bedürfnissen der Klienten zu entsprechen.
4. Die Mitglieder der IVSBB informieren ihre Klienten – mündlich oder schriftlich – über die Zwecke, Ziele, Techniken, Geschäftspolitiken und die ethischen Standards, unter denen Bildungs- und Berufsberatung angeboten wird, ebenso über Bedingungen, unter denen Konsultationen mit anderen professionellen Beratern erforderlich werden könnten, sowie über gesetzliche oder geschäftliche Bedingungen, die sich auf die Art und Weise der Durchführung der Bera-

tung beziehen. Jedwede Grenzen der Vertraulichkeit, die von Dritten vorgegeben werden, sind mit den Klienten zu besprechen, bevor sie in die Lage versetzt werden, darüber zu befinden, wie sie mit derartigen Begrenzungen bzw. deren Folgen umgehen wollen. Die Offenbarung vertraulicher Informationen bedarf der ausdrücklichen Zustimmung der Klienten.

5. Die Mitglieder der IVSBB fördern die unabhängigen Aktivitäten ihrer Klienten und verzichten deshalb auf jedes bewußte Vorschreiben oder Erzwingen von Wahlmöglichkeiten, Werthaltungen, Lebensstilen, Plänen oder Überzeugungen (z. B. grundsätzliche Ansichten zum Wirtschaftsleben), die zwar denen der Berater bzw. anderer Menschen entsprechen, nicht aber den persönlichen Einstellungen und Vorstellungen der Klienten.
6. Die Mitglieder der IVSBB erklären die Inhalte, Zwecke und Ergebnisse von Testverfahren sprachlich in einer Art und Weise, die für ihre Klienten verständlich ist. Entsprechend benutzen sie angemessene Standards bei der Auswahl, Anwendung und Interpretation diagnostischer Verfahren. Mitglieder der IVSBB sind sich bewußt, daß neu aufkommende Verfahren, insbesondere computerunterstützte Testverfahren bzw. Berufsorientierungsprogramme, eine regelmäßige Anwenderschulung und die kontinuierliche Auswertung der Fachliteratur über Anwendung, Bewertung und Interpretation erforderlich machen.
7. Die Mitglieder der IVSBB erschließen ihren Klienten die Vorzüge neuer Techniken und angemessener Computerprogramme, wenn Forschung und Qualitätsprüfung deren Nutzung rechtfertigen. Die Berater stellen sicher, daß die Benutzung von Computerprogrammen oder anderer Techniken den Bedürfnissen der Klienten angemessen ist, daß diese die Anwendung des Programms bzw. des Verfahrens verstanden haben, und daß eine daran anschließende Beratung sichergestellt ist. Die Mitglieder der IVSBB stellen weiterhin sicher, daß auch Angehörige von Minderheiten unbeschränkten Zugang zur besten verfügbaren Technik, auch Computertechnik, haben, und daß Computer- und andere Programme keine diskriminierenden, veralteten oder unzutreffenden Informationen enthalten.
8. Die Mitglieder der IVSBB, die ihre beruflichen Kompetenzen, ihre Kenntnisse und Erfahrungen individuellen Klienten ebenso wie Organisationen zur Verfügung stellen, verwenden Informationen, die verständlich, zutreffend und bedeutsam sind, und die weder irreführendes noch betrügerisches Material enthalten.
9. Die Mitglieder der IVSBB vermeiden Interessenkonflikte, die das objektive und uneingeschränkte Eintreten für die Bedürfnisse ihrer aktuellen Klienten beeinträchtigen, wenn sie gleichzeitig als Mitarbeiter einer entgeltlichen Arbeitsvermittlung oder als Anwerber bzw. Agent im Auftrag von Arbeitgebern oder Bildungsträgern tätig werden. Wenn potentielle Interessenkonflikte auftauchen, sollten sie dem Klienten bekannt gemacht werden.
10. Die Mitglieder der IVSBB begründen in geeigneter Weise, wenn ihre Dienstleistung nicht angeboten bzw. nicht fortgesetzt werden kann.

Verhalten gegenüber Kollegen und Geschäftspartnern

1. Die Mitglieder der IVSBB tragen dazu bei, kooperative Beziehungen zu Berufskollegen und Vorgesetzten zu entwickeln und zu unterhalten, um so die Bereitstellung eines optimalen Bildungs- und Berufsberatungsdienstes zu ermöglichen.
2. Die Mitglieder der IVSBB sind verpflichtet, ihre Berufskollegen und Vorgesetzten über Aspekte ihres Angebots der Bildungs- und Berufsberatung zu informieren, wie etwa im Hinblick auf Richtlinien zur Vertraulichkeit und Verschwiegenheit.
3. Die Mitglieder der IVSBB stellen Berufskollegen, Vorgesetzten und der Verwaltung ihres Beratungsdienstes zutreffende, objektive, umfassende und bedeutsame Informationen über die Erfordernisse und Ergebnisse der Bildungs- und Berufsberatung zur Verfügung, und zwar zur Evaluation und zu anderen wichtigen Zwecken.
4. Die Mitglieder der IVSBB arbeiten mit ihren Kollegen mit dem Ziel zusammen, diese ethischen Standards in die Verfahren, Abläufe und Arbeitsbedingungen an ihrem Arbeitsplatz einzubringen. Wenn unmittelbare Informationen Zweifel am ethischen Verhalten eines/r Kollegen/in aufkommen lassen, sei diese/r Mitglied der IVSBB oder nicht, sollen die Mitglieder ihre Bedenken mit den betreffenden Kollegen diskutieren bzw. die ggf. vorgesehenen institutionellen Verfahren einleiten, um den Sachverhalt zu korrigieren.
5. In Fällen von Konflikten zwischen einzelnen ethischen Standards und Anweisungen der Geschäftsleitung bzw. mangelhafter Kooperation von Mitarbeitern wenden sich die Mitglieder der IVSBB unmittelbar an die verantwortlichen Vorgesetzten, um über die Auswirkungen solcher Konflikte zu diskutieren und nach Möglichkeiten zu suchen, diese zu beseitigen.

Verhalten gegenüber der Regierung und anderen öffentlichen Institutionen

1. Erforderlichenfalls wirken die Mitglieder der IVSBB in Zusammenarbeit mit Politikern, Ministerien oder Mitarbeitern der Verwaltungen beratend und unterstützend an Weiterentwicklungen der Bildungs- und Berufsberatungsdienste mit, die ethisch gestaltet und für die Bedürfnisse der Klienten bedeutsam sind.
2. Die Mitglieder der IVSBB sind sich der Qualifikationen und Ausbildungsgänge bewußt, die von kompetenten Bildungs- und Berufsberatern erwartet werden müssen, und sie setzen Mitarbeiter der Verwaltungen und Ministerien sowie andere Personen diesbezüglich in Kenntnis.
3. Die Mitglieder der IVSBB arbeiten aktiv mit Einrichtungen, Organisationen und Einzelpersonen in anderen Institutionen zusammen, um so alle Bedürfnisse ihrer Klienten wahren und entsprechende Dienstleistungen bereitstellen zu können.

Pflichten gegenüber der Forschung und verwandten Aufgaben

1. Mitglieder der IVSBB, die über die entsprechenden Ausbildungen und Fähigkeiten verfügen, stellen sich ihrer Verantwortung, in einer Art und Weise Forschung zu betreiben und über deren Ergebnisse zu berichten, die den üblichen ethischen und wissenschaftlichen Verfahren der psychologischen und der Bildungsforschung entspricht. Soweit Daten von Klienten für Zwecke der Statistik, Evaluation, Forschung und Bildungsplanung verwendet werden, stellen Mitglieder der IVSBB die Vertraulichkeit der Identität ihrer Klienten sicher.
2. Die Mitglieder der IVSBB anerkennen ihre Verantwortung, sich an der Weiterentwicklung der Bildungs- und Berufsberatung zu beteiligen, indem sie ihre Fähigkeiten, ihr Wissen und ihr Expertentum mit Kollegen und beruflichen Vereinigungen, etwa mit der IVSBB, teilen.

Pflichten als Bildungs- und Berufsberater/in

1. Die Mitglieder der IVSBB durchlaufen die entsprechende Ausbildung und erhalten einen ständigen Lernprozeß auf allen Gebieten des Wissens und der Fähigkeiten aufrecht, die erforderlich sind, um ein/e kompetente/r Bildungs- und Berufsberater/in zu sein.
2. Mitglieder der IVSBB sind nur innerhalb der Grenzen ihrer Ausbildung und ihrer Erfahrung tätig und verweisen diejenigen Klienten, denen zu helfen sie selbst nicht in der Lage sind, an andere professionelle Berater. Jedes Mitglied der IVSBB trägt die Konsequenzen ihres/seines beruflichen Handelns und tut dies in der bewußten und konsequenten Beachtung der vorliegenden ethischen Normen.
3. Die Mitglieder der IVSBB reflektieren in ihrer Praxis sowohl die humanistischen Prinzipien, die einem ethischen Verhalten zugrunde liegen, als auch die ethischen Einflüsse, die sich aus sich verändernden sozialen und politischen Fragen ergeben. Dies schließt Fragen ein wie: Wer sind meine Klienten (Schüler, Studierende, Arbeitnehmer, Arbeitgeber, die Gesellschaft als Ganzes), und welche bedeutsamen ethischen Aspekte ergeben sich aus diesen Beziehungen? Wie unterscheiden sich verschiedene Formen der Intervention (Einzelberatung, Gruppenarbeit, computerunterstützte Programme, Beratung von Unternehmen im Interesse der Mitarbeiter) unter ethischen Gesichtspunkten? Wie soll die Bildungs- und Berufsberatung ethisch verantwortungsvoll auf die weltweiten Spannungen zwischen ökologisch/ökonomischen Zielen mit ihren Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt und die Arbeitsplätze reagieren?
4. Die Mitglieder der IVSBB sind dafür verantwortlich, ihre professionellen Kompetenzen zu pflegen und aufrechtzuerhalten und kontinuierliche Fortbildung zu betreiben. Damit sollen sie sicherstellen, daß sie in der Lage sind, kompetente Dienstleistungen für Klienten unterschiedlicher kultureller Herkunft anzubieten und neue Theorien, Interventionstechniken, Computeranwendungen und Beurteilungsverfahren effizient einsetzen zu können. Die Mitglieder der IVSBB sind ständig darum bemüht, über alle Neuerungen und Entwick-

lungen auf dem Gebiet der Bildungs- und Berufsberatung auf dem laufenden zu sein. Sie tun dies in Anerkennung der Tatsache, daß ihr berufliches und persönliches Erfahrungswissen und Wachstum während der gesamten eigenen beruflichen Laufbahn kontinuierlich weiterzugehen hat.

5. Die Mitglieder der IVSBB nehmen regelmäßig an Supervision teil, um auch dadurch die Kenntnisse und Fähigkeiten weiterzuentwickeln, die für eine verantwortungsbewußte Umsetzung ihrer beruflichen Kompetenzen erforderlich sind, und um auf diese Weise persönliche Ziele für ein fortgesetztes, kontinuierliches Lernen zu entwickeln.
6. Die Mitglieder der IVSBB sind sich ihrer Werthaltungen und Einstellungen bewußt, damit sie in der Hilfestellung, die sie ihren Klienten anbieten, diskret und objektiv bleiben. Insbesondere vermeiden sie alle Formen von Vorurteilen und Diskriminierungen aufgrund von Rasse, Geschlecht und Alter.
7. Die Mitglieder der IVSBB beraten sich in Situationen, in denen ethische Fragen unklar oder mehrdeutig sind, mit Berufskollegen in einer vertraulichen Weise und versuchen, die Situation zu klären oder Strategien zur Veränderung der Umstände zu entwickeln, die das Problem verursacht haben. Scheitert dieser Versuch, sollen Bildungs- und Berufsberater Kontakt zum Generalsekretär der IVSBB aufnehmen und um Klärung bzw. Beratung nachsuchen bzw. eine Anfrage über ethisches Verhalten einreichen.

Abb. 2: Die Ethischen Standards der AIOSP/IAEVG, Quelle: www.iaevg.org

Ziele und Wirkungen der Ethischen Standards

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Ethischen Standards der AIOSP, die ja zunächst nur für Mitglieder bindende Wirkung hatten, auch auf die generelle Sicherung qualitativer Beratungsdienstleistungen für deren Klienten oder Kundinnen und damit generell positiv für mehr Qualität im gesamten Beratungsbereich auswirken. Sie tragen zur Transparenz der angewandten Verfahren und Verhaltensweisen in der Beratung bei und werden so Leitlinie für professionelles Handeln der Beratenen und für deren berufliche Weiterentwicklung. Darüber hinaus helfen sie bei Selbstreflexion und Selbstkontrolle des beruflichen Handelns und können als Maßstab für vergleichende Beurteilung dienen.

Die Internationalen Ethischen Standards sollten immer schon über ihre Bezogenheit auf die Mitglieder der AIOSP hinaus auch als Beispiel bzw. Leitlinie für nationale, oder regionale berufsethische Standards in der Beratung dienen. Viele nationale Beraterverbände haben diese Standards adaptiert oder sich diese direkt – wie der Deutsche Verband für Bildungs- und Berufsberatung dvb – als geltende Regeln zu eigen gemacht. So sind die im BerufsBeratungsRegister des dvb (www.bbregister.de) eingetragenen Fachkräfte auf die Ethischen Standards des Weltverbandes AIOSP (www.iaevg.org) verpflichtet und haben sich regelmäßig freiwillig Qualitätsprüfungen zu unterziehen.

Folgerungen

Aus dem unmittelbaren Zusammenhang von Qualität, Professionalität und dem Vorhandensein ethischer Standards im Beratungsbereich ergibt sich für mich zwingend, dass Beratungseinrichtungen, aber auch berufsständische Organisationen für die Sicherung der professionellen Qualität von Beratung einen berufsethischen Kodex benötigen, auf den alle Beteiligten verpflichtet sind. Ohne ethische Standards gibt es keine Professionalisierung des Beraterberufs. Da die jeweils nationalen Verhältnisse und damit die sozialen Kontexte der Beratung verschieden sind, können die beschriebenen Internationalen Ethischen Standards der AIOSP oft nur ein Rahmen sein, an dem sich die nationalen Standards orientieren.

Im Übrigen bedürfen die ethischen Standards in der Beratung wegen der sich ständig verändernden Verhältnisse und Problemlagen in Gesellschaft, Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt sowie wegen der sich weiterentwickelnden Beratungsmethoden (z. B. durch moderne Informations- und Kommunikationstechnologie) einer ständigen Überprüfung und Weiterentwicklung. Insofern sind sie nicht statisch, sondern müssen im kollegialen Diskurs weiterentwickelt werden. In einem solchen berufsethischen Diskurs sind neben den Pflichten für Beratende und der professionellen Sicherung von deren Tätigkeit auch mehr und mehr die sozialen Auswirkungen von Beratung einzubeziehen bis hin zu ökologischen Aspekten („green guidance“) (Plant 2001).

Literatur

- AIOSP (1996):** Educational and Vocational Guidance – Bulletin, 58/1996, S. 10
- CEDEFOP (2005):** Verbesserung der Politik und Systeme der lebensbegleitenden Beratung. Luxemburg, S. 13 f.
- Dewe, B., & Otto, H.-U. (2002):** Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, W. (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 179–198
- Hippokrates (460 bis 370 v. Chr.):** Eid des Hippokrates, zitiert nach Wikipedia (2010)
- Mieg, H. A., & Pfadenhauer, M. (Hg.) (2003):** Professionelle Leistung – Professional Performance: Positionen der Professionssoziologie. Konstanz: UVK
- NCDA – National Career Development Association (2007):** Code of Ethics, revised 2007, Online unter: http://associationdatabase.com/aws/NCDA/pt/sp/Home_Page
- Plant, P. (2001):** Quality in Career Guidance. Paris: OECD
- Repetto, E. (2008):** International competences for educational and vocational guidance practitioners: an IAEVG trans-national study. In: IJEVG – International Journal for Educational and Vocational Guidance, Vol. 8, No. 3, S. 135–195
- Sampson, J. P. (2002):** Quality and ethics in internet-based guidance. In: IJEVG – International Journal for Educational and Vocational Guidance, Vol. 2, No.3, S. 157–171
- van Esbroeck, R. (2002):** An Introduction to the Paris 2001 Declaration on Educational and Vocational Guidance. In: IJEVG, Vol. 2, No. 2, S. 82–83
-

Identität finden – Vielfalt leben – Profil zeigen: Die vielen Gesichter der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung. Ein Projekt der ÖVBBL¹

BARBARA OBERWASSERLECHNER / WOLFGANG STIFTER / IRMGARD WOHLFARTER

Frau Seemann ist **Karrierecoach** in Salzburg und berät im Rahmen eines Projektes des Arbeitsmarktservice ehemalige Profis im Spitzensport bei ihrer Integration in den Arbeitsmarkt. Weiters ist sie freiberuflich im Outplacementbereich tätig sowie in der Beratung beim Übergang vom Studium ins Berufsleben oder bei der Jobintegration nach Arbeitslosigkeit. Ihre Beratungstätigkeit beschreibt sie als *„ein professionelles und individuell angepasstes Abenteuer mit großteils engagierten Personen“*.

Martin Weber ist **Bildungsberater** im Burgenland und berät alle Personengruppen des gesamten Bundeslandes. Sein Wunsch für die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung: *„Sie sollte in der öffentlichen Wahrnehmung wesentlich stärker positioniert werden, um auch stärker in Anspruch genommen zu werden und so ihr großes Potenzial für den Beitrag zur individuellen persönlichen Entwicklung stärker entfalten zu können.“*

Frau Humele ist **Laufbahnberaterin und Coach** in Wien und als Professorin am International Business College in Hetzendorf unter anderem mit der Laufbahnberatung der Absolventinnen bzw. Maturanten betraut. Sie wurde Beraterin, da die *„Notwendigkeit und das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler, eine Ansprechpartnerin für ihre Karriereplanung zu haben“*, sie dazu inspirierten.

Frau Reicht ist **Outplacementberaterin** in Wien und berät Personen, die gerade ihre Position aufgrund von Kündigung verloren haben. Diese Personen kommen freiwillig in die Beratung, die Kosten werden vom Unternehmen, das sie gekündigt hat, übernommen. Frau Reicht empfiehlt als Aus- und Weiterbildung: *„Grundsätzlich sollten Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberaterinnen eine Coachingausbildung haben, und als Ur-*

1 Österreichische Vereinigung für Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen

sprungsberuf hilft sicherlich eine akademische Ausbildung (Richtung Psychologie bzw. Wirtschaft). Eine konkrete Outplacementberatungsausbildung gibt es in Österreich nicht. Die Personen sollten auch viel Erfahrung in der Beratung und Begleitung von Menschen in beruflichen Veränderungsprozessen mitbringen und viel Erfahrung über den Arbeitsmarkt haben.“

Diese vier Aussagen stammen aus Interviews, die im Rahmen des Projektes „*Identität finden – Vielfalt leben – Profil zeigen*“ durchgeführt wurden.

Auf der Suche nach Identität

In den letzten Jahren hat Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung (BBLb) international und in Österreich an Bedeutung gewonnen. Dies führte zu einer größeren Anzahl von Initiativen, vom fachlichen Diskurs über Vernetzungsprojekte bis zur Einrichtung neuer Beratungsstellen. Der Projektcharakter der Angebote erhöht die bestehende Unschärfe dieses Beratungsfeldes. Die Definition von Qualitätsstandards sowie die Gestaltung von Rahmenbedingungen unterliegen zumeist den durchführenden Einrichtungen, die sich wiederum den Vorgaben ihrer Geldgeber unterzuordnen haben. Dabei geraten die Personen, die Beratungsleistungen anbieten und durchführen, ein wenig aus dem Blickfeld.

Die österreichische Vereinigung für Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen (ÖVBBL) hat sich mit dem vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur geförderten Projekt „*Identität finden – Vielfalt leben – Profil zeigen*“ das Ziel gesetzt, den Beratenden exemplarisch eine Stimme zu geben und damit eine Vorarbeit für die Entwicklung eines Berufsbildes zu leisten. In 18 Interviews geben Beraterinnen und Berater Einblick in ihre Praxis und beantworten Fragen zu ihrer beruflichen Herkunft, ihren Ausbildungswegen und ihrer professionellen Identität. Die so entstandenen Porträts werden laufend auf der Projektwebsite www.oevbbl.at/projekt_bildungsberaterIn veröffentlicht.

Aus der Gesamtheit der Interviews ergibt sich – bei aller gelebten Vielfalt – ein gemeinsames Profil. Wie dieses beschaffen ist, hängt wesentlich von der Auswahl der interviewten Personen ab. Einerseits arbeiten wir mit einem sehr integrierenden Verständnis von Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung als Dienstleistung, die Personen beim schulischen, beruflichen oder persönlichen Werdegang durch Information und Beratung unterstützt. Andererseits orientieren wir uns an folgenden Kriterien: Zielgruppen der Beratung, inhaltliche Schwerpunkte, regionale Verteilung nach Bundesländern, Beratungssetting Arbeitsverhältnisse und Geschlecht. Ziel ist es, möglichst die gesamte Bandbreite dessen darzustellen, was der Bildungs- und Berufsberatung zuzurechnen ist, und das Selbstverständnis von Beratenden abzubilden, die in den Feldern Erwachsenenbildung, Arbeitsmarktservice, Schule, tertiäres Bildungssystem und Privatwirtschaft angestellt oder freiberuflich arbeiten.

Nachdem die ÖVBBL das Projekt als ein berufspolitisches versteht, bewegen wir uns mit der Auswahl auch bewusst zwischen der aktuellen und einer als ideal imaginierten Situation. So interviewen wir auch Beratende, die sich selbst nicht als Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberaterinnen verstehen, nach unserem Verständnis jedoch zumin-

dest in einer Teilidentität als solche erkennbar sind. In der Übereinstimmung oder eben im Widerspruch von Identifizierung und Identifikation entsteht Identität. Das Ziel, identitätsstiftend zu wirken, konnte bei jenen Interviewten erreicht werden, die die Auseinandersetzung mit unseren Fragen als Anlass nahmen, ihr berufliches Selbstverständnis und professionelles Handeln zu reflektieren.

Erste Ergebnisse und Tendenzen

Bis zum Zeitpunkt der Tagung wurden elf Interviews durchgeführt. Die Ergebnisse einer ersten Analyse stellen wir im Folgenden dar.

- *Beratungspraxis*

Die Fragen nach Methoden, typischem Ablauf und Haltung in der Beratung wurden oft erst nach mehrmaligem Insistieren beantwortet. Häufig wurde betont, dass das Anliegen der Beratenen im Mittelpunkt steht und sich die Methoden klar daran orientieren. Schematisierte Beratungsangebote wie etwa Kompetenzenbilanzierung waren leichter beschreibbar als Angebote wie Laufbahnberatung. Hier wurde die Angst spürbar, eine schematisierte Prozessgestaltung oder gar das Ergebnis der Beratung durch fördergebende Stellen vorgeschrieben zu bekommen. Auch zeigt sich unserer Meinung nach das Fehlen von Begleitwissenschaften für Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung sowie von einschlägigen Ausbildungen, die eine Beschreibung der Methoden erleichtern würden. Weiters arbeiten Beratende oft intuitiv und mündlich, sodass eine schriftliche Methodenreflexion nicht Teil des beruflichen Anforderungsprofils ist. Und die Darstellung der eigenen Arbeitsweise in Form einer methodischen Antwort auf die überwältigende Vielfalt der Anliegen ist tatsächlich eine Herausforderung.

- *Rahmenbedingungen*

Viele Beratende arbeiten in Teilzeit. Vollzeitangestellte sind neben ihrer Beratungstätigkeit noch mit weiteren Aufgaben betraut. Die Beratungsstellen sind mischfinanziert, oft wird der Aufwand für die Mittelbeschaffung als sehr hoch angesehen. Auffallend viele Beratende teilen sich Vollzeitstellen. Die Bezahlung bzw. die angewandten Kollektivverträge variieren enorm und sind aufgrund der Vielfalt der Arbeitsaufträge schwer vergleichbar. Die Beratenden sind meist überinstitutionell vernetzt. Die ethischen Richtlinien sind – falls vorhanden – meist selbst definiert, nur zweimal wird Bezug auf die Richtlinien der AIOSP (vgl. Jenschke in diesem Band) genommen.

- *Identität der Beratenden*

Die Identität der Beratenden lässt sich in noch geringerem Ausmaß als anfangs vermutet vom Selbstverständnis der sie beschäftigenden Beratungseinrichtungen trennen. Dieses Selbstverständnis ist seinerseits stark geprägt von der angesprochenen Zielgruppe sowie vom Auftrag der fördergebenden Stellen. Konkret wirkt sich dies auf das jeweilige Verständnis von Beratung aus. So kann es vorkommen, dass Bildungs-,

Berufs- und Laufbahnberatung etwa aufgrund der Dynamik der Zielgruppe von einem Berater als untrennbar von psychosozialer Beratung verstanden wird, während eine Kollegin diese Bereiche klar voneinander abgrenzt. Ebenso wird der politische Kontext von Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung entweder stark betont oder er kommt in den Darstellungen nicht vor. Dass die Grenzen zu verwandten Beratungsangeboten auch in der Forschung unterschiedlich gezogen werden, zeigte der Tagungsbeitrag von Frank Nestmann. Weiters wirken sich die absolvierten Ausbildungen identitätsstiftend aus. Dies wird sichtbar, wenn als Selbstbezeichnung z. B. Beraterin oder Sozialarbeiterin gewählt wird, sowie darin, welche Ausbildungen die Interviewten empfehlen.

Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Fachtagung

Um in der Öffentlichkeit Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung als eigene Beratungsleistung zu etablieren, ist ein klares Selbstverständnis der Beratenden eine Voraussetzung. Wie und zu welchem Preis dieses gefördert werden kann, ist offen. Sollen und können spezifische Ausbildungen verpflichtend eingeführt werden und, wenn ja, wer bestätigt die Qualität und definiert verbindliche Standards? Sollen Beratungsangebote normiert werden, wenn ja, von wem, wie und bis in welche Tiefe? Geht es dabei um vergleichbare Beratungsformate oder auch um Beratungsinhalte und Methoden?

Einige dieser Fragen wurden von uns mittels Fragebogen an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fachtagung am bifeb) gerichtet. Die wichtigsten Ergebnisse der insgesamt 58 Fragebögen stellen wir nun kurz dar.²

Mehrheitliche Zustimmung fanden folgende Thesen:

- Eine Verbindung von Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung mit speziellen Begleitmaßnahmen wie psychosozialer Beratung ist für bestimmte Zielgruppen sinnvoll.
- Es gibt zu wenig „reine“ Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung und das Angebot sollte ausgebaut werden.
- Das Herausbilden einer gemeinsamen Kernidentität für Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung stärkt das Tätigkeitsfeld.
- Der Berufszugang soll an die positive Absolvierung bestimmter (derzeit noch nicht definierter) Ausbildungen gebunden sein.

Conclusio

- Die Identität der BeraterInnen wird wesentlich bestimmt durch Wechselwirkungen zwischen der Institution, der Zielgruppe und der eigenen beruflichen Herkunft. Das führt in der Regel zu einer multiplen Identität der Beratenden, vor allem auch deshalb, weil sie neben der Beratung oft noch andere Tätigkeiten ausüben (müssen).
- Es gibt einen starken Wunsch, die Segmentierung der Bereiche Schule, Arbeitsmarktservice und Erwachsenenbildung zu überwinden und daraus eine gemeinsame Identität der Beratenden zu entwickeln.

2 Die detaillierten Ergebnisse finden Sie unter www.oevbbl.at.

- Die Beratenden wünschen eine Professionalisierung der Bildungsberatung, vor allem durch einen besser geregelten Berufszugang und eine klarere Positionierung gegenüber anderen Beratungsangeboten.

Wir enden mit dem Zukunftswunsch eines Tagungsteilnehmers: „**Die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung hat ihren optimalen Stellenwert (u. a.) dann erlangt, wenn sie als professionelle Dienstleistung nachhaltig ausgelegte institutionelle Strukturen erhält.**“

Internetquellen

ÖVBBL: www.oevbbl.at

Projektseite: www.oevbbl.at/projekt_bildungsberaterIn

Autorinnen und Autoren

Heinz Baumann, DSA, ist Gruppendynamiktrainer (ÖAGG), Supervisor (ÖVS), Lehrbeauftragter an der FH Joanneum / Graz, Geschäftsführer der BAUMANNSTEINER OG und Mitarbeiter der GenderWerkstätte und der Männerberatung Graz. Zu seinen Themen und Arbeitsschwerpunkten gehören neben Gruppendynamik und Konfliktbearbeitung v. a. Gender Mainstreaming sowie Männerberatung.

Christian Bergmann, Prof. Dr., ist Assistenzprofessor am Institut für Pädagogik und Psychologie der Universität Linz. Seine Themen und Arbeitsschwerpunkte sind Berufs- und Laufbahnforschung, Studienwahl- und Berufsberatung, Entwicklung berufswahlrelevanter Fragebogen und Testverfahren (berufliche Interessen, berufliche Wertorientierungen, Berufswahlreife, berufliche Identität, etc.).

Bettina Dausien, Univ.-Prof. Dr., ist Professorin für Pädagogik der Lebensalter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Zu ihren Schwerpunkten in Forschung, Lehre und Weiterbildung zählen: Bildung im Lebenslauf und lebenslanges Lernen, Theorien und Methoden der Biografie-forschung, Methodologien interpretativer Sozialforschung, qualitative Bildungsforschung, Geschlechterforschung, Professionalisierung pädagogischer Berufe sowie reflexive pädagogische Biografiearbeit.

Thomas Diener ist diplomierter Erwachsenenbildner (SVEB II) des Schweizerischen Verbandes für Erwachsenenbildung, Supervisor und Psychodrama-Leiter. Seine Themen und Arbeitsschwerpunkte liegen vor allem in den Bereichen Laufbahnberatung, Supervision, Teamentwicklung, Konflikttraining und Projektmanagement. Aktuell leitet er eine Ausbildung in Berufsnavigation in der Slowakei.

Katharina Ebner, Dipl.-Psych., ist Mitarbeiterin der Professur für Arbeits- und Organisationspsychologie an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität der Bundeswehr München. Sie ist außerdem systemische Beraterin und Kompetenzenbilanz-Coach. Zu ihren Themen und Arbeitsschwerpunkten zählen Kompetenzmessung, Beratungskompetenz, Nachhaltigkeit in der Aus- und Weiterbildung sowie Evaluation von Coaching hinsichtlich Wirkfaktoren und -korrelaten.

Julia Egbringhoff, Dr.ⁱⁿ, ist Diplom-Pädagogin (Erwachsenenbildung) und promovierte Arbeitssoziologin und u. a. tätig als Organisationsberaterin, Trainerin und Coach. Ihre Themen und Arbeitsschwerpunkte reichen von qualitativen Methoden der Organisa-

tionsdiagnose über Personal- und Kompetenzentwicklung, Kunden- und Mitarbeiterbefragungen (Methoden qualitativer Sozialforschung) bis zum Forschungsschwerpunkt Zukunft der Arbeitsgesellschaft und neue Arbeitsformen.

Elisabeth Grabner, Mag.^a, ist Bildungsberaterin bei der Arbeiterkammer Oberösterreich und Supervisorin (i. A.). Sie ist sozial- und berufspädagogisch in der beruflichen Erwachsenenbildung tätig und arbeitet an überinstitutionellen Projekten in den Bereichen Kompetenzanerkennung und Wissensmanagement in der Bildungsberatung mit.

Marika Hammerer, Mag.^a, ist Diplom-Pädagogin / Erziehungswissenschaft. Sie ist freiberuflich tätig als Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberaterin, Kompetenzenbilanz-Coach, Supervisorin (ÖVS) und Trainerin. Zu Ihren Themen und Arbeitsschwerpunkten zählen die Entwicklung und Durchführung von Aus- und Weiterbildungsangeboten in personenbezogener Beratung sowie die Ausbildung von Bildungs- und Berufsberaterinnen.

Gerhard Hintenberger, Mag., ist Psychotherapeut und Supervisor in freier Praxis sowie Lehrbeauftragter und Lehrtherapeut für Integrative Therapie an der Donauuniversität Krems. Er ist Projektleiter der „Online-Beratung der Ehe-, Familien- und Lebensberatungsstellen Köln“ und Mitherausgeber des „e-beratungsjournal.net“. Ein Schwerpunkt seiner wissenschaftlichen Arbeit liegt in der Psychologie Neuer Medien sowie deren Anwendungsmöglichkeiten und Begrenzungen.

Andreas Hirschi, Prof. Dr., hat die Juniorprofessur für Karriereforschung an der Leuphana Universität Lüneburg inne und ist verantwortlich für die konzeptionelle Entwicklung und Angebotsumsetzung des Career Services an der Universität. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Berufswahl, Berufs- und Karriereberatung, Karrieremanagement und Personalentwicklung.

Bernhard Jenschke, Dr., ist als Experte für Career Guidance für verschiedene nationale und internationale Organisationen tätig, u. a. für das European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), für das Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) und die Internationale Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung (IAEVG/AIOSP). Seine Themen und Arbeitsschwerpunkte sind u. a. die internationale Zusammenarbeit im Beratungsbereich sowie Qualität und Professionalität in der Beratung.

Erika Kanelutti, Dr.ⁱⁿ, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektleiterin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Der Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt in der Konzeption und Umsetzung von innovativen Entwicklungs- und Vernetzungsprojekten in den Bereichen Erwachsenenbildung, Wissensmanagement und Bildungsberatung.

Gerhard Krötzl, Dr., ist Schulpsychologe und Leiter des Referats I/15a (Grundsatzangelegenheiten im Bereich Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf) im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Er ist österreichischer

Regierungsvertreter im European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). Seine Themen und Arbeitsschwerpunkte: Lifelong Guidance, Schüler- und Bildungsberatung, Organisationsentwicklung im Bereich Schulpsychologie-Bildungsberatung.

Rolf Kuhn, lic. phil., PERVIA Organisationsberatung Chur, ist freischaffend tätig als Arbeits- und Organisationspsychologe, als Ausbilder und Berater in Organisationen. Er hat Lehraufträge an verschiedenen Hochschulen und Institutionen zu den Themenbereichen „Beratung“ und „Entscheidung“ und ist Mitglied der Ausbildungsleitung „Supervision und Coaching als Kunst“ (EGIS Schweiz).

Hansjörg Künzli, lic. phil., leitet den Forschungsschwerpunkt Beratung und Training in Organisationen an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Er ist Dozent für Methoden der empirischen Sozialforschung und Allgemeine Psychologie. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu Qualitätssicherung und Wirksamkeitsforschung in den Bereichen Laufbahnberatung, Coaching, Training und Organisationsentwicklung.

Ingeborg Melter, Mag.^a, ist wissenschaftlich-pädagogische Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) in Strobl/Österreich und für das Geschäftsfeld Beratung verantwortlich. Seit zehn Jahren leitet sie gemeinsam mit Marika Hammerer einen Lehrgang Bildungs- und Berufsberatung am bifeb). Sie ist Supervisorin (ÖVS) und Ausbildungsleiterin eines Lehrgangs für Supervision und Coaching am bifeb).

Frank Nestmann, Univ.-Prof. Dr., ist Professor für Beratung und Rehabilitation am Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften / Fakultät Erziehungswissenschaften an der Technischen Universität Dresden. Seine Lehr-, Forschungs- und Publikationsschwerpunkte liegen in den Bereichen Beratung, soziale Netzwerke und soziale Unterstützung. Er ist Mitglied in zahlreichen Fachgremien der Beratung, wie etwa dem Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb).

Barbara Oberwasserlechner Mag.^a, ist Bildungsberaterin für Jugendliche und Erwachsene im Kontext des Zweiten Bildungsweges in Wien und Supervisorin (ÖVS). Sie ist Gründungsmitglied und Obfrau der Österreichischen Vereinigung für Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen (ÖVBBL).

Sabine Scheffler, Prof. Dr., ist Professorin emer. an der FH Köln am Institut für Geschlechterstudien. Sie ist Diplom-Psychologin, psychologische Psychotherapeutin und Supervisorin (DGSv). Zu ihren Themen und Arbeitsschwerpunkten zählen Frauen- und Geschlechterforschung, die Arbeit mit Folgen von Gewalt und Diskriminierung sowie Sozialpsychologie.

Christiane Schiersmann, Univ.-Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Universität Heidelberg und wissenschaftliche Leiterin des Studienganges Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen u. a. berufsbezogene Lehr-/ Lernprozesse Erwachsener, Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung sowie Or-

ganisationsentwicklung in Bildungs- und Beratungsorganisationen. Die Funktion als stellvertretende Vorsitzende des Nationalen Forums Beratung ist eine ihrer zahlreichen außeruniversitären Tätigkeiten.

Peter Schlögl, Mag., ist geschäftsführender Institutsleiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf) in Wien. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen nationale und europäische Berufsbildungspolitik, Bildungswahl, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen, pädagogische Organisationsforschung.

Ursel Sickendiek ist Diplom-Pädagogin, Mitbegründerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts für Beratungsforschung und -weiterbildung e.V. in Bielefeld sowie Studienberaterin an der Universität Bielefeld. Ihre Themen und Publikationsschwerpunkte sind Theorien und Konzepte der Beratung, berufliche Beratung/Laufbahnberatung, Geschlecht und Diversität in der Beratung sowie Narrative Beratung.

Christian Stary, Univ.-Prof. Dipl.-Ing. Dr., leitet das Institut für Wirtschaftsinformatik – Communications Engineering, das Kompetenzzentrum Wissensmanagement sowie den MBA-Lehrgang Angewandtes Wissensmanagement der Johannes Kepler Universität Linz. Seine Tätigkeitsgebiete sind Adaptive Systeme, Modellbasierter Entwurf sowie Wissensakquisition und -repräsentation. Als verantwortlicher Leiter von Forschungs- und Entwicklungsprojekten ist er mit Methoden und Werkzeugen zur Unterstützung von individuellen und organisationalen Lernprozessen befasst.

Wolfgang Stifter, Mag., ist Bildungsberater für Menschen mit Behinderung bei biv-integrativ, der Akademie für integrative Bildung in Wien. Er ist Mitbegründer und Vorstandsmitglied der Österreichischen Vereinigung für Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen (ÖVBBL).

Irmgard Wohlfarter, Ing., ist Bildungs- Berufs- und Laufbahnberaterin für im Erwerbsleben stehende Männer und Frauen in Wien. Sie ist Mitbegründerin und Vorstandsmitglied der Österreichischen Vereinigung für Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen (ÖVBBL).