

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 9, 2010

Guidance und
Kompetenzbilanzierung
Konzepte, Beispiele und Einschätzungen



Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 9, 2010

Guidance und Kompetenzbilanzierung

Konzepte, Beispiele und Einschätzungen

HerausgeberInnen der Ausgabe:
Marika Hammerer und
Arthur Schneeberger

Wien

Online verfügbar unter:
www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

- 01** **Editorial**
Marika Hammerer und Arthur Schneeberger

Thema

- 02** **Die Kompetenzenbilanz. Das Modell des Zukunftszentrums Tirol**
Kurt Seipel
- 03** **Kompetenzfeststellung ist gut, aber nicht ausreichend. Join in a Job! – ein integrativer Beratungsansatz für Jugendliche mit Migrationshintergrund**
Eva Fleischer
- 04** **Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten**
Reinhard Zürcher
- 05** **Beraterische Interventionen als funktionale Kommunikation in individuellen Entscheidungsprozessen. Eine Typologie in Form einer theoriegeleiteten Definition**
Peter Schlögl
- 06** **Was bringt Kompetenzanerkennung – und wem? Ein Standpunkt**
Monika Prokopp
- 07** **Notwendigkeit und „Funktion“ der Bildungs- und Berufsberatung. Ein Standpunkt aus arbeitsmarktpolitischer Sicht**
Rudolf Götz
- 08** **„Career Management Skills“ – ein Kernelement der Strategien zu Lifelong Guidance**
Gerhard Krötzl (mit einem Beitrag von Regina Barth)
- 09** **Die Suche nach Aus- und Weiterbildungsinformationen. Ergebnisse der Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES) der Statistik Austria**
Guido Sommer-Binder

Praxis

- 10** **Kompetenzorientierte Laufbahnberatung in der Praxis. Ein Fallbeispiel aus Kärnten**
Wolfgang Pöllauer
- 11** **Lösungsfokussiert-kompetenzorientierte Bildungs- und Laufbahnberatung**
Peter Steinkellner und Elfriede Czerny

- 12 **Kompetenzmanagement im Trend. Das Kompetenzprofil nach CH-Q an der Volkshochschule Linz**
Elke Schildberger
- 13 **... weil ich WERTvoll bin! Kompetenzmanagement für Menschen mit Migrationshintergrund**
Gabriella Kovacs
- 14 **Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Erfahrungen und Zugänge zu Beratung und Kompetenzanerkennung für ErwachsenenbildnerInnen**
Petra Steiner
- 15 **Eines für alle, alle für eines! Ein Metadokumentationssystem gibt Einblick in die Praxis der Bildungsberatung und treibt die Diskussion voran**
Barbara Neubauer
- 16 **bib-wiki. oder der Versuch, Web 2.0 für ein organisationsübergreifendes Wissensmanagement in der Bildungsberatung einzusetzen**
Erika Kanelutti
- 17 **Bildungsberatung in der Arbeiterkammer Oberösterreich. AK-Angebote und Entwicklungsaspekte für die Beratung in Österreich**
Gerhard Hofer

Rezension

- 18 **Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Brigitte Geldermann, Sabine Seidel und Eckart Severing**
Arthur Schneeberger
- 19 **Bildungsberatung. Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/2009**
Johanna Steiner
- 20 **Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Anne Strauch, Stefanie Jütten und Ewelina Mania**
Gudrun Breyer
- 21 **Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Ursel Sickendiek, Frank Nestmann, Frank Engel und Vera Bamler (Hrsg.)**
Claudia Sodl

Anmerkung: Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.



Die Beiträge werden im Blog des Lifelong Learning Lab (L³Lab) diskutiert: <http://l3l.erwachsenenbildung.at/index.php>

Editorial

Marika Hammerer und Arthur Schneeberger

Marika Hammerer und Arthur Schneeberger (2010): Editorial.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 9, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Editorial, Guidance, Kompetenzbilanzierung, Theorie, Praxis, Österreich, Berufs- und
Bildungsberatung, Erwachsenenbildung, IBOBB

Abstract

Die Ausgabe 9 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at steht ganz im Zeichen des national wie international immer mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit rückenden Themas „Guidance und Kompetenzbilanzierung“. Sie beabsichtigt, die zunehmende Notwendigkeit und den wachsenden Stellenwert von Bildungs- und Berufsberatung im Erwachsenenalter aufzuzeigen, bereits erprobte Ansätze und Beispiele vorzustellen und damit den Status quo der Praxis und des Forschungsstandes den LeserInnen nahe zu bringen. So finden sich in der vorliegenden Ausgabe gleichermaßen wissenschaftsbasierte Konzepte und Einschätzungen (Begriffsklärungen, Möglichkeiten und Grenzen von Kompetenzbilanzierungsverfahren) wie innovative Praxisbeispiele zum Thema (Kompetenzenbilanz Tirol, Kompetenzberatung Kärnten, Join in a Job!, CH-Q in unterschiedlichen Anwendungen). Die HerausgeberInnen kommen zu dem Schluss: „Auch in diesem Feld wird einmal mehr belegt, dass die Praxis von Beratung und Erwachsenenbildung dort am besten in der Lage ist, Innovation hervorzubringen, wo Praxis, empirische Erfahrung und begrifflich-theoretische Reflexion ineinander greifen.“

01

Editorial

Marika Hammerer und Arthur Schneeberger

„Weiterbildung bedarf eines umfangreichen Supportsystems, um ihrer primären Zielsetzung, möglichst vielen Menschen Zugang zu Bildung und damit Chancen der persönlichen und beruflichen Entwicklung zu eröffnen, gerecht werden zu können“ (Zeuner 2009, S. 23).

Ausgangspunkt und Herausforderungen

Die Lebensumstände in unserer globalisierten, von wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Dynamik geprägten Gesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts sind in hohem Maße von oft unvorhergesehenen Veränderungen und neuen Herausforderungen geprägt. Dies betrifft nicht nur Unternehmen und Organisationen, sondern ebenso sehr und oft noch schwerer den einzelnen Menschen in seiner beruflichen und außerberuflichen Existenz.

Eine europaweite Befragung hat aufgezeigt, dass herkömmliche Fertigkeiten und Kenntnisse wie Lesen, Schreiben, Rechnen und Allgemeinbildung nicht nur nichts von ihrer Bedeutung verloren haben, sondern dass Schlüsselqualifikationen (von sozialer und kommunikativer Kompetenz bis hin zu ICT-skills oder Fremdsprachen) zunehmend als nützlich für das berufliche und außerberufliche Leben bewertet werden. Die in diesem Zusammenhang wichtig gewordene Einschätzung der eigenen Kompetenzen und etwaiger Kompetenzlücken folgt allerdings nicht zufälligen Verteilungen in den europäischen Staaten, es zeigt sich vielmehr, „*dass sich kulturelle Faktoren, Bildungserfahrung und Lebensumstände*“ (Chisholm/Larson/Mossoux 2005, S. 23) deutlich in der (Nicht-)Wahrnehmung und Einschätzung der eigenen Kompetenzen niederschlagen.

Faktum ist, dass es soziodemografische Unterschiede bei den für die aktive Teilhabe in der

Wissensgesellschaft wesentlichen Kompetenzen und ebenso im Zugang zur Erwachsenenbildung gibt. Dies haben unlängst einmal mehr die österreichischen Ergebnisse der Adult Education Survey (AES) aufgezeigt (vgl. Statistik Austria 2009, S. 29 u. S. 43ff. und passim). „Wissensgesellschaft“ impliziert daher vor allem den Auftrag, zunehmend allen Menschen Zugang zu jenen Kompetenzen zu eröffnen, die sie brauchen, um an allen Lebensbereichen – Familie, Beruf, Gemeinde oder Staat – aktiv teilhaben zu können. Dies bedarf auch neuartiger Konzepte und Maßnahmen in der Beratung und Unterstützung von Erwachsenen, wenn es um Fragen von Bildung und Beruf geht. „Guidance“ unterstützt Menschen dabei, für sich bestmögliche Entscheidungen im Hinblick auf Bildung und Beruf zu treffen. Und im Rahmen von Guidance wiederum stellt die Auseinandersetzung mit den erworbenen oder noch fehlenden Kompetenzen ein Kernelement dar.

Diesen Herausforderungen Rechnung tragend, wurden in der letzten Dekade Konzepte von Lifelong Guidance (LLG) als wesentliche Säule des lebenslangen Lernens international und national entwickelt, und in Österreich wurde damit begonnen, Modelle für LLG zu initiieren. Erwachsenenbildungseinrichtungen, Projekte und Bildungs- und Berufsberatungsstellen weiten ihre Angebote zur Sicherung von „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ (IBOBB) zunehmend aus. Parallel dazu haben Kompetenzorientierung und Kompetenzbilanzierung kontinuierlich an Bedeutung

zugenommen. In der Schweiz, in Deutschland und in Österreich wurden verschiedene Verfahren und Instrumente der Kompetenzenbilanzierung entwickelt.

Für dieses Interesse an *Kompetenzen* als Leitbegriff und *Kompetenzenbilanzierung* als ein mögliches Verfahren der Erfassung bzw. Beschreibung von Kompetenzen sind vor allem folgende Gründe auszumachen:

- Das Sichtbarmachen von informell und non-formal erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen
- Die Stärkung der Person (Empowerment) und dadurch auch der Handlungs- bzw. Gestaltungsfähigkeit
- Die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit und der sozialen Handlungsfähigkeit im Allgemeinen
- Der Bedeutungszuwachs von Lifelong Learning und Lifelong Guidance, wodurch die Verengung der Beratung auf die Erstausbildung aufgebrochen wurde

In der vorliegenden Ausgabe werden innovative, wissenschaftlich fundierte Ansätze und erfolgversprechende Modelle aus der Praxis des Bereichs „Guidance, Kompetenzfeststellung und Kompetenzanerkennung“ vorgestellt. Zu bemerken ist, dass die aufgezeigte Praxis ihrer Umsetzung mit wissenschaftlicher Fundierung und Evaluation verknüpft wurde und wird (so sind die Beispiele zur Kompetenzenbilanz wissenschaftlich – in einer öffentlich zugänglichen Form – evaluiert und darüber hinaus auch Gegenstand laufender Grundlagenforschung). Auch in diesem Feld wird damit einmal mehr belegt, dass die Praxis von Beratung und Erwachsenenbildung dort am besten in der Lage ist, Innovation hervorzubringen, wo Praxis, empirische Erhebung und begrifflich-theoretische Reflexion ineinander greifen.

Die Beiträge

„Kompetenzenbilanzen helfen Personen einen Anker für die eigene Laufbahn zu finden und darauf aufbauend Zukunftspläne zu entwickeln“, schreibt **Kurt**

Seipel in seinem Beitrag. Die Kompetenzenbilanz des Zukunftszentrums Tirol, ihre Entstehungsgeschichte, der Ablauf des Verfahrens und die Wirksamkeit werden hierbei eingehend und wissenschaftlich fundiert beschrieben.

Über das Kompetenzprofil nach CH-Q, das an der Volkshochschule Linz seit Jahren zur Anwendung kommt, informiert **Elke Schildberger**. Dabei führt sie die Ergebnisse einer Studie zur Bedeutung der Erfassung und Bewertung von informell erworbenen Kompetenzen für die Lebenschancen von Menschen, die am Kompetenzprofil-Programm der VHS Linz teilgenommen haben, detailliert aus.

Gabriella Kovacs zeigt auf, welche außerordentlich große Bedeutung Kompetenzanerkennungsverfahren generell für Menschen mit Migrationshintergrund im Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt haben. Die Beschreibung der Erfahrungen mit dem Kompetenzprofil nach CH-Q vermittelt einen anschaulichen Einblick in die Arbeit von migrare – Zentrum für MigrantInnen OÖ.

Wolfgang Pöllauer thematisiert anhand der Entwicklung der „Kompetenzberatung Kärnten“ die kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Er weist in seinem Beitrag darauf, dass die BeraterInnenhaltung, die Art und Weise, *wie* Methoden angewendet werden („explorativer Charakter“), Kernelemente des kompetenzorientierten Beratungsansatzes sind. Den Beratungsprozess stellen auch **Peter Steinkellner** und **Elfriede Czerny** mit ihrem Konzept der „lösungs-fokussiert-kompetenzorientierten Bildungs- und Laufbahnberatung“ in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen. Es wird ein Modell der Kompetenzermittlung vorgestellt, das die statische Betrachtung einmal erworbener Qualifikationen durch „eine dynamische Betrachtungsweise von Kompetenzen“ ersetzt.

Die dargestellten erfolgreichen Praxisbeispiele bieten Evidenz dafür, dass Kompetenzorientierung und Kompetenzenbilanzierung als „Forschungsansatz“ – der über den Dialog und die Selbstreflexion der Ratsuchenden hergestellt wird – auf der Mikroebene wirksam sind. Empowerment (Selbstermächtigung), Aktivierung und Stärkung der Eigenverantwortlichkeit sind das Besondere und Neuartige dieser Form der Auseinandersetzung mit

den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten wie mit der eigenen Biographie.

Petra Steiner geht in ihrem Beitrag auf das Kompetenzanerkennungsverfahren der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) und im Besonderen auf jenes für das Diplom aus dem Fachbereich Beratung ein. Die wba führt Anerkennungsverfahren für ErwachsenenbildnerInnen auf zwei Stufen durch. Nach dem ersten, allgemein gehaltenen Zertifikat ist der Zugang zu einem Diplom für vier Qualifizierungs- respektive Professionalisierungsbereiche offen: Lehren/Gruppenleitung/Training; Bildungsmanagement; Beratung; Bibliothekswesen/Informationsmanagement.

Der von **Eva Fleischer** vorgestellten Methode „Join in a Job!“ gelingt eine Verknüpfung der kompetenzorientierten Laufbahnberatung mit Ansätzen aus der Sozialarbeit und der Berufsorientierung als ein „Integrativer Beratungsansatz“. Die Autorin betont das im biografischen Ansatz liegende Potenzial zu Empowerment: *„Ein stärkenorientierter Blick auf sich selbst ist eine neue Erfahrung, die sich positiv auf den Selbstwert auswirkt. Durch die Fragen wird ein Prozess der Selbstreflexion angestoßen, dies betrifft insbesondere Fragen nach den Kompetenzen, die durch den Migrationshintergrund erworben werden können, oder auch differenzierte Fragen nach Sprachkompetenzen.“*

Theoretische und konzeptuelle Einordnungen und Klärungen bieten weitere Beiträge. Für Unterstützungsleistungen hinsichtlich Entscheidungsfindungen im Zusammenhang mit Bildung und Beruf (Bildungsberatung) existieren verschiedene Begriffe und Definitionen, die für Ratsuchende, Fördergeber und Anbieter unter Umständen verwirrend sein können. **Peter Schlögl** entwickelt in seinem Beitrag, basierend auf der Lerntypologie von Gregory Bateson, eine Typologie beraterischer Interventionen, um hierdurch zu einer Klassifikation und Abgrenzung von Informations- und Beratungsdienstleistungen zu gelangen. **Reinhard Zürcher** wendet sich der Klärung des Kompetenzbegriffes zu und thematisiert die Problematik zwischen der Individualisierung des Lernens einerseits und der Standardisierung von Kompetenzen andererseits. In weiterer Folge geht er insbesondere auf die Kompetenzenbilanz

ein und beschreibt die für die Beratung nützlichen, aber auch schwierigen Aspekte dieses Verfahrens.

Der Call for Papers zu dieser Ausgabe wurde auch von AutorInnen wahrgenommen, die sich mit den Themen Bildungs- und Berufsberatung sowie Kompetenzorientierung und -feststellung kritisch auseinandersetzen. **Rudolf Götz** sieht in der Bildungs- und Berufsberatung innerhalb arbeitsmarkt- und sozialpolitischer Maßnahmen eine Notwendigkeit, er weist aber auf die *„Gefahr einer einseitigen ökonomischen Ausrichtung der Unterstützungsangebote“* hin. Um die Rolle und Funktion der Kompetenzanerkennung auf der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und personenbezogenen Ebene geht es auch im Beitrag von **Monika Prokopp**. Sie fordert dazu auf, durch den Blick auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums die „systembezogenen und strukturellen Faktoren“ nicht außer Acht zu lassen.

Rund 30 Prozent der Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren haben 2007 nach Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht – mit steigendem formalen Bildungsniveau nimmt dieser Anteil zu. Bildungsferne suchen nicht nur seltener, sondern werden auch seltener fündig und haben Probleme bei der Suche nach dem richtigen Weiterbildungsangebot, wie **Guido Sommer-Binder** in seinem auf Daten der Adult Education Survey (AES) beruhenden Beitrag belegt. Information und Beratung müssen daher weiterentwickelt und in ihrer Zugänglichkeit verbessert werden. Hierzu gibt es laufende Projekte und Anstrengungen, die auch in der aktuellen Ausgabe zum Ausdruck gebracht werden.

„Ein Metadokumentationssystem gibt Einblick in die Praxis der Bildungsberatung und treibt die Diskussion voran.“ Unter diesem Titel beleuchtet **Barbara Neubauer** ausgewählte Gesichtspunkte zum Aufbau eines einheitlichen Dokumentations- und Berichtswesens für die anbieterunabhängige Bildungsberatung, das vom Projektverbund Bildungsberatung entwickelt wurde und wird. Welches die Top-Themen der Bildungsberatung waren, welche Kontaktformen der Beratung Männer und Frauen gewählt haben und wie es sich mit der regionalen Durchdringung mit Individualberatungen verhält, sind Gegenstand ihres Beitrages. Ebenfalls

organisationsübergreifend angelegt ist „bib-wiki“, der Versuch, eine Technologie des Web 2.0 als Wissenspool für BildungsberaterInnen aufzubauen und zu verwenden. Aus erster Hand bietet **Erika Kanelutti**, die große Initiative bei der Umsetzung des Projektes an den Tag gelegt hat, Informationen zu diesem Projekt, das mittlerweile 180 BeraterInnen aus 86 Organisationen nutzen. Die Angebote und methodischen Zugänge der Bildungsberatung der Arbeiterkammer Oberösterreich stellt **Gerhard Hofer** vor. Dabei geht er auch auf spezielle Zielgruppen und Finanzierungsfragen ein.

Die österreichische Strategie zur Verankerung von „Lifelong Guidance“ (LLG) wird von **Gerhard Krötzl** dargestellt. BürgerInnen jeden Alters sollen dieser Strategie zufolge *„befähigt werden, Bildungs-, Berufs- und Lebensentscheidungen selbständig und eigenverantwortlich vorbereiten und treffen zu können.“* Eine wesentliche Grundvoraussetzung dafür bilden die so genannten „Career Management Skills“ wie beispielsweise die Fähigkeit zur Selbstreflexion oder die Entscheidungs- und Lernfähigkeit. Wie diese in Österreich vermittelt werden, führt Krötzl näher aus, wobei er seinen Schwerpunkt auf den Schulbereich legt. Ergänzend dazu informiert **Regina Barth** im selben Artikel über die seitens des bm:ukk gesetzten Maßnahmen zur Umsetzung der Lifelong Guidance-Strategie in der Erwachsenenbildung. *„Bildungsberatung“* – so Barth in ihrer Einschätzung, die uns auch als Ausblick dienen kann – *„soll als öffentlich zugängliches Gut jederzeit in Anspruch genommen werden können – für alle leistbar und zugänglich.“* Zur Erreichung der unterschiedlichen Zielgruppen (Bildungsbenachteiligte, Bildungsferne, Bildungsabstinente etc.) muss die Bildungsberatung auch unkonventionelle Wege beschreiten. Hier sind Kreativität und Engagement und große Kooperationsbereitschaft gefragt. Mit den Netzwerken Bildungsberatung wurde eine erste Initiative in länderübergreifender Kooperation gesetzt. Dies gilt es weiter auszubauen.

Ziel der vorliegenden Ausgabe 9 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at war es, die zunehmende Notwendigkeit und den wachsenden Stellenwert von Bildungs- und Berufsberatung für Erwachsene

aufzuzeigen, bereits erprobte Ansätze und Beispiele vorzustellen und damit den Status quo der Praxis und des Forschungsstandes bezüglich Guidance und Kompetenzenbilanzen in Österreich den LeserInnen nahe zu bringen. Die Thematik ist breit angelegt: Sie umfasst Praxiserfahrungen, wissenschaftliche Reflexionen und Analysen sowie Einschätzungen zur Relevanz der neuen Instrumente und Ressourcen zur Förderung der Bildungs- und Berufsberatung als Element der Förderung des lebenslangen Lernens.

Wir danken den Autoren und Autorinnen, die mit ihren Beiträgen oft ein Neuland auf der Landkarte der Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung erschlossen haben. Damit wurden wichtige Impulse für die Weiterentwicklung und Verbreitung kompetenzorientierter Ansätze in Beratung und Erwachsenenbildung in Österreich gegeben.

Redaktionelles

Mit der hier vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at wird eine neue Rubrik eingeführt: Unter „Thema“ finden Sie wissenschaftliche Auseinandersetzungen und themenspezifische Abhandlungen ebenso wie subjektive und kritische Anschauungen und Standpunkte, die sich den Fragen des Call for Papers stellen. Die Beiträge der Rubrik „Praxis“ werden künftig noch mehr Raum für in der Erwachsenenbildung und in verwandten Feldern Tätige bieten, um in Form von Praxisbeispielen, Erfahrungs- und Projektberichten ihre Beobachtungen, Anliegen, Herausforderungen, Problemlagen und auch ihre Betroffenheit schildern und reflektieren zu können.

Zeitgleich mit der hier vorliegenden Ausgabe wurde der Call for Papers zur Ausgabe 11, die im November 2010 erscheinen wird, veröffentlicht. Diese widmet sich dem Thema „Citizenship Education in Zeiten der Postdemokratie“. Redaktionsschluss für die Ausgabe 11 ist am 30.06.2010. Der Call ist online aufrufbar unter folgendem Link: http://erwachsenenbildung.at/magazin/hinweise_fuer_autorinnen/index.php.

Literatur

Verwendete Literatur

Chisholm, Lynne/Larson, Anne/Mossoux, Anne-France (2005): Lebenslanges Lernen: Die Einstellungen der Bürger in Nahaufnahme. Ergebnisse der Eurobarometer-Umfrage. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Auch online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4038_de.pdf [Stand: 2010-02-08].

Statistik Austria (2009): Erwachsenenbildung 2007. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES), Wien. Auch online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/5/publdetail?id=5&listid=5&detail=519 [Stand: 2010-02-08].

Zeuner, Christine (2009): Supportstrukturen für die Weiterbildung: Das Handlungsfeld Beratung aus Akteurssicht. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine: Bildungsberatung im Dialog. Band 1: Theorie – Empirie – Reflexion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23-43.



Foto: Michael A. Brugger

Mag.ª Marika Hammerer

hammerer.bildung@gmail.com
<http://www.marikahammerer.org>
+43 (0)664 73592944

Marika Hammerer studierte Erziehungswissenschaft, Politikwissenschaft und Philosophie an der Universität Wien und absolvierte Ausbildungen zur Bildungs- und Berufsberaterin, zur Supervisorin (ÖVS) sowie zum Kompetenzenbilanz-Coach. Sie ist freiberuflich tätig als Supervisorin, Coach, Bildungs- und Berufsberaterin, als Ausbildnerin von Bildungs- und BerufsberaterInnen und als Erwachsenenbildnerin.



Foto: K.K.

Dr. Arthur Schneeberger

schneeberger@ibw.at
<http://www.ibw.at>
+43 (0)1 5451671-17

Arthur Schneeberger studierte an der Universität Wien. Seine Forschungstätigkeiten führten ihn an das Institut für Angewandte Soziologie (IAS) in Wien, an die Universität Erlangen-Nürnberg und an das Österreichische Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Er ist Leiter nationaler und internationaler Forschungsprojekte und Verfasser zahlreicher Publikationen zu den Themen: berufliche Bildung, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung sowie internationaler Vergleich der Bildungssysteme.

Die Kompetenzenbilanz

Das Modell des Zukunftszentrums Tirol

Kurt Seipel

Kurt Seipel (2010): Die Kompetenzenbilanz. Das Modell des Zukunftszentrums Tirol.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 9, 2010. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Kompetenzenbilanz, Zukunftszentrum Tirol, kompetenzorientierte Beratung, Evaluierung

Abstract

Kompetenzenbilanzen helfen Personen einen Anker für die eigene Laufbahn zu finden und darauf aufbauend Zukunftspläne zu entwickeln. Basierend auf dem Kompetenzenmodell von John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel wurden in den letzten sieben Jahren am Zukunftszentrum Tirol ca. 3.000 Kompetenzenbilanzen durchgeführt, kompetenzorientierte BeraterInnen ausgebildet, Evaluierungen durchgeführt, Coaches akkreditiert und der Prozess selbst wissenschaftlich begleitet. Im folgenden Beitrag wird die Kompetenzenbilanz des Zukunftszentrums Tirol vorgestellt, werden Evaluierungen diskutiert und Weiterentwicklungen kurz skizziert. Es kann gezeigt werden, dass die Wirksamkeit von Kompetenzenbilanzen, so wie sie derzeit umgesetzt werden, gegeben ist, dass sich die Teilnehmenden in unterschiedlichste Richtungen entwickelt haben und als Initialzündung hierfür auf die coachbegleitete Kompetenzenbilanz verweisen.

02

Die Kompetenzenbilanz

Das Modell des Zukunftszentrums Tirol

Kurt Seipel

„Die Kompetenzenbilanz ist ein wissenschaftlich begründetes Verfahren zur Feststellung von Kompetenzen, die Personen aufgrund ihrer beruflichen und außerberuflichen Tätigkeiten, ihrer individuellen Entwicklung, ihrer Qualifikationen und ihrer Lernerfahrungen erworben haben.“ – Mit diesen Worten beginnen die Zertifikate bzw. die Kompetenzenbilanzen, die das Zukunftszentrum Tirol seit 2003 an rund 3.000 Teilnehmende übermittelt hat, und: „Im folgenden Text werden Kompetenzen und Fertigkeiten, die jemand erworben hat, bestätigt.“

Einleitung

Bei den kompetenzenbilanzierenden Verfahren werden jene Dimensionen beschrieben, die über die in Zeugnissen und Zertifikaten dokumentierten Fähigkeiten von Personen hinausgehen. Die Innsbrucker Kompetenzenbilanz ist ein solches kompetenzenbilanzierendes Verfahren, das relativ früh entstanden ist, wissenschaftlich gut belegt ist und mittlerweile über einen siebenjährigen Erfahrungshintergrund mit ca. 3.000 dokumentierten Bilanzen verfügt.

Die Innsbrucker Kompetenzenbilanz löst bei den Teilnehmenden Prozesse zur Standortbestimmung aus und ist unterstützend, nicht evaluierend. Im Unterschied zu anderen Verfahren werden die Teilnehmenden von speziell geschulten Coaches begleitet.

Die Methode wurde 2003 entwickelt und seither weiter verfeinert und für verschiedenste Personengruppen und Zwecke adaptiert. Der heuristische Wert des Verfahrens liegt u.a. darin, dass es zu verschiedensten Diplomarbeiten, Dissertationen

(siehe Fußnote 1) und anderen wissenschaftlichen Studien angeregt hat. Für die teilnehmenden Personen liegt der „Wert“:

- im (Zu-)Gewinn an Orientierung und Klarheit
- in der Entscheidungsunterstützung und -findung
- in der beruflichen und privaten Veränderung
- in der Zielbildung und deren Erreichung
- sowie – generell – in der nachhaltigen Aktivierung zur Veränderung der eigenen Lebenssituation und proaktiven Gestaltung der eigenen Laufbahn.

Warum Kompetenzenbilanzen?

Eine Studie aus dem Jahr 2003, durchgeführt vom AMS Tirol und der Wirtschaftsforschung West, zeigte, dass der scheinbar relativ stabile Arbeitsmarkt in Tirol von einer hohen Dynamik durchsetzt war: Jede/r dritte Beschäftigte wechselte innerhalb von fünf Jahren den Job, die Branche oder beides. Um mit dieser hohen Dynamik zurechtzukommen, reichen herkömmlich betrachtete Fertigkeiten und Qualifikationen nicht aus und greifen bisherige

Formen der Bildungs- und Laufbahnberatung zu kurz. Diese basieren auf normativen Vorstellungen, wie sich z.B. bestimmte Interessen und Persönlichkeitsmerkmale bestimmten Berufs- und Tätigkeitsfeldern zuordnen lassen. Da Brüche zur Erwerbsbiografie gehören und von den Personen vielfältige und kontinuierliche Orientierungsprozesse zu bewältigen sind, die eine gute Kenntnis der eigenen Stärken und Vorlieben voraussetzen, sind auch andere Verfahren und Vorgehensweisen notwendig. Zudem sollen solche Verfahren das Individuum stärken (siehe Hall 2004; Fugate/Kinicki/Ashforth 2004).

Basierend auf den Ideen des Europäischen Rates anlässlich seiner Tagung in Lissabon im Jahr 2000 mit den Kernthemen Verbesserung des Zugangs zum Lernen, Mobilität und gesellschaftliche Eingliederung, Ermöglichung und Bewertung des Lernens und Unterstützung von Partnerschaften in einer erweiterten EU mussten Wege gefunden werden (vgl. Sultana 2004, S. 6ff.), informell erworbenes Wissen für die WissensträgerInnen in ihren Laufbahnen nutzbar zu machen. Mit der Entwicklung der Kompetenzenbilanz, das zeigen die durchgeführten Evaluierungen, scheint das gelungen.¹

Einsatzgebiete

Außerhalb der „Welt der Wissenschaft“ wurde vom Autor die Kompetenzenbilanzierung in unterschiedlichsten beruflichen und betrieblichen Kontexten eingesetzt:

- für OP-Teams in der Klinik Innsbruck
- in der Führungskräfteausbildung in der Pflege und bei ÄrztInnen
- für MitarbeiterInnen in einem Reisebüro
- für einen großen Lebensmittelnahversorger
- für die AK-Bildungsberatung
- für das Arbeitsmarktservice
- für eine Versicherung
- für Banken
- für AbsolventInnen von Fachhochschulen und Universitäten

- in Produktionsbetrieben
- in psychosozialen Betreuungseinrichtungen
- beim Recruiting und Outplacement und
- in verschiedensten Ausbildungen, so z.B. bei ProduktmanagerInnen, VerkaufsleiterInnen, UnternehmensberaterInnen, in Fachhochschulstudiengängen usw.

In allen diesen Kontexten hat sich der kompetenzorientierte Ansatz – mit seinen Wurzeln in und Instrumenten aus der Kompetenzenbilanz – bewährt. Die gemachten Erfahrungen flossen in die entsprechenden Ausbildungen sowie in Adaptionen der Kompetenzenbilanz ein.

Vorgehensweise

Die Kompetenzenbilanz ist biografiegestützt und orientiert sich dabei an klassischen psychologischen Modellen, in denen Verhalten in der Vergangenheit in die Zukunft extrapoliert wird. Das Besondere an der hier vorgestellten Form der Kompetenzenbilanz ist, dass den Teilnehmenden entsprechend qualifizierte und geschulte Coaches zu Seite gestellt werden, die sie durch den Prozess begleiten. Zudem wird diese Form der Kompetenzenbilanz wissenschaftlich moderiert.

Die Haltung der Coaches ist unterstützend, partnerschaftlich, „herrschaftsfrei“ und nicht intervenierend (zur Wirksamkeit von Coaching in solchen Settings siehe Triebel 2009). Die Coaches sollen einen lösungsorientierten Beratungsansatz verfolgen, der die Teilnehmenden darin unterstützt, ihre Kompetenzen zur Zielerreichung einzusetzen und wirksam werden zu lassen.

Alle kompetenzbasierten Verfahren – einschließlich der Ausbildungsgänge zum/zur kompetenzorientierten BeraterIn – folgen den Schritten, die aus der Kompetenzenbilanz destilliert wurden: Reflexion des eigenen Werdeganges – Analyse wichtiger Tätigkeiten – Erarbeitung und Belegen von Kompetenzen – Erarbeitung handlungsleitender Werte und Entwickeln nächster Schritte.

¹ Zu den durchgeführten Evaluierungen zählen auch zahlreiche akademische Abschlussarbeiten. Siehe dazu Bahner 2005, Ebner 2005, Schmidt 2005, Lang-von Wins/Triebel 2005 u. 2006, Trinidad 2005, Wintersteller 2008, Schnellhammer 2006, Gregoritsch et al. 2007, Wolf 2006; Kernbeiß/Wagner-Pinter 2007, Lang-von Wins/Thelen/Triebel 2007, Preißer/Völzke 2007, Hofer 2008, Jäger 2008 und Triebel 2009.

Kompetenzbegriff

Der verwendete Kompetenzbegriff versteht sich als Selbstorganisationsdisposition zu reflektivem und kreativem Problemlösungshandeln in verschiedensten Situationen (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XI). Kompetenzen sind also mehr als nur Wissen oder Fertigkeiten, mehr als Qualifikationen oder erlerntes Wissen – sie sind das, was uns dazu bewegt, in einer neuen oder unbekanntem Situation auf bestimmte Weise aktiv zu werden, also ein komplexer Wechsel von Wissen, Überzeugungen, Werthaltungen und Handlungstendenzen von Menschen.

Im Kontext der Kompetenzenbilanz werden vier Bereiche von Kompetenzen untersucht und in einer qualitätsgesicherten Kompetenzenbilanz beschrieben: personale Kompetenzen, soziale, fachliche und methodische Kompetenzen.

Wichtig ist zudem eine psychologisch-orientierte Beschreibung der Person und deren handlungsleitender Werte, damit die Kontextvariablen benannt werden können.

Durch den Begriff „Disposition“ wird die Schwierigkeit deutlich, Kompetenzen zu messen, zu bewerten und zu entwickeln. Deswegen kommt bei der Kompetenzenbilanz der Biografieorientierung ein hoher Stellenwert zu: Mit einem/r Coach wird nach Zeitpunkten in der Biografie gesucht, in denen diese Disposition jeweils sichtbar wird. Die Person besitzt nach diesen Prozessen einen Anker und bewusst wahrgenommene Situationsparameter für das Wirksamwerden ihrer Kompetenzen. Da die Kompetenzen als „wohltuend“ wahrgenommen werden, ist die Wahrscheinlichkeit für deren zukünftigen und forcierten Einsatz hoch, d.h., die Disposition verwandelt sich für die Person zunehmend in ein konkretes und operables Konstrukt. Damit sind die Voraussetzungen für die verstärkte Employability der Teilnehmenden (siehe Fugate/Kinicki/Ashfort 2004; Lang-von Wins/Triebl 2006) und ein achtsamer Umgang mit Belastung gegeben (siehe Lang-von Wins/Triebl/Seipel 2005; Seipel 2005).

Wie funktioniert die Kompetenzenbilanz?

Der Ablauf der Kompetenzenbilanz sieht vor, dass alle Teilnehmenden gemeinsam in Gruppen von zehn

bis zwanzig Personen von einem/r Coach moderiert in das Thema und in den Prozess eingeführt werden. Die Inhalte betreffen Informationen bzgl. des Hintergrunds von kompetenzbasierten Verfahren, eine biografische Sammlung und Anleitungen zur Erstellung des Lebensprofils sowie das Übergeben der Arbeitsunterlagen (Handbuch, Stifte, Papier).

Im ersten Coachinggespräch, das wie die folgenden im Einzelsetting durchgeführt wird, werden Erwartungen der Teilnehmenden geklärt, wird deren Lebensprofil besprochen, nach Strukturen und Mustern in der Biografie gesucht und werden Fertigkeiten analysiert. In Heimarbeit analysieren die Teilnehmenden ihre Biografie hinsichtlich der erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Im zweiten Coachinggespräch werden die Fertigkeiten und Fähigkeiten besprochen, Kompetenzen extrahiert und belegt. Die Heimarbeit besteht im weiteren Belegen von Kompetenzen, im Bearbeiten eines Fragebogens zum Selbst- und Fremdbild, zur Ist- und Idealsituation, ggf. zur Erarbeitung eines „Europäischen Lebenslaufs“ und in der Entwicklung der nächsten Schritte.

Im dritten Coachinggespräch werden diese Inhalte nochmals besprochen, Details geklärt und die Coachingphase beendet. Der/die Coach fertigt eine standardisierte Kompetenzenbilanz an, die qualitätsgesichert ist und in der Folge den Teilnehmenden übermittelt wird.

Der Aufwand für die Teilnehmenden beträgt – neben einem zu bezahlenden Selbstbehalt – acht Stunden als Präsenzzeit (viermal je zwei Stunden) und sechs bis fünfzehn Stunden für die „Hausaufgaben“.

Die Evaluierungsergebnisse

Die Kompetenzenbilanz wurde evaluiert und quantitative sowie qualitative Daten zu vier Zeitpunkten erhoben: unmittelbar vor Beginn der Kompetenzenbilanz, unmittelbar danach, zwei Monate später und nochmals vier Monate später. Parallel dazu wurden die Daten einer Kontrollgruppe erfasst. Die Evaluierungsergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden besonders die Gespräche mit ihrem/r Coach schätzen (ca. 95% äußern sich hier sehr positiv bzw. positiv; siehe Triebl 2005; vgl. Triebl 2009, S. 121).

92,8 % würden das Verfahren an FreundInnen und Bekannte weiterempfehlen, 84% haben zumindest ein Ziel erarbeitet, 35% haben mehrere Ziele konkret ausgearbeitet. Über die Hälfte der Teilnehmenden gibt ein halbes Jahr später an, dass sie ihre gesetzten Ziele erreicht hat. Des Weiteren wurden für die Evaluierung verschiedenste psychologische Skalen verwendet. Die Kennwerte der proaktiven Persönlichkeit, der internalen Kontrollüberzeugungen und des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten steigen im Laufe der Teilnahme statistisch signifikant (siehe Erpenbeck 2004; Triebel 2005 u. 2009).

Insgesamt kann durch die Evaluierungsergebnisse festgehalten werden, dass das Ziel, Personen zu aktivieren, durch die Kompetenzenbilanz erreicht wurde. Darüber hinaus berichtet eine interne Studie zur Wirkungsanalyse auch von einer signifikanten Steigerung des Jahreseinkommens der Teilnehmenden (siehe Kernbeiß/Wagner-Pinter 2007). Zudem beeinflusst sie positiv die geschlechtsspezifischen Bewältigungsstrategien bei der Stressverarbeitung (siehe Bahner 2005). Damit sind die oben angeführten Forderungen nach modernen Instrumenten der Laufbahnberatung erreicht.

Weiterentwicklungen der Kompetenzenbilanz

Die Weiterentwicklungen der Kompetenzenbilanz betreffen zum einen das Verfahren selbst, das ständig verbessert und adaptiert wurde. Zum anderen wurde/n

- Verfahren für Jugendliche (Kompetenzwerkstatt)
- eine Ausbildung zu kompetenzorientierter Beratung (KOB)
- ein Akkreditierungsmodell für Coaches
- ein Verfahren für UnternehmensgründerInnen (Kick-off)
- ein Gruppencoaching für die Kompetenzenbilanz für bildungsferne Menschen oder solche mit Migrationshintergrund inkl. der entsprechenden Ausbildungen für Coaches und zur Kompetenzentwicklung in Klein- und Mittelunternehmen entwickelt.

In den Kooperationen mit dem Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (WAFF), mit der Job-TransFair Niederösterreich und der Caritas Burgenland wurden die kompetenzenbilanzierenden Verfahren zielgruppengerecht adaptiert. In jedem Bundesland in Österreich gibt es PartnerInnen – mit PerformPartner GbR in München (u.a. Thomas Lang-von Wins, Lutz von Rosenstiel und Claas Triebel) wird die Verbreitung im deutschsprachigen Raum forciert. In der KOB-Ausbildung und den Akkreditierungen zum/zur Kompetenzenbilanz-Coach finden sich PartnerInnen aus der Schweiz, aus Liechtenstein, Luxemburg und Holland.

Inhaltliche Weiterentwicklungen betreffen die Art und Weise, wie die Kompetenzen generiert werden: Bislang wurde den Teilnehmenden völlige Freiheit dahingehend gelassen, welche Kompetenzen sie als wichtig bzw. dominierend wahrnehmen. Künftige Entwicklungen betreffen den Bereich der „Verwertbarkeit von Kompetenzen“, d.h., jene Kompetenzen sollen über ein coachgestütztes Verfahren biografisch verankert werden, die „nützlich“ im Sinne der eigenen Laufbahnplanung erscheinen. Dazu wird es notwendig sein, für bestimmte Berufe entsprechende Kompetenzkonfigurationen bzw. -bilder zu erstellen. Erste Schritte in diese Richtung stellen z.B. Schmid und Hafner (2008) in ihrer Studie vor, bei der Softskills für verschiedenste Berufsgruppen erhoben wurden, die auch als Kompetenzen verstanden werden können (siehe Schmid/Hafner 2008). Beim Gründungsprogramm Kick-off wurden solche Wege bereits beschritten.

Resümee

Mit der Kompetenzenbilanz wurde ein Verfahren entwickelt, das es den Teilnehmenden auf Basis ihrer identifizierten und biografisch verankerten Kompetenzen ermöglicht, proaktiv zu werden und ihre eigene berufliche wie private Entwicklung zu steuern. Für Fragen der Studien- und Berufswahl, des Um- und Wiedereinstiegs, der eigenen Karriereplanung sowie für die Wahrnehmung der eigenen Belastetheit hat sich die Kompetenzenbilanz als gutes Instrument erwiesen.

Literatur

Verwendete Literatur

- Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (2007):** Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX-XL.
- Sultana, R. G. (2004):** Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung: Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des CEDEFOP. Luxemburg.
- Triebel, C. (2009):** Kompetenzenbilanzierung als psychologische Intervention. Wirkfaktoren und Wirkprinzipien in Laufbahnberatung und Coaching. Dissertation, Universität der Bundeswehr München. Auch online im Internet: <http://137.193.200.7:8081/doc/86279/86279.pdf>.

Weiterführende Literatur

- Bahner, N. (2005):** Berufsberatung, Stressverarbeitung und Beschäftigungsfähigkeit. Eine Längsschnittuntersuchung des Coachingprojektes „Kompetenzenbilanz“. München: Universität München (unveröff. Diplomarbeit).
- Ebner, K. (2005):** Usability-Test der Kompetenzenbilanz – Eine empirische Untersuchung zu praxeologischen Kriterien an Gutachten in der betrieblichen Personalentwicklung. Ludwig-Maximilians-Universität München (unveröff. Diplomarbeit).
- Erpenbeck, J. (2004):** Gedanken nach Innsbruck. Kompetenz – Kompetenzentwicklung – Kompetenzenbilanz. In: QUEM-Bulletin, 6/2004, S. 1-7.
- Fugate, M./Kinicki, A. J./Ashforth, B. E. (2004):** Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. In: Journal of Vocational Behaviour, 65, S. 14-38.
- Gregoritsch, P./Kernbeiß, G./Timar, P./Wagner-Pinter, M. (2007):** Bessere Arbeitsmarktpositionierung aufgrund einer Kompetenzenbilanz? Befunde aus einer kontrollgruppenbasierten Wirkungsanalyse.
- Hall, D. T. (2004):** The protean career: A quartercentury journey. In: Journal of Vocational Behavior, 65, S. 1-13. Auch online im Internet: <http://www.unizar.es/proactividad/articulos/articulo8.pdf> [Stand: 2010-02-01].
- Hofer, V. (2008):** Das Geheimnis Erfolg versprechender Ziele. Eine Analyse moderner Zieltheorien und -modelle am praktischen Beispiel der Kompetenzwerkstatt des Zukunftszentrum Tirol. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (unveröff. Diplomarbeit).
- Jäger, B. (2008):** Kompetenzorientierte Laufbahnberatung für Studierende. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (unveröff. Diplomarbeit).
- Kernbeiß, G./Wagner-Pinter, M. (2007):** Die eigenen Kompetenzen bilanzieren. Mit welchen beruflichen Erfolgen ist zu rechnen? Fokusbericht 2007/10. Wien: Synthesis Forschung. Online im Internet: http://www.synthesis.co.at/website/data/07_10_kompetenzenbilanz.pdf [Stand: 2010-01-24].
- Lang-von Wins, T./Thelen, N./Triebel, C. (2007):** Die Kompetenzwerkstatt. In: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzenbilanz. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 400-406.
- Lang-von Wins, T./Triebel, C. (2005):** Die Kompetenzenbilanz – ein Verfahren zur Förderung eigenverantwortlichen Handelns? In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 36, S. 173-188.
- Lang-von Wins, T./Triebel, C. (2006):** Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Heidelberg: Springer.
- Lang-von Wins, T./Triebel, C./Seipel, K. (2005):** Stärken erkennen – die Innsbrucker Kompetenzenbilanz gibt Orientierung. In: PersonalManager, 1/2005, S. 16-19.
- Pleißner, R./Völzke, R. (2007):** Kompetenzenbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten. In: Report 30 (1), S. 62-71.
- Schmid, S. (2005):** Die Kompetenzenbilanz. Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit und der proteanischen Orientierung. Evaluation eines Laufbahn-Coachings. Ludwig-Maximilians-Universität München (unveröff. Diplomarbeit).
- Schmid, K./Hafner, H. (2008):** Softskills – ihre Bedeutung bei der Personalauswahl, -einstellung und -entwicklung. Wien (= ibw-Schriftenreihe. 140).

Schnellhammer, M. (2006): Der Einsatz der Kompetenzenbilanz in der ambulanten medizinischen Rehabilitation zur Verbesserung der beruflichen (Wieder-)eingliederung von Suchtkranken. Zentrum für psychosoziale Medizin an der Donau-Universität Krems (unveröff. Masterthese).

Seipel, K. (2005): Evaluation der Kompetenzenbilanz. Stress und Unternehmen (Manuskript). Online im Internet: <http://www.zukunftszentrum.at/service/kompetenzbilanz/zz-stress-unternehmen.pdf> [Stand: 2010-01-24].

Triebel, C. (2005): Evaluation der Kompetenzenbilanz. Ergebnisbericht. Innsbruck: Zukunftszentrum Tirol (Manuskript). Online im Internet: <http://www.zukunftszentrum.at/service/kompetenzbilanz/ergebnisbericht-der-evaluation.pdf> [Stand: 2010-01-24].

Trinidad, M.-J. (2005): Die Kompetenzenbilanz. Evaluation eines ressourcenaktivierenden Coachingprogramms. Ludwig-Maximilians-Universität München (unveröff. Diplomarbeit).

Wintersteller, V. (2008): Kompetenzen und deren Gleichwertigkeitsanerkennung – Auf dem Weg zur Wissensgesellschaft. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (unveröff. Diplomarbeit).

Wolf, H. (2006): Empowerment bei der Beratung Arbeitssuchender. Eine Untersuchung zum Einsatz einer ressourcenorientierten Beratung arbeitssuchender Menschen ab 40 Jahren. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (unveröff. Diplomarbeit).



Foto: Elisabeth

Dr. Kurt Seipel

info@awo-psychologie.com
<http://www.awo-psychologie.com>
+43 (0)5238 57083

Kurt Seipel studierte Psychologie/Pädagogik/Philosophie, ist zertifizierter Unternehmensberater (CMC), zertifizierter Arbeitspsychologe (ANS-RG) und akkreditierter Wirtschaftstrainer (AWT), Mastercoach am Zukunftszentrum Tirol, aber auch AUVA-SGM-Berater, konzessionierter Lebens- und Sozialberater und Lektor. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Mensch & Organisation (seit sechs Jahren kompetenzlastig), Lehre & praxisnahe Forschung, Stress- und Konfliktmanagement, Mobbing etc.

Kompetenzfeststellung ist gut, aber nicht ausreichend

Join in a Job! – ein integrativer Beratungsansatz für Jugendliche mit Migrationshintergrund

Eva Fleischer

Eva Fleischer (2010): Kompetenzfeststellung ist gut, aber nicht ausreichend. Join in a Job! – ein integrativer Beratungsansatz für Jugendliche mit Migrationshintergrund.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Beratung, Migration, Jugendliche, Beruf, Clearing, Kompetenzen, Ressourcen

Abstract

Die Kompetenzen, die Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Arbeitsmarkt einbringen können, werden immer noch zu wenig wertgeschätzt – sowohl von möglichen ArbeitgeberInnen als auch von ihnen selbst. Darüber hinaus werden die Jugendlichen vielfach stereotypisierend betrachtet – Defizite und Bedürfnisse werden ihnen pauschal zugeschrieben. Die Methode „Join in a Job!“ bietet Instrumente zur beruflichen Beratung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die auf ihren tatsächlichen Bedarf zugeschnitten sind. Diese Instrumente zur Beschreibung ihrer Kompetenzen sind in einen mehrstufigen Beratungsprozess integriert. Im vorliegenden Beitrag, dessen Anknüpfungspunkt an die Erwachsenenbildung vorrangig in der Zielgruppe dieser innovativen Methode, den jungen Erwachsenen, liegt, werden der Entstehungszusammenhang und die Grundorientierung der Methode sowie die einzelnen Bausteine vorgestellt.

03

Kompetenzfeststellung ist gut, aber nicht ausreichend

Join in a Job! – ein integrativer Beratungsansatz für Jugendliche mit Migrationshintergrund

Eva Fleischer

**Jugendliche sind die ExpertInnen für sich selbst, sie sollen ihre
Berufswegeplanung selbst in die Hand nehmen.**

Kompetenzbeschreibung allein ist kein Allheilmittel für die Probleme, die Jugendliche mit Migrationshintergrund bei der Integration in den Arbeitsmarkt haben. Die Einbettung in ein Gesamtkonzept, das ganzheitlich sozialarbeiterische Unterstützung jenen bietet, die sie benötigen, ist ebenso notwendig wie die Integration der Kompetenzbeschreibung in einen Prozess, der von der Berufsorientierung bis hin zur Bewerbung reicht. Ausgehend von den multiplen Problemlagen, die bei manchen Jugendlichen vorliegen, verbindet die innovative Methode „Join in a Job!“:

- Ansätze aus der Sozialarbeit: Case Management, Migrations- und gendersensible Beratung und ressourcenorientierte Beratung¹
- mit solchen aus der Laufbahnberatung: kompetenzorientierte Laufbahnberatung (siehe Lang-von Wins/Triebel 2006)
- und der Berufsorientierung (siehe Alber 2005).

Damit ist gewährleistet, dass angesichts der Heterogenität der Gruppe „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ bedürfnisgerecht beraten

werden kann. In diesem Artikel gehe ich auf den Entstehungszusammenhang der Join in a Job! Methode ein, stelle anschließend das Gesamtkonzept vor und behandle vertiefend die Instrumente zur Kompetenzbeschreibung.

Entstehungszusammenhang

Die Methode Join in a Job! entstand im Rahmen des von der EU-Gemeinschaftsinitiative Equal geförderten Projekts „Join In“, das im Sommer 2007 abgeschlossen wurde. Im Rahmen des Teilprojekts „Interkulturelle Clearing- und Beratungsinstrumente“ begleitete eine Entwicklungsgruppe mit ExpertInnen aus der Sozialen Arbeit die Erarbeitung und Erstevaluation dieser Instrumente, die als Buch mit CD-ROM publiziert wurden (siehe Exenberger et al. 2007). In dieser Phase wurden die Instrumente mit 20 Jugendlichen getestet. Derzeit wird die Methode im Rahmen eines Leonardo Projekts für die Anwendung in fünf europäischen Ländern (Italien, Polen, Irland, Deutschland, Österreich) adaptiert. Dazu wurden Mastercoaches ausgebildet, die wiederum die Ausbildung von 65 Coaches in ihren Ländern übernommen haben. Diese Coaches setzen die Methode mit

¹ Zum Ansatz Case Management siehe Wendt 1991, zur Migrations- und gendersensiblen Beratung siehe Gaitanides 2004; Herwartz-Emden/Steber 2004; Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2004 und zur ressourcenorientierten Beratung siehe Nestmann 2004.

100 Jugendlichen um. Die Praxiserfahrungen dieser Coaches in der Anwendung der Methoden werden in ein mehrsprachiges Handbuch einfließen. Für diesen Artikel werden die Erfahrungen aus dem ersten Projekt sowie die ersten Ergebnisse der Beratungen im zweiten Projekt berücksichtigt.

Beratungskonzept und Gesamtmethode

Ausgangspunkt war der Gedanke, dass die Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu wenig geschätzt werden – von möglichen ArbeitgeberInnen genauso wenig wie von ihnen selbst. Darüber hinaus werden die Jugendlichen vielfach stereotypisierend betrachtet – Defizite und Bedürfnisse werden ihnen pauschal zugeschrieben. Intention der Join in a Job! Methode ist es deshalb, eine berufliche Beratung anzubieten, die auf den tatsächlichen Bedarf der Jugendlichen, vorrangig auf den der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, zugeschnitten ist.

Beratungskonzept

Drei zentrale Voraussetzungen

„Die Entwicklung der Teilkarriere ‚Arbeit‘ wird gefördert durch das Gelingen anderer Teilkarrieren“ (Alber 2005, S. 552). Diese anderen Teilkarrieren sind: „Ausbildung/Beschäftigung, Finanzen, Soziales Netz, Gesundheit, Freizeitverhalten, Legalität, Zivilkompetenz, Wohnen“ (ebd.). Die Teilkarrieren beeinflussen sich gegenseitig und sind bei der Beratung zu berücksichtigen. Gerade bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund müssen die legalen Voraussetzungen für die Erwerbsarbeit zwingend mit bedacht werden (Arbeitsbewilligung, Staatsbürgerschaft etc.). Wenn die grundlegenden Bedürfnisse (Wohnen, Aufenthaltsstatus usw.) nicht gesichert sind, kann keine zielführende berufliche Beratung stattfinden. Hier muss sozialarbeiterische Betreuung bzw. Case Management vorangestellt werden.

Die „Übereinstimmung von Person und Tätigkeit fördert die berufliche Entwicklung“ (ebd.): Damit ist nicht eine bloße Übereinstimmung von gewünschten Tätigkeiten mit den vorhandenen Kompetenzen gemeint, sondern auch das Ansprechen der „Motive, Bedürfnisse, Ziele und Werte“ der Person. Diese

Grundorientierungen dienen der beruflichen Entwicklung als inneres Leitsystem. In der Beratung sind immer wieder bewusst Stationen eingebaut, in deren Rahmen diese Themen angesprochen werden, damit Wertorientierungen artikuliert werden und mit den Berufswünschen abgestimmt werden können.

„Freiräume fördern berufliche Entwicklung und Orientierung“ (ebd.): Beschäftigungsverhältnisse und Karriereverläufe sind zunehmend unsicher und immer weniger vorhersagbar. Umso wichtiger wird es, dass sich Jugendliche aktiv und eigenverantwortlich mit veränderten Umweltbedingungen auseinandersetzen. Diese Haltung erfordert Lernschritte, die in einer förderlichen Lernsituation (fehlerfreundlich, sicher, angstfrei) stattfinden sollten (vgl. ebd.). Deshalb sind Freiwilligkeit und Eigenverantwortung zentrale Prinzipien der Beratung.

Weitere Leitlinien

Die Orientierung an der Biografie ermöglicht das Verstehen der beruflichen Grundorientierung, der leitenden Werte und Motive. So erfolgt der Einstieg in den Beratungsprozess mit Methoden der Biografiearbeit – das Thema „Werte“ wird beim Entscheidungsprozess für einen Beruf aufgegriffen.

Die Lebenswelt wird ganzheitlich angesprochen, das heißt, neben schulischen und beruflichen Leistungen und Erfahrungen werden auch die in der Freizeit, im Beruf, in der Familie, im Ehrenamt und die durch den Migrationshintergrund erworbenen Stärken erfasst. Der Migrationshintergrund wird bei allen Arbeitsschritten explizit thematisiert. Er wird bewusst als mögliche Quelle von Stärken gesehen. So werden Sprachkompetenzen differenziert erhoben, auch interkulturelle Kompetenzen sind ein eigenes Thema.

Die Jugendlichen werden zu Selbstverantwortung und Selbstreflexion durch Eigenarbeitsphasen und entsprechende Tools aktiviert (Empowerment). Jugendliche sind die ExpertInnen für sich selbst, sie sollen ihre Berufswegeplanung selbst in die Hand nehmen. Die Entwicklung eines individuellen Lebensentwurfs hat allerdings je nach Schicht und kulturellem Hintergrund unterschiedliche Priorität und wird manchmal als Zumutung begriffen, wenn etwa bei einer familialistischen Wertorientierung

Entscheidungen generell gemeinsam in der Familie getroffen werden (vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu 2006, S. 118).

Das Schwergewicht liegt auf Selbstdeutungen und auf der Selbstrekonstruktion der eigenen (beruflichen) Biografie. Damit bleibt die Deutungsmacht der Biografie bei den Jugendlichen, im Gegensatz zu Verfahren wie etwa Tests. Elemente der Fremdwahrnehmung werden nicht als objektive Wahrheiten über die Jugendlichen präsentiert, sondern als Anlass zur Selbstreflexion genommen. Eine Ergänzung durch Verfahren wie kultursensible Assessment-Center ist aber durchaus denkbar, um vielfältigere Perspektiven zu sichern (siehe Hieronymus/Hutter/Eralp 2004).

Freiräume sind gesichert durch ein Setting, das Freiwilligkeit bei den Jugendlichen voraussetzt und von Seiten der BeraterInnen restriktionsfrei gestaltet werden soll. Da der Beratungsablauf von den Jugendlichen ein hohes Maß an Reflexion und Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben, den Wünschen und der eigenen Geschichte erfordert, sind Freiwilligkeit sowie die Zusicherung von Anonymität unverzichtbar für den Erfolg der Beratung.

Durch die Einzelberatung soll ebenfalls eine angstfreie Atmosphäre gesichert werden. Allerdings kann die Konstellation Jugendliche/r-BeraterIn an einzelnen Stellen im Prozess durch die Eltern oder andere wichtige Bezugspersonen erweitert werden. Ob dies sinnvoll und erwünscht ist, muss gemeinsam mit den Jugendlichen abgeklärt werden. Die Einbindung der Eltern kann die Voraussetzung dafür sein, dass die Jugendlichen überhaupt an der Beratung teilnehmen dürfen (insbesondere Mädchen) bzw. dass die nächsten Schritte durch die Verankerung im familiären Netz leichter realisierbar sind.

Gesamtmethode

Das Neue an Join in a Job! liegt in der Umsetzung dieser Orientierung in einem mehrstufigen Verfahren, in dem nach einer Klärungsphase (Basis- bzw. Intensiv-Clearing) für die jeweils unterschiedlichen

Bedürfnislagen adäquate Angebote gemacht werden.² Dabei wird zwischen drei Unterstützungsbedarfen differenziert, die jeweils unterschiedliche Unterstützungsleistungen erfordern:

- **Information:** Geringer Unterstützungsbedarf liegt bei Jugendlichen vor, die ein stabiles soziales Umfeld haben und die sich bereits klare Gedanken zum gewünschten Arbeitsfeld gemacht haben. Ihr Hauptanliegen ist Information.
- **Beratung:** Jugendliche mit einem mittleren Unterstützungsbedarf verfügen über eine stabile Lebenssituation. Sie haben jedoch keine ausreichende Klarheit über ihre Ressourcen und Kompetenzen; auch die beruflichen Ziele sind unklar. Für diese Jugendlichen wird ein längerer Beratungsprozess im Rahmen der Berufsbox angeboten.
- **Betreuung:** Bei einem hohen Unterstützungsbedarf weisen die Jugendlichen in einem oder in mehreren Lebensbereich/en außerhalb des Feldes Beruf/Ausbildung aktuelle Problemlagen auf. Für diese Jugendlichen sind sozialarbeiterische Unterstützungsangebote zur sozialen Integration notwendig, bevor die Arbeitssuche thematisiert und durchgeführt werden kann.

Den Ausgangspunkt des Beratungsprozesses bildet das einstündige Basis-Clearing. Das Basis-Clearing bildet die Entscheidungsgrundlage dafür, ob KlientInnen nur einen Informationsbedarf besitzen oder ob in einzelnen Lebensbereichen Problemlagen vorliegen, die ausführlich in einem Intensiv-Clearing bearbeitet werden sollten.

Beim Intensiv-Clearing wird bei jenen Themenfeldern, bei denen sich beim Basis-Clearing Probleme andeuteten, mit differenzierten Fragen und diagnostischen Methoden in die Tiefe gegangen. Im Anschluss daran wird gemeinsam ein Hilfeplan erstellt. Anhand des Intensiv-Clearings kann auch entschieden werden, ob der Unterstützungsbedarf überwiegend im Bereich der beruflichen Beratung oder im Bereich Betreuung bzw. Case Management liegt. Daran schließen sich dann weitere Schritte.

² Diese Überlegungen zur Gesamtkonzeption basieren auf der gemeinsamen Entwicklungsarbeit von Silvia Exenberger, Paul Schober und mir (vgl. Exenberger et al. 2007, S. 67-70).

Basis-Clearing

Den Einstieg in das Unterstützungsangebot bildet ein ca. einstündiges Beratungsgespräch mit den Jugendlichen. Eine Mind-Map dient als Gesprächsleitfaden. Dabei werden ganzheitlich alle relevanten Themenfelder strukturiert angesprochen:

- Dokumente und rechtliche Aspekte
- Wohnsituation
- Ausbildung und Kompetenzen
- Migration/Leben in Österreich
- Berufstätigkeit
- finanzielle Situation
- Gesundheit
- soziale Beziehungen
- Hilfesysteme und Institutionen

Die BeraterInnen halten fest, welche Lebensbereiche der Jugendlichen sich durch Ressourcen auszeichnen bzw. wo Schwierigkeiten liegen. Das heißt, der „Handlungsbedarf“ wird erfasst. Gemeinsam mit den Jugendlichen wird ein Aktionsplan erstellt, bei dem mittels einer Prioritätenliste Probleme und mögliche Interventionen/Ressourcen einander gegenübergestellt werden. Das Basis-Clearing bildet die Entscheidungsgrundlage dafür, ob KlientInnen nur einen Informationsbedarf aufweisen oder ob in einzelnen Lebensbereichen Problemlagen vorliegen, die ausführlich in einem Intensiv-Clearing bearbeitet werden sollten. Jugendliche mit einem stabilen sozialen Umfeld, die nur gezielte Informationen benötigen, werden an entsprechende Stellen der Arbeitsvermittlung verwiesen (insbesondere an das Arbeitsmarktservice, aber auch an die Berufsinformationszentren der Wirtschaftskammer).

Intensiv-Clearing

Das Intensiv-Clearing bietet eine Reihe von vertiefenden Fragen zu jedem der im Basis-Clearing angesprochenen Themenfelder. Es stehen Arbeitsblätter in Form von Formularen zur Verfügung, mithilfe derer Daten zur Schul- und Berufslaufbahn sowie Informationen zur finanziellen Situation gesammelt

werden. Ergänzt wird das Intensiv-Clearing durch vertiefende Instrumente (Biografischer Zeitbalken, Netzwerkkarte, Eco-Map, Genogramm³), die aus der biografischen Diagnostik und der Netzwerkdagnostik adaptiert wurden (siehe Pantucek 2005). Zentral beim Intensiv-Clearing ist, dass nicht alle Themenfelder vertieft werden, sondern nur jene, bei denen sich beim Basis-Clearing herausgestellt hat, dass sie genauer bearbeitet werden sollten. Wie beim Basis-Clearing wird auch beim Intensiv-Clearing der Handlungsbedarf von den BeraterInnen festgehalten und gemeinsam mit den Jugendlichen ein detaillierter Hilfeplan erstellt. Beim Hilfeplan wird erfasst, wann was wer macht, d.h., er enthält konkrete Ziele mit konkreten Aufgaben für die Jugendlichen und die BeraterInnen. Mithilfe des Intensiv-Clearings kann entschieden werden, ob der Unterstützungsbedarf überwiegend im Bereich der beruflichen Beratung oder im Bereich der sozialarbeiterischen Betreuung liegt. Bei Jugendlichen, bei denen sich im Rahmen des Clearingprozesses herausstellt, dass sie primär einen sozialarbeiterischen Betreuungsbedarf aufweisen, müssen zunächst die dringenden sozialen Probleme gelöst werden, bevor die berufliche Beratung ansetzen kann. Eine tiefer gehende berufliche Beratung wird dann als sinnvoll eingestuft, wenn eine stabile soziale Situation gegeben ist, aber noch sehr unklare berufliche Vorstellungen vorhanden sind. Dafür wurde die Berufsbox entwickelt.

Berufsbox

Zielgruppe der Berufsbox sind Jugendliche, bei denen sich im Basis- und Intensiv-Clearing herausgestellt hat, dass sie weitere Beratung, insbesondere im Bereich der Berufsorientierung und Berufswahl, benötigen. Das Ziel der Berufsbox ist die optimale Vorbereitung der Jugendlichen auf die Bewerbungssituation durch eine bewusste Berufswahl und einen selbstbewussten Umgang mit dem Faktor „Migrationshintergrund“. Die erarbeiteten Ergebnisse sind Grundlage für die Berufswahl und werden im Bewerbungsprozess verwendet, z.B. bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen oder als Argumentationstraining für Vorstellungsgespräche.

³ Netzwerkkarte, Eco-Map und Genogramm sind grafische Darstellungen von Beziehungsnetzwerken, wobei sich das Genogramm auf die Familie beschränkt und in Form eines Familienstammbaums in die Vergangenheit reicht. Das Genogramm stammt ursprünglich aus der systemischen Familientherapie, kann jedoch in vereinfachter Form auch für sozialdiagnostische Zwecke eingesetzt werden (siehe Pantucek 2005).

Die Berufsbox ist damit ein Instrument zur Identifizierung, Wertschätzung, Beschreibung und Dokumentation von Kompetenzen.

Es gibt mittlerweile eine Reihe von unterschiedlichen Ansätzen zur Kompetenzeinschätzung in der arbeitsbezogenen Sozialarbeit. Diese können grob in

- „standardisierte Verfahren (Tests)
- teilstandardisierte Verfahren (Verhaltensbeobachtungen)
- handlungsorientierte Ansätze (Assessment-Center)
- und gesprächsorientierte Methoden (biografische Interviews)“ (Alber 2005, S. 551) eingeteilt werden.

Dieser Einteilung zufolge ist die Berufsbox als eine gesprächsorientierte Methode zu betrachten, die zu einem kleinen Teil standardisierte sowie teilstandardisierte Verfahren integriert. Übliche Berufsorientierungstests sowie das Einholen der Fremdwahrnehmung durch vertraute Personen ergänzen das Verfahren. Der Fokus liegt auf der Kompetenzbeschreibung im Dialog, nicht in der Kompetenzfeststellung.

In die Konzeption der Berufsbox sind Erfahrungen aus ähnlichen Verfahren eingeflossen wie z.B.

- der Kompetenzwerkstatt (vgl. Lang-von Wins/Triebel 2006, S. 164)
- der Kompetenzenbilanz (vgl. ebd., S. 62-132)
- dem Sprachen- & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge (siehe Plutzer/Haslinger 2005)
- dem Beratungsmethodenset „JobTools“ (siehe Pascher/Rass-Turgut/Uske 2005)
- dem Berufswahlpass (siehe Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass 2010)
- der Kompetenzbilanz für MigrantInnen (siehe Jaeckel/Erler 2003) sowie
- dem KOM(petenzen)PASS (siehe Brunnbauer 2004)

Der Aufbau der Berufsbox entspricht den Abläufen der Berufsorientierung:

Erarbeiten der Stärken und Interessen der Jugendlichen und Belegen der Stärken: Mithilfe einer Reihe von Arbeitsblättern werden die bisherigen

Lernerfahrungen und die sich daraus ergebenden Stärken systematisch beleuchtet. Dabei wird besonders auf informelle Lernerfahrungen sowie auf den Migrationshintergrund als Quelle von Kompetenzen eingegangen. Zusätzlich werden durch Fragebögen Fremdwahrnehmungen eingeholt und reflektiert.

Entwicklung von Berufswünschen und Wünschen bezüglich der Arbeitsbedingungen, Abgleich von Stärken und beruflichen Anforderungen: In diesem Themenbereich geht es um die Berufsorientierung im engeren Sinn. Die Jugendlichen setzen sich mit ihren Berufswünschen auseinander, recherchieren zu den Wunschberufen und entwickeln daraus konkrete, realistische Schritte in Richtung Beruf. Bei manchen mündet der Umsetzungsplan in einem Ausbildungsschritt und die Beratung wird abgeschlossen. Bei den anderen folgt eine Beratung für den Bewerbungsprozess.

Bewerbungsprozess: Die Jugendlichen finden in diesem Abschnitt Tipps für die Bewerbung, Beispiele und Anleitungen für Bewerbungsschreiben und Lebenslauf, Arbeitsblätter zur Vorbereitung für ein Bewerbungsgespräch und zur Verwaltung von Bewerbungen.

Die Berufsbox gibt es als Jugendlichen- und als BeraterInnenversion in Form von Ordnern. Die Jugendlichenversion soll den Jugendlichen als persönliche Arbeitsmappe zur Verfügung gestellt werden. Darin befinden sich die Standardarbeitsblätter und Arbeitsanleitungen, die sich persönlich an sie wenden. Die Arbeitsblätter sollen dann in der Mappe der Jugendlichen verbleiben, und die Mappe selbst soll über den konkreten Beratungsprozess hinaus den Jugendlichen für Bewerbungen und Dokumente dienen, da die Erfahrung gezeigt hat, dass viele Jugendliche keine systematische Sammlung ihrer Unterlagen haben. In der BeraterInnenversion sind die einzelnen Themenbereiche und Arbeitsaufgaben genau erläutert. Durch Methodenvielfalt, die Variationen oder Vertiefungen ermöglicht, kann auf kulturelle und/oder geschlechtsspezifische Zugänge zu Themen angemessen reagiert werden. Zusätzlich gibt es Elternbriefe auf Deutsch, Englisch, Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, die die Eltern über den Inhalt und das Ziel der Beratung informieren sollen. Diese können an die jeweilige Institution angepasst werden.

Die Berufsbox ist in der Vollform eine Kurzberatung mit mehreren Beratungsterminen. Der Zeitbedarf beträgt ca. sechs bis zehn Stunden, zusätzlich muss noch Zeit für die Eigenarbeit eingerechnet werden. Es können auch ein bis zwei Kurztermine mit den Eltern oder anderen Bezugspersonen in der Anfangs- und Endphase zur Verankerung der Ergebnisse im familiären Netzwerk hinzukommen. Die Dauer wird auch beeinflusst von den Sprachkenntnissen der Jugendlichen (der Übersetzungs- und Erklärungsbedarf kann geringer oder höher sein), der Lebenserfahrung (je weniger Erfahrungen vorliegen, desto schwieriger ist es, Kompetenzen zu erarbeiten) und der Fähigkeit, selbstständig zu arbeiten (mehr oder weniger Arbeitsaufgaben können in Eigenarbeit erledigt werden).

Erste Erfahrungen zeigen positive Effekte. Durch den biografischen Ansatz, insbesondere die Rekonstruktion des eigenen Lebensweges, werden Erinnerungen wach, neue Zusammenhänge sichtbar. Ein stärkenorientierter Blick auf sich selbst ist eine neue Erfahrung, die sich positiv auf den Selbstwert auswirkt. Durch die Fragen wird ein Prozess der Selbstreflexion angestoßen, dies betrifft insbesondere Fragen nach den Kompetenzen, die durch den Migrationshintergrund erworben werden können, oder auch differenzierte Fragen nach den Sprachkompetenzen.

Ausblick

Join in a Job! ist ein Verfahren, das durch die Berücksichtigung der Lebenszusammenhänge („hohe Bedeutung des Aufenthaltsstatus“, „Migrationshintergrund als Lernmöglichkeit“, „Mehrsprachigkeit als Ressource“ usw.) am tatsächlichen Bedarf der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ansetzt. Die Kombination von Clearing und intensiver beruflicher Beratung kommt den Wünschen dieser Jugendlichen, wie sie in einer Studie aus dem Jahr 2007 artikuliert wurden, entgegen. In dieser Studie wünschten sie sich von beruflicher Beratung, wie sie z.B. vom Arbeitsmarktservice geleistet wird:

- „mehr Zeit“ für jede/n Jugendliche/n
- ausführlichere Erstgespräche

- „kontinuierliche Betreuung“ durch eine Person zum Aufbau eines Vertrauensverhältnisses
- „gemeinsame Entwicklung“ von realistischen Perspektiven für den Arbeitsmarkt
- bewussteren Umgang mit Sprachbarrieren (Sprachkurse für Jugendliche und BeraterInnen, mehrsprachige Materialien)
- Sensibilität für interkulturelle Differenzen (vgl. Heckl/Dörflinger/Dorr 2007, S. 51-53)

In Österreich gibt es nur wenige Angebote, die diesen Kriterien entsprechen. Der Schwerpunkt des Arbeitsmarktservices liegt in einer Vermittlungsberatung, tief gehende Beratung wird z.T. von spezialisierten Beratungsstellen für MigrantInnen geleistet. Diese Angebote sind jedoch keineswegs flächendeckend und erreichen auch oftmals die Zielgruppe der Jugendlichen nicht in dem gewünschten Maß. Dies liegt zum einen daran, dass die bestehenden Beratungsstellen oftmals – auch aufgrund von beschränkten Ressourcen – auf Beratung zu rechtlichen Fragen spezialisiert sind, zum anderen werden diese Beratungsstellen als ein Ort für die Erwachsenen und nicht als ein Ort für die Jugendlichen wahrgenommen.

Wünschenswert wäre die Integration solcher Beratungsansätze in die alltägliche Praxis des AMS oder eine Institutionalisierung der Überweisung an einschlägige Beratungsstellen. Für beide Optionen ist gleichermaßen wichtig, dass ausreichende Mittel vorhanden sind, damit kompetenzorientierte berufliche Beratung nicht den Rahmen der vorgesehenen Beratungszeit sprengt. Zudem ist eine Professionalisierung der BeraterInnen in Richtung Sozialarbeit und kompetenzorientierte Laufbahnberatung anzustreben. Eine Entwicklung von Qualitätsrichtlinien für migrationsspezifische Verfahren der Kompetenzfeststellung, wie es sie in Deutschland bereits gibt, wäre auch für Österreich wünschenswert (siehe IQ – Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung und Profiling 2007). Abgesehen davon könnte auch für Jugendliche ohne Migrationshintergrund eine ressourcen- und kompetenzorientierte Beratung, die an eine Clearingphase bzw. an ein sozialarbeiterisches Case-Management anschließt, einen Gewinn darstellen.

Literatur

Verwendete Literatur

- Alber, Martin (2005):** Eignungsfeststellung oder Kompetenzdialog? Anmerkungen zu Ansätzen der Kompetenzeinschätzung bei arbeitssuchenden Jugendlichen und Erwachsenen. In: neue praxis, Heft 5, S. 550-554.
- Boos-Nünning, Ursula/Karakasoglu, Yasemin (2006):** Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. 2. Aufl. Münster: Waxmann.
- Exenberger, Silvia/Fleischer, Eva/Maier, Martin/Schober, Paul (Hrsg.) (2007):** Join in a Job! Instrumente zur beruflichen Beratung jugendlicher MigrantInnen. Innsbruck/Wien: Studienverlag (Buch + CD-ROM).
- Heckl, Eva/Dörflinger, Céline/Dorr, Andrea (2007):** Analyse der KundInnengruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund am Wiener AMS. KMU Forschung Austria, Austrian Institute for SME Research. Wien.
- Lang-von Wins, Thomas/Triebel, Claas (2006):** Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Heidelberg: Springer.

Weiterführende Literatur

- Brunnbauer, Eva (2004):** KOM(petenzen)PASS. Bozen: Autonome Provinz Bozen. Online im Internet: <http://www.provinz.bz.it/berufsbildung/weiterbildung-meisterausbildung/kompetenzenpass.asp> [Stand 2010-01-27].
- Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass (2010):** Berufswahlpass. Online im Internet: <http://www.berufswahlpass.de> [Stand: 2010-02-02].
- Gaitanides, Stefan (2004):** Interkulturelle Kompetenzen in der Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. Tübingen: Dvgt Verlag, S. 313-326.
- Herwartz-Emden, Leonie/Steber, Corinna (2004):** Migration, Ethnizität und Geschlecht. In: Richter, Ulrike (Hrsg.): Jugendsozialarbeit im Gender Mainstream. Gute Beispiele aus der Praxis. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 137-151.
- Hieronimus, Andreas/Hutter, Jörg/Eralp, Hülya (2004):** Interkulturelle Kompetenz als Chance – Eine Anleitung zur Entdeckung der beruflichen Potenziale von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V. Hamburg.
- IQ – Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung und Profiling (2007):** Praxishandreichung. Qualitätsstandards und migrations-spezifische Instrumente zur Kompetenzfeststellung und Profiling. Koordinierungsstelle Integration durch Qualifizierung (KP-IQ). Düsseldorf.
- Jaeckel, Monika/Erlor, Wolfgang (2003):** Handreichung zur Kompetenzbilanz. Leitfaden für Multiplikator/innen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Nestmann, Frank (2004):** Ressourcenorientierte Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: Dvgt-Verlag, S. 725-736.
- Pantucek, Peter (2005):** Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.
- Pascher, Ute/Rass-Turgut, Seda/Uske, Hans (2005):** Bausteine eines Informations- und Beratungskonzepts für die berufliche Integration von Migrantinnen und Migranten. Düsseldorf. Online im Internet: http://www.teil4.de/zwh/projekte/pro_pdf/bibbi_studie.pdf [Stand: 2010-01-27].
- Plutzer, Vera/Haslinger, Ilse (2005):** Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge. Wien.
- Schlippe Arist von/El Hachimi, Mohammed/Jürgens, Gesa (2004):** Multikulturelle systemische Praxis. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Wendt, Wolf Rainer (Hrsg.) (1991):** Unterstützung fallweise: Case Management in der Sozialarbeit. Freiburg i. Breisgau: Lambertus.

Weiterführende Links

Join In: <http://www.join-in.at>

Join in a Job: <http://www.join-in-a-job.eu>



Foto: K.K.

DSA Mag.^a Dr.ⁱⁿ Eva Fleischer

eva.fleischer@mci.edu
<http://www.mci4me.at>
+43 (0)512 2070-3435

Eva Fleischer absolvierte die Akademie für Sozialarbeit und studierte Pädagogik und Politikwissenschaft in Innsbruck. Sie ist FH-Dozentin am Management Center Innsbruck, Studiengang Soziale Arbeit, Referentin in der Erwachsenenbildung und Coach (Zukunftszentrum Innsbruck). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Kompetenzorientierte Beratung, Feministische Theorien und Gender Mainstreaming, Diversity und Sozialpolitik.

Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten

Reinhard Zürcher

Reinhard Zürcher (2010): Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 9, 2010. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Kompetenzbegriff, Definition und Abgrenzung, Kompetenzerfassung,
Kompetenz(en)bilanz, Bildungs- und Berufsberatung

Abstract

Wer sich mit dem Kompetenzbegriff und seiner Verwendung in Forschung und Praxis näher zu befassen beginnt, wird womöglich bald den dabei gewonnenen Eindruck als „uferlosen Ozean“ umschreiben. Ziel dieses Beitrags ist es, für den Weg zur Kompetenz einige Orientierungspunkte zu liefern, die in erster Linie die Klärung der Begriffe und Strukturen dieser Wissensdomäne betreffen. Zur Veranschaulichung werden Beispiele aus der Erwachsenenbildung, dem schulischen Umfeld und der betrieblichen Weiterbildung herangezogen. Hingewiesen wird auf die Problematik der einer Individualisierung des Lernens entgegen gerichteten Standardisierung von Kompetenzen. Als qualitatives Instrument der Kompetenzerfassung, das auch in der Bildungs- und Berufsberatung eine Rolle spielt, wird die Kompetenz(en)bilanz hervorgehoben.

Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten

Reinhard Zürcher

Der Kompetenzbegriff hat sich in den letzten Jahren in allen Bildungssektoren als neuer Leitbegriff etabliert und damit – zumindest für einige Zeit – den Qualifikations- und den Bildungsbegriff abgelöst. Kritische Stimmen, die als treibende Kraft der Kompetenzorientierung die Ökonomisierung aller Lebensbereiche identifizierten und die nicht gewillt sind, den Bildungsbegriff kampflos aufzugeben, scheinen gegenwärtig auf verlorenem Posten zu stehen.

In der Wirtschaft ist Transparenz über berufsrelevantes Wissen und Können gefragt und darüber geben formale Abschlüsse nur ungenügend Auskunft. Allerdings gibt es auch gute pädagogische und andragogische Gründe, sich mit dem Kompetenzbegriff zu befassen.

Die Frage ist, ob auch immer Kompetenz drin ist, wo Kompetenz drauf steht. Der Begriff selbst hat sich historisch gewandelt, wird in verschiedenen Ländern abweichend interpretiert (siehe Bohlinger/Münk 2008) und ist höchst vielschichtig. Die Differenzierung der Kompetenzen, die sich in Kompetenzmodellen, -rastern und -bilanzen niederschlägt, ist zudem weder einfach noch eindeutig durchzuführen. Im vorliegenden Beitrag wird versucht, den Weg von der Begriffsklärung über die Standardisierung bis zur Kompetenzerfassung schlaglichtartig nachzuzeichnen. Dabei lassen sich Verkürzungen – z.B. die Differenzierung von Kompetenz und Bildung – auf Grund der einem Artikel gesetzten Grenzen nicht vermeiden, hier muss auf weiterführende Literatur¹ verwiesen werden.

Abgrenzung

Der Kompetenzbegriff weist in Hinblick auf seine Eigenschaft, Handlungsmöglichkeiten zur Lösung von Problemen bereitzustellen, Überschneidungen mit einer Reihe anderer Begriffe auf. Gleichzeitig grenzen sich diese auf unterschiedliche Weise von ihm ab:

Qualifikation ist im Vergleich zur Kompetenz ein rein arbeitsbezogener Begriff. Sie ist „*das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen*“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 17).

Bildung bezeichnet entweder einen Zustand oder einen Prozess. Sie geht über Kompetenz insofern hinaus, als sie das Dasein des Menschen insgesamt im Blick hat, auf die Befreiung von Zwängen abzielt und auch Nutzloses und Zweckfreies als erstrebenswert erachtet.

¹ Siehe u.a. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (2003); Erpenbeck/Heyse (1999); Linten/Prüstel (2009); Nuissl/Schiersmann/Siebert (2002); Preißer (2007); Reichenbach (2007); Schneider (2009); Durch Kompetenzen steuern (2009); Zürcher (2007).

Weisheit wird zwar in der Bildung angestrebt, ist aber nicht billig zu haben. Sie bezieht sich auf die Führung und Deutung des Lebens und umfasst unter anderem eine außergewöhnliche Weite, Tiefe und Balance des Wissens, das Wissen über die Grenzen des Wissens sowie den Einsatz von Wissen zum eigenen Wohl und dem der Mitmenschen (vgl. Baltes 2004, S. 17).

Wissen wird kognitionstheoretisch in deklaratives, prozedurales (und manchmal auch strukturelles) Wissen unterteilt. Darüber hinaus existieren noch zahlreiche weitere Unterscheidungen. Als „Kenntnis“ ist Wissen ein konstituierendes Merkmal der Kompetenz. Manchmal wird unter Wissen aber auch die Gesamtheit dessen verstanden, wozu ein Mensch fähig ist, weshalb Wissen der Summe der Kompetenzen nahe kommt.

Persönlichkeitseigenschaften wie beispielsweise Extraversion, Offenheit und Verträglichkeit sind Personen zugeschriebene Eigenschaften, die sich im Vergleich zu Kompetenzen nur schwer und kaum gezielt ändern lassen (vgl. Heyse/Erpenbeck 2009, S. 3).

Talente liegen Persönlichkeitseigenschaften zu Grunde. Anders als Kompetenzen, die nur in Verbindung mit ihrem Nachweis Sinn ergeben, können Talente auch im Verborgenen schlummern, oder zugespitzt: „*Talent ist Kompetenz minus Performanz*“ (ebd.).

Der Begriff der **Eignung** weist eine Reihe von Parallelen mit dem Kompetenzbegriff auf: Er berücksichtigt die Anforderungen der Arbeitstätigkeit, umfasst motivationale, emotionale und volitionale Komponenten und bezieht sich auf die soziale Rolle in einem Unternehmen (vgl. Lang-von Wins 2003, S. 588-590).

Das **Potenzial** umfasst gleich drei der bisher genannten Begriffe: „*Potenziale sind Komplexe von Persönlichkeitseigenschaften, Talenten und Kompetenzen, die für die Bewältigung offener, aber zielgerichtet zu umreißender, konkreter Aufgaben notwendig sind*“ (Heyse/Erpenbeck 2009, S. 6).

Eine **Fähigkeit** bzw. ein Vermögen ist eine Potenz zur Ausführung einer Handlung. Sie bezeichnet eine Relation zwischen einer Person und den von

ihr vorgefundenen Handlungsbedingungen (vgl. Lompscher zit.in Heyse/Erpenbeck 2009, S. 4). Eine Kompetenz setzt unter anderem Fähigkeiten voraus.

Tugend ist nicht unbedingt der erste Begriff, der einem/r in den Sinn kommt, wenn es um mit der Kompetenz verwandte Begriffe geht. Tatsächlich lässt sich aber ein Kontinuum zwischen diesen beiden Begriffen konzipieren, indem die Tugend im Selbst angesiedelt ist, während sich die Kompetenz vorwiegend an Sachen orientiert. Teamfähigkeit liegt in diesem Sinn näher bei der Tugend, Lesefähigkeit näher bei der Kompetenz (vgl. Dallmann 2009, S. 2).

Die **Inkompetenz** als Gegenpol zur Kompetenz kann durchaus auch als erstrebenswerte Eigenschaft gedeutet werden: „*Mich betrachtend, dachte ich zufrieden, dass ich die meisten der Fähigkeiten, die ich auch besitze, nicht entwickelt habe: etwa, Held in der Schlacht zu sein*“ (Handke 1982, S. 14).

Orientierung

Nach diesen Abgrenzungen ist nun eine Darstellung des Kompetenzbegriffs aus heutiger Sicht gefordert. Aber aus Sicht welcher Disziplin? Die Psychologie, die Berufspädagogik und die Andragogik sehen nicht durch die gleiche Brille, weshalb es auch keine einheitliche Kompetenzdefinition gibt. Im deutschsprachigen Raum ist vor allem die Definition des Psychologen Franz E. Weinert (2001) bekannt geworden, auf die eine Reihe von Kompetenzmodellen aufbaut: Kompetenzen sind „*die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können*“ (Weinert 2001, S. 27f.).

In den letzten Jahren hat die vom Wissenschaftstheoretiker John Erpenbeck und dem Psychologen Lutz von Rosenstiel verwendete Definition in der Erwachsenen- und Weiterbildung an Gewicht gewonnen (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. XI). Sie interpretiert Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen, die auf Handlungsfähigkeit in neuen Situationen abzielen. Kompetenzen seien in

erster Linie an Personen gebunden und hängen vom Kontext ab. Eine Disposition ist in diesem Fall eine psychische Eigenschaft, die in die Lage versetzt, über etwas frei verfügen zu können. Dazu müsse man sie sich aber zuerst aneignen, d.h. lernen, was aus konstruktivistischer Sicht selbstorganisiert erfolgt. Ob dann aber eine Person tatsächlich über eine Kompetenz (bzw. eine Disposition) verfüge, hänge von der jeweiligen Situation ab (vgl. ebd.).

Weitere Merkmale von Kompetenzen:

- Von Kompetenz kann nur dann gesprochen werden, wenn sich jemand Wissen und Können über einen längeren Zeitraum und unter Erwerb von Erfahrungen aneignet.
- Aus systemischer Sicht können nicht nur Einzelpersonen, sondern auch Gruppen und Institutionen Kompetenz besitzen (vgl. Schmidt 2005, S. 185ff.).
- Kompetenzen sind entwicklungs- und ausbaufähig.
- Kompetenzorientierung erweitert den Blick von Lernprozessen in formalen Bildungszusammenhängen auf die Arbeit, Freizeit und das soziale Umfeld, wodurch informell erworbene Kompetenzen in den Fokus rücken.
- Das praktische Wissen, die Handlung, wird gegenüber deklarativem Wissen aufgewertet. Nachdem Können und Erfahrung wesentliche Elemente des Kompetenzbegriffs sind, legen kompetenzorientierte Kurse großen Wert auf das Tun in den verschiedensten Arbeitszusammenhängen, sie setzen also situatives und problemorientiertes Lernen um.
- Kompetenzorientierung intendiert Problemlösung, wobei unterschiedliche Strategien zum Einsatz kommen. Sind die Probleme klar definiert und ist die Strategie zu ihrer Lösung bekannt, dominieren fachlich-methodische Kompetenzen. Handelt es sich um schwach definierte Wissensdomänen, die eine Suchbewegung unter Einbeziehung aller Beteiligten erfordern, sind

personale, aktivitätsbezogene und kommunikative Kompetenzen gefragt (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. XIII-XV).

- Kompetenzorientierung erfordert alternative Erfassungsmethoden. Da der Kompetenzerwerb über einen reinen Wissenserwerb hinausgeht, ändert sich auch die Validierung beziehungsweise Prüfung der Lernergebnisse. Neue Formen wie Portfolio-Assessment oder Kompetenzpässe kommen dazu.
- Der Kompetenzbegriff ist normativ offen, indem er zwar als von Werten konstituiert angesehen wird, ihm aber im Vergleich zum Bildungsbegriff der „*übergeordnete kulturelle und gesellschaftliche Anspruch*“ (Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 16) fehlt. Insbesondere werden Macht- und Legitimationsaspekte häufig übersehen (vgl. Schmidt 2005, S. 178). Damit fehlt der Kompetenz gewissermaßen ein intrinsisches Beurteilungsmaß, ihre Bewertung muss über ein externes Koordinatensystem erfolgen.
- Kompetenzorientierung wird gelegentlich auch mit Lernergebnisorientierung in Verbindung gebracht (obwohl diese nicht notwendigerweise daraus folgt). Das hat damit zu tun, dass Kompetenz ohne Performanz, also ohne die Demonstration der behaupteten Kenntnisse und Fähigkeiten, hypothetisch bleibt. Mit der Orientierung am Lernergebnis erweitert sich die Zahl der Wege, auf denen dieses erreicht wird.²

Differenzierung

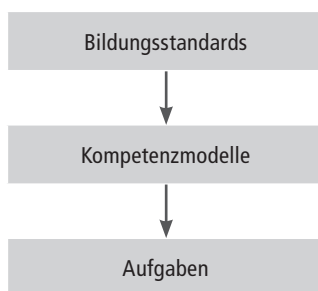
Kompetenzen werden als Konstrukte gedacht, deren Bildung die Komponenten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten voraussetzt. Meist werden sie noch um motivationale Komponenten wie Motive und emotionale Dispositionen erweitert (vgl. Kaufhold 2006, S. 106). Auf dieser allgemeinen Ebene können aber Kompetenzen noch nicht operationalisiert und damit entwickelt und gemessen werden, dazu sind detaillierte Substrukturen erforderlich.

2 Ein Punkt wird jedoch meist unterschlagen: Implizit wird bei der Orientierung am Lernergebnis vorausgesetzt, dass dieses unabhängig vom Lernweg sei. Dies gilt jedoch bestenfalls für den verengten Blick auf die in der Prüfung nachgewiesenen Kenntnisse und Fertigkeiten, nicht aber für den Lernprozess insgesamt, der von der jeweiligen Situation abhängt und in dessen Verlauf manche zusätzlichen Dinge gelernt werden.

Im Prinzip sind zwei Arten von Teilkompetenzen denkbar:

- Eine Teilkompetenz (z.B. Beurteilungsvermögen) enthält – in eingeschränktem Ausmaß – alle oben genannten Komponenten und die Summe der Teilkompetenzen ergibt die Gesamtkompetenz.
- Eine Teilkompetenz besteht jeweils aus nur einer Komponente (z.B. aus einer Kenntnis wie die der Verarbeitung eines Produkts oder aus einer Fertigkeit wie die der Betätigung einer Maschine) und die Summe der Kenntnisse, Fertigkeiten usw. ergibt die Gesamtkompetenz.³

Neben dieser Zusammensetzung aus Komponenten findet vor allem im Schulsystem eine drei Ebenen umfassende Differenzierung statt, in der Kompetenzmodelle zum Einsatz kommen. Sie verbinden die Bildungsziele oder Bildungsstandards mit den konkreten Aufgabenstellungen eines Fachs oder Berufs:



Über die Bildungsstandards werden jene Kompetenzen definiert, über welche SchülerInnen verfügen müssen, wenn sie eine bestimmte Schulstufe erreichen wollen. Die Kompetenzmodelle sind entweder Kompetenzniveaumodelle oder Kompetenzstrukturmodelle (vgl. Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, S. 11-13). Erstere befassen sich damit, welche spezifischen Anforderungen Menschen bewältigen können, während bei den zweiten im Mittelpunkt steht, wie die Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen zusammenhängt und wie die Unterschiede beschrieben werden können.

Eine zeitliche Komponente kommt bei den Kompetenzentwicklungsmodellen ins Spiel. Sie explizieren den Weg „vom Anfänger zum Experten“ (z.B. nach

der fünfstufigen Leiter von Hubert L. Dreyfus und Stuart E. Dreyfus; siehe Dreyfus/Dreyfus 1987; Kaufhold 2006) und drücken damit den Grad der Beherrschung einer (Teil-)Kompetenz bzw. der Beherrschung zunehmender Komplexität aus. Der geplante österreichische Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) mit seinen acht Niveaus ist ein Niveaumodell, er ist aber auch ein Entwicklungsmodell, da er das Bildungssystem von der Hauptschule bis zu universitären Abschlüssen sowie einige im Berufsleben erworbene Qualifikationen abbildet.

Eine hierarchische Differenzierung der Kompetenz verläuft über Kompetenzklassen (z.B. fachliche, methodische, personale und soziale Kompetenzen), wobei diese wiederum durch mehr oder weniger ausführliche Listen von Teilkompetenzen beschrieben werden. Ähnlich verhält es sich mit John Erpenbecks Einteilung in fachlich-methodische, personale und soziale Kompetenzen, wobei die (berufliche) Handlungskompetenz den Überbau bildet.

Innerhalb der Disziplinen existieren zahlreiche weitere Differenzierungen (z.B. Politische Bildung: Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Handlungskompetenz, Urteilskompetenz; vgl. Windischbauer 2009, S. 30). Diese Unterteilungen sind häufig eine Kombination von Kompetenzklassen und jenen Dimensionen, die für die Disziplin besonders wichtig sind. Dies gilt in verstärktem Maß für berufs-spezifische Kompetenzen, deren Wichtigkeit durch Umfragen erhoben wird. Ein Beispiel für strategisches Denken im Management sind die vier Kompetenzdimensionen: Strategisches Denken – Führung – Zielstrebigkeit – Kooperation (siehe Egger-Subotitsch/Kreiml 2009).

An Stelle der sukzessiven Differenzierung von Kompetenzen gibt es auch den gegengerichteten Versuch, sie in einer übergeordneten und im Gegensatz zu den relativen Kompetenzklassen als universal gesetzten Metakompetenz zu integrieren. Sie ist „die Fähigkeit, mit jedwedem Problem fertig zu werden. [...] Ein metakompetenter Akteur verfügt über systemische Denk- und Handlungsfähigkeit gepaart mit einem großen Ausmaß an Empathie und Selbstdisziplin“ (Bergmann 2008, S. 6). Zur Metakompetenz

³ In der Praxis wird häufig der zweite Weg gewählt, obwohl eine einzelne Fertigkeit oder Kenntnis im Grunde noch keiner echten Kompetenz entspricht. Man behilft sich mit dem Begriff des Kompetenzbereichs, dem alle Kenntnisse, Fertigkeiten usw. zugeordnet werden.

sind verschiedene Zugänge möglich (vgl. ebd., S. 6-10). Einer besteht darin, sie als „Weisheit“ zu modellieren. Der Eindruck drängt sich auf, dass über die Metakompetenz wieder der Bildungsbegriff durch die systemische Hintertür ins Spiel kommt, allerdings ohne dass dessen politischer und emanzipatorischer Anspruch explizit formuliert wird.

Standardisierung

Standards sind ein Steuerungsinstrument, welches das Bildungssystem gleichsam vom anzustrebenden Ergebnis her normiert.

Sloane/Dilger 2005, S. 4

Standardisierung entspricht einer Gratwanderung zwischen Freiheit und Ordnung, zwischen Individualisierung und Verallgemeinerung, zwischen System und Mensch. Standardisierung bedeutet Formalisierung, sie erweitert Inhalte und Rahmenbedingungen als Vorgabe für alle. Standardisierung bedeutet aber auch Einschränkung und Normierung: Aus einer Vielzahl von Merkmalen und Parametern werden einige wenige ausgewählt und vorgeschrieben.

Auf bildungspolitischer Ebene lässt sich die Standardisierung abgrenzen sowohl von der Vereinheitlichung (die auch manchmal mit euphemistischem Anstrich als Harmonisierung bezeichnet wird, vgl. Egger 2009, S. 17-19) als auch von der so genannten „gegenseitigen Anerkennung“. Während die Vereinheitlichung für alle die gleichen Vorgaben und Rahmenbedingungen setzt, sind bei der gegenseitigen Anerkennung zahlreiche Wege innerhalb eines vereinbarten Spektrums offen. Die Standardisierung liegt dazwischen, ihre Nähe zum jeweiligen Pol hängt davon ab, wie rigoros die Standards gesetzt sind.

Da sich Kompetenzen nicht auf einfache Weise beschreiben, entwickeln und feststellen lassen, ist die Bestrebung nachvollziehbar, Ordnung in diese Prozesse zu bringen. Außerdem verspricht die Standardisierung eine bessere internationale Vergleichbarkeit der Bildungssysteme, eine Erhöhung ihrer Durchlässigkeit, transparentere Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt, eine Erleichterung der vergleichenden Bildungsforschung, eine Grundlage zur

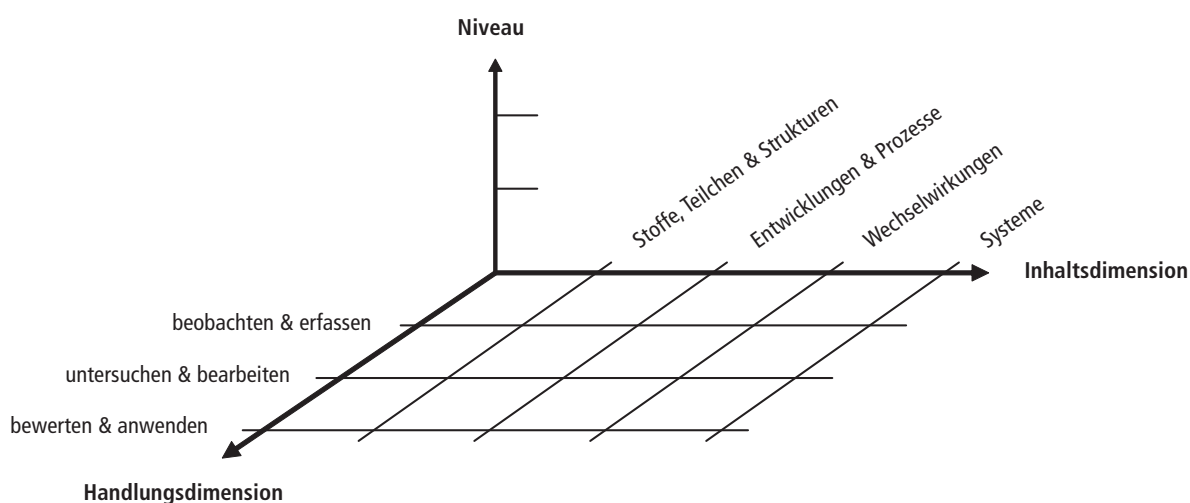
Systemevaluation sowie zur Selbstevaluation der Lehrenden und Lernenden.

Der Abwechslung halber wird auf ein Beispiel aus dem Schulbereich zurückgegriffen, zumal sich bekanntlich Erwachsenenbildung und Schule gerne gegenseitig ausblenden. Die Bildungsstandards (die im Grunde Lehr-Lern-Standards bzw. schulische Qualitätsstandards sind) wurden im Jahr 2001 in Angriff genommen. Sie sind in Österreich und Deutschland Regelstandards (keine Minimalstandards) und drücken jene Kompetenzen aus, die „durchschnittliche“ SchülerInnen zu einem bestimmten Zeitpunkt der Schullaufbahn erreichen sollen. Die Vermittlung zwischen den Bildungsstandards und den konkreten Aufgaben leistet, wie bereits erwähnt, ein Kompetenzmodell. Seine drei Dimensionen beschreiben die Inhaltsebene, die Handlungsebene und das Kompetenzniveau, wie im folgenden Beispiel für den naturwissenschaftlichen Unterricht der 12. Schulstufe Berufsbildender Höherer Schulen (siehe Abb. 1). Im Detail werden die Anforderungen für jede Handlungsdimension durch Deskriptoren beschrieben. Im Gegensatz zu den drei Anforderungsniveaus des AHS/HS-Modells sieht das BHS-Modell nur deren zwei vor.

Auch der geplante Nationale Qualifikationsrahmen, in dessen acht Niveaustufen mit der Dreigliederung in Kenntnisse – Fertigkeiten – Kompetenz die Qualifikationen und Teilqualifikationen Platz finden sollen, ist standardisiert (siehe Markowitsch 2009). Der Rahmen ist kompetenzorientiert angelegt, allerdings deckt sich seine Abgrenzung der Kompetenz von den Kenntnissen und Fertigkeiten nicht mit jener im Abschnitt „Differenzierung“ dargestellten Kompetenzstruktur.

Kompetenzstandards finden sich in der Zwischenzeit in vielen nationalen und europäischen Bildungsgängen. Beispielsweise wurde vom CEDEFOP (siehe CEDEFOP 2009), dem European Centre for Vocational Training, ein umfassendes Kompetenzprofil für Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen erarbeitet. Da dieses auf Individuen ausgerichtet ist, haben Christiane Schiersmann und Peter Weber (siehe Schiersmann/Weber 2009) ein „Kompetenzprofil für das Beratungspersonal“ vorgelegt, das eine Erweiterung auf betriebs- bzw. organisationsbezogene Bereiche vorsieht.

Abb. 1: Kompetenzmodell für Naturwissenschaften der 12. Schulstufe BHS



Quelle: Weigelhofer 2007, S. 6.

Bilanzierung

Zur Erfassung bzw. Diagnose von Kompetenzen stehen heute mehrere qualitative und quantitative Verfahren zur Verfügung. Sie basieren auf Beobachtung, mündlicher/schriftlicher Befragung, Materialanalyse (z.B. Portfolio, Bilder, Arbeitsprodukte) sowie auf Mischverfahren wie Kompetenzbilanzen/Kompetenzpässe und Assessment-Center (vgl. Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 40).

Eines dieser Verfahren, die Kompetenz(en)bilanz, soll abschließend noch hervorgehoben werden, da dieses Instrument sowohl bei der Kompetenzfeststellung als auch beim Kompetenzmanagement und damit in Beratungssituationen nützliche Dienste leisten kann. Sie tritt in ähnlicher Form auch als Kompetenzportfolio oder Kompetenzenpass auf. Eine Kompetenzenbilanz ist eine standardisierte Form des Nachdenkens über die im bisherigen Lebenslauf erworbenen Fähigkeiten.⁴ In verschiedenen Abschnitten wird der bisherige Bildungs- und Berufsweg sowie die Tätigkeit in der Familie und in der Freizeit nachvollzogen, anschließend werden die wichtigsten Kompetenzen dokumentiert. Daraus ergeben sich weitere Lernbedarfe oder auch

Bewerbungsmöglichkeiten. Auf diese Weise kommen insbesondere informell erworbene Kompetenzen ans Tageslicht, die bei formalen Prüfungen meist unberücksichtigt bleiben. Die Kompetenzenbilanz ist ein qualitatives Instrument, das im Prinzip eigenständig verwendet werden kann. In der Praxis stehen BeraterInnen zur Seite und verschiedene Institutionen bieten Kurse zum Umgang mit dem Instrument an.

Eine gewisse Schwierigkeit liegt darin, dass zwischen Kompetenzbilanz, Kompetenzpass, Kompetenzportfolio und Kompetenzbiografie nicht deutlicher unterschieden wird (siehe Box). In all diesen Instrumenten geht es um die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, um die Erkundung, Bewertung und Darstellung der bisher erworbenen Kompetenzen, auf deren Basis dann Ziele für die Zukunft abgeleitet werden (siehe z.B. Kellner 2007). Unterschiede gibt es in Hinblick auf die Eingrenzung auf bestimmte Gruppen wie Ehrenamtliche, MigrantInnen oder Jugendliche. Unterschiede gibt es auch bezüglich der Begleitung, die in Einzelcoachings oder in Gruppen erfolgen kann.

Die nicht zu unterschätzende Wirkung dieser Instrumente liegt darin, dass sie die Einsicht in die

⁴ Verschiedene Verfahren der Kompetenzbilanzierung und -anerkennung werden in den Artikeln von Kurt Seipel (Zukunftszentrum Tirol), Elke Schildberger (VHS Linz), Eva Fleischer (MCI), Gabriella Kovacs (migrare) und Petra Steiner (Weiterbildungsakademie Österreich) in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at vorgestellt und diskutiert. Siehe dazu <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Kompetenzerfassung: einige Begriffe

Die **Bilanz** (nach *lat.* bi-lanx „zwei Waagschalen habend“) hat ihre ursprünglich kaufmännische Bedeutung als vergleichende Gegenüberstellung von Gewinn und Verlust zum Ergebnis eines Prozesses, z.B. eines Lernprozesses, erweitert. Im Vergleich zu einer Evaluation steht bei einer Bilanz nicht die systematische Bewertung in Hinblick auf ursprünglich gesetzte Ziele im Mittelpunkt.

Der **Pass** (nach *lat.* passus, Schritt bzw. patere, sich erstrecken, offen stehen) nahm Anfang des 15. Jahrhunderts neben „Berg-/Engpass“ als zweite Bedeutung „Personalausweis“ an. Im übertragenen Sinn kann ein (Studien-)Pass heute auch als Ausweis erreichter Abschlüsse fungieren.

Das **Portfolio** (nach *lat.* folium, Blatt bzw. portare, tragen) ist eine Sammlung von Blättern. Der früher als „Portefeuille“ für die Brieftasche verwendete Begriff bedeutet heute je nach Kontext ein Bündel von Investitionen, eine Sammlung von Produkten oder Dienstleistungen, eine Mappe mit Kunstblättern oder eine Dokumentation des Lernprozesses bzw. -ergebnisses.

Die **Kompetenzbiografie** wurde durch John Erpenbeck und Volker Heyse (1999) bekannt. Sie *„untersucht mit qualitativen Methoden die Lebensgeschichte, die Lernstile, die Biografie und die Kompetenzentwicklung von Aktanten“* (Schmidt 2005, S. 180/Fußnote 85).

eigenen Fähigkeiten und den Selbstwert von Personen erhöhen. Ein gewisser Mangel liegt häufig im fehlenden theoretischen Fundament sowie darin, dass die Genauigkeit der Kompetenzerfassung stark von der jeweiligen Person abhängt.

Die Bilanzen sind nur begrenzt vergleichbar, was ihre Brauchbarkeit am Arbeitsmarkt einschränkt. Für manche Verwendungskontexte sind sie zu umfangreich, daher arbeiten PraktikerInnen häufig nur mit einzelnen Elementen. Für manche Gruppen sind die Bilanzen wieder zu allgemein, und nahezu alle sind text- und listenbasiert. Die weiteren Entwicklungen setzen daher auf den Einsatz von Kompetenzbilanzen für spezifische Tätigkeiten (z.B. für die Beratung von MigrantInnen und Personen mit Basisbildungsbedarf, siehe Zukunftszentrum Tirol 2009), auf kleinere Kompetenzbilanzen für spezifische Gruppen (z.B. für Menschen mit besonderen Bedürfnissen) oder auf eine Erweiterung als digitales Instrument. Wünschenswert wären auch zusätzliche „Codes“ wie Bilder und Objekte, die manchen Personen die Verwendung des Instruments erleichtern würden. Eine Herausforderung für die Forschung läge darin, an Stelle der hierarchischen Kompetenzenlisten Karten zu entwickeln, da diese die Potenzialfelder besser abbilden können.

Zusammenfassung

Als Bilanz der bisherigen Ausführungen lässt sich festhalten, dass der Kompetenzdiskurs zumindest zwei massive Auseinandersetzungen in Gang gebracht hat: Die erste betrifft die Debatte, was Bildung in neoliberalen Zeiten (noch) bedeuten kann. Es wird kaum jemand bestreiten, dass Bildung über den Erwerb von Kompetenzen hinausgeht und die bloße Gegenüberstellung beider Begriffe nichts bringt. Definitionen von Bildung weisen allerdings gewisse Überschneidungen mit Kompetenzkonzepten auf: *„Allgemeine Bildung ist zweckfrei, aber nicht zwecklos. Sie dient dazu, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortlichkeit, Friedfertigkeit und Handlungsfähigkeit herauszubilden. Bildung dient also der Menschwerdung des Menschen“* (Krautz 2009, S. 89; Hervorh.i. Orig.). Die eigentliche Frage ist also: In welche Bildungskonzeption ist das jeweilige Kompetenzkonzept eingebunden?

Die zweite Auseinandersetzung bezieht sich auf die (wieder) zunehmende Normierung und Standardisierung von Bildungsgängen und -systemen. In diesem Zusammenhang ist ein Blick nach England aufschlussreich, wo bereits Anfang der 1990er Jahre das kompetenzbasierte National Vocational

Qualification System eingeführt und in der Folge versucht wurde, die Bildungsgänge bis ins Detail kompetenzbasiert zu beschreiben, was in eine nicht mehr zu bewältigende Menge von Materialien und Handbüchern ausuferte (siehe Wolf 1994). Hier ist also Pragmatismus angebracht. Unter gewissen Umständen ist auch Widerstand eine Option, wenn die Normierung inhuman zu werden droht (siehe Gunzenhauser 2007).

Eine andere Frage ist, was der Standardisierung durchs Netz geht. Der sozialisierten Neigung zu quantitativer Datenerfassung fallen manche personalen und sozialen Kompetenzen, die sich nur ungern in Raster spannen lassen, zum Opfer. Ob allerdings Peter Faulstichs Feststellung: „*Entfaltung der Persönlichkeit entzieht sich der Messbarkeit*“ (Faulstich 2004, S. 8) in vollem Umfang gilt, wird wohl nicht auf allgemeine Zustimmung treffen. Als Richtlinie ist man bei der Kompetenzerfassung gut beraten, sich die Frage zu stellen: „*Wer misst was auf welche Art und Weise aus welchem Grund und zu welchem Zweck?*“ (Schmidt 2005, S. 195). Die Antwort verweist darauf, in welchem Interesse die Erfassung liegt.

Bezüglich der Entwicklung von Kompetenzen ist keineswegs gesichert, dass sich über kompetenzbasiertes Training die Fähigkeiten eines Menschen am besten entfalten: „*competence-based training is just one from the broad range of approaches, which may potentially provide equally if not more valid routes into the profession*“ (Sultana 2009, S. 29). Ebenfalls ist offensichtlich eine ausschließliche Orientierung an Lernergebnissen zu einseitig,

da Lernergebnisse vom Lernprozess abhängen und auch bei Curricula, deren Lernergebnisse als Kompetenzen formuliert sind, Rückwirkungen auf die Input-Seite auftreten.

Dem Stellenwert der Werte schließlich wird, ähnlich wie der Machtfrage, im Kompetenzdiskurs gerne ausgewichen. In der Kompetenzdefinition der Europäischen Kommission wird die „ethische Kompetenz“ neben der kognitiven, funktionalen und sozialen Kompetenz explizit als konstituierendes Element genannt (vgl. Europäische Kommission 2005, S. 13).⁵ John Erpenbeck und andere wiederum vertreten die Ansicht, dass Werte die Grundlage aller menschlichen Kompetenzen bilden, dass sie das Handeln ordnen (vgl. Schmidt 2005, S. 162). Unberücksichtigt bleibt, dass nicht nur Werte das menschliche Handeln steuern, sondern auch Triebe, und – da das Ich bekanntlich nicht „Herr im eigenen Haus“ ist – dass das Unbewusste die Werteordnung beträchtlich derangieren kann.⁶

Im vorliegenden Beitrag wurden wichtige Teilgebiete wie die Kompetenzbeschreibung und Kompetenzentwicklung, die Validierung von Kompetenzen und ihr internationaler Vergleich, weitere Methoden der Kompetenzerfassung sowie die gegenwärtige Praxis der Kompetenzorientierung nur am Rande oder überhaupt nicht ausgeführt. Insgesamt verweist die Vielfalt der Aspekte des Kompetenzdiskurses darauf, dass unter diesem Titel nicht nur eines von mehreren Gebäuden, sondern das Fundament des Bildungssystems verhandelt wird. Es lohnt sich also, sich zum Kompetenzdiskurs einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten.

5 In diese Richtung geht auch die Forderung von Wolfgang Kellner (vgl. 2009, These 3), die Kompetenzorientierung durch eine ethisch-politische Dimension zu erweitern.

6 Davon abgesehen wird unter „ethischer Kompetenz“ im Grunde stets moralische Handlungsfähigkeit verstanden. Ethik hingegen würde sich auf die Dimension der absoluten Werturteile (z.B. Staunen über die Existenz der Welt; vgl. Wittgenstein 1989, S. 9-19) beziehen.

Literatur

Verwendete Literatur

- Baltes, Paul B. (2004):** Wisdom as Orchestration of Mind and Virtue (in Vorbereitung). Berlin. Auch online im Internet: http://library.mpib-berlin.mpg.de/ft/pb/PB_Wisdom_2004.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Bergmann, Gustav (2008):** 8 mal Kompetenz – Thesen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Metakompetenz. Online im Internet: http://www.econbiz.de/archiv/si/usi/marketing/8_mal_kompetenz.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Dallmann, Hans-Ulrich (2009):** Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen. In: Ethik und Gesellschaft 1: Bildung, Gerechtigkeit und Kompetenz. Online im Internet: http://www.ethik-und-gesellschaft.de/pdf-aufsaezte/EuG-1-2009_Dallmann.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Egger, Rudolf (2009):** Die Bedeutung und die Konsequenzen des Europäischen und des Nationalen Qualifikationsrahmens für die Volkshochschule. Berlin/Münster/Wien/Zürich/London: LIT-Verlag.
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (2003):** Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX-XL.
- Europäische Kommission (2005):** Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel, 8. 7. Online im Internet: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/EQF_de_final-version.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Faulstich, Peter (2004):** Bildungsstandards, Kompetenz und Bildung. In: Gesellschaft für Politdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.): Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und Bildungsstandards. Schwalbach/Taunus, S. 94-107. Auch online im Internet: http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/faulstich.bildungsstandards_kompetenz_bildung.doc [Stand: 2010-01-07].
- Handke, Peter (1982):** Die Geschichte des Bleistifts. Salzburg/Wien: Residenz Verlag.
- Heyse, Volker/Erpenbeck, John (2009):** Kompetenzen – eine begriffliche Klärung. Regensburg/Berlin: Audit – Coaching – Training (ACT), S. 1-7. Online im Internet: http://www.competenzia.de/index.php?option=com_content&task=view&id=104&Itemid=118 [Stand: 2010-09-10].
- Kaufhold, Marisa (2006):** Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kellner, Wolfgang (2009):** Drei Thesen zur Kompetenzorientierung. (= AMS info. 131). Online im Internet: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo131_2009_kellner.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Klieme, Eckhard/Maag-Merki, Katharina/Hartig, Johannes (2007):** Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik, S. 5-15. Bonn/Berlin: BMBF. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/band_zwanzig_bildungsforschung.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006):** Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel, 5. 9. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Krautz, Jochen (2009):** Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. Fromm Forum 13, S. 87-100. Online im Internet: http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/krautz_-_bildung_als_anpassung_satz.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Lang-von Wins, Thomas (2003):** Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden aktueller Management-Diagnostik-Ansätze. In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 585-618.
- Schmidt, Siegfried J. (2005):** Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Sloane, Peter F. E./Dilger, Bernadette (2005):** The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung (= bwp@. 8). Online im Internet: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml [Stand: 2010-01-07].
- Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewalina (2009):** Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Sultana, Ronald G. (2009):** Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *Int. J. Educ. Voc. Guidance* 9, S. 15-30. Online im Internet: http://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0015/60414/Competence_IJEVG.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Weiglhofer, Hubert (2007):** Wissenskonstruktion und Standardbildung. Vortrag bei der IMST-Tagung von 23.-26. September an der Universität Innsbruck. Online im Internet: http://imst.uni-klu.ac.at/tagung2007/nachlese/_files/sym_HV_Weiglhofer.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Weinert, Franz E. (2001):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17-31.
- Windischbauer, Elfriede (2009):** Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Neuer Lehrplan für die Sekundarstufe I. *Historische Sozialkunde* 1, S. 29-33.
- Wittgenstein, Ludwig (1989):** Vortrag über Ethik. Hrsg. u. übers. v. Joachim Schulte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Weiterführende Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.) (2003):** Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. (= QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung. 82). Berlin. Auch online im Internet: <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-82.pdf> [Stand: 2010-01-07].
- Bohlinger, Sandra/Münk, Dieter (2008):** Verschiedene Blickwinkel: Kompetenz, competence, compétence – ein Begriff, drei Auffassungen. In: *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* 19, Heft 1, S. 36-39.
- CEDEFOP (2009):** Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe. CEDEFOP Panorama Series 164, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/531/5193_en.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1987):** Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Durch Kompetenzen steuern (2009):** *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, Heft 2/2009.
- Egger-Subotitsch, Andrea/Kreiml, Thomas (2009):** Kompetent für's Management – Das Leonardo-Projekt „Strategical Individual Competencies“. In: Egger-Subotitsch, Andrea/Sturm, René (Hrsg.): *Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung*. Wien: AMS Österreich, S. 38-49.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999):** Die Kompetenzbiografie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster/New York/Berlin: Waxmann.
- Gunzenhauser, Michael G. (2007):** Resistance as a Component of Educator Professionalism. *Philosophical Studies in Education* vol. 38. S. 23-36. Online im Internet: <http://www.ovpes.org/2007/Gunzenhauser.pdf> [Stand: 2010-01-07].
- Kellner, Wolfgang (2007):** Informelles Lernen erkennen und anerkennen: vier Modelle in Österreich. *Tools* Nr. 1, S. 8-11. Online im Internet: http://msplhs15.bon.at/~admin87/ring/informelles_lernen.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Linten, Markus/Prüstel, Sabine (2009):** Auswahlbibliografie „Kompetenz in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung“. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Online im Internet: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographie-kompetenz-in-der-beruflichen-bildung.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Markowitsch, Jörg (Hrsg.) (2009):** Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich: Beiträge zur Entwicklung. Berlin/Münster/Wien/Zürich/London: Lit-Verlag.
- Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.) (2002):** Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? In: Report, Nr. 49. Auch online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf [Stand: 2010-01-07].
- Preißer, Rüdiger (2007):** Methoden und Verfahren der Kompetenzbilanzierung im deutschsprachigen Raum. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung. Online im Internet: http://www.oeibf.at/index.php?class=Calimero_Webpage&id=12256 [Stand: 2010-01-07].
- Reichenbach, Roland (2007):** Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse, S. 64-81. Online im Internet: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf> [Stand: 2010-01-07].
- Schiersmann, Christiane/Weber, Peter (2009):** Professionalität als Herausforderung: Ein Kompetenzprofil für das Beratungspersonal im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 38, Heft 4, S. 9-13.

Schneider, Käthe (2009): Zur Architektur der Bildung im Lebenslauf. In: Pädagogische Rundschau, 1/2009, S. 57-66.

Wolf, Alison (1994): „Kompetenzmessung“: Erfahrungen im Vereinigten Königreich. In: Berufsbildung 1/1994, S. 33-39.

Zukunftszentrum Tirol (2009): KOMBI Handbuch – Kompetenzorientierte Beratung für MigrantInnen und Personen mit Basisbildung. Innsbruck: Zukunftszentrum Tirol.

Zürcher, Reinhard (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Wien: bm:ukk (= Materialien zur Erwachsenenbildung. 2). Online im Internet: <http://pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=200> [Stand: 2010-01-07].



Foto: Sulzer

Dr. Reinhard Zürcher

reinhard.zuercher@phwien.ac.at
<http://www.phwien.ac.at>
+43 (0)1 60118-3310

Reinhard Zürcher studierte Physik an der Universität Wien und war sechs Jahre lang Vertragsassistent am Institut. Nach diversen Tätigkeiten im Bildungsbereich (u.a. an der VHS, am bfi) war er pädagogischer Mitarbeiter in der Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung für das Burgenland in Eisenstadt, später wissenschaftlicher Mitarbeiter am Pädagogischen Institut des Bundes in Wien. Derzeit ist er Mitarbeiter des Instituts für Forschung, Innovation und Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Wien als Assistent der Institutsleitung. Er ist auch für die Abteilung Erwachsenenbildung des bm:ukk tätig, seine Schwerpunkte liegen hier in den Bereichen: informelles Lernen, Nationaler Qualifikationsrahmen, kompetenzorientierte Curricula und neue Lernformen.

Beraterische Interventionen als funktionale Kommunikation in individuellen Entscheidungsprozessen

Eine Typologie in Form einer theoriegeleiteten Definition

Peter Schlögl

Peter Schlögl (2010): Beraterische Interventionen als funktionale Kommunikation in individuellen Entscheidungsprozessen. Eine Typologie in Form einer theoriegeleiteten Definition.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Klassifikation, Beratungsleistung, Informationsleistung, beraterische Intervention, Definition, Information, Beratung, Orientierung, Lerntypologie, Gregory Bateson

Abstract

In diesem argumentativ dichten Themenbeitrag schlägt der Autor vor, eine Differenzierung von beraterischen Leistungen künftig nicht über eine Unterscheidung der beraterischen Formate im engeren Sinne, sondern über die Funktionalität von Beratung im Gesamtgefüge individueller Entscheidungsprozesse zu objektivieren. Erstmals werden somit die Beratungsleistungen für Individuen nach einem durchgängigen Prinzip klassifiziert. Basierend auf der Lerntypologie Gregory Batesons wird eine neuartige Typologie von Informations- und Beratungsleistungen entworfen. Diese unterschiedlichen Typen von Interventionen im Rahmen von individuellen Entscheidungsprozessen werden zum Abschluss aktuell vorfindbaren Beratungsformaten und -settings gegenübergestellt und ein erster Versuch einer Zuordnung unternommen.

05

Beraterische Interventionen als funktionale Kommunikation in individuellen Entscheidungsprozessen

Eine Typologie in Form einer theoriegeleiteten Definition

Peter Schlögl

Nicht dass beraterische Leistungen als menschliche Kommunikation zum Lernen bei BeratungskundInnen führen, gilt es zu problematisieren. Sondern es gilt zu identifizieren, welche Art des Lernens und damit des veränderten Verhaltens damit intendiert ist und welche Funktion im Entscheidungsprozess des Individuums die beraterische Intervention übernehmen soll.

Fragestellung

Der im internationalen Diskurs zur Geltung gelangte Ausdruck „Guidance“ als Beschreibung eines umfassenden Konzepts für beraterische Leistungen im Zusammenhang mit Bildung und Beruf bedarf einer Übersetzung bzw. Übertragung in nationale Begriffe und einer entsprechenden Klärung derselben. Nur so kann mit Implementierung dieses Konzepts auch eine strukturierte Entwicklung der beraterischen Leistungen unter Wahrung der Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit von Ansätzen und Leistungen einhergehen. National – durchaus analog zum deutschsprachigen Raum – wird vielfach der Begriff „Bildungsberatung“ angewendet. Dieses „Etikett“, das gleichsam als Spange über zahlreiche Beratungsformate, -ansätze und institutionelle Geschäftsmodelle gelegt wurde, hat aber einen erodierenden

Erklärungswert hinsichtlich der tatsächlich erbrachten Leistungen und des intendierten Nutzens für die BeratungskundInnen. Die Übertragung des Begriffes „Guidance“ in die Form „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB)“ scheint hingegen gut geeignet, die Breite des englischsprachigen Konzeptes aufzuzeigen. Die zunehmende Dynamik aktuell erkennbarer Beratungs- und Lernarrangements lässt jedoch die nie völlig befriedigend gelöste Differenzierung zwischen „Information“, „Beratung“ und „Orientierung“ neuerlich virulent werden und auch die Klärung des Verhältnisses zu Lernarrangements bleibt weiterhin unterbestimmt.¹

Aktuelle, in Österreich vorliegende und wirksame Begriffsklärungen zu „Information“, „Beratung“ und „Orientierung“ (vgl. Härtel/Krötzl 2008, S. 7) verbleiben in der Form aufzählender Beschreibungen, die

¹ Die Differenzierung von Bildung und Beruf scheint grundsätzlich den Zweck zu verfolgen, eine Vereinigungsmenge von bestehenden Beratungsansätzen herstellen zu wollen und nicht exklusiv auf das eine oder andere Beratungsarrangement oder den einen oder anderen Diskursraum (oftmals, aber nicht immer verbunden mit institutionellen Grenzen) festgelegt zu sein. Inwiefern zwischen Beratungsleistungen zu Bildung und Beruf ein grundsätzlicher Unterschied festzumachen ist, wäre eine weitere interessante Fragestellung, da in unseren Zusammenhängen in den allermeisten Fällen identitätsstiftende Elemente des Berufs überwiegend via berufliche Bildung erreicht werden.

versuchen, unterschiedliche Konzepte und Settings hinsichtlich ihrer Zielsetzungen oder Methoden darzustellen. Diese Herangehensweise ist gewiss illustrativ, inwiefern diese Aufzählungen jedoch vollständig sind oder eindeutige Abgrenzungen ermöglichen, muss bei dieser Vorgehensweise leider unbeantwortet bleiben.

Weitere vorliegende Definitionsangebote für diese drei Begriffe leisten einiges auf der Policy-Ebene bzw. zum begründeten Vorgehen bei ganz konkreten beraterischen Methoden, erbringen bis dato aber keine übergreifende Klärung oder Abgrenzung derer Funktionen bzw. Ziele aus dem Blickwinkel von Personen in Entscheidungsprozessen. Im Folgenden wird ein Vorschlag ausgearbeitet, der Ansprüche beraterischer Intervention institutionenübergreifend klärt. Dies soll unter gleichzeitiger Annahme der Wahrung des Prinzips autonomer Entscheidungen von Individuen erfolgen und wird in einer formal-funktionalen Form figuriert.

Bildungsberatung: Emanzipation, Förderung der Unselbständigkeit oder Weiterbildung?

Während schon in den 1970er Jahren die Rolle der Bildungsberatung im Zuge der Reform des Bildungswesens erkannt und als eigenständiger Teilbereich des Bildungswesens ausgebaut wurde, war ihre Begründung zunächst noch nicht unumstritten. So wurde etwa darauf hingewiesen, dass durch einen breiten Ausbau von Beratungsdiensten der Förderung der Unselbstständigkeit und einem Sich-abhängig-Machen und Sich-Verlassen auf staatliche und kommunale Hilfe Vorschub geleistet werden könnte. Auch war die damalige Diskussion zum Teil noch recht defizitorientiert. So wurde beispielhaft in der Differenzierung von schulischen Beratungsangeboten die Rolle der Individualberatung so beschrieben: „*Die Individualberatung befaßt sich mit der Untersuchung, Beratung und Behandlung psychisch gestörter Schüler*“ (Aurin/Gaude/Zimmermann 1973, S. 25).² Und bis heute gibt es kritische Stimmen, ob ein Zuviel an Beratungsleistungen, insbesondere durch institutionalisierte Formen, einer tatsächlichen Emanzipation abträglich sein könnte (siehe Orthey 2007).

Die aktuell vorgefundene Bildungsberatung für Erwachsene in Österreich ringt noch um ihre Eigenständigkeit und Ausdifferenzierung innerhalb des Bildungswesens, weist eine hohe Vielfältigkeit auf und lässt hinsichtlich der Formate, die aktuell in Entwicklung sind, und ganz im Gegensatz zu den defizitorientierten Anfängen, eine bewusste Orientierung an den jeweiligen Ressourcen der BeratungskundInnen erkennen. Jedoch wird eine zunehmende Vergleichbarkeit der Beratung mit Lernprozessen in diesen Formaten erkennbar und dies wirft neue, zusätzliche Fragen der begrifflichen Abgrenzung und Definition auf.

Bildungsinformation und klassische Bildungsberatung, die vielfach punktuell bleiben, werden zunehmend durch explorative, ressourcenorientierte Ansätze ergänzt. Diese finden sich in der österreichischen Beratungs- und Bildungslandschaft als stärker strukturierte und prozesshaft organisierte Beratungsangebote einerseits und als Bilanzierungsverfahren mit dem Anspruch der Identifikation und Feststellung von individuellen Kompetenzen andererseits. Gleichzeitig mehren sich die Äußerungen zur Notwendigkeit ergänzender Attribute wie „kundInnenzentriert“ oder „anbieterunabhängig“ im Zusammenhang mit professionellen und semiprofessionellen Beratungsdiensten im Bildungswesen und zeigen damit, dass es sich bei diesen Begriffen zunehmend um eine ausweisbare Handlungs- oder Konzeptionskategorie und nicht ausschließlich um eine Werthaltung der praktisch Tätigen handelt oder handeln soll. Dies lässt sich vor dem Hintergrund einer voranschreitenden Institutionalisierung von Beratungsdienstleistungen verstehen, die sich nach innen und außen profilieren und sich damit von der bisherigen Einbettung in pädagogische Formate von Schule oder Erwachsenenbildung zunehmend zu emanzipieren versuchen. Entscheidend dabei erscheint, inwiefern es durch diese zunehmende Ausdifferenzierung zu funktionalen Trennungen zwischen spezialisierten Institutionen oder Interventionsformen kommt, kommen soll oder kann. Die beschriebene stärkere Orientierung der Bildungsinformation und klassischen Bildungsberatung an prozesshaften, manchmal geradezu kursförmig organisierten Settings, wie etwa bei Kompetenzbilanzierungen, kehrt diese junge Entwicklung

² Im Zusammenwirken von Lehrkräften, BeraterInnen, PsychologInnen und ÄrztInnen wäre die optimale Ausschöpfung der Potenziale anzustreben, und zwar im individuellen, schulischen und gesellschaftlichen Interesse.

jedoch scheinbar wieder um. Denn es werden Beratungsorganisationen, in denen Menschen etwas über sich selbst, ihre Entscheidungsstrategien und mögliche Entwicklungspotenziale erfahren (oder anders formuliert lernen), damit in gewisser Weise wiederum selbst zu Weiterbildungseinrichtungen. Diese paradoxe Situation soll zum Anlass genommen werden, die Frage der Klassifikation von professionellen Beratungsdiensten im Bildungswesen einer theoretischen und gleichzeitig einer politik- und praxisrelevanten Klärung zuzuführen. Der Beitrag zeigt dieser Zielsetzung entsprechend eine formal-funktionale Definition von Informations- und Beratungsleistungen als theoretische Fundierung beraterischer Praxis auf, um die Entstehung dieser drohenden Aporie vorzubeugen.

An Definitionen mangelt es nicht, aber ...

Gelungene und breit akzeptierte Definitionen zu „Information“ und „Beratung“ im Zusammenhang mit Bildung und Beruf liegen auf der Policy-Ebene vor. Sie propagieren Beratung im umfassenden Sinne als ein Element des Abgleichs (Matching) von Bildungs- und Arbeitsmarktsystemen mit individuellen Lebensentwürfen (siehe Rat der Europäischen Union 2004; OECD 2004; Sultana 2004). Gleichzeitig lassen sich auch theoretische Fundierungen gegenwärtiger beraterischer Praxis oder Interventionsformen leichter fassen. Definitionen pädagogischer Ansätze (siehe Gieseke/Opelt/Ried 1995; Arnold/Mai 2008; Nittel 2009) und unterschiedlicher Beratungsschulen sind gelungene Beispiele dafür. Dort werden neben der Praxis und ihren konkreten Formaten ideengeschichtliche und theoretische Hintergründe der Instrumentarien und Methoden sowie die Werthaltung der beratenden Personen bewusst herausgearbeitet.

Schwieriger scheint es zu werden, sobald eine formal-funktionale Definition gefunden werden soll, die angebots- oder institutionenübergreifend unterschiedliche Settings und Konzepte von Information und Beratung vergleichbar machen oder gar legitimieren soll. Demzufolge liegt das Manko der Definition von Bildungsberatung offensichtlich auf Ebene ihrer mittleren Definitionsreichweite, nämlich ihrer regionalen oder nationalen Ausdifferenzierung, und zwar zwischen bestehenden und ggf. neuen Beratungssettings, Geschäftsmodellen (siehe

Gieseke 2009) und Institutionen mit ihren jeweiligen gesellschaftlich übertragenen oder souverän übernommenen Aufgaben. Und um diese Komplexität noch zu steigern, muss diese definitorische Leistung jeweils unter Berücksichtigung des relevanten Strukturbruchs hin zu den Erwartungshaltungen und Situationen der (potenziellen) BeratungskundInnen selbst als eine zusätzliche Dimension erfolgen. Aber auch dies scheint auf der Mikro-Ebene (siehe etwa Gieseke/Opelt/Ried 1995) und der Makro-Ebene (als Ziel ausgeformt) leichter zu gelingen.

Wenngleich sich bei der Orientierung an den KundInnen eine bekannte rhetorische Figur wiederholt, die in der Erwachsenenbildung als das „Konstrukt“ Teilnehmer (siehe Arnold 1995) bekannt wurde, signalisiert das Suffix „anbieterunabhängig oder -neutral“ eine Ausdifferenzierung, die den funktionalen und zum Teil institutionellen Kontext von Beratungs- und Informationsleistungen stärker in den Fokus rückt. Wesentlich erscheint aber, auch im Lichte der vielfältigen Interventionsformen, dass gewisse Formen ausschließlich in engster Anbindung an Bildungsprozesse sinnvoll sind bzw. sogar immanente Bestandteile von diesen darstellen (wie etwa die Lernberatung). Prekär werden offensichtlich Beratungs- und Informationsleistungen, die nicht unmittelbar Teile von Lern- und Bildungsprozessen darstellen, aber im Rahmen von Bildungseinrichtungen – oder genauer von didaktisierten Lernarrangements – erbracht werden. Dies betrifft Interventionsformen wie die Kursberatung, Eingangsberatung, Feststellungsverfahren (inkl. eingangsdagnostischer Methoden) und insbesondere Bildungsberatung im engeren Sinn sowie kompetenzorientierte Beratungssettings. Ein weiterer neuralgischer Punkt hierbei dürfte sein, dass die voranschreitende TeilnehmerInnenorientierung, oder allgemeiner formuliert, eine reflexive Institutionalisierung (vgl. Schäffter 2001, S. 333), die Palette der Angebotsformen der Weiterbildungseinrichtungen im Sinne von Marketing im einen oder anderen Fall nahe an die bildungsberaterische Praxis herangeführt hat.

Insofern wird hier vorgeschlagen, eine Objektivierung der Differenzierung von beraterischen Leistungen künftig nicht über eine Unterscheidung der beraterischen Formate im engeren Sinne (die Extension des Beratungsbegriffs), sondern über die Funktionalität im Gesamtgefüge individueller Entscheidungsprozesse herzustellen. Eventuelle

Überprüfungen der Zielerreichung und Qualität dieser Leistungen müssten gegebenenfalls Dysfunktionalitäten identifizieren. Trennscharfe Kriterien wären etwa für folgende Unterscheidungen erforderlich:

- Personenzentrierte vs. institutionenorientierte Leistung
- Kursberatung vs. anbieterübergreifende Leistung
- Didaktisch-pädagogische Formate vs. situative oder biografieorientierte Leistung
- Informationsleistung als an bestehenden Handlungskapazitäten ansetzende Ansätze vs. explorative, ressourcenorientierte Ansätze

Wahrscheinlich lassen sich noch andere Gegensatz- oder Begriffspaarungen finden, die eine Schärfung unserer Begriffsinventare erforderlich erscheinen lassen. Im Folgenden sollen nun unter Annahme gewisser Voraussetzungen Beratungsleistungen für Individuen nach einem durchgängigen Prinzip klassifiziert werden. Diese beiden Annahmen sind:

- Beraterische Leistungen unterstützen Entscheidungsprozesse von souveränen Individuen und diese folgen (prinzipiell) rationalen Kalkülen
- Bildungsberatung stellt eine spezifische Form menschlicher Kommunikation dar und folgt deren Prinzipien

Ausgehend von diesen – wahrscheinlich wenig strittigen – Annahmen wird ein stringenter Definitionsversuch für „Information“, „Bildungsberatung“ und „kompetenzorientierte Beratung“ erfolgen.

Rational handelnde AkteurInnen als Prämisse

Entscheidungstheoretische Konzepte lassen (zumeist als eine Form der angewandten Wahrscheinlichkeitstheorie) unterschiedliche Ausprägungen erkennen.

Die normativen Varianten von Entscheidungstheorien (faktisch oft in mehr oder weniger enger Anbindung an die Rational-Choice-Theorie) gehen von grundlegenden Axiomen (z.B. der Rationalität des Entscheiders/der Entscheiderin, Nutzenkalkülen u.a.) aus. Präskriptive Theorien versuchen, Strategien und Methoden herzuleiten, die Menschen helfen, „bessere“ Entscheidungen zu treffen, indem sie gewisse Modelle der Entscheidungsfindung entwickeln und zur Anwendung bringen. Deskriptive Entscheidungstheorien hingegen untersuchen empirisch die Frage, wie Entscheidungen tatsächlich getroffen werden. Alle drei Stoßrichtungen von Erklärungsansätzen finden wir in Funktionsbeschreibungen von Beratungsleistungen, wie etwa des Matchings von Bildungsangebot und -nachfrage oder den Diskussionen um individuelle Ertrags- oder Nutzenkalküle von Bildungsentscheidungen. Evident ist auch, dass jede Unterstützung, die eine bewusste, rationale Entscheidung gegenüber einem Zufallsprozess der Handlung darstellt, die Selbstbestimmung des Menschen verbessern kann, wenngleich zu Beginn der fachlichen Diskussionen über Berufswahlprozesse auch „Zufallsansätze“ ernsthaft in Betracht gezogen wurden (vgl. Ginzberg et al. 1951, S. 18f.), da es durchaus Hinweise darauf gab, dass konkrete Berufsentscheidungen vielfach durch Zufälligkeiten bedingt werden.³

Nichtsdestotrotz lassen sich – so war die letztlich verfolgte Annahme – Zusammenhänge erkennen, die mit Bildungs- und Berufsentscheidungen systematisch im Zusammenhang stehen oder gebracht werden können. Dies sind gewisslich zumindest das soziale Umfeld, die Neigungen und Interessen sowie zugängliche Informationen. Diese interessierten in der Folge die Forschung mehr als das Prinzip Zufall, denn nicht die Entscheidungsbedingungen, sondern die tatsächlich gefällten Entscheidungen oder Entscheidungsprozesse wurden zunehmend ins Blickfeld der Forschung genommen.

Will man die Souveränität der Individuen für Entscheidungen ihr Leben betreffend wahren und sie nicht strukturell in Abhängigkeit bringen oder sie

³ Im akademischen Umfeld wurden Biografien analysiert, die aufzeigten, dass das Studium des einen oder anderen Werkes den Ausschlag gegeben hätte, sich für die eine oder andere Karriere zu interessieren, und diese Lektüre nicht zwangsläufig einer wissenschaftlichen Recherche entsprang, sondern bestimmten Zufällen zu verdanken war (vorgefundene Bücher in Urlaubsdomicilen etc.). Auch das Argument „ach, das war reiner Zufall damals“, warum eine berufliche Laufbahn sich gewendet hat, lässt sich in unterschiedlichsten Berufsfeldern finden und ist vielfach sicherlich nicht von der Hand zu weisen.

auf den Nachvollzug von prä-determinierten, sozial gültigen Optionen einschränken und gleichzeitig Angebote zur leichteren Orientierung in einer dynamischen Gesellschaft bieten, so rücken jedoch wieder die Entscheidungsbedingungen und -strategien von unipersonalen Entscheidungen⁴ ins Blickfeld. Menschen werden demnach als AkteurInnen in sozialen Situationen wahrgenommen, die eben diese souverän interpretieren und definieren.⁵

Definition und begriffliche Fassung als Klassifikation

Die Frage, die sich von Anbeginn durch diesen Beitrag zieht, wird nun zugespitzt, nämlich: Wie lassen sich nun Unterstützungsleistungen für diese Entscheidungsfindungen klar fassen? Fragen der Definition und begrifflichen Präzisierung sind oftmals mit der Hoffnung der Lösung, wenn schon nicht aller, so doch gewisser Schwierigkeiten durch eine Benennung oder die stabile begriffliche Fassung eines Gegenstandes verbunden. Seit Kindertagen kennen wir das Fixieren, Bannen und Auflösen etwa eines Dämons durch dessen Benennung wie etwa im Volksmärchen Rumpelstilzchen, aber auch in der (psycho-)therapeutischen Praxis und Literatur sind diesbezügliche Hinweise Legion. Wenn auch „Bildungsberatung“ mit Sicherheit kein Unhold oder polternder Geist ist, so finden wir uns im deutschsprachigen Raum gewiss in einer begrifflichen Sprachverwirrung (siehe Arnold/Mai 2008). Das Gewinnen von Sicherheit oder Klarheit durch Nennung wohl definierter Namen und deutlicher Grenzen – sprich einer sauberen Klassifikation – wird wünschenswert und die Schaffung von Klarheit für Nachfragende, FördergeberInnen und AnbieterInnen sogar zunehmend notwendig.

Der Begriff „Begriff“ ist konzeptionell und ideengeschichtlich ein erhebliches Schwergewicht. Es würde den Rahmen sprengen, auf die bisherigen kompatiblen oder inkompatiblen Bestimmungen auch nur hinzuweisen. Grundlegend wird bei Begriffen

(Begriffswörtern) zwischen deren Intension (Begriffsinhalt) und Extension (Begriffsumfang) unterschieden. Um mit dem Leichtereren zu beginnen, können wir sagen, dass der Begriffsumfang der Bildungsberatung durch mehr oder weniger detaillierte Aufzählungen von Leistungen oder Formaten möglich scheint. Worin aber die Gemeinsamkeit aller dieser Gegenstände, die unter den Begriff fallen, besteht, oder die Unterschiede zwischen diesen, also die Intension des Begriffs – damit haben wir unsere liebe Not.

Benennung des Zwecks einer Begriffsbestimmung als Zwischenschritt

Wesentlich scheint für die anstehende Aufgabe, eine Zweckbestimmung zu benennen, die einer zu wählenden inhaltlichen Begriffsbestimmung grundgelegt wird. Was sich im Alltagsverständnis durchaus als plausibel aufdrängt, jedoch hinsichtlich der hier gestellten Aufgabe nicht zielführend erscheint, ist die von Max Weber festgestellte Praxis, Begriffe als „Idealtypen“ anzusehen, die als „fiktional[e] Konstruktionen von Zusammenhängen, [...] unserer Phantasie als zulänglich [...] erscheinen“ (Weber 1985, S. 192). Vielmehr müsste ein Begriffsverständnis im Dienste des „Mehr-wahrnehmen-Könnens“ (vgl. Blumenberg 2007, S. 26) stehen und damit nicht ausschließlich im Dienste der Abbildung von Vorfindbarem oder Imaginierbarem. Sucht man in anthropologischem Sinne eine Funktionalität von Begriffen, wissenschaftlich oder nicht, so könnte man diese ebenfalls nach Hans Blumenberg als „actio per distans“, als „Fallen stellen“ betrachten, die es ermöglichen, räumlich oder zeitlich nicht Verfügbares fassbar zu machen (vgl. ebd., S. 10). Dieses heuristische Bild hilft in der Folge auch, die Leistungen, die von Begriffen zu erbringen sind, oder auch das mögliche Zurückbleiben hinter diesen Erwartungen zu bewerten. „Die Falle handelt für den Jäger in dem Augenblick, in dem er selbst abwesend, das Beutetier aber anwesend ist, während die Herstellung der Falle die umgekehrten Verhältnisse erkennen lässt. Sie ist dinglich gewordene Erwartung“ (ebd., S. 14). Aber

4 Eine zunächst unipersonale Entscheidung über eine mögliche Aufnahme eines Bildungsprozesses kann, sofern etwa andere Familienmitglieder betroffen sind, zu einer multipersonalen Entscheidung werden. Inwiefern und zu welchem Zeitpunkt in diesem Fall der/die PartnerIn oder andere in eine definitive Entscheidungsfindung mit einbezogen werden, ist jedoch wieder eine unipersonale Entscheidung.

5 Die diesbezüglich intensive Diskussion zwischen dem symbolischen Interaktionismus und der Rational-Choice-Theorie gibt noch viel an Substanz zur Reflexion und Analyse.

auch eine weitere Dimension von „Begriff“ gilt es zu berücksichtigen, nämlich jene der Intersubjektivität in Form von Objektivität. – Jene höchste Vorhersehbarkeit und Validität als Mittel, um bei aller räumlichen und zeitlichen Distanz gemeinsam handeln und leben zu können. Wesentlich dabei war und ist, ideengeschichtlich gesehen, dass wir uns hiermit grundlegend in der Welt von Sprache und in Diskursen befinden.

Definitionen sind Elemente von Diskursen und müssen formal korrekt sein

Saubere und klare begriffliche Ausdifferenzierungen, Klassifikationen, dürfen nicht gegen grundlegende Regeln von (formalen) Diskursen verstoßen. Weder durch fehlerhaftes Vorgehen, was weniger problematisch ist, weil grundsätzlich korrigierbar, aber noch weniger durch prinzipielle Fehlerhaftigkeit des Diskurses selbst. Wesentliche Regeln hierbei sind etwa Widerspruchsfreiheit und die Vermeidung von Antinomien. Damit im Zusammenhang steht seit Mitte des 19. Jahrhunderts der Versuch, eine axiomatische Klassenlogik als widerspruchsfreie Erweiterung der Prädikatenlogik, die seit der Antike in Anwendung ist, zu entwickeln. Eine über mehrere Meilensteine führende Entwicklung (u.a. George Boole 1847, Giuseppe Peano 1889, Bertrand Russell 1902, Ernst Zermelo 1907, Russel & Whitehead 1910) hat zur Mengenlehre geführt, wie wir sie im Schulunterricht kennen gelernt haben. Ein solcher formaler Fehler ist es, wenn Mengen – eigentlich Klassenbezeichnungen – gleichrangig neben Elementen, die sie umfassen, gesehen werden. Eine unzulässige Vermischung von Beschreibung und Beschriebenem also. Wenn man es ganz konkret werden lässt, zeigt sich die Plausibilität sofort, wie an einem sehr illustrativen Beispiel von Bateson gezeigt werden kann. So beinhaltet etwa die Beschreibung der Menge der Speisen eines Restaurants nicht die Speisekarte selbst, die jene Menge beschreibt, denn diese ist keine Speise und damit nicht Teil der Menge. Wissenschaftshistorisch bedeutsam wurde dieser Zusammenhang der Russel'schen Antinomie als ein Paradox der nativen Mengenlehre⁶. Wenn aber in der „*abstrakten Welt der Logik gezeigt werden kann, dass*

eine Kette von Aussagen eine Paradoxie hervorbringt, dann wird die Gesamtstruktur negiert und aufgelöst“ (Bateson 1985, S. 364). Die von Russel daraus abgeleitete Typentheorie hatte zum Ziel, durch eine klare Trennung von unterschiedlichen Typen (Element, Klasse) derartige Antinomien auszuschließen. In seinem wirksamen Aufsatz zu logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation aus dem Jahr 1964 hat Bateson (vgl. ebd., S. 362) diese Typenlehre konsequent auf den Lernbegriff angewendet und damit eine neuartige Sichtweise des Lernens als Grundlage menschlicher Kommunikation zu Tage gefördert.

Lerntypologie nach Bateson

Bateson versucht eine formale Beschreibung menschlicher Kommunikation als Grundlage aller Verhaltenswissenschaften zu entwickeln (vgl. ebd., S. 362). Aufbauend auf den Regeln einer klaren und Paradoxien vermeidenden Klassifikation von Phänomenen gleicher oder veränderter Verhaltensweisen entwickelt er eine Typologie von Lernen. Lernen ist für ihn nichts anderes als beobachtete Veränderung (Bewegung im umfassenden Sinne wie Ortsveränderung, Reaktion etc.). *Lernen null* ist in diesem Verständnis das basale Element des umfassenden *Lernphänomens*. Lernen null zeichnet sich dadurch aus, dass auch im Wiederholungsfall nur unwesentliche Änderungen der individuellen Reaktion auf einen Reiz bzw. eine gegebene Situation erfolgen und nahezu durchgängig die gleichen Entscheidungen oder Reaktionen erfolgen. Diese hohe Stabilität kann durch technische, natürliche (etwa genetische) oder soziale Determinierung erklärbar sein. Diese Reaktion in gleicher Situation unterliegt – zu Recht oder zu Unrecht – keiner Korrektur. Vorausgesetzt, man will akzeptieren, dass menschliche Entscheidungen dennoch immer mit einem gewissen Grad an Freiheit verbunden sind und damit auch Elemente von Versuch und Irrtum bzw. Probehandeln enthalten, schlägt Bateson vor, eine hierarchische Klassifikation von Irrtumstypen zu entwerfen, die durch Verhaltensänderungen (= Lernen) modifiziert werden.

Die Veränderung der spezifischen Wirksamkeit der Reaktion des Lernens null durch Korrektur von

⁶ Wobei, ohne hier auf allzu viele Facetten der dortigen Begrifflichkeit eingehen zu wollen, der Begriff der Menge und der Klasse zur Vermeidung gewisser unerwünschter Phänomene diente.

Irrtümern der Auswahl innerhalb einer gegebenen Anzahl von Alternativen wäre der hierarchisch nächst höhere Typus, nämlich *Lernen eins*. Im Wiederholungsfall werden ggf. andere Alternativen gewählt. Hier spielt die Erfahrung mit dem entscheidungsrelevanten Kontext maßgeblich herein. Kontexte müssen demnach zumindest in den zentralen Elementen wiederkehren oder wiedererkennbar sein. Anders wäre das Phänomen des Lernens und des Transfers von Lernen (in vergleichbare oder vermeintlich gleiche Kontexte) hinfällig.

Der logisch wiederum nächst höhere Typus, nämlich *Lernen zwei*, ist somit die erfahrungsgestützte Modellierung des Lernens eins. Dies kann sich in einer korrigierenden Veränderung in der Menge der Alternativen, unter denen die Auswahl getroffen wird, manifestieren oder in einer Entscheidungskette, welche die Abfolge der zu treffenden Entscheidungen anders ordnet.

Die weiteren Stufen: *Lernen drei* (eine korrigierende Veränderung des Lernens zwei) und *Lernen vier* (eine Veränderung des Lernens drei) weisen für Bateson schon weit über die Erfahrungsfelder individueller Menschen hinaus, zumindest im Regelfall. Er bringt sie zum Teil mit onto- und phylogenetischen sowie sozialen Entwicklungen in Zusammenhang bzw. mit Erleuchtungs- oder pathogenen Phänomenen.

Perspektivwechsel und Typologie beraterischer Interventionen

Im Analogieprinzip soll nun im Folgenden die beschriebene Typologie von Lernen auf den Entscheidungsprozess und, damit verbunden, auf die Rolle der beraterischen Intervention in diesem Prozess umgelegt werden.⁷ Dies scheint zulässig, da jede Leistung im Zusammenhang mit Information und Beratung jedenfalls mit Lernen – im Sinne Batesons – zu tun hat. Problematisch wird die Verknüpfung von

Beratung und Lernen scheinbar allein dann, wenn der Lernbegriff allzu umfassend und damit kategorial unsauber verstanden oder zu eng als intensionaler Lernprozess in Form der Teilnahme an organisierter Weiterbildung verstanden wird. Ziel der folgenden Überlegungen ist es, eine Klassifikation von Informations- und Beratungsleistungen zu erbringen, die klar und formal korrekt ist.

Einfache *Interventionen des Typs 0* lösen – mit Blick auf den/die Rezipienten/in – eine in gegebenen Situationen verhältnismäßig stabile, aus unterschiedlichen Gründen weitgehend determinierte Reaktion/Entscheidung aus; neuerliche Interventionen dieser Form lösen eine vergleichsweise ähnliche Entscheidung aus.

Eine *Intervention des Typs 1* wäre eine solche, die potenziell eine Änderung von bisher aus- oder eingeübten Verhaltens-/Entscheidungsreaktionen auslöst oder auslösen kann, etwa dadurch, dass zusätzliche Handlungsoptionen gleicher Reichweite entstehen oder dass die Abfolge einer Entscheidungskette revidiert wird. Die bisherige Praxis der Reaktion auf Typ 0 wird ggf. verändert oder führt trotz gleicher Bedingungen zu einem anderen Ergebnis oder auch nicht. Eine grundlegende Gemeinsamkeit, die sich bei den Typen 0 und 1 von Interventionen erkennen lässt, ist jene, dass grundsätzlich an bestehende Handlungskapazitäten des Individuums angeknüpft wird.

Bei einer *Intervention des Typs 2* wird die Wirksamkeit der Intervention des Typs 1 dahingehend verändert, als eine aktiv korrigierende Veränderung des Repertoires an Alternativen stattfindet, unter denen die Auswahl getroffen wird bzw. die für die Entscheidung als relevant eingestuft werden.⁸ Eine zusätzliche Qualität in einem Entscheidungsprozess gewinnt die typologisch-hierarchische Interventions-ebene 2 dadurch, dass hier zusätzliche Ressourcen für Entscheidungen entwickelt werden, nämlich die Reflexion des jeweiligen Entscheidungsprozesses selbst.

7 Eine von der Denkfigur vergleichbare Beschreibung bieten John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel vor dem Hintergrund einer Klassifikation von Kompetenztypen, die sie als Kompetenzen erster und zweiter Ordnung anführen (siehe Erpenbeck/von Rosenstiel 2003). Als Kompetenzen erster Ordnung bezeichnen sie solche Kompetenzen, die für Selbststeuerungsprozesse unter Zielkenntnis erforderlich sind, vielfach als fachlich-methodische Kompetenzen identifiziert. Kompetenzen zweiter Ordnung sind solche, die für Selbstorganisationsstrategien bei Zieloffenheit angezeigt sind, zumeist als personale, und sozialkommunikative Kompetenzen bezeichnet.

8 Wesentlich zu beachten ist, dass hier ein Perspektivwechsel weg vom Angebot an Beratungsleistung hin zum individuellen Verhalten als Reaktion auf beraterische Leistung erfolgt. Kommunikation ist das Medium der Verknüpfung, Lernen unterschiedlicher Form die Reaktion der BeratungskundInnen.

Es wird nicht verwundern, dass diese Interventionsvarianten auch wesentlich mit unterschiedlichem Zeitaufwand in Verbindung zu bringen sein werden. Je höher der Interventionstyp ist, umso länger werden die Verarbeitungs- und Bearbeitungsdauer veranschlagt werden müssen bzw. wird die Interventionsform nicht in einer ausschließlich punktuellen Form möglich sein.

Versuch einer Zuordnung von Beratungsformaten

Der nun noch ausständige Schritt ist jener, diese unterschiedlichen Typen von Interventionen im Rahmen von individuellen Entscheidungsprozessen den aktuell vorfindbaren Beratungsformaten und -settings gegenüberzustellen und einen ersten Versuch einer Zuordnung vorzunehmen. Es wird nicht verwundern, dass dies nicht völlig passgenau wird erfolgen können, da die Zielsetzungen und Rahmenbedingungen dieser Formate ganz anderen rationalen und institutionellen Gegebenheiten entwachsen sind. Auch kann dies aktuell nur aus der Perspektive der Fremdsicht erfolgen. Inwiefern dies auch mit dem Selbstbild in Übereinstimmung gebracht werden kann, gilt es in weiterer Folge mit den Praktikerinnen und Praktikern zu diskutieren.

Der *Typ 0* hat weitgehende Deckung mit der Wirkung einer einfachen Informationsleistung durch automatisierte Systeme oder Auskunftspersonen. Bildungsinformation eröffnet (vielfach) keine zusätzlichen Handlungsoptionen, sondern bietet Antworten auf Fragen, die selbst zunächst nicht thematisiert werden.

Der *Typ 1* deckt sich in seinen Effekten vielfach mit dem Ergebnis einer beraterischen Intervention, wie wir sie in der klassischen (Weiter-)Bildungsberatung oder Laufbahnberatung finden. Die Handlungsoptionen und der Grad der Begründetheit von Entscheidungen steigen hier gegenüber der Informationsleistung markant an.

Der *Typ 2* hat den umfassendsten oder tiefst greifenden Effekt, der die Ausgangslage und die damit begründete Entscheidungsstrategie selbst zum Gegenstand werden lässt. Diese Interventionsform können wir vielfach in den ressourcenorientierten Beratungsformaten erkennen, die oftmals in einer Kompetenzorientierung operationalisiert sind. Inwiefern diese Verfahren auch zu intersubjektivierten Identifikationen und Feststellungen – etwa von Kompetenzen – führen, macht in diesem Zusammenhang keinen kategorialen Unterschied.

Fazit

Plausiblerweise kann Folgendes ausgesagt werden: Nicht dass beraterische Leistungen als menschliche Kommunikation zum Lernen bei BeratungskundInnen führen, gilt es zu problematisieren. Sondern es gilt zu identifizieren, welche Art des Lernens und damit des veränderten Verhaltens intendiert ist und welche Funktion im Entscheidungsprozess des Individuums die beraterische Intervention übernehmen soll. Danach lassen sich die beschriebenen drei funktionalen Interventionsformen identifizieren, und zumindest formal sauber differenzieren.

Was damit nicht geklärt werden kann, ist, wie professionelle Interventionsformate unter der Dachmarke Bildungsberatung, die in sich schlüssig und begründet abgegrenzt ist, einem oftmals diffusen Nachfrageverhalten der KundInnen gegenüber kommuniziert werden können. Das wäre Sache einer abgestimmten und kongruenten Öffentlichkeitsarbeit der BeratungsanbieterInnen.

Auch muss im Sinne der Autonomie und Eigenverantwortung von Organisationen festgehalten werden, dass konkrete Umsetzungen, angewendete Methoden und Instrumente sowie deren Wirksamkeit (eventuell differenziert nach Zielgruppen) in der professionellen oder institutionellen Eigenständigkeit zu entscheiden und zu verantworten sein werden, insbesondere hinsichtlich der Sicherung von Qualität und der Effizienz der Zielerreichung.

Literatur

Verwendete Literatur

- Aurin, Kurt/Gaude, Peter/Zimmermann, Kurt (Hrsg.) (1973):** Bildungsberatung. Hamburg: Moritz Dienstweg (= Internationale pädagogische Studien. 31).
- Bateson, Gregory (1985):** Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans (2007):** Theorie der Unbegrifflichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ginzberg, Eli/Ginsburg, Wol W./Axelrad, Sidney/Herma, John L. (1951):** Occupational Choice. An Approach to a General Theory. New York: Columbia University Press.
- Härtel, Peter/Krötzel, Gerhard (2008):** Kurzübersicht „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf – IBOBB“. In: „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ IBOBB. Strategien zur Bildungsberatung und Berufsorientierung als ein Kernelement der nationalen Strategie zum lebenslangen Lernen. K. u. K. S. V. G. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, S. 6-16. Online im Internet: [http://www.lifelongguidance.at/qip/mm.nsf/0/791E04069FE27F74C12575530041887B/\\$file/LLG_LLL_Bericht%20Graz_G_FINAL.pdf](http://www.lifelongguidance.at/qip/mm.nsf/0/791E04069FE27F74C12575530041887B/$file/LLG_LLL_Bericht%20Graz_G_FINAL.pdf) [Stand: 2010-01-10].
- Schäffter, Ortfried (2001):** Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Hohengehren: Schneider.
- Weber, Max (1985):** Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr.

Weiterführende Literatur

- Arnold, Rolf (1995):** Der Teilnehmer als Konstrukt. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 35, S. 17-23.
- Arnold, Rolf/Mai, Jürgen (2008):** Formen der Bildungsberatung. Sprachverwirrung klären. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 5, S. 26-29.
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (2003):** Einführung. In: Dies.: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX-XL.
- Gieseke, Wiltrud (2009):** Bildungsberatung als öffentliche Strukturaufgabe. Organisationsmodelle zur institutionellen Implementierung von Bildungsberatung in den Regionen (BILERION). In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/2009: Bildungsberatung, S. 29-40.
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Ried, Sabine (1995):** Weiterbildungsberatung II. Teil-Studienbrief 2001. Studienbereich IV für die Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern: Univ. Kaiserslautern.
- Nittel, Dieter (2009):** „Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/2009: Bildungsberatung, S. 5-18.
- OECD (Hrsg.) (2004):** Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap. Paris: OECD.
- Orthey, Frank Michael (2007):** Beratung, Coaching & Co GmbH. Guidance mit beschränkter Haftung. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich/Zuber, Hannes: Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co. Die postmodernen Instrumente der Gouvernementalität. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, S. 64-74.
- Rat der Europäischen Union (2004):** Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Brüssel. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_de.pdf [Stand: 2010-01-25].
- Sultana, Ronald G. (2004). Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung:** Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des CEDEFOP. Thessaloniki: CEDEFOP.



Foto: Medienst.com

Mag. Peter Schlögl

peter.schloegl(at)oeibf.at
<http://www.oeibf.at>
+43 (0)1 3103334

Peter Schlögl studierte Biologie und Philosophie und ist geschäftsführender Institutsleiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Bildungsentscheidungen, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen und lebenslanges Lernen.

Was bringt Kompetenzanerkennung – und wem?

Ein Standpunkt

Monika Prokopp

Monika Prokopp (2010): Was bringt Kompetenzanerkennung – und wem? Ein Standpunkt.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 9, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: non-formales Lernen, informelles Lernen, Kompetenzanerkennung, Arbeitsmarkt, Empowerment, Chancengleichheit

Abstract

Ist Kompetenzanerkennung ein Werkzeug der „Arbeitslosenindustrie“, die Arbeitslosen, TrainerInnen, ForscherInnen und AMS-Angestellten ein mehr oder weniger gutes Auskommen bereitet und die Menschen in Kursen und auf ihren Arbeitsplätzen „kanalisiert“, damit sie nicht auf die Barrikaden steigen? Oder kann Kompetenzanerkennung nicht nur zur Qualifizierung von Menschen beitragen, sondern auch zu Empowerment, Kritik und Innovationsfähigkeit? Im ersten Teil des vorliegenden Beitrages werden Erwartungen an Systeme oder Maßnahmen der Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen skizziert, wobei wirtschaftliche, gesellschaftliche und auf das Individuum bezogene Aspekte zur Sprache kommen. Diese Erwartungen werden im zweiten Teil hinterfragt und in einen weiteren Kontext gestellt. Den Abschluss bildet die Aufforderung, diesen Kontext im Auge zu behalten und einen Beitrag zum Empowerment zu leisten.

06

Was bringt Kompetenzanerkennung – und wem?

Ein Standpunkt

Monika Prokopp

Maßnahmen der Kompetenzanerkennung sind als Abkehr von einer defizit-orientierten Sichtweise des Menschen sehr zu begrüßen, weil sie Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Vordergrund stellen und Potenziale aufzeigen. Aber: Diese Sicht ist ausschließlich auf das Individuum ausgerichtet und läuft Gefahr, systembezogene und strukturelle Faktoren auszublenden.

Die Anerkennung von informellem und non-formalem Lernen in Form von ExternistInnenprüfungen und durch neue oder verbesserte Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsprogrammen oder individuellen Kompetenzportfolios gewinnt – beeinflusst durch gesamteuropäische Strategien – in Österreich immer mehr an Bedeutung. Im folgenden Standpunkt werde ich einige der Argumente, die im Diskurs um die Kompetenzanerkennung immer wieder auftauchen, skizzieren. Dabei kommen sowohl wirtschaftliche, gesellschaftliche wie auch personenbezogene Aspekte zur Sprache. Anschließend werden einige kritische Rückfragen zu diesen Aspekten diskutiert und in einen weiteren Kontext gestellt.

Erwartet und versprochen: Effizienz, Innovation, Integration

Angesichts der steigenden Flexibilität der Arbeitsmärkte und eines höheren Innovationsbedarfs gewinnt die Entwicklung von „Humankapital“ gegenwärtig immer mehr an Bedeutung. Die Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen

macht die vorhandenen Kompetenzen der MitarbeiterInnen sichtbar und dadurch besser nutzbar und verbessert generell die statistische Qualifikationsstruktur der Bevölkerung (siehe CEDEFOP 2008). Die Erwartungen der Personalentwicklung an die Kompetenzanerkennung umfassen eine effizientere Verteilung des Humankapitals im Unternehmen und in weiterer Folge einen Anstieg der Produktivität und eine erhöhte Innovationsfähigkeit (siehe Ministry of Economic Affairs 2001). Zudem können Unternehmen von der Kompetenzanerkennung und der gezielten Weiterbildung von Personen mit geringer formaler Qualifikation profitieren, wenn sie so diese Gruppe für anspruchsvollere Aufgaben qualifizieren können, anstatt Neurekrutierungen vornehmen zu müssen.¹

Arbeitsmarktpolitisch werden in einem besseren „Matching“ (Abstimmung der Kompetenzen der Job-suchenden mit den geforderten Qualifikationen in den Jobinseraten) neue Möglichkeiten der Vermittlung von Jobsuchenden geortet (siehe CEDEFOP 2008; Ministry of Economic Affairs 2001; Zürcher 2007). Gesellschaftspolitisch werden die Auswirkungen der

¹ Besten Dank an Jörg Markowitsch für diesen Hinweis.

Kompetenzanerkennung auf verschiedenen Ebenen gesehen: Innerhalb der Bildungssysteme besteht die Erwartung eines verbesserten Zugangs und höherer Effizienz, weil durch das Anrechnen von Vorwissen Doppelgleisigkeiten im Lernen vermieden werden könnten. Kompetenzanerkennung kann auch einen Impuls für die Einführung neuer Lernformen geben, die maßgeschneidert, zeit- und kostensparend sind, etwa „Training on the job“. Zudem soll der Blick auf vorhandene Kompetenzen eine bessere Planung von bildungspolitischen Entscheidungen in Hinblick auf das lebenslange Lernen und auf Maßnahmen im Sinne der „Employability“ und der Arbeitsmarktpolitik ermöglichen (siehe Ministry of Economic Affairs 2001). Vielfach wird Kompetenzanerkennung auch als Möglichkeit verstanden, benachteiligten Personen wie MigrantInnen, älteren ArbeitnehmerInnen oder Arbeitslosen eine „zweite Chance“² zu geben und ihre Integration in Arbeitsmarkt und Gesellschaft zu erleichtern (siehe CEDEFOP 2008; Ministry of Economic Affairs 2001; Zürcher 2007; Werquin 2007). Generell sind also die Erwartungen an mögliche Auswirkungen der Kompetenzanerkennung auf die wirtschaftliche Entwicklung und den sozialen Zusammenhalt in der EU sehr hoch (siehe Zürcher 2007).

Im Zentrum der Überlegungen um die Kompetenzanerkennung stehen immer wieder die Individuen. So wird argumentiert, dass Personen durch diesen Prozess auf ihr Wissen, auf ihre Kompetenzen aufmerksam werden und dies wiederum zu einer Stärkung ihres Selbstbildes führe. Ein beruflicher Aufstieg oder Wechsel werde erleichtert und mit der Integration in den Arbeitsprozess könne das Ansehen einer Person steigen. Auch würden sowohl die Motivation als auch die Möglichkeit zur Weiterbildung verbessert werden können (siehe Werquin 2007; Zürcher 2007), könne die Kenntnis der eigenen Stärken die Berufs- und Lebensplanung erleichtern (siehe ExpertInnenpapier 2007) und im weitesten Sinne zum Empowerment beitragen.

Die Erwartungen an die Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen

sind also sehr hoch, fast könnte man sie schon als Heilsversprechungen bezeichnen. Es gibt aber auch durchaus kritische Stimmen, die diese Erwartungen relativieren und infrage stellen. Diese Stimmen zu Gehör zu bringen, ist Anliegen des folgenden Abschnittes.

Die Praxis: teuer, sinnlos, ungerecht?

Den Erwartungen einer gesteigerten Effizienz von Bildungsprogrammen durch Maßnahmen der Kompetenzanerkennung steht die Feststellung gegenüber, dass Systeme der Kompetenzfeststellung ebenfalls mit hohem Aufwand und hohen Kosten verbunden sind. Letztlich müsse der Nachweis gelingen, dass die auf diesem Wege erworbenen Qualifikationen einen Wert am Arbeitsmarkt, in Wirtschaft und Gesellschaft haben. Kein Staat würde ein derartiges System finanzieren, wenn damit nur das Selbstwertgefühl der Zertifizierten stiege. Diese Überlegung führt zur ketzerischen Frage, ob es nicht in manchen Fällen günstiger wäre, die Ressourcen in entsprechende Bildungsangebote statt in die Kompetenzfeststellung zu investieren (siehe Werquin 2007).

Im Fall von Personen mit geringer formaler Qualifikation muss dieser Befund aber differenzierter gesehen werden: Studien zu Weiterbildung und Weiterbildungsmotivation bei dieser Zielgruppe zeigen, dass es bedeutsam ist, durch einen Blick auf vorhandene Kompetenzen das Selbstwertgefühl und damit auch die Motivation, sich weiterzubilden, zu steigern. Motivation durch eine Abkehr von einer defizitorientierten Sichtweise und eine Betrachtung individueller Stärken kann wiederum durch Kompetenzanerkennung erreicht werden. Die Entscheidung eines Staates, ein derartiges System aufzubauen und zu erhalten, könnte unter diesem Aspekt als „Wiedergutmachung“ für die Selektivität des Schulsystems gesehen werden (siehe Lassnigg 2008). Allerdings stößt auch diese Möglichkeit der „Wiedergutmachung“ an Grenzen, und zwar dann, wenn Personen mit geringer formaler Qualifikation

2 Auch Baethge und Baethge-Kinsky (2004) verweisen auf die Bedeutung von Arbeit als „zweite Chance“ und setzen diese in Verbindung mit einem System der Kompetenzanerkennung (siehe Baethge/Baethge-Kinsky 2004). An dieser Stelle möchte ich lediglich zum Terminus „zweite Chance“ anmerken, dass dieser zynisch anmuten kann, wenn man angesichts vorliegender Befunde zur Selektivität im österreichischen Bildungssystem (siehe etwa Wisbauer 2007) und zu „Barrieren“ in der Weiterbildung (siehe etwa Holzer 2004) davon ausgeht, dass eine „erste Chance“ in vielen Fällen nicht wirklich bestanden hat.

an Arbeitsplätzen tätig sind, die nur geringe Lernmöglichkeiten bieten. In diesem Sinne setzt sich die Selektivität des Schulsystems im informellen Lernen fort (siehe Prokopp 2009). „Selektiv“ im Sinne einer doppelten Stigmatisierung ist es auch, wenn Kompetenznachweise vor allem für Personen relevant sind, die keine anderen Zertifikate vorweisen können, vor allem wenn die Erarbeitung solcher Kompetenznachweise nicht mehr freiwillig, sondern aufgrund von (strukturellem) Zwang erfolgt. Eine Befürchtung, die in diesem Zusammenhang immer wieder angeführt wird, ist die Schaffung eines „gläsernen Menschen“ (siehe Zürcher 2007) und dessen „Totalverzweckung“ (siehe Ribolits 1995) im Dienste einer funktionierenden Wirtschaft: Durch Kompetenzanerkennung könnten Behörden einen detaillierten Einblick in die Lebensführung von BürgerInnen erhalten, könnte mit der zunehmenden Verbreitung solcher Systeme mit der Zeit ein indirekter Zwang zur Zertifizierung entstehen. Erneut wären wieder speziell Personen mit geringer formaler Qualifikation von diesem Zwang betroffen, weil sie keine anderen Zertifikate vorweisen können (siehe Colley/Hodkinson/Malcolm 2002 u. 2003).

Im Zusammenhang mit Wirtschaft und Kompetenzanerkennung sind ebenfalls einige Fragen offen. Etwa jene, ob ArbeitgeberInnen tatsächlich an Zertifikaten interessiert sind oder eher an kompetenten Personen ohne Zertifikate, weil sie diesen einen geringeren Lohn zahlen können. Ein anderes strukturelles Problem, das in der Diskussion um Kompetenzanerkennung ebenfalls ausgeblendet wird, ist Arbeitslosigkeit bzw. Mismatch von Angebot und Nachfrage aufgrund unattraktiver Arbeitsbedingungen.³

Vor allem in Zeiten der Wirtschaftskrise (und auch danach) ist zu hinterfragen, ob unter den gegebenen Bedingungen die Vollbeschäftigung nicht eine Illusion ist und es Menschen gibt, die mit oder ohne Zertifikat keine Chance auf dem Arbeitsmarkt

haben. Daniela Holzer (2004) hat den Sachverhalt, dass die Verweigerung von Weiterbildung für manche Menschen subjektiv Sinn macht, als „Widerstand gegen Weiterbildung“ bezeichnet und gesteht diesen Menschen das Recht zu, sich den ökonomisch begründeten Interessen der Gesellschaft zu widersetzen.⁴

Wenn man aber dieses Argument auf die Spitze treiben will, könnte man ebenso ein Recht definieren, die Kompetenzanerkennung zu verweigern, wenn dadurch keine Verbesserung der individuellen Situation erwartet werden kann. Positiv formuliert wird diesem Recht in den „Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens“ (siehe CEDEFOP 2009) mit dem Prinzip der Freiwilligkeit Rechnung getragen. Fraglich ist aber wiederum, ob dieses Prinzip angesichts eventueller struktureller Zwänge tatsächlich umgesetzt werden kann.

Eher problematisch ist auch die im ExpertInnenpapier (2007) formulierte Überlegung, dass Menschen durch die bessere Kenntnis ihrer Kompetenzen in die Lage versetzt werden würden, ihr Leben und ihre Karriere besser zu planen (siehe ExpertInnenpapier 2007). Hier wird augenscheinlich die aktuelle Arbeitsmarktsituation außer Acht gelassen. Die Arbeitslosigkeit steigt, und auch schon vor der Wirtschaftskrise war ein wachsender Anteil an prekärer Beschäftigung quer durch alle Qualifikationsniveaus zu verzeichnen.⁵ Angesichts dieser Befunde nun von Menschen zu erwarten, dass die Kenntnis ihrer Kompetenzen ihre Lebens- und Karriereplanung erleichtern würde, mutet daher gedankenlos, wenn nicht gar zynisch an.

Im Zusammenhang mit der Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen wird daher Kompetenzanerkennung wiederholt im Kontext alternativer Strukturen des Wirtschaftens und der Sozialpolitik gesehen (z.B. in der Diskussion der Lernergebnisorientierung 2007 am Bundesinstitut

3 Vor allem im Tourismus verlassen viele qualifizierte Personen mit zunehmendem Alter die Branche auf Grund der unattraktiven Arbeitsbedingungen.

4 Kompetenzanerkennung wird von Daniela Holzer als eine Möglichkeit dargestellt, das Bildungssystem für diese Zielgruppe zu öffnen (siehe Holzer 2004).

5 Ein Beispiel dafür ist die „Generation Praktikum“, junge, exzellent ausgebildete Menschen, die sich ihrer Kompetenzen sehr wohl bewusst sind, aber dennoch keine adäquate Beschäftigung finden und von einem Praktikum zum anderen wechseln müssen. Der in den Medien kolportierte Trend, dass sich Arbeitslose in den USA einer Schönheitsoperation unterziehen, um bessere Chancen am Arbeitsmarkt zu haben (siehe pte 2009), ist ebenfalls als deutlicher Hinweis darauf zu verstehen, dass Arbeitslosigkeit weniger mit den mangelnden Qualifikationen der BewerberInnen als mit einem Mangel an Arbeitsplätzen zu tun hat.

für Erwachsenenbildung in Strobl, aber auch im Rahmen anderer Veranstaltungen). Eine Idee, die dabei von besonderer Relevanz sein kann, ist der Vorschlag eines bedingungslosen Grundeinkommens (siehe Füllsack 2002) für ein nachhaltigeres und gerechteres Wirtschaftssystem. Mit einem Grundeinkommen wäre tatsächlich die Freiwilligkeit von Kompetenzanerkennung gewährleistet.

Entscheidend: die Umsetzung

Ein Fazit der vorangegangenen Überlegungen kann also in etwa lauten: Maßnahmen der Kompetenzanerkennung sind als Abkehr von einer defizitorientierten Sichtweise des Menschen sehr zu begrüßen, weil sie Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Vordergrund stellen und Potenziale aufzeigen. Diese Sicht ist ausschließlich auf das Individuum ausgerichtet und läuft Gefahr, systembezogene und strukturelle

Faktoren auszublenden. Dazu gehört nicht nur die bereits skizzierte Situation am Arbeitsmarkt, sondern in einer weiteren Sicht auch die Bedeutung und Glorifizierung von Erwerbsarbeit in unserer Gesellschaft.⁶

Welchen Beitrag kann nun Kompetenzanerkennung in einer solchen Situation leisten? Ist sie ein Werkzeug der „Arbeitslosenindustrie“, die Arbeitslosen, TrainerInnen, ForscherInnen und AMS-Angestellten ein mehr oder weniger gutes Auskommen bereitet und die Menschen in Kursen und auf ihren Arbeitsplätzen „kanalisiert“, damit sie nicht auf die Barrikaden steigen? Oder kann Kompetenzanerkennung nicht nur zur Qualifizierung von Menschen beitragen, sondern auch zu Empowerment, Kritik und Innovationsfähigkeit? Diese Frage kann nur in der tatsächlichen Umsetzung von Maßnahmen der Kompetenzanerkennung beantwortet werden.

Ich hoffe jedenfalls das Beste.

6 Siehe dazu Ribolits 1995 und zahlreiche Befunde zu den negativen Folgen von Arbeitslosigkeit für das Selbstbild der Betroffenen.

Literatur

Weiterführende Literatur

Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2002): Arbeit – die zweite Chance (Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen). In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Jahrbuch Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann Verlag.

CEDEFOP – Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (2008): Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP – Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Colley, Helen/Hodkinson, Phil/Malcolm, Janice (2002): Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A consultation report. Leeds. University of Leeds Lifelong Learning Institute. Online im Internet: http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm [Stand: 2010-01-24].

Colley, Helen/Hodkinson, Phil/Malcolm, Janice (2003): Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre. London.

ExpertInnenpapier (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung 20. Jänner 2007. Krems. Online im Internet: http://l3lab.erwachsenenbildung.at/wp-content/uploads/III-expertinnenpapier_end.pdf [Stand: 2010-01-26].

Füllsack, Manfred (2002): Leben ohne zu arbeiten? Zur Sozialtheorie des Grundeinkommens. Berlin: Avinus Verlag.

- Holzer, Daniela (2004):** Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien: LIT-Verlag.
- Lassnigg, Lorenz (2008):** Anerkennung informellen Lernens – politische Reflexion und gesellschaftliche Relevanz. Beitrag zur Vortragsreihe: „Informelles Lernen: Konzepte – Orte – Kontroversen“ am 02.04.2008, Institut für Wissenschaft und Kunst (IWK). Wien.
- Ministry of Economic Affairs (2001):** The glass is half full! A broad vision for the application of EVC in the Netherlands. The Hague: Ministry of Economic Affairs.
- Prokopp, Monika (2009):** Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen für Personen mit geringer formaler Qualifikation in Österreich. Wien (Dissertation, im Erscheinen).
- pte (2009):** Schönheits-OPs für Arbeitslose boomen in den USA. In: Die Presse.com vom 15.4.2009. Online im Internet: <http://diepresse.com/home/wirtschaft/international/470277/index.do> [Stand: 2010-01-24].
- Ribolits, Erich (1995):** Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. München/Wien: Profil Verlag.
- Werquin, Patrick (2007):** Propositions for a Typology of Recognition Systems. RNFIL. Third Meeting of National Representatives and International Organisations.
- Wisbauer, Alexander (2007):** Regionale Bildungschancen. Eine Analyse des zentral-peripheren Bildungsgefälles in Österreich. In: Erler, Ingolf (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum Verlag, S. 202-216.
- Zürcher, Reinhard (2007):** Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte (= Materialien zur Erwachsenenbildung. 2/2007). Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr2_2007_informelles_lernen.pdf. [Stand: 2010-01-26].



Foto: K.K.

Dr. in Monika Prokopp

prokopp@3s.co.at
<http://www.3s.co.at>
 +43 (0)1 5850915-22

Monika Prokopp studierte Pädagogik, Sonder- und Heilpädagogik, an der Universität Wien, dissertierte im Jahr 2009 im Rahmen des DoktorandInnenkollegs „Lifelong learning“ in Philosophie/Lifelong learning an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seit 2003 ist sie als freiberufliche Forscherin für 3s research laboratory, die 3s Unternehmensberatung und die Donau-Universität Krems tätig. Die Schwerpunkte ihrer wissenschaftlichen Arbeit sind unter anderem die Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen, Qualitätssicherung in der Berufsbildung, lebensbegleitendes Lernen, praxisorientierte Lehre und Beurteilung. Ihre Tätigkeiten im Consulting beziehen sich hauptsächlich auf die redaktionelle Arbeit an Informationstools des AMS Österreich (Berufsinformationssystem, Qualifikationsbarometer) und auf die Ermittlung von Arbeitsmarkt- und Qualifikationstrends in Bedarfs-, Kohärenz- und Arbeitsmarktanalysen für österreichische Fachhochschulen.

Notwendigkeit und „Funktion“ der Bildungs- und Berufsberatung

Ein Standpunkt aus arbeitsmarktpolitischer Sicht

Rudolf Götz

Rudolf Götz (2010): Notwendigkeit und „Funktion“ der Bildungs- und Berufsberatung. Ein Standpunkt aus arbeitsmarktpolitischer Sicht.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Bildungs- und Berufsberatung, Arbeitsmarktpolitik, aktivierender Sozialinvestitionsstaat

Abstract

Kann die Bildungs- und Berufsberatung einen Beitrag zur Adressierung der zunehmend problematischen Übergänge von der Ausbildung in den Beruf leisten? Kann sie dem vermehrten Bedarf an Begleitung angesichts des so genannten „Active Ageing-Konzepts“ und des „Flexicurity-Ansatzes“ nachkommen? Diesen Fragen widmet sich der vorliegende, eine arbeitsmarktpolitische Sichtweise vertretende Standpunkt, der durch eine Diskussion der Bildungs- und Berufsberatung im „aktivierenden Sozialinvestitionsstaat“ abgerundet wird. Der Autor kommt zu dem Schluss: „Angebote der Bildungs- und Berufsberatung leisten über die Stärkung der individuellen Orientierungs- und Entscheidungsfähigkeit einen wichtigen Beitrag zum erfolgreichen Selbstmanagement.“

07

Notwendigkeit und „Funktion“ der Bildungs- und Berufsberatung

Ein Standpunkt aus arbeitsmarktpolitischer Sicht

Rudolf Götz

ArbeitnehmerInnen in arbeits- und sozialrechtlich gut abgesicherten „Normalarbeitsverhältnissen“ stehen einer wachsenden Anzahl von ArbeitnehmerInnen in arbeitsrechtlich ungeschützten, geringe Sozialleistungen generierenden Beschäftigungsverhältnissen sowie arbeitslosen Personen gegenüber.

Das MAGAZIN erwachsenenbildung.at zielt mit seiner neunten Ausgabe u.a. darauf ab, die zunehmende Notwendigkeit und den wachsenden Stellenwert von Bildungs- und Berufsberatung im Erwachsenenalter aufzuzeigen. Der vorliegende Artikel möchte hierzu einen Beitrag aus arbeitsmarktpolitischer Sicht leisten. Er ist entlang zweier Themenblöcke gegliedert. Im ersten Teil werden zu drei ausgewählten arbeitsmarktpolitischen Herausforderungen Lösungsstrategien vorgestellt und wird die Notwendigkeit des Einsatzes von Bildungs- und Berufsberatung innerhalb dieser Ansätze herausgearbeitet. Der zweite Teil widmet sich den diesen Ansätzen zugrunde liegenden aktuellen, normativen arbeitsmarkt-/sozialpolitischen Konzepten und stellt die Rolle/Funktion der Bildungs- und Berufsberatung innerhalb dieser zur Diskussion.

Bildungs- und Berufsberatung angesichts arbeitsmarktpolitischer Herausforderungen

Friktionsreiche Übergänge von der Ausbildung in den Beruf

Die Übergänge von der Ausbildung in den Beruf sind zunehmend friktionsbehaftet. Viele junge

Erwachsene finden sich in einem Zyklus aus prekären Beschäftigungsverhältnissen, Phasen der Arbeitslosigkeit und Phasen der Qualifizierung wieder. Die Wirtschaftskrise verstärkt diese Tendenzen, da in Zeiten der Wirtschaftsrezession Betriebe zuerst Einstellungsstopps verhängen, bevor sie bestehendes Personal abbauen. Die Jugendarbeitslosigkeit (lt. Definition der internationalen Arbeitsorganisation ILO sind dies Personen zwischen 15 und 24 Jahren) stieg in Österreich von 8,2% im 3. Quartal 2008 auf 11,3% im 3. Quartal 2009 (siehe Statistik Austria 2009a). Hinzu kommt, dass die steigende Komplexität in den Feldern Bildung und Arbeitsmarkt die schwierige Situation des Ausbildungs-/Arbeitsmarktmatchings verschärft. Vielfältige Berufsoptionen und -bilder, wachsende Qualifikationsanforderungen und diversifizierte Bildungsangebote generieren Unübersichtlichkeit und können zu Orientierungslosigkeit führen.

Der „arbeitsmarktpolitische Bauchladen“ an Ansätzen zur Förderung fließender Übergänge von der Ausbildung in den Beruf (sowie zwischen Beschäftigungsverhältnissen) reicht von der Stellenvermittlung, von Beratungsleistungen, Job-Coachings über Qualifizierungsangebote, Berufsinformation und Qualifikationsbedarfsprognosen bis hin zu Stifungen und Arbeitskräfteüberlassungen. Angebote

der Berufs- und Bildungsberatung spielen sowohl innerhalb dieser Instrumente als auch ergänzend zu diesen eine wichtige Rolle: Sie können – inklusive des Einsatzes von Kompetenzbilanzierungsverfahren – einen Beitrag zur Stärkung der Orientierungs- und Entscheidungsfähigkeit der Individuen leisten und damit an den Entscheidungsschnittstellen der Übertrittskarrieren eine stützende und leitende Rolle spielen.

Life-Long-Guidance (LLG) im Rahmen des Active Ageing

Vor dem Hintergrund starker Wanderungsgewinne¹ wurde die Prognose einer schrumpfenden österreichischen Bevölkerung zwar in die mittlere Zukunft verschoben, die aktuellen demographischen Herausforderungen bleiben jedoch bestehen. Die Bevölkerungsentwicklung der letzten Dekaden, charakterisiert durch die starken Geburtenjahrgänge der 1950er und 1960er Jahre (Baby-Boom) und den darauf folgenden anhaltenden Geburtenrückgang, führte zu einer „überalterten“ Erwerbsbevölkerung sowie einem Anwachsen der Anzahl der PensionistInnen in Relation zu den (potenziellen) Arbeitskräften. In Österreich lag der Anteil der Über-65-Jährigen im Verhältnis zur Altersgruppe 20 bis 64 Jahre im Jahr 2000 bei 25% (old-age-dependency-ratio). Für 2050 wird ein Anteil von 55% prognostiziert (siehe OECD 2007).

Auf arbeitsmarktpolitischer Ebene wird dieser demographischen Herausforderung mit der Strategie begegnet, die Arbeitskräfte länger in Erwerbstätigkeit zu halten (Active Ageing). Eine gute Grundausbildung sowie die stetige Anpassung der Ausgangsqualifikation an neue technologische, arbeitsorganisatorische und soziale Entwicklungen sind Voraussetzung für solch eine anhaltende Beschäftigungsfähigkeit. Nur über fortwährende (Weiter-)Qualifizierung kann verhindert werden, dass Qualifikationslücken zu neueren Entwicklungen entstehen und Lernentwöhnungseffekte auftreten, die die Lern- und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte unterminieren.

Die steigende Komplexität der Qualifikationsanforderungen und die damit einhergehende Vielfalt der

Qualifikationsangebote lassen auf einen Bedarf an Begleitung der gemäß dem Active Ageing-Konzept erforderlichen „lebenslangen Qualifikationsbemühungen“ schließen. Life-Long-Guidance wird damit zu einem wichtigen Baustein der Strategie zur Adressierung der demographischen Herausforderung.

Der Flexicurity-Ansatz erhöht den Bedarf an Life-Long-Guidance

Der europäische Arbeitsmarkt ist von starken Segmentierungstendenzen geprägt. ArbeitnehmerInnen in arbeits- und sozialrechtlich gut abgesicherten „Normalarbeitsverhältnissen“ stehen einer wachsenden Anzahl von ArbeitnehmerInnen in arbeitsrechtlich ungeschützten, geringe Sozialleistungen generierenden Beschäftigungsverhältnissen sowie arbeitslosen Personen gegenüber. Die gegenwärtige Wirtschaftskrise verschärft diese Entwicklung.

Von Seiten der Europäischen Kommission wird der Ansatz der „Flexicurity“ zur Förderung einer besseren Durchlässigkeit zwischen den genannten Arbeitsmarktsegmenten und der Schaffung von mehr Arbeitsplätzen protegiert (siehe Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2007). Dieser Ansatz setzt auf Beschäftigungssicherheit statt Arbeitsplatzsicherheit. Über die (rechtliche) Flexibilisierung der Arbeitsmärkte sollen mehr Arbeitsplätze mit flexibleren Arbeitsverhältnissen (Flexi) geschaffen werden und flankierend Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik und des Lebenslangen Lernens (LLL) den Übertritt zwischen Beschäftigungsverhältnissen erleichtern (Beschäftigungssicherheit). In den Übertrittsphasen zwischen den Beschäftigungsverhältnissen soll ein starkes soziales Sicherungsnetz gespannt werden (security).

Der Flexicurity-Ansatz impliziert häufigere Arbeitsplatzwechsel und diversifizierte Arbeitskarrieren. Diese bringen wiederum eine Zunahme an Bildungs- und Karriereentscheidungen mit sich und führen damit zu einem wachsenden Bedarf an professioneller Begleitung dieser Entscheidungen (Life-Long-Guidance). Häufigere Arbeitsplatzwechsel implizieren darüber hinaus, dass es wichtiger wird, im Arbeitsleben informell erworbene Kompetenzen

¹ Alleine in den letzten fünf Jahren (2004-2008) verzeichnete Österreich ein positives Migrationssaldo von 188.428 Personen (siehe Statistik Austria 2009b).

besser abbilden zu können (u.a. über Ansätze der Kompetenzbilanzierung), um den Matchingprozess zu erleichtern und die persönliche Arbeitsmarktposition zu verbessern.

Bildungs- und Berufsberatung im „aktivierenden Sozialinvestitionsstaat“

Den skizzierten arbeitsmarktpolitischen Ansätzen liegt ein Konzept zugrunde, das seit den 1990er Jahren die normativen Grundlagen arbeitsmarkt-/sozialpolitischer Strategien federführend bestimmt. Ausgehend von Bill Clintons (USA) unter dem Credo „to end welfare as we know it“ lancierten sozialpolitischen Reformen über Tony Blairs (UK) „New Deal“ bis hin zu den Hartz/Agenda 2010-Reformen in Deutschland wurde dem umverteilenden Wohlfahrtsstaat zunehmend eine Absage erteilt sowie mehr Selbstverantwortung und Eigeninitiative des/der Einzelnen eingefordert.

Dem liberalen System folgend, trägt der Staat die Verantwortung, individuelle Freiheit und Autonomie nicht nur zu schützen, sondern auch zu fördern. Über die Prinzipien „Enabling“, „Empowerment“ und „Employability“ trägt der „aktivierende Sozialinvestitionsstaat“ zur Erhöhung der individuellen Handlungschancen – und damit der individuellen Autonomie – bei. Im Gegensatz zum klassischen Wohlfahrtsstaat geht es nicht um Umverteilung im Sinne der ausgleichenden Gerechtigkeit, sondern um „die Proportionalität des Opportunitäten- oder Chancenraumes“. Im Zentrum sozialer Gerechtigkeit steht die Herstellung sozialer Selbstständigkeit (vgl. Priddat 2003, S. 380-389).

KritikerInnen bewerten die Meriten des aktivierenden Sozialinvestitionsstaats anders – eine Auswahl:

Über den neuen sozialpolitischen, arbeitsmarkt-orientierten Aktivierungsansatz wird Christian Brütt zufolge ein „neuer sozialstaatlicher Paternalismus“ transportiert. Über „staatliches Empowerment“, im Zuge dessen Fähigkeiten des Selbst-Managements und des Selbst-Marketings vermittelt werden, soll eine erhöhte Beschäftigungsfähigkeit – eine höhere Anpassungsfähigkeit an so genannte flexibilisierte Produktionsorganisationen und deregulierte

Arbeitsmärkte – erreicht werden (vgl. Brütt 2003, S. 652 u. S. 656). „Während der ‚alte Paternalismus‘ die Ungerechtigkeiten des Arbeitsmarktes und der Verteilung insgesamt ‚korrigieren‘ wollte, zielt der ‚neue Paternalismus‘ nur noch auf die Befähigung der BürgerInnen, ihre ‚Selbstbestimmung‘ und ‚Eigenverantwortung‘ bei Mangel an Alternativen bedingungslos auf dem Arbeitsmarkt zu suchen“ (ebd., S. 656).

Neoliberale Technologien (Hilfe zur Selbsthilfe, Selbstmanagement, Empowerment) zielen darauf ab, die Selbstregulierungskapazitäten von Individuen zu fördern, um diese mit ökonomischen und gesellschaftlichen Zielen zu verbinden (vgl. Miller/Rose 1990, S. 1-31). Entlang des ökonomisch-rationalen Prinzips werden die Individuen angehalten, ihre Existenzabsicherung autonom zu gestalten. Soziale Rechte des „alten“ Versicherungsvertrages zur Absicherung sozialer Risiken werden durch bürgerliche Pflichten des/der Einzelnen ergänzt. „Das Ziel dieser Politiken ist es, die rechtlich-statuarische Position der Subjekte durch eine moralisch ökonomische Autonomisierung aufzubrechen“ (Lemke 1997, S. 254).

Angebote der Bildungs- und Berufsberatung leisten über die Stärkung der individuellen Orientierungs- und Entscheidungsfähigkeit einen wichtigen Beitrag zum erfolgreichen „Selbstmanagement“. Den Verfahren der Erhebung individueller Kompetenzen kommt zusätzlich eine zentrale Funktion im Rahmen des „Selbstmarketings“ zu. Insgesamt weisen die Bildungs- und Berufsberatung als auch Ansätze der Kompetenzbilanzierung eine „Empowermentorientierung“ auf, die es den KlientInnen ermöglichen soll, ihre individuellen Handlungskapazitäten zu vergrößern. Bei Berücksichtigung der kritischen Stimmen hinsichtlich der Gefahr einer einseitigen ökonomischen Ausrichtung der Unterstützungsangebote („Empowerment zur Beschäftigungsfähigkeit“) gilt es, die jeweiligen expliziten und impliziten Ziele der angebotenen Leistungen stets nach innen (AnbieterIn) bewusst zu halten und nach außen (KlientIn) transparent zu machen. *Empowerment* bewegt sich nicht in einem „wertefreien“ Raum. „*Ermächtigung*“ ist immer Ermächtigung zu etwas Bestimmten, ist also zielgerichtet, und *Aufrichtung* ist zugleich immer auch Zurichtung auf etwas.

Literatur

Verwendete Literatur

- Brütt, Christian (2003):** Von Hartz zu Agenda 2010. Die Realpolitik im „aktivierenden Sozialstaat“. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 133, 33, 4, S. 645-665.
- Lemke, Thomas (1997):** Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Hamburg.
- Miller, Peter/Rose, Nikolas (1990):** Governing economic life. In: Economy and Society, Vol. 19, 1, Februar/1990, S. 1-31.
- Priddat, Birger P. (2003):** Umverteilung: Von der Ausgleichssubvention zur Sozialinvestition. In: Lessenich, Stephan (Hrsg.): Wohlfahrtsstaatliche Grundbegriffe. Historische und aktuelle Diskurse. Frankfurt/New York, S. 373-395.

Weiterführende Literatur

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007):** Gemeinsame Grundsätze für den Flexicurity-Ansatz herausarbeiten: Mehr und bessere Arbeitsplätze durch Flexibilität und Sicherheit (01/07/2007). Kataloge N.: KE-78-07-284-DE-C. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Online im Internet: http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=de&type_doc=COMfinal&an_doc=2007&nu_doc=359 [Stand: 2010-01-24].
- OECD (2007):** Gesellschaft auf einen Blick: OECD-Sozialindikatoren – Ausgabe 2006. Zusammenfassung in Deutsch. Online im Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/7/32/38257630.pdf> [Stand: 2010-01-24].
- Statistik Austria (2009a):** Labour Force Survey-Microcensus, compiled on 17 December 2009.
- Statistik Austria (2009b):** International Migration to and from Austria by citizenship 1961 bis 2008, compiled on 27 May 2009.



Foto: KfK

Mag. Dr. Rudolf Götz

rudolf.goetz@oesb.at
<http://www.oesb.at>
+43 (0)1 33168-3133

Rudolf Götz studierte Soziologie an der Universität in Wien und dissertierte 2008. Von 2001 bis 2005 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Interdisziplinären Forschungszentrum Sozialwissenschaften (ICCR-IFS-CIR), Wien, seit 2005 ist er Mitarbeiter im Competence Centre Labour Market der ÖSB Consulting GmbH, Wien. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Beratung bei der Programmentwicklung und Implementierung des ESF, in der Leitung des Projekts „bib-innovation-network 2007-2010“ (Bundesweites Informations- und Innovationsnetzwerk für BildungsberaterInnen) und in der Durchführung von wissenschaftlichen Studien und fachlichen Weiterbildungsseminaren im Feld der Arbeitsmarktpolitik.

„Career Management Skills“ – ein Kernelement der Strategien zu Lifelong Guidance

Gerhard Krötzl

Gerhard Krötzl (2010): „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 im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Career Management Skills, Lifelong Guidance, Strategie, Bildungspolitik, Berufs- und Bildungsberatung, IBOBB

Abstract

Durch gut begleitete erste Bildungs- und Berufsentscheidungsprozesse erwerben junge Menschen wichtige Grundkompetenzen, z.B. die Fähigkeit zur Selbstreflexion, zur Informationsverarbeitung und -bewertung und die Entscheidungsfähigkeit. Dies ist eine Lernerfahrung, die auch für spätere Entscheidungsprozesse genutzt werden kann. Entsprechende schulische Maßnahmen sind vor allem dann wirksam, wenn sie unterschiedlicher Natur sind, aber gut koordiniert werden und sich ergänzen. Wichtig sind hier vor allem Maßnahmen der Information, der individuellen Beratung sowie zusätzliche Initiativen und Kooperationen mit außerschulischen PartnerInnen. Dieses österreichische Modell der Vermittlung von „Career Management Skills“ als Teil der nationalen Strategie für „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ wird im vorliegenden Beitrag vor dem Hintergrund der gegenwärtigen europäischen Strategiedebatte zu „Lifelong Guidance“ erläutert. Im Anschluss an den Artikel erläutert Regina Barth die Spezifika der Umsetzung der Lifelong Guidance Strategie im Bereich der Erwachsenenbildung in Österreich.

08

„Career Management Skills“ – ein Kernelement der Strategien zu Lifelong Guidance

Gerhard Krötzl

Bei einem umfassenden Verständnis von „Lifelong Guidance“ geht es um ein Gesamtkonzept von unterschiedlichen Unterstützungsmaßnahmen, die vor allem den Fokus auf Prävention haben: BürgerInnen jeden Alters sollen befähigt werden, Bildungs-, Berufs- und Lebensentscheidungen selbstständig und eigenverantwortlich vorbereiten und treffen zu können.

In der internationalen Diskussion um geeignete Strategien im Bereich Bildungs- und Berufsberatung ist es – vor allem im Zusammenhang mit der Erkenntnis, dass das Prinzip des lebensbegleitenden Lernens mit allen daraus zu folgernden Konsequenzen in den Mittelpunkt bildungspolitischer Zielsetzungen zu rücken ist – zu großen Änderungen gekommen. Diese werden vielfach als Paradigmenwechsel bezeichnet, der sich auch im neu geschaffenen, eng an das Leitprinzip „Lifelong Learning“ angelehnten Begriff „Lifelong Guidance“ abbildet. Bei einem umfassenden Verständnis von „Lifelong Guidance“ geht es nicht mehr primär um Intervention in Form von meist individuellen Hilfestellungen („face to face“ Beratung) für Personen, die aktuell vor einer Bildungs- oder Berufsentscheidung stehen, sondern um ein Gesamtkonzept von unterschiedlichen Unterstützungsmaßnahmen¹, die vor allem den Fokus auf Prävention haben: BürgerInnen jeden Alters sollen befähigt werden, Bildungs-, Berufs- und Lebensentscheidungen selbstständig und eigenverantwortlich vorbereiten und treffen zu können. Die dafür notwendigen Kompetenzen werden in

der internationalen Diskussion häufig als „Career Management Skills“ bezeichnet. Dieser Paradigmenwechsel in der Berufsberatung wird eindrucksvoll von Jarvis (2003) beschrieben (siehe Tab. 1): In einem Maßnahmenplan des italienischen Bildungsministeriums wird – dazu passend – das Ziel verfolgt, SchülerInnen dazu zu befähigen, die „ProtagonistInnen ihres eigenen Lebensprojekts“ zu sein (siehe Centro Risorso Europeo per l’Orientamento 2005).

Im Folgenden wird über die einschlägige internationale (vor allem europäische) Diskussion sowie damit zusammenhängende Konzepte und Maßnahmen in Österreich berichtet. Eine besondere Bedeutung kommt hier der Schule zu.² Da das österreichische Bildungssystem bekanntermaßen stark gegliedert ist und viele – auch schon frühe – Wahlmöglichkeiten vorsieht, müssen SchülerInnen bereits in ihrer Schullaufbahn immer wieder Bildungswegentscheidungen treffen. Wenn diese gut begleitet und vorbereitet werden, können daraus Lernerfahrungen resultieren: das Wissen, wie spätere Entscheidungsprozesse, die sich im Laufe des Lebens

1 Dementsprechend wurde in Österreich die Übereinkunft erzielt, den Begriff „Lifelong Guidance“ mit „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ zu beschreiben, um damit die Vielzahl der Herangehensweisen zu dokumentieren.

2 Besonderheiten für den Bereich der Erwachsenenbildung werden im Anschluss an den Artikel von Regina Barth dargestellt; Anm.d.Red.

Tab. 1: Paradigmenwechsel in der Bildungs- und Berufsberatung (nach Jarvis 2003)

| Klassisches Modell der Berufsberatung | Career Management Paradigma |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Erforsche deine Interessen, Fähigkeiten, Werte etc. (oft mit Tests und professioneller Hilfe) 2. Erforsche das Arbeitsleben und die beruflichen Möglichkeiten 3. Suche nach einer bestmöglichen Übereinstimmung zwischen deinen persönlichen Voraussetzungen und den Berufsmöglichkeiten 4. Entwickle einen Plan, wie du zu deinem ausgewählten Berufsziel kommst 5. Schließe deine Ausbildung ab, wähle eine sichere Anstellung, arbeite hart und mache Karriere 6. Gehe so früh als möglich (ohne Abzüge) in Pension | <ol style="list-style-type: none"> 1. Weiß über dich selbst Bescheid, glaube an dich und folge deiner Intuition. 2. Konzentriere dich auf den Weg und nicht das Ziel. Werde ein guter Reisender. 3. Du bist nicht allein. Wende dich an deine Kolleg/innen und sei ein/e gute/r Kollege/in. 4. Es gibt immer Änderungen, und diese schaffen neue Möglichkeiten. 5. Lernen ist lebensbegleitend. Wir sind von Natur aus wissbegierig und höchst lebendig, wenn wir lernen. <p>(Anm.: Punkt 1 beinhaltet natürlich auch die ersten vier Punkte des „klassischen Modells“)</p> |

Quelle: Jarvis 2003, o.S.

ergeben, gestaltet werden können und auf welche Hilfen man dabei zurückgreifen kann.

Kompetenzen für Bildungs-, Berufs- und Lebensplanung in internationalen Strategiepapieren

Die Bedeutung von Kompetenzen innerhalb der Konzepte zur Verbesserung der Berufs- und Bildungsberatung zeigt sich in wichtigen internationalen Schlüsseldokumenten:

- Die OECD (2003) empfiehlt, jenen Beratungssystemen den Vorzug zu geben, die die Selbstbefähigung der BürgerInnen in den Mittelpunkt stellen: „priority to systems that develop career self-management skills“ (siehe OECD 2003).
- Die Resolution des EU-Bildungsministerrates aus dem Jahr 2004 zu Lifelong Guidance spricht klar von einer Änderung der Schwerpunktsetzung im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung hin zu einer deutlichen Fokussierung auf Kompetenzen, die zur Gestaltung persönlicher Bildungs- und Berufswege notwendig sind: „refocusing provision on the competences to manage career and learning“ (siehe EU Bildungsministerrat 2004).
- Die neuerliche Guidance-Resolution des EU-Bildungsministerrates aus dem Jahr 2008 nennt

schließlich die Förderung des lebenslangen Erwerbs von „Career Management Skills“ als erstes von vier prioritären Handlungsfeldern bei der Entwicklung von umfassenden lebensbegleitenden Systemen der Berufs- und Bildungsberatung im Sinne von „Lifelong Guidance“ (siehe EU Bildungsministerrat 2008). Die weiteren betreffen die Verbesserung des Zugangs zu Beratungsdiensten, die Entwicklung von entsprechenden Qualitätssicherungssystemen sowie die Koordination und Kooperation auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene. Genau diese vier Schwerpunktsetzungen finden sich auch im Arbeitsprogramm 2009/2010 des European Lifelong Guidance Policy Networks (ELGPN), einem Zusammenschluss von 30 europäischen Staaten zum Zwecke des Austausches und der Entwicklung von Konzepten zur Etablierung von umfassenden Systemen von „Lifelong Guidance“.

Die in den Konzepten zu Lifelong Guidance zum Ausdruck gebrachten Zielsetzungen und Ansätze stehen natürlich nicht zufällig in engem Zusammenhang mit anderen bildungspolitischen europäischen Strategien und den entsprechenden Umsetzungsinstrumenten, z.B. der Philosophie des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) mit den Bemühungen um Erfassung und Validierung auch auf informellem Wege erworbener Qualifikationen und Kompetenzen und Kompetenzerfassungsinstrumenten wie dem Europass und vor allem den Schlüsselkompetenzen

für lebensbegleitendes Lernen (siehe 2006/962/EG). Von den hier genannten wichtigen bereichsübergreifenden Kompetenzen, über die europäische BürgerInnen im Hinblick auf die Teilnahme am lebenslangen Lernen und die damit verbundenen Chancen verfügen sollten, weist besonders die siebente, als Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz („entrepreneurship“) bezeichnete einen besonders engen Bezug zu „Career Management Skills“ auf: Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz wird als Fähigkeit des/der Einzelnen, Ideen in die Tat umzusetzen, bezeichnet. *„Dies erfordert Kreativität, Innovation und Risikobereitschaft sowie die Fähigkeit, Projekte zu planen und durchzuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Unternehmerische Kompetenz hilft dem Einzelnen nicht nur in seinem täglichen Leben zu Hause oder in der Gesellschaft, sondern auch am Arbeitsplatz, sein Arbeitsumfeld bewusst wahrzunehmen und Chancen zu ergreifen; sie ist die Grundlage für die besonderen Fähigkeiten und Kenntnisse, die diejenigen benötigen, die eine gesellschaftliche oder gewerbliche Tätigkeit begründen oder dazu beitragen“* (2006/962/EG, S. 8).

„Career Management Skills“ – die gegenwärtige europäische Diskussion

Im Rahmen des European Lifelong Guidance Policy Networks (ELGPN) ist – wie bereits berichtet – ein eigenes Arbeitspaket dem Thema „Career Management Skills“ gewidmet. Einige Ergebnisse aus der laufenden Diskussion³ sind:

- Aufgrund der verschiedenen Begrifflichkeiten, die auch im Zusammenhang mit unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Traditionen stehen, ist eine einheitliche europäische Definition von „Career Management Skills“ (CMS) schwierig. Über folgende Rahmendefinition wurde aber Übereinkunft erzielt: *„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, S.3⁴; Übersetzung G.K.).

- Besonders weil es sich hier um Kompetenzen – ein breiterer Begriff als „Fähigkeiten“ – handelt, gibt es große Unterschiede in den Auffassungen, wie diese vermittelt werden können. Diese verschiedenen Zugänge basieren auf unterschiedlichen pädagogischen Traditionen, wie z.B. auf der stark an Inhalten orientierten französischen Tradition im Gegensatz zu der vorwiegend an Entwicklungsprozessen ausgerichteten Humboldt'schen Tradition im deutschsprachigen Raum und der stark am Ergebnis (dem „Outcome“) orientierten angelsächsischen Tradition. Das weiter unten vorgestellte österreichische prozessorientierte Umsetzungskonzept spiegelt dies wider. Aufgrund dieser Breite erscheint auch die Adaptierung der in den USA, in Kanada und Australien entwickelten ausgefeilten Konzepte und Instrumente zur systematischen Vermittlung bestimmter für die Lebens- und Berufsplanung als notwendig erachteter Fähigkeiten (z.B. Canadian Blueprint 1998, Australian Blueprint 2008) als einheitlicher curricularer Rahmen für Europa als nicht geeignet.
- Ebenso ist zu beachten, dass, wenn man „Career Management Skills“ als notwendige Kompetenzen für BürgerInnen unserer Gesellschaft ansieht, man damit implizit einige Annahmen trifft, wie z.B. dass Arbeit ein zentraler Bestandteil der persönlichen Identität ist, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung anzustrebende Werte sind, Einzelne für sich selbst wirksam sein können und sich dann als wertvoll empfinden, wenn sie am Arbeitsmarkt gefragt sind. Schon diese Annahmen zeigen, dass ein Konzept von „Career Management Skills“ immer Abbild gegenwärtiger

³ Ein Abschlussbericht wird im Herbst 2010 vorliegen und auf der Website des Netzwerks unter <http://elgpn.eu> öffentlich zugänglich sein.

⁴ Im englischen Original: „Career management skills refer to a whole range of competences which provide structured ways for individuals and groups to gather, analyse, synthesise and organise self, educational and occupational information, as well as the skills to make and implement decisions and transitions“; Anm.d.Red.

gesellschaftlicher Sichtweisen und Spielregeln ist, die sich im Laufe eines Lebens durchaus ändern können. Da aber eine wesentliche Zielsetzung des Erwerbes darin gesehen wird, dass diese Kompetenzen eben nicht nur in einem bestimmten Anlassfall, sondern „lebensbegleitend“ wirksam werden können, wird hier ein gewisser Widerspruch sichtbar, der sich dadurch auflösen lässt, dass man eben eine entsprechende Wandlungsbereitschaft und -fähigkeit als notwendige „Metakompetenz“ definiert.

- Vorsicht ist in diesem Zusammenhang auch dahingehend geboten, dass man durch das Konzept von notwendig zu erwerbenden „Career Management Skills“ nicht die gesamte Verantwortung für den Berufs- und Lebenserfolg auf das Individuum verlagert, z.B. unter dem Motto: „Du bist arbeitslos, weil du dir nicht die notwendigen Kompetenzen zur Berufs- und Lebensplanung angeeignet hast.“

Die österreichische Lifelong Guidance Strategie

In Österreich wurde 2005 eine nationale Steuerungsgruppe zur nationalen Koordination und Strategieentwicklung im Bereich „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ eingerichtet. Unter Federführung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur wurde mit VertreterInnen aller auf Bundesebene für Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf zuständigen Ministerien und Institutionen im Jahr 2006 eine nationale Lifelong Guidance Strategie erarbeitet, die folgende fünf programmatische Hauptziele definiert:

1. Implementierung der Grundkompetenzen für Bildungs- und Lebensplanung in allen Curricula: Bei möglichst vielen Bildungsmaßnahmen soll die Vermittlung und der Erwerb wichtiger Grundkompetenzen für das Treffen von selbstverantwortlichen Bildungs- und Berufsentscheidungen bewusst intendiert werden.
2. Fokus auf Prozessorientierung und Begleitung: Qualitätsvolle Entscheidungsprozesse sind die Voraussetzung für das Gelingen von treffsicheren Bildungs- und Berufsentscheidungen in

allen Lebensphasen. Daher sollen sich alle Unterstützungsmaßnahmen an diesen Prozessen orientieren. Dem begleitenden Aspekt soll daher besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

3. Professionalisierung der BeraterInnen, TrainerInnen: Verbesserung und Intensivierung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von BeraterInnen, TrainerInnen, LehrerInnen, die im Bereich Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf in den verschiedenen Sektoren tätig sind. Gemäß dem umfassenden Verständnis von „Lifelong Guidance“ müssen sie – je nach Art des konkreten Angebots – speziell über ausreichende persönliche Kompetenzen für die Erfüllung ihrer Aufgabe verfügen.
4. Qualitätssicherung und Evaluation von Angeboten, Prozessen und Strukturen: 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 BürgerInnen ist dabei besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die Wirksamkeit der eingesetzten Methoden sollte evaluiert werden.
5. Zugang verbreitern – Angebote für neue Zielgruppen schaffen: Die Angebote sollten so gestaltet und ausgerichtet sein, dass sie tatsächlich diejenigen Personen erreichen, die dieser Unterstützung besonders bedürfen. Ebenso ist zu überprüfen, für welche spezifischen Problemstellungen es überhaupt keine bzw. zu wenige Angebote gibt.

Die Strategie wurde in den folgenden Jahren zahlreichen Maßnahmenplanungen zugrunde gelegt. Einige Beispiele dafür:

- Ausbau anbieterneutraler Angebote im Bereich Bildungsberatung für Erwachsene mit gleichzeitig verbesserter Koordination und Maßnahmen zur weiteren Professionalisierung der BeraterInnen (Projekt „bib-innovation-network 2007-2010“)
- Intensivierung der MaturantInnenberatung im Rahmen der Initiative „key2success“ sowie des

Kooperationsprojektes mit dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung „Studienchecker“

- Förderung von Projekten zur Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf in und in Kooperation mit Schulen im Rahmen der Umsetzung des Operationellen Programms des ESF-Ziel2 (2007-2013)
- Etablierung von bereichsübergreifenden Koordinations- und Kooperationsmechanismen im Bereich Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf auf regionaler sowie auf Bundesebene (nationales Forum für Lifelong Guidance)

Ein österreichisches Konzept von „Career Management Skills“

Schwerpunkt Schule

In der ersten programmatischen Zielsetzung der österreichischen Lifelong Guidance Strategie wird gleichsam ein österreichisches Konzept von „Career Management Skills“ beschrieben: Es geht um die Vermittlung und den Erwerb wichtiger Grundkompetenzen für das Treffen von selbstverantwortlichen Bildungs- und Berufsentscheidungen. Hervorgehoben werden dabei besonders die folgenden:

- Fähigkeit zur Selbstreflexion (insbesondere hinsichtlich der Fähigkeiten, Interessen, Leistungsfähigkeit, Wünsche)
- Entscheidungsfähigkeit (inklusive Fähigkeit zur Gestaltung von Entscheidungsprozessen und Umgang mit mehrdimensionalen, teils auch widersprüchlichen Entscheidungsgrundlagen)
- Informationsrecherche und -bewertung
- Fähigkeit, eigene Ziele definieren und verfolgen zu können

Bei der Frage der Umsetzung dieser Zielsetzung im Rahmen von konkreten Maßnahmenplanungen ist zu beachten, dass es sich bei den oben beschriebenen Fähigkeiten tatsächlich mehrheitlich um

Kompetenzen handelt, deren Wesen es ist, dass die Personen, die über sie verfügen, sie in unterschiedlichen Kontexten selbstgesteuert und gebündelt einsetzen können. Solche Kompetenzen sind nicht direkt lehrbar. Man kann aber sehr wohl deren Entwicklung unterstützen: durch die Vermittlung von Erfahrungen sowie gut und vielfältig begleitete Anwendungsprozesse.

Dementsprechend wird derzeit auf Initiative des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur versucht, im Rahmen von umfassenden, prozessbegleitenden Modellen der Unterstützung von Bildungs- und Berufswahlentscheidungen in Schulen die Entwicklung solcher „Career Management Skills“ zu fördern. Die entsprechenden schulischen Maßnahmen (im Bereich des Unterrichts Information, individuelle Beratung sowie zusätzliche Initiativen und Kooperationen mit außerschulischen PartnerInnen) werden jeweils in den letzten beiden Schuljahren vor Übergängen gesetzt und sollen ihre Wirksamkeit vor allem dadurch erlangen, dass sie unterschiedlicher Natur sind, aber gut koordiniert und einander ergänzend.

Die Unterstützung des Bildungs- und Berufsentscheidungsprozesses setzt auf folgenden Ebenen an:

- Unterricht
- Schulprojekte, die sich an den verschiedenen Stadien des Entscheidungsprozesses von SchülerInnen orientieren
- Beratung
- Vermittlung von Erfahrung
- Information

„Career Management Skills“ können nur durch eigene Lernerfahrungen in einer realen Situation erworben werden. Die Rolle von Schule kann dabei nicht sein, alle dazu notwendigen Unterstützungen selbst anzubieten. Damit wäre sie auch überfordert. Schule sollte ihre Aufgabe jedoch darin sehen, SchülerInnen bei der Gestaltung ihrer Entscheidungsprozesse zu begleiten und zu beraten und über zur Verfügung stehende andere Unterstützungen zu informieren. Oder zusammenfassend gesagt, vor allem „Guidance für Guidance“ anzubieten. Und genau das könnte auch die Rolle von Bildungsinstitutionen in der Erwachsenenbildung sein.

Die Umsetzung der Lifelong Guidance Strategie in der Erwachsenenbildung

Fünf Fragen an Regina Barth, bm:ukk, Abt. Erwachsenenbildung II/10

1.) Welche Rolle spielt die österreichische LLG-Strategie für die österreichische Erwachsenenbildungsszene?

In der LLG-Strategie wurden fünf programmatische Hauptziele erarbeitet, denen zufolge Bildungsberatung (darunter ist im Folgenden Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf zu verstehen) in den nächsten Jahren schwerpunktmäßig weiterzuentwickeln ist.

Damit konnten Initiativen in diesem Bereich, die von 1999 bis 2006 von der Abteilung Erwachsenenbildung mit Unterstützung des Europäischen Sozialfonds gesetzt wurden, in einen nationalen bzw. europäischen Kontext gebracht werden, und die Notwendigkeit des Ausbaus bzw. der Weiterentwicklung wurde damit evident.

In die Entwicklung und Umsetzung der Strategie waren und sind Stakeholder aus den unterschiedlichen Bereichen (Schule, Universitäten, andere Ministerien, Sozialpartner, AMS, Erwachsenenbildung usw.) eingebunden und dadurch wird der Bildungsberatung – auch im Bereich Erwachsenenbildung – inzwischen eine höhere Bedeutung beigemessen.

Die österreichische Vision von Lifelong Guidance wurde beim Dialog lebenslanges Lernen (2007) im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (bifeb) von den TeilnehmerInnen auf folgende Weise definiert: „Selbstbewusst“ und „selbstbestimmt“ das Leben und das Berufsleben gestalten und wissen, wo Hilfen sind. Guidance sollte als persönliches und öffentliches Gut betrachtet werden. Und die Angebote von LLG, einer Blumenwiese ähnlich, müssen sowohl auf individueller Ebene wie auch auf globaler Ebene greifen.

2.) Welche Maßnahmen zu LLG gibt es in Österreich speziell für Erwachsene?

Die gesetzten Maßnahmen im Bereich Erwachsenenbildung möchte ich an drei Hauptzielen der LLG-Strategie darstellen, wobei die Prozessorientierung und Begleitung eine wesentliche Rolle spielt:

Zugang verbreitern – Angebote für neue Zielgruppen schaffen:

Durch die Umsetzung eines leistungsfähigen, flächendeckenden und anbieterunabhängigen Systems der Bildungsberatung soll der Zugang zur Erwachsenenbildung für alle erleichtert werden. Es geht um die Etablierung von Erstanlaufstellen, die in jeder Hinsicht barrierefrei (universal design) für alle Menschen offen stehen. Dieses System soll mit vorhandenen Bildungsberatungsstellen in enger Kooperation und Abstimmung und unter Nutzung vorhandener Ressourcen arbeiten. Dabei spielt auch die Einbindung von Organisationen, die mit unterschiedlichen Zielgruppen arbeiten (Jugendliche, MigrantInnen, Frauen usw.) eine große Rolle.

Zur Umsetzung werden seit 2007 in allen neun Bundesländern vom bm:ukk und ESF mit Unterstützung der Länder Projektnetzwerke finanziert. Die Länder haben unterschiedliche Ausgangssituationen. Bereits erprobte regionale Maßnahmen werden systematisch ausgebaut und weiterentwickelt. In manchen Ländern wurden Konzepte (regional, städtischer Raum) einer anbieterübergreifenden Bildungsberatung entwickelt, die in den nächsten Jahren umgesetzt werden. Mithilfe von Netzwerksynergien erfolgt ein Know-how-Transfer zwischen Regionen und AkteurInnen. Das Wissensmanagement wird durch die Entwicklung neuer webbasierter interaktiver Instrumente (wie z.B. bib-wiki) unterstützt und ergänzt.

Qualitätssicherung und Evaluation von Angeboten, Prozessen und Strukturen:

Im Rahmen des Verbundprojekts Bildungsberatung wurde ein Konzept zur externen Qualitätssicherung erarbeitet, das bei allen anbieterunabhängigen Bildungsberatungsprojekten umgesetzt wird.

Die Evaluation von Angeboten, Prozessen und Strukturen ist Teil der Gesamtevaluierung des ESF im Bereich Erwachsenenbildung.

Professionalisierung der BeraterInnen:

Die Qualifizierung und Weiterbildung von BildungsberaterInnen spielt gesamtstrategisch eine wesentliche Rolle, um eine nachhaltige Verbesserung der Bildungsberatung zu erreichen.

Zur Etablierung einheitlicher Qualifikation im Bereich Beratung wurde im Rahmen der Weiterbildungsakademie ein Standardisierungs- und Anerkennungsverfahren entwickelt, in dem Kompetenzen nach definierten Standards überprüft, bereits erworbene Kompetenzen anerkannt und zu einem Abschluss gebündelt werden. Bis 2013 soll zumindest die Hälfte der im Bereich Bildungsberatung tätigen Personen über ein Diplom bzw. über einen spezifischen universitären Lehrgangsabschluss verfügen.

Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, das auch einen Lehrgang universitären Charakters für BildungsberaterInnen anbietet, wird im April 2010 zum ersten Mal eine wissenschaftliche Fachtagung zum Thema „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung – Praxis trifft Forschung“ durchführen. Dabei sollen die vielfältigen Aspekte der Bildungsberatung von WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen diskutiert werden.

Zur Vernetzung der BildungsberaterInnen hat das bib-infonet wesentlich beigetragen, das durch jährliche Treffen in unterschiedlichen Regionen eine kontinuierliche Vernetzung fördert, den Erfahrungsaustausch anregt und der Diskussion über das Berufsfeld der BildungsberaterInnen dient.

3.) Welche Rolle spielen hierbei die „Career Management Skills“ und was ist darunter für die Erwachsenenbildung zu verstehen?

Inhaltlich betrachtet spielen die „Career Management Skills“ eine große Rolle, als Begriff hingegen werden sie im Kontext der Erwachsenenbildung nicht so häufig verwendet. Die Vermittlung und der Erwerb von Grundkompetenzen (wie Fähigkeit zur Selbstreflexion, Informationsverarbeitung und -bewertung, Entscheidungsfähigkeit) für selbstverantwortliche Bildungs- und Berufsentscheidungen, die Stärkung und Erweiterung der Handlungsfähigkeit, Hilfe zur Selbsthilfe (Lernen lernen), Empowerment, Kompetenzerfassung mithilfe von qualitativen Verfahren (Kompetenzprofil, Kompetenzenbilanz etc.), Lernberatung, Orientierungshilfe in Form von Clearing usw. sind Teil von umfassenden und prozessbegleitenden Beratungs-, Orientierungs- oder Weiterbildungsmaßnahmen.

4.) Wie bewähren sich die Maßnahmen der LLG-Strategie im Feld der Erwachsenenbildung bisher?

Die bisher gesetzten Maßnahmen dienen als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung der Bildungsberatung im Bereich Erwachsenenbildung. Die Evaluation wird zeigen, inwieweit die gesetzten Ziele umgesetzt werden können. In einer Draftversion des ersten Zwischenberichts der Evaluation (Dezember 2009) weist das Institut für Höhere Studien auf folgende Punkte hin: Stark bildungsbenachteiligte Zielgruppen für die Bildungsberatung zu erreichen, erweist sich als sehr schwierig und aufwändig. Ratsuchenden sollte bei Bedarf prozessorientierte Begleitung angeboten werden, wobei die Verfahren in der Methodik den unterschiedlichen Zielgruppen

anzupassen sind und das Angebot für Bildungsbenachteiligte auch leistbar sein muss. Es wird als Notwendigkeit hervorgehoben, dass alle Projekte eine Strategie vorsehen, um (auch) denjenigen/diejenige aus der Zielgruppe mit dem höchsten Bedarf an einer Teilnahme zu erreichen.

5.) Welche Entwicklungen erwarten Sie in diesem Zusammenhang für die nächsten Jahre?

Ich erwarte mir (oder hoffe auf) eine noch stärkere öffentliche Wahrnehmung. Bildungsberatung soll als öffentlich zugängliches Gut jederzeit in Anspruch genommen werden können – für alle leistbar und zugänglich sein.

Literatur

Verwendete Literatur

2006/962/EG: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates (Dezember 2006) zu den Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union (2006/962/EG). Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF> [Stand: 2010-02-02].

Sultana, Ronald (2009): Work Package 1: Career Management Skills. Peer Learning Event held in Vilnius, 5-7 May 2009. Reflection Note. Online im Internet: http://ktl.jyu.fi/img/portal/14962/WP1_Vilnius_Reflection_Note-Final.pdf [Stand: 2010-02-02].

Weiterführende Literatur

Centro Risorse Europeo per l'Orientamento (2005): Lifelong Guidance. Online im Internet: <http://www.euroguidance.it/prodotti/PASSPORdef.pdf> [Stand: 2010-02-02].

EU Bildungsministerrat (2004): Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa (9286/04). Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_de.pdf [Stand: 2010-02-02].

EU Bildungsministerrat (2008): Entschließung des Rates vom 21. November 2008 und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu einer besseren Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen (2008/C 319/02). Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=C:2008:319:0004:0007:DE:PDF> [Stand: 2010-02-02].

Jarvis, Philip S. (2003): Career Management Paradigm Shift: Prosperity for Citizens, Windfall for Governments. Online im Internet: <http://www.contactpoint.ca/natcon-conat/2003/pdf/pdf-03-15.pdf> [Stand: 2010-02-02].

OECD (2003): Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap. Online im Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/45/34050171.pdf> [Stand: 2010-02-02].

Weiterführende Links

„bib-innovation-network 2007-2010“: <http://www.bib-infonet.at>

European Lifelong Guidance Policy Networks (ELGPN): <http://elgpn.eu>

key2success: <http://key2success.schulpsychologie.at>

Lifelong Guidance Strategieentwicklung in Österreich: <http://www.lifelongguidance.at>

„Studienchecker“: <http://www.studienchecker.at>



Foto: Hartlauer

MinR Dr. Gerhard Krötzl

gerhard.kroetzl@bmukk.gv.at
+43 (0)1 53120-2582
<http://www.bmukk.gv.at>

Gerhard Krötzl ist Schulpsychologe, Klinischer Psychologe und Gesundheitspsychologe und Leiter des Referates I/15a (Grundsatzangelegenheiten der Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf) im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Zudem ist er der österreichische Government Representative im European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) und Leiter der nationalen Steuerungsgruppe für Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf.

Die Suche nach Aus- und Weiterbildungsinformationen

Ergebnisse der Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES) der Statistik Austria

Guido Sommer-Binder

Guido Sommer-Binder (2010): Die Suche nach Aus- und Weiterbildungsinformationen. Ergebnisse der Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES) der Statistik Austria. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Informationssuche, Bildungsberatung, Bildungsinformation, Weiterbildung, Erwachsenenbildung, Erwachsenenbildungserhebung, Adult Education Survey (AES), lebenslanges Lernen, Lifelong Guidance

Abstract

Ein wesentlicher Pfeiler des Konzepts von „Lifelong Guidance“ ist es, Menschen bei ihrer Suche nach Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu unterstützen. Der vorliegende Artikel beleuchtet anhand der Daten der Erwachsenenbildungserhebung 2007 (Adult Education Survey, kurz AES), welche Personengruppen nach Aus- und Weiterbildungsinformationen suchen, wo sie suchen und ob sie bei ihrer Suche auch fündig werden. Die Analyse nach soziodemographischen Merkmalen zeigt in diesem Zusammenhang, dass in verschiedenen Bevölkerungsgruppen die Suche nach Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten einen mitunter sehr unterschiedlichen Stellenwert hat, dass auch bei der Wahl der Informationsquellen große Unterschiede bestehen und schließlich, welche Bevölkerungsgruppen Schwierigkeiten haben, Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu finden.

09

Die Suche nach Aus- und Weiterbildungsinformationen

Ergebnisse der Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES) der Statistik Austria

Guido Sommer-Binder

Die Ergebnisse der Erwachsenenbildungserhebung zum Informationssuchverhalten zeigen, dass sich weite Teile der erwachsenen Bevölkerung nicht selbst proaktiv um ihre Weiterbildung bemühen oder allenfalls erst die Initiative ergreifen, wenn es ihnen Lebensumstände wie der Verlust ihres Arbeitsplatzes dringend nahe legen. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass Lifelong Guidance, insofern sie diese Bevölkerungsgruppen erreicht, zu mehr und besseren und frühzeitigeren Weiterbildungsentscheidungen führt als dies derzeit der Fall ist.

Einleitung

Ein wesentlicher Pfeiler des Konzepts von „Lifelong Guidance“ ist es, Menschen bei ihrer Suche nach Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu unterstützen. Der vorliegende Artikel beleuchtet anhand der Daten der Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES)¹, welche Personengruppen nach Aus- und Weiterbildungsinformationen suchen, wo sie suchen und ob sie bei ihrer Suche auch fündig werden.

Die diesbezüglich bei der Erwachsenenbildungserhebung gestellten Fragen lauteten:

- Haben Sie in den letzten zwölf Monaten nach Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht?
- Haben Sie dazu Informationen gefunden?
- Wo haben Sie sich informiert?
(Zur Auswahl stehen die folgenden Antwortkategorien. Mehrfachnennungen sind möglich.)
 - Internet
 - Familienangehörige, Nachbarinnen/Nachbarn, Arbeitskolleginnen/-kollegen
 - Eigene Arbeitgeberin/eigener Arbeitgeber
 - Berufsberatungsstellen (z.B. Arbeitsmarktservice)

¹ Die Erwachsenenbildungserhebung (Adult Education Survey, kurz AES genannt) ist eine im Jahr 2007 erstmals durchgeführte Personenerhebung, die Statistiken über Aus- und Weiterbildung sowie andere Lernaktivitäten der österreichischen Wohnbevölkerung im Haupterwerbsalter liefert. Die Erwachsenenbildungserhebung (AES) findet unter Koordination von Eurostat in der gesamten Europäischen Union (und darüber hinaus) statt. Ab 2011 wird alle fünf Jahre ein AES stattfinden. In Österreich wird die Erwachsenenbildungserhebung (AES) von Statistik Austria realisiert. Für Österreich liegen Erhebungsdaten von 4.675 Personen vor, die 4,56 Millionen Einwohnerinnen und Einwohner im Alter von 25 bis 64 Jahren repräsentieren. Nähere Details zu Methodik und Durchführung sowie die wichtigsten Ergebnisse der Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES) sind in der Publikation „Erwachsenenbildung 2007. Ergebnisse des Adult Education Survey“ (siehe Statistik Austria 2009) zu finden oder online unter http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=519.

- Schul- oder Hochschuleinrichtungen
- Fernsehen, Radio, Zeitungen, Zeitschriften oder Plakate
- Bücher
- Anderes

Wer sucht Informationen über Ausbildungsmöglichkeiten?

Insgesamt rund ein Drittel (30,3%) aller 25- bis 64-Jährigen hat im Laufe der letzten zwölf Monate nach Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht. Die Aufgliederung nach soziodemographischen Merkmalen zeigt jedoch, dass die Suche nach Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten in verschiedenen Bevölkerungsgruppen

einen mitunter sehr unterschiedlichen Stellenwert hat (Tabelle 1).

Die wichtigste Einflussgröße in diesem Zusammenhang ist der Bildungsstand: Die Wahrscheinlichkeit, dass jemand Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten sucht, ist umso größer, je höher die höchste abgeschlossene Ausbildung der betreffenden Person ist. Während mehr als die Hälfte (55,3%) der Absolventinnen und Absolventen von Universitäten, Fachhochschulen und hochschulverwandten Ausbildungen im Laufe der letzten zwölf Monate nach Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht hat, trifft dies nur auf rund jede siebente (14,2%) Person zu, die keine höhere formale Ausbildung als die Pflichtschule abgeschlossen hat.

Tab. 1: Nach Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten Suchende 2006/2007

| | Alle Personen (25 bis 64 Jahre) | | Davon haben in den letzten zwölf Monaten nach Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht ¹ | |
|--|------------------------------------|--|---|------------|
| | in Tausend | | in Tausend | in Prozent |
| Insgesamt | 4561,8 | | 1383,9 | 30,3 |
| Wohnsitz nach Region (NUTS1)* | | | | |
| Ostösterreich (Burgenland, Niederösterreich, Wien) | 1965,8 | | 645,0 | 32,8 |
| Südösterreich (Kärnten, Steiermark) | 962,5 | | 257,0 | 26,7 |
| Westösterreich (Oberösterreich, Salzburg, Tirol, Vorarlberg) | 1633,5 | | 481,9 | 29,5 |
| Wohnsitz nach Besiedlungsdichte | | | | |
| Dicht | 1490,5 | | 489,8 | 32,9 |
| Mittel | 1142,2 | | 356,3 | 31,2 |
| Dünn | 1929,1 | | 537,9 | 27,9 |
| Geschlecht | | | | |
| Frauen | 2289,3 | | 707,7 | 30,9 |
| Männer | 2272,5 | | 676,2 | 29,8 |
| Alter | | | | |
| 25 bis 34 Jahre | 1079,9 | | 411,6 | 38,1 |
| 35 bis 44 Jahre | 1377,1 | | 469,9 | 34,1 |
| 45 bis 54 Jahre | 1182,2 | | 331,3 | 28,0 |
| 55 bis 64 Jahre | 922,6 | | 171,1 | 18,5 |
| Staatsangehörigkeit | | | | |
| Österreichische Staatsbürgerschaft | 4143,6 | | 1285,5 | 31,0 |
| Keine österreichische Staatsbürgerschaft | 418,3 | | 98,4 | 23,5 |

(Fortsetzung auf Folgeseite)

* NUTS bezeichnet eine hierarchische Systematik, die hilft, die Mitgliedstaaten der Europäischen Union hinsichtlich ihrer räumlichen Bezugseinheiten eindeutig zu identifizieren. NUTS 1 bezeichnet größere Regionen/Landesteile; Anm.d.Red.

Tab. 1: Nach Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten Suchende 2006/2007 (Fortsetzung von Seite 09-3)

| | Alle Personen (25 bis 64 Jahre) | Davon haben in den letzten zwölf Monaten nach Informationen über Aus- und Weiter- bildungsmöglichkeiten gesucht ¹ | |
|---|------------------------------------|--|------------|
| | in Tausend | in Tausend | in Prozent |
| Höchste abgeschlossene Ausbildung | | | |
| Universität/Fachhochschule/hochschulverwandte Ausbildung | 578,6 | 319,8 | 55,3 |
| Höhere Schule (AHS/BHS) | 657,4 | 297,7 | 45,3 |
| Berufsbildende mittlere Schule (BMS) | 630,1 | 215,9 | 34,3 |
| Lehre | 1842,3 | 428,9 | 23,3 |
| Pflichtschule | 853,5 | 121,5 | 14,2 |
| Erwerbsstatus und Beruf | | | |
| Erwerbstätige | 3231,5 | 1090,3 | 33,7 |
| Selbständige und mithelfende Familienangehörige ² | 460,1 | 153,5 | 33,4 |
| Führungskräfte (ISCO 1) | 222,0 | 65,8 | 29,6 |
| Alle anderen Berufe (ISCO 2-9) | 230,6 | 84,7 | 36,7 |
| Unselbständig Beschäftigte ² | 2771,4 | 936,9 | 33,8 |
| Führungskräfte (ISCO 1) | 137,1 | 71,9 | 52,4 |
| Akademische Berufe (ISCO 2) | 231,6 | 133,2 | 57,5 |
| Fachkräfte mittlerer Qualifikation (ISCO 3) | 541,7 | 253,1 | 46,7 |
| Bürokräfte, kaufmännische Angestellte (ISCO 4) | 425,2 | 157,8 | 37,1 |
| Dienstleistungsberufe, Verkaufskräfte (ISCO 5) | 471,7 | 149,1 | 31,6 |
| Handwerks- u. verwandte Berufe (ISCO 7); landwirtschaftliche Fachkräfte (ISCO 6) | 368,8 | 78,6 | 21,3 |
| Anlagen- u. Maschinenbedienkräfte sowie Montagekräfte (ISCO 8) | 171,0 | 32,6 | 19,0 |
| Hilfsarbeitskräfte (ISCO 9) | 394,9 | 48,7 | 12,3 |
| Arbeitslose | 190,2 | 74,8 | 39,3 |
| Nichterwerbspersonen ³ | 1140,2 | 218,8 | 19,2 |
| Haushaltsführend | 355,9 | 77,7 | 21,8 |
| In Elternkarenz | 166,3 | 41,5 | 25,0 |
| In Ausbildung | 64,2 | 25,7 | 40,0 |
| In Pension/dauerhaft arbeitsunfähig | 552,1 | 72,3 | 13,1 |

Quelle: Statistik Austria, Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES)

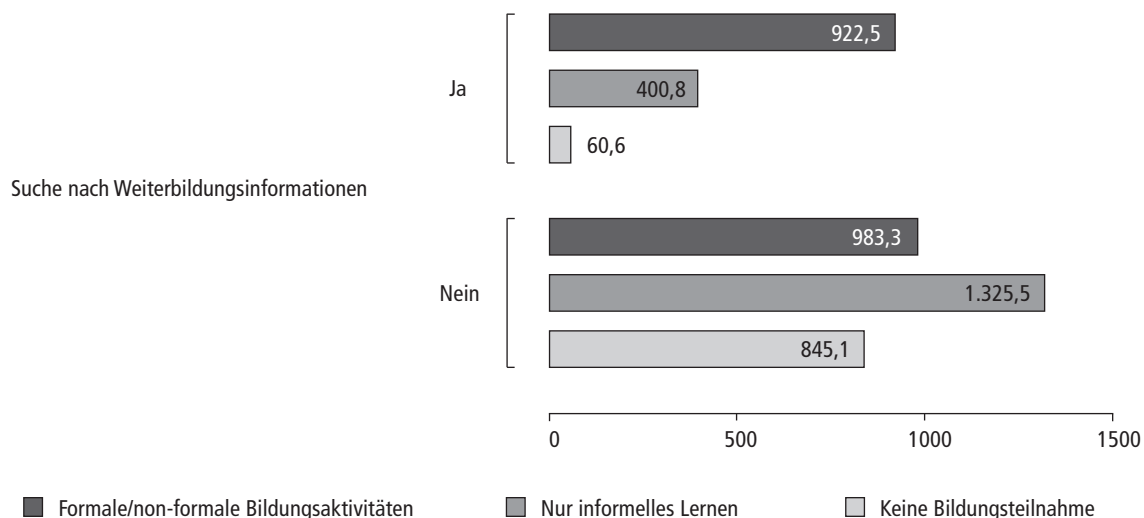
- 1 Insgesamt 0,5% der Befragten haben die Frage nicht beantwortet.
- 2 Einige Befragte machten keine näheren Angaben zu ihrer beruflichen Tätigkeit, sodass eine Klassifikation nach ISCO nicht möglich war. Soldaten (ISCO 0) wurden wegen der zu geringen Fallzahl nicht gesondert ausgewertet.
- 3 Präsenz-/Zivildienstler wurden wegen der zu geringen Fallzahl nicht gesondert ausgewertet.

Eine wesentliche Rolle spielt aber auch der ausgeübte Beruf bzw. der aktuelle Erwerbsstatus. Besonders hohe Anteile der sich über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten informierenden Personen weisen unselbständig Beschäftigte in akademischen Berufen (57,5%) und Führungspositionen (52,4%) auf. Von den nicht erwerbstätigen Personen sind es vor allem Arbeitslose (39,3%) sowie Personen in

Ausbildung (40,0%), die sich besonders häufig nach Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten umsehen.

Ein verhältnismäßig bedeutender Einflussfaktor ist auch das Alter. Die Quote der nach Aus- und Weiterbildungsinformationen suchenden Personen ist unter den 25- bis 34-Jährigen (38,1%) rund doppelt so hoch wie unter den 55- bis 64-Jährigen (18,5%).

Abb. 1: Suche nach Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten und tatsächliche Bildungsbeteiligung 25- bis 64-Jähriger 2006/2007 (in Tausend Personen)



Quelle: Statistik Austria, Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES)

Von den Personen, die die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, haben 31,0% in den letzten zwölf Monaten nach Aus- und Weiterbildungsinformationen gesucht. Unter den hier lebenden Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft ist der entsprechende Anteil um rund ein Viertel geringer, nämlich 23,5%.

Der Anteil an Informationssuchenden liegt in Ostösterreich (32,8%) um rund sechs Prozentpunkte über dem entsprechenden Anteil in Südösterreich (26,7%). Der Anteil der Informationssuchenden in Westösterreich entspricht mit 29,5% ungefähr dem Bundesdurchschnitt.

Zwischen den Geschlechtern gibt es hinsichtlich des Anteils der Aus- und Weiterbildungsinformationssuchenden keinen erheblichen Unterschied.

Dass insgesamt rund 70% der 25- bis 64-Jährigen in den untersuchten zwölf Monaten nicht nach Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht haben, bedeutet nicht, dass sich diese Menschen nicht weiterbilden würden. Von den rund 3,2 Millionen Personen, die in den zwölf Monaten vor der Befragung nicht nach Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht haben, haben im selben Zeitraum rund eine Million Personen

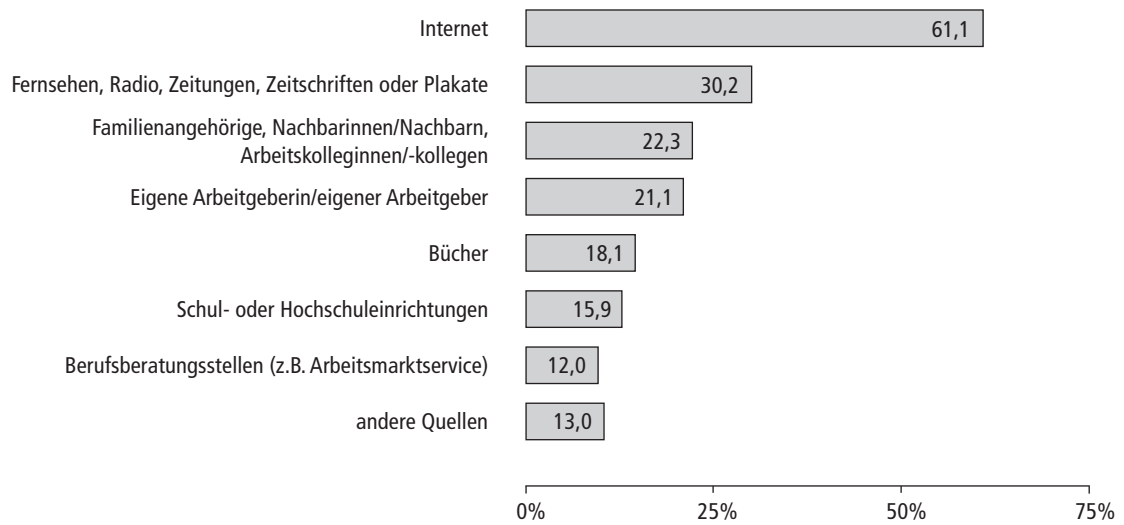
(31%) an Kursen, Seminaren und anderen Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen, und weitere 1,3 Millionen Personen (42%) haben zwar keine solchen Veranstaltungen besucht, sich aber durch informelles Lernen weitergebildet (Abbildung 1).

Nichtsdestoweniger zeigen die Ergebnisse der Erwachsenenbildungserhebung zum Informationssuchverhalten, dass sich weite Teile der erwachsenen Bevölkerung nicht selbst proaktiv um ihre Weiterbildung bemühen oder allenfalls erst die Initiative ergreifen, wenn es ihnen Lebensumstände wie der Verlust ihres Arbeitsplatzes dringend nahelegen. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass Lifelong Guidance, insofern sie diese Bevölkerungsgruppen erreicht, zu mehr und besseren und frühzeitigeren Weiterbildungsentscheidungen führt als dies derzeit der Fall ist.

Wo werden Aus- und Weiterbildungsinformationen gesucht?

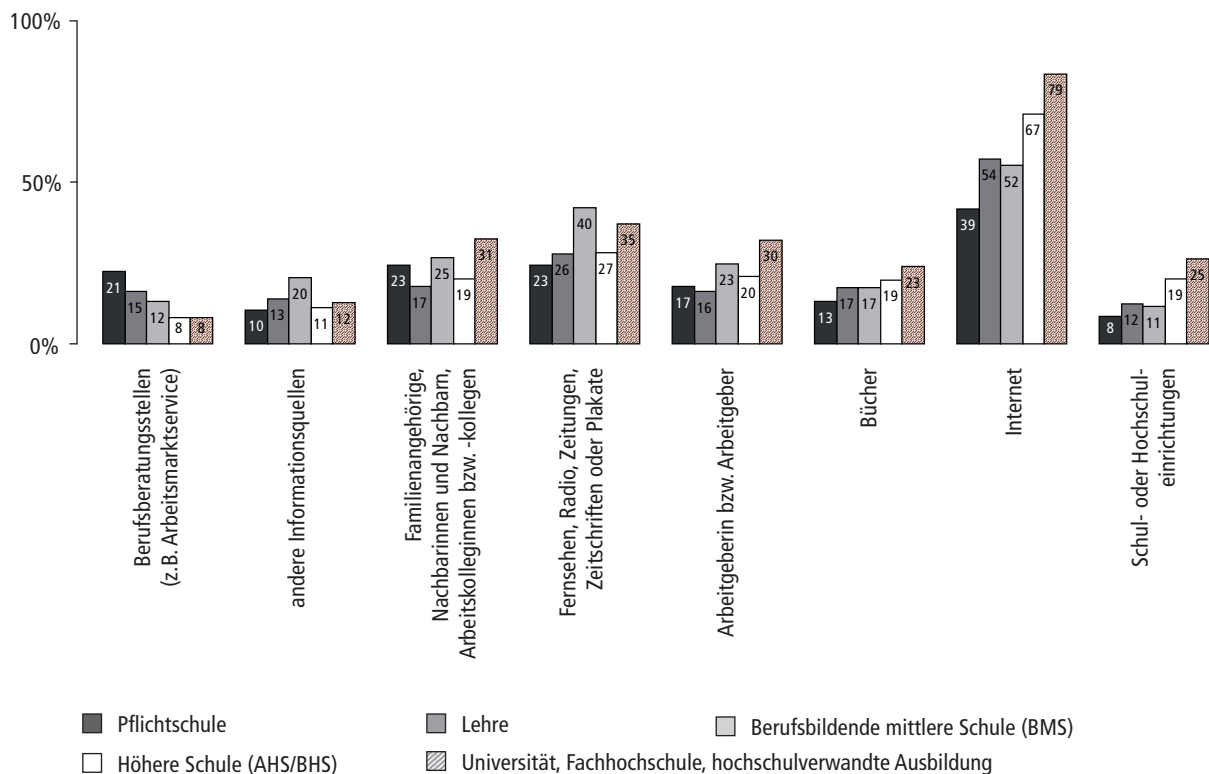
Auf welche Informationsquellen greifen Personen zu, die nach Aus- und Weiterbildungsinformationen suchen? Auch diese Frage kann mit Hilfe der Erwachsenenbildungserhebungsdaten beantwortet

Abb. 2: Bei der Suche nach Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten verwendete Informationsquellen 2006/2007. Anteil der Personen (25 bis 64 Jahre), die die jeweilige Informationsquelle verwendeten in % (Mehrfachangaben möglich)



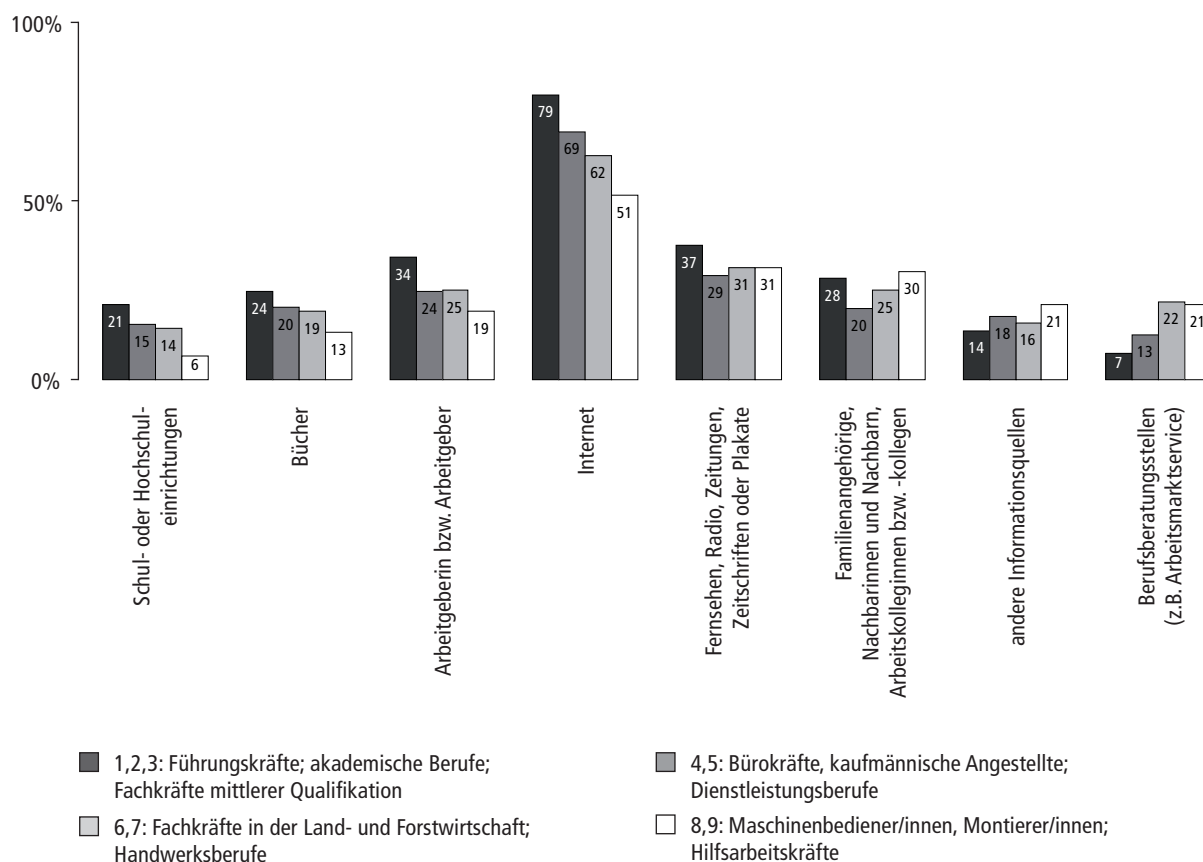
Quelle: Statistik Austria, Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES)

Abb. 3: Verwendete Informationsquellen nach Bildungsstand. Anteil der Personen (25 bis 64 Jahre), die die jeweilige Informationsquelle verwendeten in % (Mehrfachangaben möglich)



Quelle: Statistik Austria, Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES)

Abb. 4: Verwendete Informationsquellen nach Beruf. Anteil der Personen (25 bis 64 Jahre), die die jeweilige Informationsquelle verwendeten in % (Mehrfachangaben möglich)



Quelle: Statistik Austria, Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES)

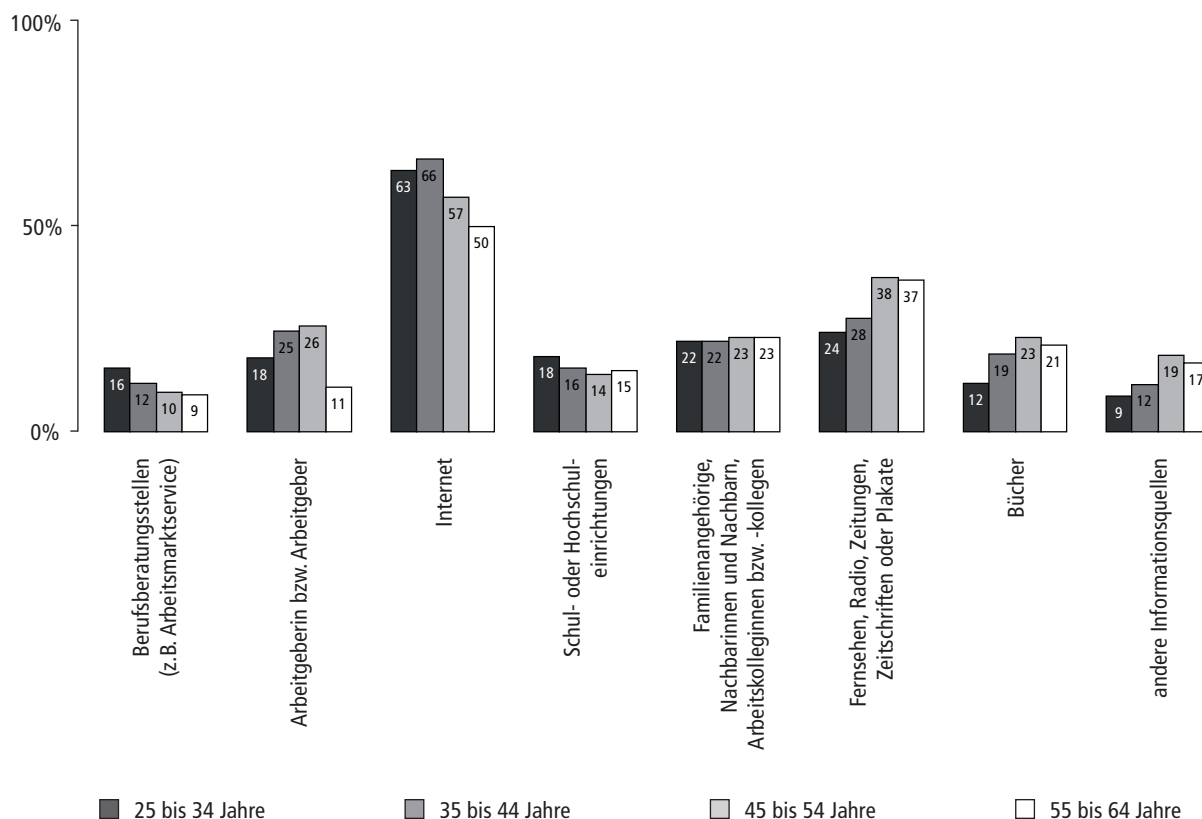
werden (Abbildung 2). Rund 61% verwenden das Internet zur Suche, rund 30% Fernsehen, Radio, Zeitungen, Zeitschriften oder Plakate, rund 22% informieren sich bei Familienangehörigen, Nachbarinnen bzw. Nachbarn oder Arbeitskolleginnen bzw. -kollegen, rund 21% bei ihrer Arbeitgeberin bzw. ihrem Arbeitgeber, rund 18% suchen in Büchern (z.B. Kurskatalogen) nach Informationen zu Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, rund 16% lassen sich in Schul- oder Hochschuleinrichtungen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten beraten und rund 12% in Berufsberatungsstellen wie beispielsweise dem Arbeitsmarktservice. Rund 13% verwenden andere als die genannten Informationsquellen.

Aber auch bei der Wahl der Quellen sind Unterschiede nach soziodemographischen Merkmalen beobachtbar. Gravierende Unterschiede bestehen

insbesondere zwischen Personen unterschiedlichen Bildungsstandes (Abbildung 3). Personen, die keine höhere formale Ausbildung als die Pflichtschule abgeschlossen haben, nutzen zu einem deutlich höheren Prozentsatz Berufsberatungsstellen. Hingegen suchen Personen mit abgeschlossener Hochschul-, Fachhochschul- oder hochschulverwandter Ausbildung sowie Personen, die eine allgemein- oder berufsbildende Schule abgeschlossen haben, häufiger als andere an Schul- oder Hochschuleinrichtungen sowie im Internet nach Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

Für die Betrachtung nach Berufsgruppen wird in Abbildung 4 die von Eurostat vorgeschlagene Grobgliederung in vier Gruppen verwendet. Führungskräfte, Personen in akademischen Berufen und Fachkräfte mittlerer Qualifikation (ISCO 1, 2

Abb. 5: Verwendete Informationsquellen nach Alter. Anteil der Personen (25 bis 64 Jahre), die die jeweilige Informationsquelle verwendeten in % (Mehrfachangaben möglich)



Quelle: Statistik Austria, Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES)

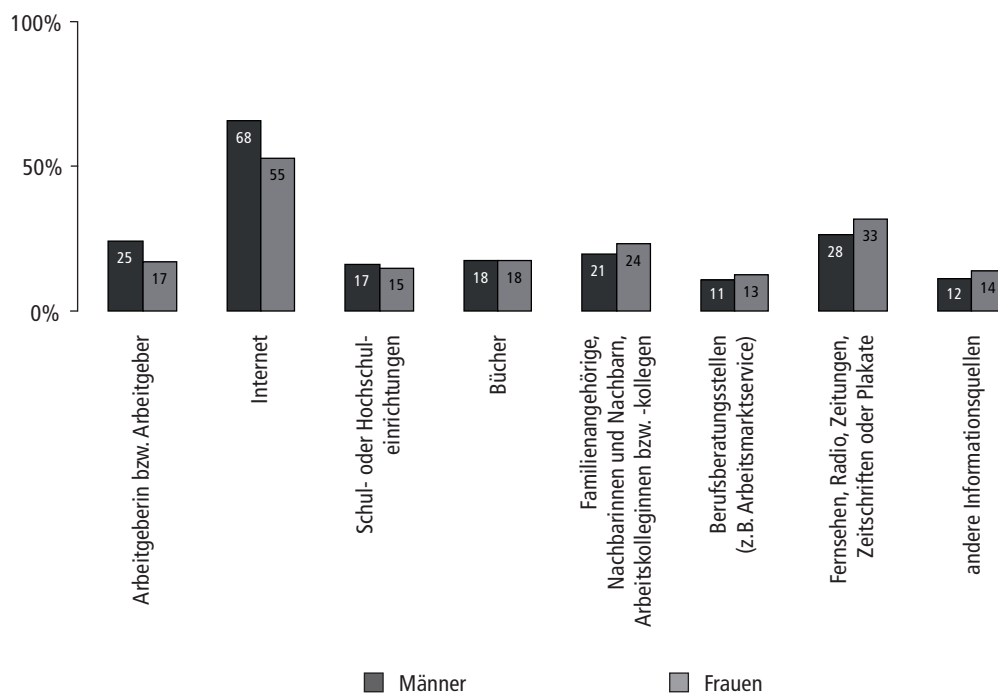
und 3) nutzen bei ihrer Suche nach Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten überproportional häufig Schul- oder Hochschuleinrichtungen, Bücher, ihre Arbeitgeberin bzw. ihren Arbeitgeber sowie das Internet. Maschinenbedien- und Montagekräfte sowie Hilfsarbeitskräfte (ISCO 8 und 9) suchen hingegen, ebenso wie land- und forstwirtschaftliche Fachkräfte und Personen in Handwerksberufen (ISCO 6 und 7), Aus- und Weiterbildungsinformationen überproportional häufig bei Berufsberatungsstellen.

Auch zwischen den Altersgruppen bestehen interessante Unterschiede hinsichtlich der genutzten Informationsquellen. So ist der Prozentsatz der 25- bis 34-Jährigen, die bei ihrer Suche das Internet in Anspruch nehmen, deutlich höher als die Quote der 55- bis 64-Jährigen, die diese Informationsquelle nutzen, während es sich bei Büchern und „anderen Informationsquellen“ umgekehrt

verhält (Abbildung 5). Was die Nutzung der Informationsquellen Berufsberatungsstellen und Arbeitgeberin/Arbeitgeber betrifft, rührt der große Unterschied zwischen den beiden Altersgruppen schlicht daher, dass sehr viele Personen der Altersgruppe 55 bis 64 schon in Pension sind.

Nicht besonders ausgeprägt sind die Unterschiede in der Nutzung der Informationsquellen zwischen den Geschlechtern (Abbildung 6). Der Prozentsatz der Männer, die sich bei ihrer Suche nach Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten an ihre Arbeitgeberin bzw. ihren Arbeitgeber wenden, ist höher als jener der Frauen – und in diesem Fall beruht der Unterschied nicht allein darauf, dass Männer eine höhere Beschäftigungsquote aufweisen. Vielmehr besteht dieser Unterschied in einem zwar geringeren, aber immer noch deutlichen Umfang auch zwischen erwerbstätigen Frauen und

Abb. 6: Verwendete Informationsquellen nach Geschlecht. Anteil der Personen (25 bis 64 Jahre), die die jeweilige Informationsquelle verwendeten in % (Mehrfachangaben möglich)



Quelle: Statistik Austria, Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES)

erwerbstätigen Männern². Auch das Internet wird mehr von Männern als von Frauen in Anspruch genommen. Umgekehrt nutzen Frauen zu einem höheren Prozentsatz als Männer „andere Informationsquellen“ sowie Fernsehen, Radio, Zeitungen, Zeitschriften oder Plakate.

Wer findet Aus- und Weiterbildungsinformationen?

Personen, die nach Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten suchen, werden in aller Regel auch fündig. Bei der Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES) gaben 86,7% der Informationssuchenden an, Informationen gefunden zu haben. 3,7% beantworteten die Frage nach dem Sucherfolg nicht. 9,6% der Suchenden gaben an, keine Informationen gefunden zu haben.

Eine genauere Analyse der soziodemographischen Merkmale der Personen, die Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht, aber nicht gefunden haben, ergibt interessante Aufschlüsse (Tabelle 2).

Arbeitslose Personen haben besonders häufig Schwierigkeiten bei der Informationssuche. Fast ein Viertel (23,6%) der Arbeitslosen, die Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht haben, hat keine Informationen gefunden.

Eine weitere Gruppe mit ausgeprägten Schwierigkeiten, Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu finden, sind Personen, deren höchste abgeschlossene Ausbildung die Pflichtschule ist. 22,1% der Personen, die keine höhere formale Ausbildung als die Pflichtschule abgeschlossen haben, suchten erfolglos.

² Für eine detaillierte Ergebnisdarstellung der Informationssuche Erwerbstätiger vgl. Statistik Austria 2009, S. 270-273, Tabelle Erw_F01.

Tab. 2: Erfolge und Misserfolge bei der Suche nach Weiterbildungsmöglichkeiten

| | Informationssuchende | Erfolglos Suchende | | Auffälligkeiten |
|--|----------------------|--------------------|--------------------|------------------|
| | in Tausend | in Tausend | in % der Suchenden | |
| Insgesamt | 1.383,9 | 133,5 | 9,6 | |
| Wohnsitz nach Region (NUTS1) | | | | |
| Ostösterreich (B, N, W) | 645,0 | 73,6 | 11,4 | |
| Südösterreich (K, St) | 257,0 | 21,1 | 8,2 | |
| Westösterreich (O, S, T, V) | 481,9 | 38,8 | 8,1 | |
| Wohnsitz nach Besiedlungsdichte | | | | |
| Dicht | 489,8 | 62,9 | 12,8 | Probleme |
| Mittel | 356,3 | 27,9 | 7,8 | |
| Dünn | 537,9 | 42,7 | 7,9 | |
| Geschlecht | | | | |
| Männer | 676,2 | 53,2 | 7,9 | |
| Frauen | 707,7 | 80,3 | 11,3 | |
| Alter | | | | |
| 25 bis 34 Jahre | 411,6 | 47,6 | 11,6 | Probleme |
| 35 bis 44 Jahre | 469,9 | 44,3 | 9,4 | |
| 45 bis 54 Jahre | 331,3 | 29,6 | 8,9 | |
| 55 bis 64 Jahre | 171,1 | 12,0 | 7,0 | Erfolgreich |
| Staatsangehörigkeit | | | | |
| Österreichische Staatsbürgerschaft | 1.285,5 | 122,4 | 9,5 | |
| Keine österreichische Staatsbürgerschaft | 98,4 | 11,1 | 11,2 | |
| Höchste abgeschlossene Ausbildung | | | | |
| Pflichtschule | 121,5 | 26,9 | 22,1 | Große Probleme |
| Lehre | 428,9 | 48,7 | 11,3 | |
| BMS | 215,9 | 18,7 | 8,7 | |
| AHS/BHS | 297,7 | 26,4 | 8,9 | |
| Uni/FH/hochschulverwandte Ausbildung | 319,8 | 12,8 | 4,0 | Sehr erfolgreich |
| Erwerbsstatus | | | | |
| Erwerbstätige | 1.090,3 | 82,9 | 7,6 | Erfolgreich |
| Arbeitslose | 74,8 | 17,7 | 23,6 | Große Probleme |
| Nichterwerbspersonen | 218,8 | 32,9 | 15,0 | Große Probleme |

Quelle: Statistik Austria, Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES)

Auch Nichterwerbspersonen haben überdurchschnittlich oft die gesuchten Informationen nicht gefunden. 15,0% der Nichterwerbspersonen, die Informationen über Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung gesucht haben, haben keine Informationen gefunden.

Ferner sind Informationssuchende, die in dicht besiedelten Gebieten wohnen, deutlich häufiger

ohne Sucherfolg geblieben (12,8%) als Personen, die in mitteldicht oder dünn besiedelten Gebieten leben (7,8% bzw. 7,9%).

Und schließlich haben jüngere Menschen, die Aus- und Weiterbildungsinformationen suchen, deutlich größere Schwierigkeiten, diese Informationen zu finden, als ältere. 11,6% der 25- bis 34-Jährigen, die Informationen über Aus- und

Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht hatten, fanden diese Informationen nicht. Hingegen wurden nur 7,0% der 55- bis 64-jährigen Weiterbildungsinformationssuchenden nicht fündig.

Besonders erfolgreich bei ihrer Suche nach Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten sind Personen, die eine Universität, Fachhochschule oder eine hochschulverwandte Ausbildung abgeschlossen haben. Nur 4,0% der Informationssuchenden dieser Bildungsstandkategorie waren bei ihrer Suche

erfolglos. Die Frage, warum bestimmte Personengruppen überdurchschnittlich häufig erfolglos nach Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten suchen, kann freilich anhand der Daten der Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES) nicht beantwortet werden und bedarf weiterer Forschungen.

Es ist zu erwarten, dass sich daraus Erkenntnisse gewinnen lassen, die für die Implementierung von Lifelong Guidance bedeutsam sind.

Literatur

Verwendete Literatur

Statistik Austria (2009): Erwachsenenbildung 2007. Ergebnisse des Adult Education Survey. Auch online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=519 [Stand: 2010-02-02].



Foto: K.K.

MMag. Guido Sommer-Binder

guido.sommer-binder@statistik.gv.at
<http://www.statistik.at>
+43 (0)1 71128-7349

Guido Sommer-Binder studierte in Wien (Universität Wien sowie Wirtschaftsuniversität Wien) und Madrid (Universidad Carlos III) Rechtswissenschaften und Volkswirtschaft. Er ist Mitarbeiter von Statistik Austria und beschäftigt sich insbesondere mit den Themen Innovation und lebenslanges Lernen.

Kompetenzorientierte Laufbahnberatung in der Praxis

Ein Fallbeispiel aus Kärnten

Wolfgang Pöllauer

Wolfgang Pöllauer (2010): Kompetenzorientierte Laufbahnberatung in der Praxis. Ein Fallbeispiel aus Kärnten.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Kompetenzberatung Kärnten, Laufbahnberatung, berufliche Beratung, kompetenzorientierte Beratung

Abstract

In diesem Beitrag wird versucht, die Entwicklung und Anwendung eines kompetenzorientierten Ansatzes der Laufbahnberatung im Rahmen einer neu gegründeten Beratungseinrichtung in Kärnten aufzuzeigen. Nach einem Einblick in die Aufbauphase und einem Überblick über die Beratungsangebote werden die grundlegenden Prinzipien sowie ein idealtypischer Prozessablauf kompetenzorientierter Beratung skizziert. Kernpunkt hiervon ist eine Beratungshaltung, die den subjektiven Deutungen und Ressourcen der Ratsuchenden besondere Aufmerksamkeit entgegenbringt und sie dabei begleitet, Möglichkeiten der Selbstbestimmung des eigenen Lebensweges wahrzunehmen. Im Vordergrund stehen somit nicht einzelne Methoden und Techniken, sondern die Art und Weise, wie die Beziehung zwischen den beiden InteraktionspartnerInnen (zwischen dem/der Beratenden und dem/der Ratsuchenden) gestaltet wird. Abschließend werden einige Eckdaten aus der projektbegleitenden Evaluierung vorgestellt.

10

Kompetenzorientierte Laufbahnberatung in der Praxis

Ein Fallbeispiel aus Kärnten

Wolfgang Pöllauer

Sind es weniger die Methoden selbst, anhand derer sich neue (kompetenzorientierte) Beratung von traditionellen Ansätzen unterscheidet, so liegt der Unterschied vielmehr in der Art der Begegnung zwischen dem/der BeraterIn und der/dem Ratsuchenden, also mit anderen Worten darin, wie die Methoden angewendet werden.

Aufbauphase

Bis vor wenigen Jahren war das Bundesland Kärnten noch ein sprichwörtlich „weißer Fleck“ auf der (gedachten) Landkarte „anbieterneutraler“ Bildungsberatungseinrichtungen in Österreich. Die Konstituierung des österreichischen „Projektverbundes Bildungsberatung“ und dessen finanzielle Förderung durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) sowie durch nationale und regionale Kofinanzierung¹ ermöglichte es schließlich, ab Herbst 2007 auch in Kärnten ein institutionenübergreifendes Bildungsberatungsangebot aufzubauen. Als Träger des Projekts „Kompetenzberatung Kärnten“ wurde ein Verein gegründet, dessen Vorstand aus VertreterInnen der Arbeiterkammer Kärnten, des Landes Kärnten und des Arbeitsmarktservices Kärnten gebildet wurde. Damit gelang es, das Vorhaben bereits in der Anfangsphase auf eine vergleichsweise breite Basis zu stellen und den erforderlichen regionalen Finanzierungsteil auf mehrere Institutionen zu streuen.

Als Neugründung wollten wir uns von Beginn an entsprechend der „Lifelong Learning (LLL)- und Lifelong

Guidance (LLG)-Strategien“ auf die Zielgruppe der erwachsenen Personen konzentrieren und inhaltlich am Ansatz der „kompetenzorientierten Beratung“ orientieren. Letzteres drückt sich auch im gewählten Projekttitel aus. Obwohl mit „Kompetenzberatung Kärnten“ die Erstreckung unserer Beratungstätigkeit auf das gesamte Bundesland festgelegt worden war, konnte von „Kärnten“ anfänglich noch keine Rede sein. Stattdessen sollte unser Beratungsangebot zunächst in der Landeshauptstadt umgesetzt und anschließend Schritt für Schritt auf weitere Bezirke ausgeweitet werden. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Artikels (Herbst 2009) finden unsere Beratungen außer in Klagenfurt jeweils einmal wöchentlich in Villach und in Spittal an der Drau statt.

In der ersten Projektphase, nach der Genehmigung durch die Fördergeber, galt es, strukturelle Aufbauarbeit zu leisten, Personal und Räume zu finden und ein für den Zugang zu potenziellen BeratungskundInnen erforderliches Netzwerk zu knüpfen. Die Durchführung einer Enquete (in Klagenfurt, April 2008) zum Thema „Kompetenzen in der Arbeitswelt von morgen“ mit prominenten Gastvortragenden aus der

¹ Aus Mitteln des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, der Arbeiterkammer Kärnten, des Landes Kärnten und des Arbeitsmarktservices Kärnten.

Region und darüber hinaus (darunter Rolf Arnold) war ein erster wichtiger Schritt zur Überschreitung der Wahrnehmungsschwelle im regionalen Umfeld (bei den ExpertInnen wie bei den AdressatInnen).

Angebote

Um dem gezielt geweckten Interesse auch entsprechende Aktivitäten folgen zu lassen, begannen wir bereits wenige Monate nach Projektbeginn mit der Beratungstätigkeit. Ein erster Angebotsfolder definierte folgende Beratungsthemen:

- Berufliche Orientierung
- Weiterbildungsmöglichkeiten
- Individuelles Kompetenzprofil
- Bildungsabschlüsse
- Förderungen

Insbesondere in der Anfangsphase war es hilfreich, bei der Umsetzung der Beratungsprojekte auf zugekaufte Leistungen einer universitären Karriereberatungsstelle (siehe Jobservice Alpen-Adria-Universität Klagenfurt o.J.) zugreifen zu können. Dort setzte man bereits seit mehreren Jahren ein aus Workshop und Einzelcoaching kombiniertes Verfahren zur Erstellung so genannter „Kompetenzprofile“ ein. Ursprünglich aus dem Angebot von „Assessment Center Trainings“ für Studierende und AbsolventInnen ausdifferenziert, entwickelte sich das Programm der Kompetenzberatung Kärnten schrittweise in Richtung eines formativen Ansatzes, der „zu nicht standardisierten („qualitativen“), insbesondere biografischen Verfahren der Kompetenzerfassung [neigt] und [...] die aktivitätsfördernde Selbststärkung („Empowerment“) der Individuen [betont]“ (Preißer 2007, S. 6).

Für die gesamte Förderperiode von Oktober 2007 bis August 2010 wurden insgesamt 16 Workshops für jeweils maximal 12 Personen plus zwei Einzelcoachings pro TeilnehmerIn vorgesehen – mit Stand Oktober 2009 konnten bereits rund zwei Drittel der Workshops durchgeführt werden. Neben diesem den Kompetenzbilanzen zuzurechnenden Programm werden Einzelberatungen zu den im Projektfolder (siehe oben) aufgelisteten Themenbereichen angeboten. Besonderer Wert wird auf die „aufsuchende“

Beratung gelegt. Das bedeutet, dass BeraterInnen der Kompetenzberatung Kärnten in den Räumlichkeiten verschiedener KooperationspartnerInnen, beispielsweise der Arbeiterkammer (AK), des Wirtschaftsförderungsinstitutes (WIFI), der Volkshochschulen (VHS) und des Landesjugendreferats beraten. Sämtliche im Förderzeitraum durch das Projekt angebotenen Beratungsleistungen sind für die TeilnehmerInnen kostenlos.

Beratungsansatz

Im Folgenden sollen die Grundprinzipien eines an den Kompetenzen der Ratsuchenden orientierten Beratungsansatzes, wie er im Projekt Kompetenzberatung Kärnten zum Einsatz kommt, skizziert werden.

Beratungshaltung

In der beratungswissenschaftlichen Literatur wird kompetenzorientierte Laufbahnberatung in Reaktion auf veränderte wirtschaftliche und alltagsweltliche Rahmenbedingungen als neuer und klar von traditionellen Vorgehensweisen abgegrenzter Beratungsansatz definiert.

Dabei sprechen manche AutorInnen von einem Paradigmenwechsel in der Laufbahnberatung: *„Ein Schwerpunkt der traditionellen Ansätze lag auf einer Beratung, die aufgrund von Daten über Interessen und Neigungsschwerpunkte Aussagen über mögliche künftige Berufsfelder von Personen machte. [...] Die in der Vergangenheit erfolgten Zuordnungsentscheidungen oder -ratschläge beruhten auf der Annahme relativer Stabilität sowohl der beruflichen Umgebung als auch der erfassten Persönlichkeitsmerkmale und Interessen. Obwohl diese Stabilitätsannahme nach wie vor grundsätzlich gilt, kann ihre Entsprechung im beruflichen Umfeld nicht länger aufrecht erhalten werden. [...] [daraus] ergibt sich die Schlussfolgerung, dass die ‚neue‘ Form der Laufbahnberatung das objektivierende Instrument zur Seite legt, mit dem ein Bild von dem Klienten gemacht werden soll. Stattdessen wird der Klient ermutigt, selbst ein Bild seiner Entwicklung zu malen – der Berater folgt ihm und begleitet ihn dabei, ein passendes Bild für seinen weiteren Weg zu entwerfen“* (Lang-von Wins/Triebel 2006, S. 13ff.).

Auf das „Wie“ kommt es an

Entgegen dieser theoretischen Grenzziehung zeigt sich die Beratungspraxis weit weniger scharf konturiert. Vielmehr gehen die unterschiedlichen Formen und Settings der Beratung ineinander über. Die Wahl und der Einsatz der jeweils verwendeten Methoden und Herangehensweisen orientieren sich im Beratungsalltag weit stärker an den individuellen Bedürfnissen und Rahmenbedingungen der Ratsuchenden, sprich an Zielgruppen und Lebenslagen, als am theoretischen Modell. So kann es auch im Rahmen der kompetenzorientierten Beratung durchaus sinnvoll sein, Interessensinventare oder auch Persönlichkeitsfragebögen zur Unterstützung des Beratungs- und Entscheidungsprozesses einzusetzen. Darüber hinaus sind auch die persönlichen Vorlieben der BeraterInnen ein nicht zu vernachlässigendes Kriterium für die Auswahl spezifischer Beratungsinstrumente und Beratungstechniken.

Folglich stellt sich die Frage: Was an der kompetenzorientierten Beratung ist tatsächlich neu im Vergleich zur bisherigen Berufs-, Bildungs- und Laufbahnberatung? Und: Gibt es überhaupt so etwas wie eine nicht-kompetenzorientierte Laufbahnberatung? Festzuhalten ist, dass selbstverständlich schon bisher in der Bildungs- und Berufsberatung an den Fähigkeiten und Interessen der Ratsuchenden angesetzt wurde; woran auch sonst, wenn es darum geht, Personen dabei zu unterstützen, eine tragfähige (Aus-)Bildungs- bzw. berufliche Entscheidung zu treffen. Sind es demnach weniger die Methoden selbst, anhand derer sich neue (kompetenzorientierte) Beratung von traditionellen Ansätzen unterscheidet, so liegt der Unterschied – wie es auch das oben angeführte Zitat nahe legt – vielmehr in der Art der Begegnung zwischen der/dem BeraterIn und der/dem Ratsuchenden, also mit anderen Worten darin, *wie* die Methoden angewendet werden.

Beispiel: Interessensinventar in der beruflichen Beratung junger Erwachsener

Illustrieren lässt sich dies am Beispiel des in der Berufsberatung mit jungen Erwachsenen häufig eingesetzten Interessensinventars „explorix“ (siehe Jörin et al. 2003), das auf der sechs Persönlichkeitsdimensionen umfassenden Berufswahltheorie von

John Holland beruht (siehe Weinrach/Srebalus 1994). Die Grundannahmen der Kongruenztheorie von John Holland sind:

- In unserer Kultur lassen sich die meisten Menschen einem oder mehreren von sechs verschiedenen Persönlichkeitstypen zuordnen (RIASEC)
- Die beruflichen Umwelten können entsprechend den in ihnen dominierenden Persönlichkeitstypen und Umweltgegebenheiten auf die gleiche Weise klassifiziert werden.
- Personen suchen berufliche Umwelten, die es ihnen gestatten, ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten einzusetzen, ihre Einstellungen und Werte auszudrücken und entsprechende berufliche Rollen zu übernehmen bzw. nicht entsprechende zu vermeiden.

Sechs Persönlichkeits-Typen bzw. Gruppen von beruflichen Tätigkeiten nach John Holland:

Code R (Realistic): handwerklich-technisch
Code I (Investigative): untersuchend-forschend
Code A (Artistic): künstlerisch-kreativ
Code S (Social): erziehend-pflegend
Code E (Enterprising): führend-verkaufend
Code C (Conventional): ordnend-verwaltend

vgl. Jörin et al. 2003, S. 15ff.

Das als Selbstlerninstrument konzipierte Verfahren enthält Fragelisten zu den Themen: Tätigkeiten, Fähigkeiten, Berufsbezeichnungen und eine Selbsteinschätzungsskala, aus deren Antworten ein dreistufiger Code mit den jeweils am stärksten ausgeprägten Interessensdimensionen gebildet wird. In einer umfangreichen Auswertungsliste werden nahezu allen aus immer drei Dimensionen bestehenden Kombinationsmöglichkeiten spezifische Berufsbezeichnungen zugeordnet und nach Ausbildungsniveau und besonderen Merkmalen gekennzeichnet. Die wesentlichen Vorteile dieses Verfahrens sind die selbsterklärende Gestaltung des „Testheftes“ und damit die einfache und rasche Durchführbarkeit sowie die Tauglichkeit auch für vergleichsweise große Gruppen. Diesen Vorteilen steht der Nachteil gegenüber, dass infolge der Zuordnung der Testergebnisse zu konkreten Berufsbezeichnungen es immer wieder vorkommt,

dass Ratsuchende mit Berufsvorschlägen konfrontiert werden, die in ihren bisherigen Überlegungen keinerlei Rolle gespielt haben. Wenn beispielsweise ein oder eine HAK-MaturantIn einen für diese Personengruppe nicht untypischen Ergebniscode aus den Dimensionen Enterprising (E), Conventional (C) und Social (S) erhält, finden sich in der für diesen Code umfangreichen Berufsliste Bezeichnungen wie AnzeigenkontakterIn, AußendienstverkäuferIn, Chefkoch/-köchin, FleischverkäuferIn, HafenmeisterIn oder ViehhändlerIn. Daneben aber auch durchaus gängige Bezeichnungen wie BetriebsleiterIn, HotelassistentIn oder LeiterIn des Kundendienstes, sodass die/der Betreffende vermutlich eine für sie/ihn passende Berufsempfehlung finden wird. Für Personen mit dem Ergebniscode Enterprising (E), Realistic (R) und Social (S) stehen demgegenüber lediglich die Berufe AutoverkäuferIn und LeibwächterIn zur Auswahl und für jene mit den Dimensionen ESR wird schließlich nur mehr der/die FahrlehrerIn angeboten. Solche eingeschränkten und sehr spezifischen Vorschläge führen in der Konsequenz dazu, dass sie von den Ratsuchenden als für sich selbst zumeist gänzlich unpassend gesehen werden und sie somit dem gesamten Verfahren letztendlich keinen praktischen Nutzen abgewinnen können.

Beratung als Exploration

Wenn nun die mit Hilfe des „objektivierenden Instruments“ getroffene Zuordnungsempfehlung in der skizzierten Weise häufig an den Bedürfnissen und Vorstellungen der Ratsuchenden vorbeigeht, stellt sich die Frage, welche Vorgangsweisen im Umgang mit der geschilderten Thematik dem Anspruch einer kompetenzorientierten Beratung besser entsprechen. Wie bereits erwähnt wurde, stehen wir von der Kompetenzberatung Kärnten dem Einsatz von Interessensinventaren und Ähnlichem in der Beratung keineswegs ablehnend gegenüber, sehen aber deren Eignung als Selbstlern- beziehungsweise Selbstberatungsinstrument äußerst begrenzt. So liegt das Leitprinzip der Theorie Hollands in der Idee, dass die von ihm ausgearbeiteten sechs Interessensdimensionen ihre Entsprechung in den verschiedenen beruflichen Umwelten finden. Angesichts der fortschreitenden Dynamisierung der Arbeitswelt kann diese Übereinstimmung nie vollständig sein, sondern muss vielmehr im Beratungsprozess und

unter ständiger Bezugnahme auf die Präferenzen und Deutungen des/der Ratsuchenden herausgearbeitet werden. Demgemäß verstehen wir die den Ergebnis-codes zugeordneten Berufsbezeichnungen nicht als Entscheidungsempfehlungen, sondern lediglich als Gedankenanstoß, um über eigene Interessen und Fähigkeiten sowie deren Anwendungsmöglichkeiten zu reflektieren.

Der explorative Charakter als ein Kernelement kompetenzorientierter Beratung zeigt sich noch viel deutlicher, wenn man die vorgegebenen Fragelisten des Neigungsinventars durch so genannte „Stärkenkärtchen“ ersetzt, deren Beschriftung beispielsweise an den Interessensdimensionen des explorix ausgerichtet sein kann. Mit dieser offenen, durch mehrmaliges Auflegen, Clustern und Neuordnen gekennzeichneten Methode wird der Beratungsprozess um eine haptische Komponente bzw. um einen Aspekt des Be-Greifens erweitert. Dadurch und durch die Fokussierung auf persönliche Fähigkeiten und Ressourcen erfährt der/die Ratsuchende den Berufswahlprozess weniger als fremdbestimmte Zuweisung, denn als Möglichkeit, auf den eigenen Lebensweg Einfluss zu nehmen. Die Suche und Auswahl beruflicher Anwendungsbereiche selbst kann – muss aber nicht – je nach Situation des/der Ratsuchenden durch Zuhilfenahme vorgegebener Listen und Materialien unterstützt werden.

Phasen kompetenzorientierter Beratung

Kompetenzorientierte Beratung ist jedoch nicht ausschließlich eine Frage der Beratungshaltung und es reicht auch nicht aus, einfach ein Testinstrument durch eine offene bzw. dialogische Methode zu ersetzen. In Anlehnung an die im Weiterbildungs-curriculum „Kompetenzorientierte Beratung“ am Zukunftszentrum Tirol ausdifferenzierten Prozessschritte (siehe Zukunftszentrum Tirol 2009) weist ein Beratungsprozess im Rahmen eines kompetenzorientierten Ansatzes im Idealfall die folgenden Phasen auf:

Biographische Sichtung

Aus einer ganzheitlichen Perspektive betrachtet, werden Kompetenzen nicht nur im Rahmen organisierter (Aus-)Bildungsprozesse erworben, sondern

sind vielmehr Resultat von Praxis und Erfahrung in sämtlichen Lebensbezügen. Dementsprechend erfolgt üblicherweise am Beginn des Beratungsprozesses eine Auffächerung der persönlichen Lebens- und Lernbiographie als Quelle und Bezugsrahmen für die anschließenden Prozessschritte.

Herausarbeiten von Stärken und Kompetenzen

Durch die biographische Arbeit vorbereitet, geht es im zweiten Schritt um eine möglichst umfassende nach den Prinzipien des „Brainstormings“ ablaufende Sammlung und Benennung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen.

Belegen von Kompetenzen

In der nächsten zentralen Arbeitsphase gilt es, die zumeist umfangreiche und auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus stattfindende Sammlung von Kompetenzbegriffen wieder zu verdichten. Dies geschieht zunächst durch Clusterung und Zuordnung in ein einfaches Kompetenzmodell anhand der Unterteilung in fachliche, methodische, sozial-kommunikative und persönlichkeitsbezogene Kompetenzdimensionen. Die solcherart durch Oberbegriffe zusammengefassten und geordneten Kompetenzen werden anschließend durch (neuerliche) biographische Verortung sowie durch Bezugnahme auf konkrete Ereignisse und Ergebnisse argumentativ „angereichert“ und belegt.

Selbst- und Fremdbild

Im Verlauf der bisherigen Beratungspraxis hat es sich als günstig erwiesen, die Phasen des Sammelns und Belegens von Kompetenzen durch Methoden der Selbst- und Fremdbeschreibung (z.B. mit Hilfe von Persönlichkeitsfragebögen) zu ergänzen. Für die Erstellung von Fremdeinschätzungen können auch „Feedbackprozesse“, etwa im Rahmen einer Gruppenberatung, genutzt werden.

Zielarbeit

Da auch die persönliche Standortbestimmung als Anwendungsbezug kompetenzorientierter Beratung gewöhnlich nicht aus einem Selbstzweck heraus geschieht, sondern auf ein bestimmtes Anliegen

gerichtet ist, stellt die Definition und Konkretisierung der Zielvorstellung ein wichtiges Prozesselement dar. Im Zuge dieser Arbeitsphase werden außerdem soziale Ressourcen der Ratsuchenden als potenzielles Unterstützungselement für die Zielerreichung benannt.

Maßnahmen und nächste Schritte

Mit der Erstellung eines Aktionsplans unter möglichst genauen zeitlichen Festlegungen soll der Beratungsprozess abgerundet und darüber hinaus der Transfer der Ergebnisse in die Alltagspraxis der Ratsuchenden eingeleitet werden.

Erste Ergebnisse

Eine projektbegleitend durchgeführte Zwischenevaluierung zeigt, dass das Angebot der Kompetenzberatung Kärnten von den im Projekt definierten Zielgruppen sehr gut angenommen wird. Das im Projektantrag gesetzte quantitative Beratungsziel von insgesamt 472 Beratungskontakten während der Förderperiode war mit Stichtag 30. November 2009 bereits in weit mehr als doppeltem Ausmaß (1.143) erfüllt. Bezogen auf Personen wurde das Beratungsangebot im genannten Zeitraum von 590 TeilnehmerInnen (gegenüber 328 laut Projektantrag) in Anspruch genommen, was einer durchschnittlichen Häufigkeit von knapp zwei Beratungskontakten pro Person entspricht. Die Beratungsdauer betrug dabei im Mittel etwas mehr als 60 Minuten. Rund drei Viertel der durch die Zwischenevaluierung erfassten BeratungskundInnen waren weiblich, knapp 60 Prozent entsprachen hinsichtlich ihres Erwerbsstatus der Kategorie unselbständige ArbeitnehmerInnen und acht von zehn entfielen auf die mittlere Altersgruppe zwischen 25 und 54 Jahren. Mit ungefähr 60 Prozent der Beratungskontakte war die persönliche Beratung („face to face“) die mit Abstand häufigste Beratungsform, gefolgt von telefonischer Beratung mit 15 Prozent, Gruppenberatung (Workshops) mit 13 Prozent und der Beratung per E-Mail mit 11 Prozent (siehe Senft 2009).

Stellvertretend für viele positive Rückmeldungen sollen abschließend noch einige Antworten auf die im Bewertungsbogen gestellte Frage nach dem aus der Beratung gezogenen Nutzen zitiert werden:

Aufschlüsselung sämtlicher Kompetenzen und Tätigkeiten – man erkennt, was man alles geleistet hat, und leistet vieles, was nicht so selbstverständlich ist, wie man vorher angenommen hat.

weiblich, 23 Jahre, derzeit in Karenz

Der Workshop war ganz toll – wir mussten sehr viel mitarbeiten und uns Gedanken über uns selbst machen – war eine tolle Erfahrung! Wusste gar nicht, dass ich so viele Kompetenzen habe. ...

weiblich, 34 Jahre, Büroangestellte

Eine deutlich realistischere Einschätzung meiner Fähigkeiten. Genaueres Bild potenzieller Berufsfelder, in die ich mich hineinbewegen kann. Bessere Einschätzung der Kompetenzen, die mir fehlen; Einteilung dieser Kompetenzen in solche, die ich noch entwickeln kann, und jene, die nie zu meinen Stärken werden.

männlich, 41 Jahre, Bankangestellter

Habe sehr viel an Wertschätzung erhalten – tut einfach gut!

weiblich, 46 Jahre, Sozialarbeit

Literatur

Verwendete Literatur

Jörin, Simone/Stoll, Francois/Bergmann, Christian/Eder, Ferdinand (2003): Explorix – das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung. Test-Set, Ausgabe Österreich. Verlag Hans Huber.

Lang-von Wins, Thomas/Triebel, Claas (2006): Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Berlin: Springer.

Preißer, Rüdiger (2007): Methoden und Verfahren der Kompetenzbilanzierung im deutschsprachigen Raum. Hrsg. vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien. Online im Internet: <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=13266> [Stand: 2010-01-17].

Weiterführende Literatur

Jobservice der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (o.J.): Online im Internet: <http://www.uni-klu.ac.at/jobservice> [Stand 2010-01-18].

Senft, Birgit (2009): Zwischenbericht des Projektes Kompetenzberatung Kärnten. Klagenfurt (unveröff.).

Weinrach, Stephen G./Srebalus, David (1994): Die Berufswahltheorie von Holland. In: Brown, Duane/Brooks, Linda et al.: Karriere-Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 43-74.

Zukunftszentrum Tirol (2009): KOB-Lehrgang V TeilnehmerInnenunterlagen. Baukasten – Wegweiser (unveröff.).



Foto: Monika Zore

Dr. Wolfgang Pöllauer

wolfgang.poellauer@uni-klu.ac.at
<http://www.uni-klu.ac.at/jobservice>
+43 (0)463 2700-9313

Wolfgang Pöllauer studierte Soziologie und Politikwissenschaft in Wien. Er war mehrere Jahre im Bereich der Arbeitsmarktforschung tätig, ab 1990 Vertragsassistent am Institut für Soziologie der Universität Klagenfurt, Hochschul- und Arbeitsforschung. Seit 1996 ist er mit dem Aufbau und der Leitung des Jobservice der Universität Klagenfurt betraut. Zu seinen Aufgaben zählen: Management, Karriereberatung, Idee und organisatorische Leitung des Lehrgangs „Career Management – Laufbahnberatung MAS“. Seit 2007 hat er die pädagogische Leitung des Projekts „Kompetenzberatung Kärnten“ inne.



Lösungsfokussiert-kompetenzorientierte Bildungs- und Laufbahnberatung

Peter Steinkellner und Elfriede Czerny

Peter Steinkellner und Elfriede Czerny (2010): Lösungsfokussiert-kompetenzorientierte Bildungs- und Laufbahnberatung.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Laufbahnberatung, Kompetenzen, Beschäftigungsfähigkeit, Empowerment, Lösungsfokussierung, Kompetenzmessung, Kompetenzentwicklung, Bildung, Erwachsenenbildung

Abstract

Die Herausforderungen für die Bildungs- und Berufsberatung nehmen in unserer immer dynamischeren Arbeitswelt stetig zu. Die statische Betrachtung von Qualifikationen wird vermehrt von einer dynamischen Betrachtungsweise von Kompetenzen abgelöst. Auch hat der Begriff „Kompetenz“ in den letzten Jahren gegenüber Begriffen wie „Qualifikation“, „Fertigkeit“, „Fähigkeit“ oder „Wissen“ deutlich an Bedeutung gewonnen. Eine „lösungsfokussiert-kompetenzorientierte Laufbahnberatung“ kann helfen, die Kompetenzen der KlientInnen als Basis einer entwicklungsfördernden Berufsberatung zu nutzen und die Beratungsqualität zu erhöhen. Im vorliegenden Beitrag werden zuerst der derzeitige Stand der Bildungs- und Berufsberatung sowie der Kompetenzforschung kursorisch zusammengefasst. Darauf aufbauend wird die lösungsfokussiert-kompetenzorientierte Laufbahnberatung dargestellt sowie ihre Besonderheit anhand eines konkreten Fallbeispiels demonstriert. Der Beitrag skizziert, wie die lösungsfokussierte Messung und Weiterentwicklung von individuellen Kompetenzen in der Laufbahnberatung die KlientInnen dabei unterstützen kann, ihren Erfolg und ihre Attraktivität für den Arbeitsmarkt zu steigern.



Lösungsfokussiert-kompetenzorientierte Bildungs- und Laufbahnberatung

Peter Steinkellner und Elfriede Czerny

„Mein Selbstbewusstsein ist gestiegen, da ich herausgefunden habe, was ich gut kann und worauf ich mich konzentrieren sollte.“

Aussage einer Teilnehmerin

Einleitung

Die zunehmende Komplexität und Dynamik des gesellschaftlichen Wandels führen zu immer größeren Zweifeln an der traditionellen Vorstellung von klaren und eindeutigen Qualifikationsanforderungen. An die Kompetenzen jedes/r Einzelnen werden neue Anforderungen gestellt, denn für die komplexer werdenden Arbeitsaufgaben sind statische Qualifikationen wenig brauchbar; eine dynamischere Sicht auf Kompetenzen wird notwendig (vgl. Steinkellner 2007, S. 9ff.).

Die Auseinandersetzung mit Kompetenzen wird daher immer wichtiger: Nicht mehr das Verwalten von Qualifikationen steht im Mittelpunkt der Bildungs- und Berufsberatung, sondern das Erkennen und der Aufbau von Kompetenzen, um die Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) der Beratenen zu erhöhen. Ziel ist es, sie darin zu unterstützen, die neuen, nicht-routinemäßigen und sich ständig verändernden Anforderungen erfolgreich zu bewältigen.

Der ressourcenorientierte Ansatz (siehe Barney 1991) gibt dem Personalmanagement einen theoretischen Rahmen, um die individuellen Kompetenzen mit den Wettbewerbsvorteilen des Unternehmens zu verknüpfen (siehe Czerny 2009). Dieser Rahmen kann für die Bildungs- und Berufsberatung genutzt werden, um die Kompetenzen der Beratenen mit deren Beschäftigungsfähigkeit zu verbinden. Der

lösungs-fokussierte Ansatz (siehe de Shazer 1988) kann helfen, die Kompetenzermittlung entwicklungs-fördernd zu gestalten, anstatt, wie manche traditionelle Vorgehensweisen, Entwicklung zu behindern (siehe Lueger/Steinkellner 2009).

Im Folgenden werden die Möglichkeiten einer lösungs-fokussiert-kompetenzorientierten Bildungs- und Laufbahnberatung dargestellt. Dazu wird zuerst der derzeitige Stand der Bildungs- und Berufsberatung sowie der Kompetenzforschung kursorisch zusammengefasst. Im Hauptteil des Beitrages wird ein lösungs-fokussiertes Modell der Kompetenzermittlung zur Bildungs- und Laufbahnberatung beschrieben sowie ein konkretes Beispiel der Anwendung dieses Modells in der Laufbahnberatung gezeigt.

Berufs- und Laufbahnberatung im Erwachsenenalter

Traditionellerweise konzentrierte sich die Berufsberatung auf den Einstieg ins Berufsleben. Wurde ein „passender“ Beruf gewählt, waren Berufsleben und Laufbahn klar vorgezeichnet. Eine Laufbahnberatung war dann meist nicht notwendig. Der Schwerpunkt traditioneller Ansätze der Berufsberatung lag darin, die Interessen der Beratenen zu ermitteln und darauf aufbauend mögliche künftige Berufsfelder aufzuzeigen. In der heutigen Zeit reicht diese Vorgehensweise nicht mehr aus. Flexibilität ist

mittlerweile eine der wichtigsten Anforderungen im Berufsleben geworden.

Laufbahnen entwickeln sich heute zudem immer seltener linear, sie sind häufig durch kritische Brüche gekennzeichnet. Wichtigste Eigenschaft vieler Laufbahnverläufe wurde deren Instabilität (vgl. Tractenberg/Streumer/Zolingen 2002, S. 90f.). Diese Instabilität entsteht nicht nur durch die sich verändernden äußeren Einflüsse, sondern auch durch die sich verändernden persönlichen Werte und Haltungen der Personen. Die Anpassung an geänderte Umweltbedingungen kommt daher nicht nur durch äußeren Druck zustande, sondern aufgrund neuer individueller Werte und Lebensziele. Douglas Hall bezeichnet dies als „proteutische Laufbahn“ (siehe Hall 2004).¹

Angesichts dieser Herausforderungen wirken die traditionellen Ansätze der Berufs- und Laufbahnberatung mit ihrem Fokus auf die Person-Umwelt-Passung zu statisch und zu langsam. Der Zusammenhang zwischen den Interessen der Personen und den Eigenschaften der Berufsbilder kann nur dann eine sinnvolle Grundlage für eine Berufsentscheidung sein, wenn sowohl die Interessen als auch die Berufseigenschaften stabil bleiben (vgl. Lang-von Wins/Triebl 2006, S. 13ff.). Mark Savickas (1993) betrachtet daher die bisherigen theoretischen Konzepte der Laufbahnberatung als überholt. Sie seien nur bedingt in der Lage, die zunehmende Dynamik der Arbeitswelt zu berücksichtigen. Er geht davon aus, dass sich eine angemessene Laufbahnberatung vor allem auf die biografische Konstruktion des eigenen Werdegangs konzentrieren müsse und damit die Basis für die selbstorganisierte berufliche Weiterentwicklung bildet (siehe Savickas 1993).

Angesichts dieser Herausforderungen scheinen aber auch die traditionellen Methoden der Laufbahnberatung nicht mehr auszureichen. Laufbahnberatung und ihre Methoden sollten sich verstärkt auf jene Fähigkeiten konzentrieren, die dem lebensbegleitenden Lernen, der Laufbahnplanung, der Beschäftigungsfähigkeit und der Selbstorganisationsfähigkeit dienen. Ein solcher Laufbahnbegriff beschränkt sich nicht mehr darauf, einen Arbeitsplatz oder ein Berufsfeld zu finden (Lang-von Wins/Triebl 2006,

S. 41f.), sondern inkludiert auch die Kompetenzermittlung und -weiterentwicklung der Beratenden. Leonel Tractenberg, Jan Streumer und Simone van Zolingen führen hierzu aus: „*career interventions must include activities to promote the development of [...] purposefulness, self-management and life-career planning skills, job search skills, and skills to cope with career transitions [...]. Such interventions will require the application of methods and techniques different from the ones used for assessing interests and personality traits*“ (Tractenberg/Streumer/Zolingen 2002, S. 95).

Die AutorInnen des vorliegenden Beitrages folgen dem Vorschlag, dass für eine Laufbahnberatung in unserer heutigen dynamischen Zeit neue Methoden und Techniken notwendig sind. Ein Ansatz hierfür, der auf der aktuellen Kompetenzforschung basiert, wäre z.B. die „Kompetenzorientierte Laufbahnberatung“ (siehe Lang-von Wins/Triebl 2005 und 2006). Der vorgestellte Ansatz einer lösungsfokussiert-kompetenzorientierten Laufbahnberatung basiert auf dem selben Kompetenzkonzept wie die „kompetenzorientierte Laufbahnberatung“ von Thomas Lang-von Wins und Claas Triebl (siehe ebd.). Die klare lösungsfokussierte Ausrichtung hilft, die Kompetenzermittlung entwicklungsfördernd zu gestalten. Da in einer kompetenzorientierten Laufbahnberatung nicht mehr die Qualifikationen im Mittelpunkt stehen, sondern sowohl formell als auch informell erworbene Kompetenzen, ist dieser Ansatz besonders für die Laufbahnberatung von Erwachsenen gut geeignet. Darüber hinaus unterstützt der Einbezug informell erworbener Kompetenzen auch die Bildungs- und Laufbahnberatung von bildungsfernen Schichten: Durch die ressourcenorientierte Vorgehensweise können außerhalb des Berufslebens und der formellen Weiterbildungseinrichtungen erworbene Kompetenzen ermittelt, genutzt und weiterentwickelt werden.

Kompetenzen

David McClelland (1973) machte im Laufe der 1970er Jahre den Kompetenzbegriff in der Psychologie populär und entwickelte das erste bedeutsame

¹ Dementsprechend steht in der aktuellen angloamerikanischen Laufbahnforschung die proaktive Auseinandersetzung mit den zukünftigen Bedingungen des eigenen Berufslebens im Mittelpunkt (siehe z.B. Betz 2003; Esbroeck/Herr/Savickas 2005).

Kompetenzmessverfahren. In seinem für die Kompetenzforschung wegweisenden Beitrag wies er als erster darauf hin, dass das Testen verhaltensrelevanter Kompetenzen häufig nützlicher sei als die Verwendung psychologischer Tests (siehe McClelland 1973).

John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (2007) zufolge sind Kompetenzen mehr als Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen. Sie sind Fähigkeiten zur Selbstorganisation, die notwendig sind, um neue, nicht-routinemäßige Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Kompetenzen schließen damit die individuell bisher nicht genutzten, quasi versteckten Potenziale mit ein und charakterisieren die Fähigkeiten von Menschen, sich in offenen, komplexen und dynamischen Situationen selbstständig zurechtzufinden. Wie Erpenbeck und von Rosenstiel betonen, sollen Personen in der Lage sein, alle auftretenden Probleme in ihrem Verantwortungsbereich selbstständig zu lösen und erforderliche Maßnahmen eigenverantwortlich zu planen, zu organisieren und umzusetzen (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007a, S. XIff.)

Kompetenzen lassen sich folglich nicht rein theoretisch erlernen und kaum mittels Tests „abprüfen“. Dies ist eine neue Herausforderung für die Bildungs- und Berufsberatung. Häufig werden hier nämlich auch Berufsinteressenstests oder Persönlichkeits- tests eingesetzt, um bildungs- und berufsrelevante Maßnahmen abzuleiten. Berufsinteressenstests (z.B. AIST-R, siehe Bergmann/Eder 2005; BIT-II, siehe Irle/ Allehoff 1988) haben sicherlich in Kontexten einen Sinn, in denen sich die Beratenen über ihre Berufsinteressen unschlüssig sind.

Es ist jedoch sehr fraglich, inwieweit Interessens- und Persönlichkeitsmerkmale mit beruflichen Anforderungen sinnvoll verknüpft werden können, um Kompetenzen und Kompetenzpotenziale zu messen. Für den Berufserfolg ist es nicht wesentlich, ob VerkäuferInnen grundsätzlich introvertiert oder extravertiert sind. Wesentlich ist ihr Verhalten den KundInnen gegenüber, sprich, dass sie sich den KundInnen gegenüber extravertiert verhalten. Das konkrete Verhalten steht damit im Vordergrund. Es ist daher in der Laufbahnberatung nicht notwendig zu wissen, ob dem Verhalten eine bestimmte Persönlichkeitsstruktur zugrunde liegt, solange das

gewünschte Verhalten im Beruf gezeigt werden wird. Und auch umgekehrt ist es sehr fraglich, ob aus einer bestimmten diagnostizierten Persönlichkeitsstruktur unmittelbar auf bestimmte Verhaltensweisen geschlossen werden kann, was allerdings bei der Verwendung von Persönlichkeitstests zur Kompetenzmessung und zur Berufsberatung stillschweigend vorausgesetzt wird. Erpenbeck und von Rosenstiel schlussfolgern „*Persönlichkeit und Kompetenz sind radikal voneinander zu unterscheiden*“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2005, S. 40; vgl. auch Kauffeld/Grote 2001, S. 195).

Genauso wenig können Kompetenzen durch Intelligenz- oder Leistungstests gemessen werden, denn nicht die Intelligenz oder das Wissen einer Person sind für deren Beschäftigungsfähigkeit von primärem Interesse, sondern wie kompetent sich diese Person im beruflichen Kontext verhält. Kompetenzen sind also vor allem von Persönlichkeitseigenschaften, Intelligenz und Wissen abzugrenzen.

Dies ist neben den Erkenntnissen von McClelland ein weiteres Indiz dafür, dass Persönlichkeits-, Interessens-, Intelligenz- und Wissenstests nicht in der Lage sind, Kompetenzen zu messen, weshalb sie nur eine unzureichende Basis für die Bildungs- und Laufbahnberatung bilden können.

Kompetenzmessung und -entwicklung

Folgt man dem oben dargestellten Kompetenzbegriff, der die Selbstorganisationsfähigkeit und das tatsächliche Verhalten einer Person in den Mittelpunkt stellt, wird klar, dass die Ermittlung von Kompetenzen eine sehr anspruchsvolle Aufgabe ist. Dies zeigt sich auch darin, dass trotz einer großen Zahl an psychologischen Instrumenten zur Kompetenzmessung eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen der Anzahl der Publikationen und deren wissenschaftlicher Qualität besteht (vgl. Kanning 2003, S. 123). Viele klassische Testverfahren, die auf der Messung von Persönlichkeit, Intelligenz etc. basieren, werden zudem den Anforderungen einer entwicklungsfördernden Kompetenzermittlung nicht gerecht, auch wenn in der Praxis häufig Persönlichkeitstests oder Intelligenztests zur Kompetenzmessung verwendet werden (siehe Steinkellner/Czerny 2009).

Das Handbuch „Kompetenzmessung“ von John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (2007) listet unterschiedliche Kompetenzmessverfahren auf, die verschiedene Vor- und Nachteile haben und damit für bestimmte Aufgaben besser oder schlechter geeignet sind (siehe Erpenbeck/von Rosenstiel 2007b). Als wichtigsten Gütefaktor für Kompetenzmessverfahren werten sie neben der Akzeptanz die soziale Validität des Verfahrens. Demgegenüber wird das klassische Gütekriterium psychometrischer Tests – die Validität – als nicht gut geeignet angesehen, da es laut Erpenbeck die Kontextabhängigkeit und die Dynamik von Kompetenzen nicht berücksichtigen kann, weshalb Aussagen zu psychometrischen Gütekriterien stets eine eingeschränkte Gültigkeit haben (vgl. Erpenbeck 2004, S. 126f.).

Vielfach werden zur Kompetenzmessung vor allem quantitative Verfahren eingesetzt. Sie sind sehr effizient, allerdings wird mit diesen Verfahren häufig eine Sicherheit und Beherrschbarkeit suggeriert, die nicht gegeben ist. Qualitative Verfahren wiederum haben den Nachteil, dass sie sehr aufwändig sind und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse oft nur schwer möglich ist (siehe Lang-von Wins 2007). Deshalb empfiehlt es sich, unterschiedliche Verfahren zu kombinieren, indem z.B. zuerst mögliche Kompetenzen auf Basis eines quantitativen Kompetenztests ermittelt und dann in einem qualitativen Gespräch überprüft und ergänzt werden. Der Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass diese Kombination deutlich weniger Aufwand benötigt als die Durchführung einer konventionellen Kompetenzbiografie, aber auch deutlich aussagekräftiger ist als ein rein quantitatives Verfahren.

Aktuell gibt es viele Forschungsprojekte im Bereich der Kompetenzmessung, die dazu führen, dass sowohl die derzeitigen Verfahren weiter verbessert als auch weitere neue Messverfahren auf den Markt kommen werden. Lang-von Wins sieht als wesentlichen Zukunftstrend der Kompetenzforschung eine deutliche Verschränkung zwischen Diagnose und Kompetenzentwicklung (vgl. Lang-von Wins 2007, S. 787).

Die lösungsfokussierte Kompetenzmessung und -entwicklung (siehe Steinkellner/Czerny 2009) in der Laufbahnberatung berücksichtigt diese Anregung.

Lösungsfokussiert-kompetenzorientierte Laufbahnberatung

Die lösungsfokussiert-kompetenzorientierte Laufbahnberatung ist in der Lage, durch Berücksichtigung verschiedener Kontexte nicht nur Kompetenzen, sondern vor allem auch Kompetenzpotenziale zu ermitteln. Gerade die für die Laufbahnberatung besonders wichtigen latenten Kompetenzen lassen sich nämlich meist nur aus der Biographie der Person erschließen. Diese Erschließung wird durch die besondere Betonung der situativen Kontexte möglich, wobei hier jede Kompetenz für verschiedene Kontexte (derzeitiger Job, Freizeit, idealer Job etc.) gemessen wird. Daraus ergeben sich positive Unterschiede zwischen verschiedenen Kontexten, die einen guten Ausgangspunkt für die weitere Kompetenzentwicklung und Laufbahnplanung darstellen. So können z.B. Kompetenzen, die im Kontext Freizeit gezeigt werden (z.B. Organisationskompetenz im Verein) für die Laufbahnberatung sichtbar gemacht und genutzt werden. Darüber hinaus können in einem Kompetenzcoaching – aufbauend auf diesen ermittelten Kompetenzen und den positiven Unterschieden zwischen verschiedenen Kontexten – diese Kompetenzen überprüft und in den folgenden Coachingsitzungen konkret weiterentwickelt werden. Als Basis dienen die ermittelten Kompetenzen, die positiven Unterschiede innerhalb der jeweiligen Kompetenz und die positiven Unterschiede zwischen verschiedenen Kontexten.

Das von den AutorInnen entwickelte Messinstrument (siehe Steinkellner/Czerny 2009) basiert auf den vier Basiskompetenzen (siehe Abb. 1) von Erpenbeck und von Rosenstiel (siehe Erpenbeck/von Rosenstiel 2007b) und dem lösungsfokussierten Rating von Lueger (siehe Lueger 2006). Die ersten Erfahrungen, die mit dem Messverfahren in Laufbahnberatungen gemacht wurden, sind sehr vielversprechend. Die ressourcenorientierte und lösungsfokussierte Vorgehensweise scheint sich besonders gut für Laufbahn-, Karriere- und Kompetenzcoaching zu eignen.

Konkrete Vorgehensweise

Nach Klärung des Beratungsziels füllen die Ratsuchenden einen Selbsteinschätzungs-Fragebogen aus.

Dessen ressourcenorientierte Auswertung mit Fokus auf positive Unterschiede dient als Basis für das darauf folgende Beratungsgespräch, das aus sechs Phasen besteht:

1. Überprüfung und Konkretisierung des Beratungsziels
2. Erläuterung und Erklärung der vier Basiskompetenzen
3. Lösungsfokussierte, entwicklungsfördernde Kompetenzermittlung
4. Rückmeldung des Kompetenzprofils und eventuell Vorschläge zur weiteren Kompetenzentwicklung
5. Ableitung von realistischen Bildungs- und Laufbahnzielen
6. Festlegung konkreter Schritte zur Erreichung dieser Ziele

Ein wesentlicher Teil der lösungsfokussiert-kompetenzorientierten Laufbahnberatung ist die dritte Phase, die lösungsfokussierte, entwicklungsfördernde Kompetenzermittlung. Diese Phase wird für alle vier Basiskompetenzen getrennt durchgeführt und läuft in der Regel folgendermaßen ab:

Der/die Coach stellt so lange lösungsfokussierte Fragen zur ersten Basiskompetenz im „berufsrelevantesten Kontext“ (z.B. „derzeitiger Job“) bis genügend konkrete Informationen vorhanden sind. Der Fokus liegt hierbei auf den positiven Unterschieden der Kompetenz innerhalb dieses Kontextes. Ziel ist die Nutzung der positiven Unterschiede zur Erhöhung dieser Kompetenz.

Dann widmet sich das Gespräch dem zweiten Kontext „Freizeit“. Auch hier werden wieder lösungsfokussierte Fragen zur ersten Basiskompetenz gestellt. Die zentrale Frage hierbei ist: Wie könnten positive Unterschiede vom Kontext „Freizeit“ in den berufsrelevantesten Kontext übertragen werden, um in diesem Kontext die Kompetenz weiter zu erhöhen?

Im dritten Schritt erfolgt der Wechsel in den Kontext „Idealjob“. Hier werden ebenfalls wieder lösungsfokussierte Fragen gestellt. Im Mittelpunkt steht die Frage: Was wäre im Job, wenn alles ideal läuft anders als im berufsrelevantesten Kontext?

Diese Informationen bilden gemeinsam mit den ermittelten Kompetenzen die Basis zur Ableitung realistischer Bildungs- und Laufbahnziele.

Fallbeispiel²

- Name: Michaela Klausner
 - Alter: 34 Jahre
 - Ausbildung: Studium der Betriebswirtschaftslehre mit Schwerpunkt Marketing
 - Berufserfahrung:
 - Marketing-Assistentin in einem Großhandelsunternehmen (ca. 4 Jahre)
 - 3 Jahre keine Berufstätigkeit nach Geburt ihrer Tochter
 - Research-Assistentin in einer Personalberatung (ca. 1 Jahr zum Zeitpunkt der Beratung)
 - Ziel der Beratung: berufliche Neuorientierung:
 - Welche Weiterbildung ist für Frau Klausner sinnvoll?
 - Wo liegen ihre beruflichen Stärken?
 - In welchem Beruf und in welchem Umfeld können diese optimal eingesetzt werden?
-

Die Kompetenzmessung ergab umfangreiche positive Unterschiede innerhalb der Kompetenzen und zwischen den Kontexten. Die Ergebnisse aus den Kontexten „derzeitiger Job“ und „Freizeit“ werden als Beispiele in Abb. 1 und 2 angeführt. Die beiden Graustufungen dienen der Visualisierung positiver Unterschiede und stehen für Unterschiede in der Kompetenzausprägung innerhalb der jeweiligen Kompetenz, wobei das dunklere Grau für die Ausprägung der Kompetenz, das hellere Grau für die positiven Unterschiede („wie es ist, wenn es besser läuft“) steht.

Die Beraterin versucht durch lösungsfokussierte Fragen die Unterschiede herauszuarbeiten und positiv zu nutzen:

- Wann in der letzten Zeit hat es etwas besser gepasst?
- Wo gibt es ein/e/n Bereich/Projekt/Erfahrung..., wo das eine Spur (!) besser funktioniert hat?
- Wie/woran haben Sie das bemerkt?

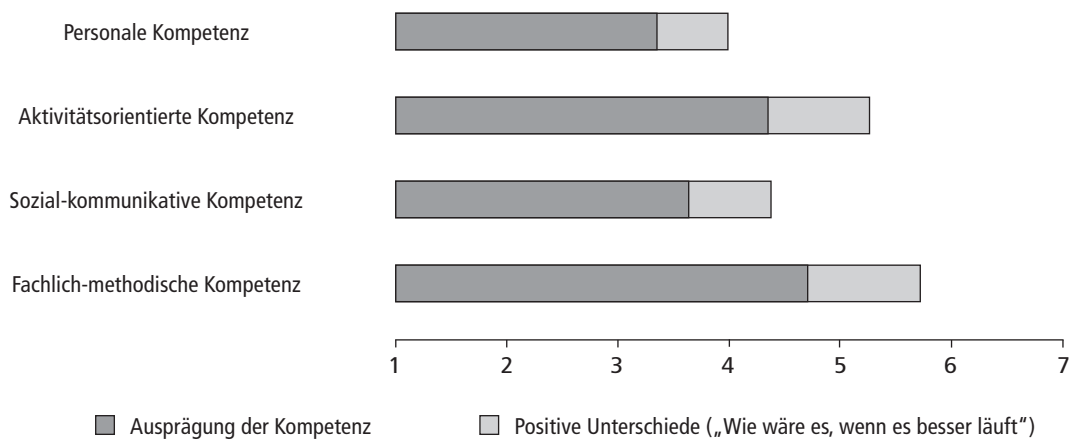
2 Alle im Fallbeispiel angegebenen Namen und Daten wurden geändert und/oder anonymisiert.

- Was hat Ihnen gesagt, dass es damals zumindest ein bisschen besser war?
- Was war damals hilfreich?
- Woran würden Sie morgen konkret bemerken, dass es eine Spur besser passt?
- Was ist dann anders?
- Woran werden Ihre KollegInnen/Vorgesetzten,... bemerken, dass es anders geworden ist?
- Was wäre das Erste, woran Sie erkennen könnten, dass es doch anders wird?

- Angenommen es passt ein bisschen besser, was ist dann anders? Was machen Sie dann anders?

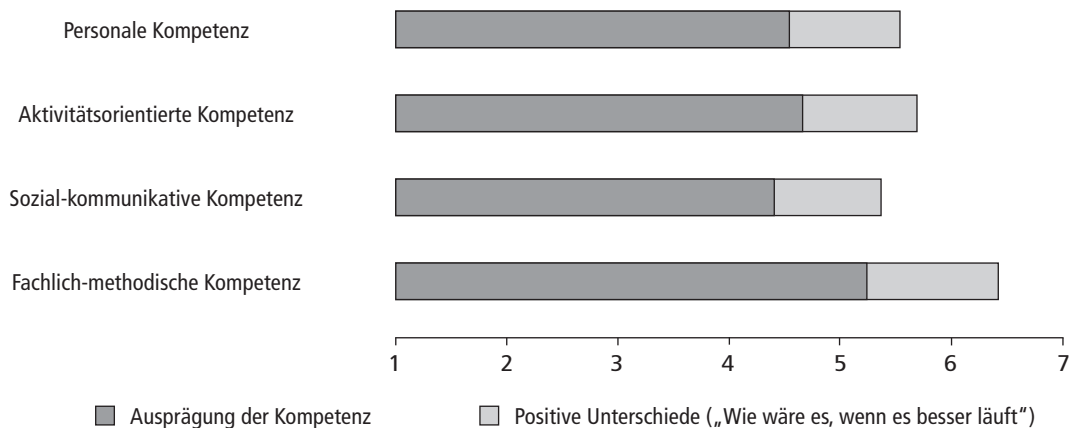
Eine zentrale Frage für Frau Klausner lag darin herauszufinden, in welchem Beruf und in welchem Umfeld sie ihre Stärken optimal einsetzen könnte. In diesem Zusammenhang kam dem Kontext „Idealjob“ eine besondere Bedeutung zu. Einerseits konnten hier die Rahmenbedingungen für den Idealjob sehr gut herausgearbeitet werden (Arbeitsinhalte, soziales

Abb. 1: Auswertung „derzeitiger Job“ (Die Graustufungen der Balken dienen der Visualisierung positiver Unterschiede innerhalb der jeweiligen Kompetenz)



Quelle: eigene Darstellung

Abb. 2: Auswertung „Freizeit“ (Die Graustufungen der Balken dienen der Visualisierung positiver Unterschiede innerhalb der jeweiligen Kompetenz)



Quelle: eigene Darstellung

Umfeld, finanzielle, örtliche und zeitliche Rahmenbedingungen etc.). Andererseits konnte sie ihren Vorstellungen freien Raum lassen und damit viele neue Ideen entwickeln. Als Ergebnis des Gesprächs konnte festgehalten werden, dass es im derzeitigen Unternehmen von Frau Klausner eine Stelle gibt, in der sie ihr Potenzial besser ausschöpfen könnte, und es wurde vereinbart, dass sie diesbezüglich ein Gespräch mit ihrer Vorgesetzten suchen wird. Gleichzeitig wird sie nach einer ähnlichen Position in einem anderen Unternehmen zu suchen beginnen, um Alternativen zu haben und vor allem auch um ihren Marktwert zu testen. Eine Weiterbildung ist zum Ende des Coachings nicht mehr Thema, da sich gezeigt hat, dass es bei Frau Klausner vor allem darum geht, eine Tätigkeit zu finden, in der sie ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen optimal einsetzen kann.

Bereits unmittelbar nach dem Gespräch gab es folgende Rückmeldung von Frau Klausner: *„Mir geht es jetzt richtig gut. Ich habe das Gefühl, dass ich wirklich sehr viel kann und mir viele Möglichkeiten offen stehen.“*

Einen Monat nach der Laufbahnberatung fand ein Evaluierungsgespräch statt. Es zeigte sich, dass Frau Klausner einen klareren Überblick über ihre Kompetenzen gewinnen konnte und bereits konkrete Schritte hinsichtlich des herausgearbeiteten Laufbahnziels ergriffen hat. Folgende Aussagen von Frau Klausner zeigen den Nutzen der lösungsfokussiert-kompetenzorientierten Laufbahnberatung für die Klientin:

Für mich ist sehr deutlich geworden, welche Kompetenzen ich habe und wie ich diese beruflich nutzen kann.

Mein Selbstbewusstsein ist gestiegen, da ich herausgefunden habe, was ich gut kann und worauf ich mich konzentrieren sollte.

Ich hatte in der Zwischenzeit einige Vorstellungsgespräche, in denen ich sehr viel selbstsicherer wirkte, da ich meine Kompetenzen besser vermitteln konnte.

An diesem Beispiel zeigen sich die Vorteile einer lösungsfokussiert-kompetenzorientierten Laufbahnberatung sehr gut: Die Ratsuchenden erkennen durch die Beratung ihre Stärken und Entwicklungspotenziale deutlicher, sie haben größeres Selbstbewusstsein und ein besseres Selbstwertgefühl. Sie können ihre Motivation und ihren Erfolg steigern, weil sie sich ihrer Fähigkeiten und Präferenzen bewusst werden. Damit können sie ihre Karrierechancen und ihre Attraktivität auf dem Arbeitsmarkt verbessern und sich neue Tätigkeitsfelder erschließen.

Conclusio

Wie in diesem Beitrag ausgeführt, erfordert die zunehmende Dynamik der Karrierewege neue Sichtweisen in der Bildungs- und Laufbahnberatung. Ein wesentlicher Baustein hierfür ist es, mittels moderner Kompetenzmessverfahren die Kompetenzen der Beratenen professionell zu ermitteln und darauf aufbauend gezielt weiterzuentwickeln. Eine Kombination von quantitativen und qualitativen Kompetenzermittlungsverfahren hoher sozialer Validität und hoher Akzeptanz erweist sich für die Laufbahnberatung als besonders geeignet.

Ein vielversprechender Weg ist eine lösungsfokussiert-kompetenzorientierte Laufbahnberatung auf Basis des lösungsfokussierten Ratings und der Sichtweise von Kompetenz als Selbstorganisationsdisposition. Ein großer Vorteil dieser Methode gegenüber traditionellen Ansätzen ist die entwicklungsfördernde Konzentration auf die positiven Unterschiede innerhalb der Kompetenzen und zwischen verschiedenen Kontexten. Dadurch werden Personen dabei unterstützt, dass sie aus ihren noch nicht aufgedeckten Kompetenzpotenzialen („Talenten“) Kompetenzen machen. Auch wenn endgültige Reliabilitäts- und Validitätsprüfungen für die hier vorgeschlagene Vorgehensweise noch ausstehen, sind die ersten Ergebnisse von auf dieser Basis durchgeführten Laufbahncoachings sehr erfolgversprechend.

Literatur

Verwendete Literatur

- Erpenbeck, John (2004):** KODE im Tableau quantitativer, qualitativer und komparativer Kompetenzmessverfahren in Deutschland. In: Heyse, Volker/Erpenbeck, John/Max, Horst (Hrsg.): Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln. Waxmann, S. 118-131.
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (2005):** Kompetenz: Modische Worthülse oder innovatives Konzept? In: Wirtschaftspsychologie aktuell, Heft 3, S. 39-42.
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (2007a):** Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schäffer-Poeschel, S. IX-XL.
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) (2007b):** Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schäffer-Poeschel.
- Kanning, Uwe P. (2003):** Diagnostik sozialer Kompetenzen. Hogrefe.
- Kauffeld, Simone/Grote, Sven (2001):** Persönlichkeit und Kompetenz. In: Frieling, Eckehard/Kauffeld, Simone/Grote, Sven/Bernhard, Heike (Hrsg.): Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? Waxmann, S. 187-196.
- Lang-von Wins, Thomas (2007):** Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze. In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schäffer-Poeschel, S. 758-791.
- Lang-von Wins, Thomas/Triebel, Claas (2006):** Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Springer.
- Steinkellner, Peter (2007):** Systemische Intervention in der Mitarbeiterführung. 2. Aufl. Carl-Auer-Systeme.
- Tractenberg, Leonel/Streumer, Jan/Zolingen, Simone van (2002):** Career counseling in the emerging post-industrial society. In: International journal for educational and vocational guidance, 2, S. 85-99.

Weiterführende Literatur

- Barney, Jay B. (1991):** Firm resources and sustained competitive advantage. In: Journal of Management, 17, S. 99-120.
- Bergmann, Christian/Eder, Ferdinand (2005):** Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST-R) mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R). Revidierte Fassung. Beltz Test.
- Betz, Nancy. E. (2003):** A proactive approach to midcareer development. In: The Counseling Psychologist, 31, S. 205-211.
- Czerny, Elfriede (2009):** Nachhaltiges Kompetenzmanagement: Mit den Kompetenzen der Mitarbeiter zu dauerhaftem Unternehmenserfolg. Eine ressourcenorientierte Betrachtung. Dr. Müller.
- De Shazer, Steve (1988):** Clues: Investigating solutions in brief therapy. Norton.
- Esbroeck, Raoul van/Herr, Edwin L./Savickas, Mark L. (2005):** Introduction to the special issue: Global perspectives on vocational guidance. In: The Career Development Quarterly, 54, S. 8-11.
- Hall, Douglas T. (2004):** The protean career: A quarter-century journey. In: Journal of Vocational Behavior, 65, S. 1-13.
- Irle, Martin/Allehoff, Wolfgang (1988):** Berufs-Interessen-Test II. 2. Aufl. Hogrefe.
- Lang-von Wins, Thomas/Triebel, Claas (2005):** Die Kompetenzenbilanz – ein Verfahren zur Förderung eigenverantwortlichen Handelns? In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, Heft 2, S. 175-190.
- Lueger, Guenter (2006):** Solution Focused Assessment. In: Lueger, Guenter/Korn, Hans Peter (Hrsg.): Solution-Focused Management. Rainer Hampp, S. 203-212.
- Lueger, Guenter/Steinkellner, Peter (2009):** Solution-preventing tools versus solution-supporting tools. Proceedings. 4th International Conference on Management Consulting, Vienna, June 11 – June 13, 2009. Academy of Management – Management Consulting Division.

McClelland, David C. (1973): Testing for competence rather than for „intelligence“. In: American Psychologist 1973, 28, S. 1-40.

Savickas, Mark L. (1993): Career counselling in the postmodern era. In: Journal of Cognitive psychotherapy 1993, 7, S. 205-215.

Steinkellner, Peter/Czerny, Elfriede (2009): Ressourcenorientiertes Kompetenzmanagement. In: Sichler, Ralph/Andel, Peter/Taschmar, Manuela (Hrsg.): Psyche und Wirtschaft: Problemfelder und Lösungsperspektiven. Pabst Science Publishers (im Erscheinen).



Foto: Fotostudio Wille

Dr. Peter Steinkellner

peter.steinkellner@pef.co.at
<http://www.pef.at>
+43 (0)664 9114681

Peter Steinkellner ist wissenschaftlicher Leiter an der PEF Privatuniversität für Management in Wien für den Studiengang „MSc Human Resource Management and Organizational Development“. Darüber hinaus ist er Geschäftsführer von STEINKELLNER Beratung, Training, Coaching, Evaluation. Er studierte Betriebswirtschaft und Psychologie an der FH Wien, der Wirtschaftsuniversität Wien und der Universität Wien. Nach seiner langjährigen Führungserfahrung (Mitglied der Geschäftsleitung der Swatch Group Österreich) widmet er sich in den letzten Jahren vor allem der Wissenschaft und Beratung. Seine Forschungsschwerpunkte sind Kompetenzmessung, Kompetenzentwicklung, Personalentwicklung, Strategisches Personalmanagement, Systemische Führung und Coaching.



Foto: K. K.

Mag.ª Elfriede Czerny

elfriede.czerny@wirtschaftscoaching.info
<http://www.wirtschaftscoaching.info>
+43 (0)699 10506171

Elfriede Czerny ist selbständige Unternehmensberaterin in Wien spezialisiert auf Laufbahn- und Karriereberatung, Kompetenzmanagement, Kompetenzentwicklung und strategisches Personalmanagement. Sie studierte Betriebswirtschaft mit Schwerpunkt Personalmanagement an der Wirtschaftsuniversität Wien und war mehrere Jahre in einer leitenden Funktion für einen internationalen Konzern sowohl in Österreich als auch in Polen tätig. Neben ihrer Beratungstätigkeit arbeitet sie derzeit in unterschiedlichen wissenschaftlichen Projekten. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kompetenzmessung, Kompetenzentwicklung und strategisches Personalmanagement.

Kompetenzmanagement im Trend

Das Kompetenzprofil nach CH-Q an der Volkshochschule Linz

Elke Schildberger

Elke Schildberger (2010): Kompetenzmanagement im Trend. Das Kompetenzprofil nach CH-Q an der Volkshochschule Linz.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 9, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagnote: Kompetenzprofil, CH-Q, Kompetenzenfeststellung, informell erworbene Kompetenzen

Abstract

Es schien immer schon „klar zu sein“: Qualifikationen und Kompetenzen verschiedenster Art – erworben durch Matura, Studium oder einen Lehrgang und nachgewiesen durch den jeweiligen Abschluss – sind der Schlüssel zu guten Jobs und Karriere. Das gilt prinzipiell auch heute noch – allerdings ist in den letzten Jahren einiges in Bewegung geraten. Nicht zuletzt durch europaweite bildungspolitische Neuerungen rund um den EQR (den Europäischen Qualifikationsrahmen) und den NQR (den Nationalen Qualifikationsrahmen) wurde das Bewusstsein dafür geschärft, dass es neben den klassischen Aus- und Weiterbildungswegen viele andere Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs gibt. Studienergebnisse wie jene von Bernd Overwien (2005) belegen, dass bis zu 70% dessen, was jemand kann, auf informellem Weg erworben wurde. Da drängt sich natürlich die Frage auf, wie diese informell erworbenen Kompetenzen bewusst sichtbar und nutzbar zu machen sind. Die Volkshochschule Linz war eine der ersten Einrichtungen in Österreich, die sich mit dieser Frage auseinandergesetzt und ein Kompetenzfeststellungsverfahren entwickelt hat. Heute wird das „Kompetenzprofil“ nach CH-Q vom Kompetenzerkennungszentrum der VHS Linz und Partnereinrichtungen in ganz Österreich erfolgreich eingesetzt.

12

Kompetenzmanagement im Trend

Das Kompetenzprofil nach CH-Q an der Volkshochschule Linz

Elke Schildberger

Wie können informell erworbene Kompetenzen bewusst sichtbar und nutzbar gemacht werden?

Am Beginn war's ein Projekt ...

Wie so oft in den letzten Jahren war es ein EU-Projekt, das die notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen im Jahr 2000 an der Volkshochschule Linz aktivierte: Mit der Förderschiene Sokrates-Grundtvig gab es drei Jahre lang die Gelegenheit, international und national vernetzt an der Entwicklung und Sichtung von Verfahren zur Feststellung und Bewertung von – damals schwerpunktmäßig – sozialen und kommunikativen Kompetenzen zu forschen. Die Ergebnisse waren durchaus beachtlich, die gesammelten Erfahrungen zahlreich und auch positiv, und doch hätte vermutlich das Projekt als Strohfeuer geendet – wie so viele vor und nach ihm –, hätte es da nicht eine Schweizer Beteiligung gegeben.

Der Schweizer Verband für Weiterbildung (SVEB) hatte am Projekt teilgenommen und unseren Blick für die in der Schweiz bereits existierenden Verfahren geschärft. Speziell das Kompetenzmanagement nach CH-Q hatte unser Interesse geweckt, und nach einer vertrauensbildenden Kennenlernphase haben wir einen ersten Kooperationsvertrag zur Ausbildung von CH-Q TrainerInnen geschlossen. Stichwort Vertrauen: Als Volkshochschule und damit als nicht dem Gewinn, sondern dem Gemeinwohl verpflichtete Bildungseinrichtung unterscheiden wir uns habituell doch wesentlich von unseren schwerpunktmäßig

berufsbildenden MitbewerberInnen. – Sicher durchaus ein Pluspunkt beim Trägerverein „Chance Qualifikation (CH-Q)“, einer seit 1993 schweizweit aktiven Non-Profit-Organisation, die mit dem Kompetenzmanagement-Programm die Lernenden in den Mittelpunkt stellt und Empowerment sowie Selbstmanagement der beruflichen und persönlichen Kompetenzentwicklung als wesentliche Ziele festgelegt hat.

Die Umsetzung

Etwa zeitgleich mit der ersten CH-Q TrainerInnenausbildung ist an der VHS Linz das KOMPAZ (Kompetenzanerkennungszentrum) eingerichtet und die Projektbetreuerin von „From Competence to Qualification“ als dessen Leiterin berufen worden. Seitdem wird an der VHS intensiv Kompetenzmanagement nach CH-Q – wir nennen es in Österreich „Kompetenzprofil“ – betrieben.

Das „Kompetenzprofil“ ist ein Portfolioverfahren, das in vier fünfstündigen Workshops umgesetzt wird. Eine detaillierte Arbeitsmappe gibt den roten Faden vor, die speziell geschulten TrainerInnen steuern den Prozess. CH-Q (das Kompetenzprofil) hat das Ziel, (sich) Klarheit über die eigenen Kompetenzen zu (ver)schaffen und diese bzw. sich selbst dann

– durchaus auch laubahn- bzw. karriereorientiert – zu managen. Das trifft sich nicht zufällig mit Ansätzen wie dem des lebenslangen Lernens. Das Kompetenzprofil kann durchaus auch als privates Bildungs- und Karriere-Navigationssystem genutzt werden. Dass dabei vor allem informell erworbene – bisher eventuell verdeckte – Kompetenzen aufgezeigt und aktiviert werden, ist beabsichtigt und erklärt auch den Erfolg des Verfahrens vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Diskussion.

Das Kompetenzprofil nach CH-Q zeichnet sich durch folgende Systemstärken aus:

1. Es wird von den aktiven TrainerInnen ständig verbessert, erweitert und ausgebaut – der Vergleich mit Open-source im IT-Bereich ist durchaus zulässig.
2. Das CH-Q Netzwerk verfügt über ein international gültiges Qualitätssicherungssystem der TrainerInnenausbildung und der AnbieterInnenkontrolle.
3. Das System ist in hohem Maße anpassungsfähig und für nahezu jede Zielgruppe geeignet. Die Adaption erfolgt durch die TrainerInnen, die besonders prozessgeschult werden.
4. Jede/r TrainerIn muss das Verfahren selbst absolviert haben und nachweisbare Qualifikationen in der Entwicklung von Bildungsmaßnahmen haben. – Für CH-Q sehr wesentlich und keine Selbstverständlichkeit! In vergleichbaren Systemen der Kompetenzbilanzierung genügt oft der „ExpertInnenstatus“ für die Trainingstätigkeit.
5. Das Portfolioverfahren nach CH-Q ist preiswert, weil die Träger nicht profitorientiert agieren. Der Vernetzungsgedanke steht im Vordergrund.

Bislang konnten folgende Zielgruppen erreicht werden: Frauen aus dem Bereich Gesundheitsprävention für Ältere, Betriebsräte, Studierende der Kunstuniversität Linz, ErwachsenenbildnerInnen, Führungskräfte und Nachwuchsführungskräfte in oberösterreichischen Unternehmen, AbsolventInnen

der Berufsreifeprüfung, WiedereinsteigerInnen, arbeitssuchende Personen und Personen mit Migrationshintergrund.

Netzwerke national und international

In den letzten drei Jahren ist ein stark steigendes Interesse am Kompetenzmanagement-Verfahren der Volkshochschule Linz zu bemerken. Nachdem die TrainerInnenkapazitäten an der VHS nicht mehr ausreichten, um alle angefragten Projekte in anderen Einrichtungen in- und außerhalb Oberösterreichs durchzuführen, wurde im Herbst 2006 erstmals eine TrainerInnenausbildung für Partnereinrichtungen angeboten. 16 TeilnehmerInnen aus Oberösterreich, dem Burgenland und der Steiermark schlossen im Juni 2007 ihre Ausbildung zu Kompetenzmanagement-TrainerInnen nach CH-Q ab. Seither wurden jährlich zehn bis fünfzehn TrainerInnen aus verschiedenen Einrichtungen ausgebildet. Die jüngste Ausbildung startete im November 2009.

Zu den Partnereinrichtungen gehören die Burgenländischen Volkshochschulen, die ISSAK Volkshochschule Steiermark, das Ländliche Fortbildungsinstitut (LFI) OÖ, die ALU-Stiftung in Ried, migrare – Zentrum für MigrantInnen OÖ in Linz¹, Volkshilfe Linz, ISOP Graz, Zebra Graz und die Beratungsstelle Horizont in Wiener Neustadt. Auf internationaler Ebene besteht ein Netzwerk CH-Q mit Partnerinstitutionen in der Schweiz, in Deutschland, Luxemburg, Belgien, den Niederlanden und Österreich. Ziel des Netzwerkes ist es, eine nachhaltige Kompetenz-Kultur im lebensbegleitenden Lernen zu etablieren und einheitliche Qualitätsstandards zu schaffen und zu implementieren. Die Schwerpunktaktivitäten in den einzelnen Ländern gestalten sich recht unterschiedlich. In den Niederlanden läuft zum Beispiel ein Großprojekt, bei dem Kompetenzmanagement nach CH-Q für ca. 12.000 MitarbeiterInnen der Armee eingesetzt werden wird.

Evaluation belegt Erfolg

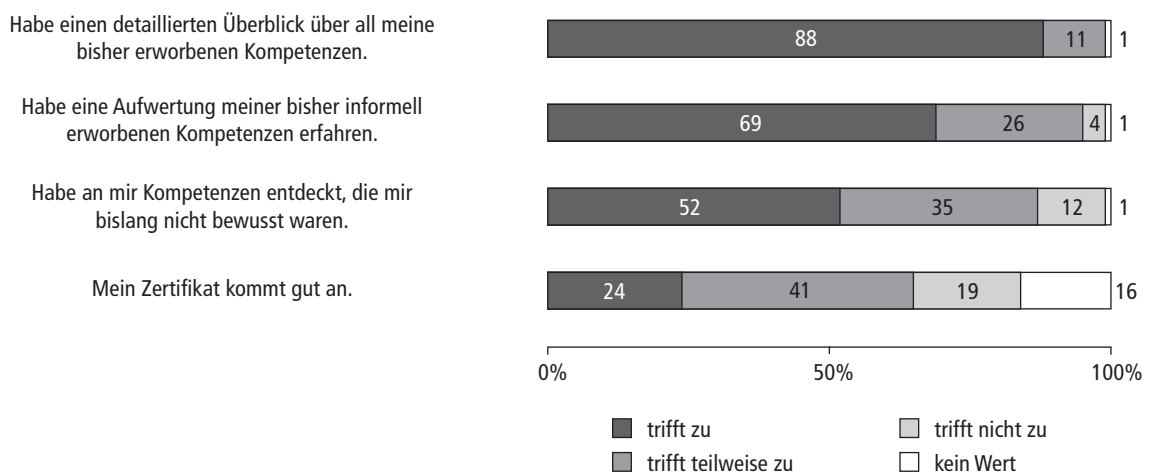
2007 wurde im Rahmen eines bildungssoziologischen Forschungspraktikums in Zusammenarbeit mit der

¹ Näheres zur Anwendung des Schweizer CH-Q Kompetenz-Management Modells bei migrare findet sich im Artikel „... weil ich WERTvoll bin! Kompetenzmanagement für Menschen mit Migrationshintergrund“ von Gabriella Kovacs in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9_13_kovacs.pdf.

Johannes Kepler Universität Linz eine Studie mit dem Titel „Haben die Erfassung, Bewertung und Zertifizierung informell erworbener und bisher nicht sichtbarer Kompetenzen für die langfristigen Lebenschancen der Menschen Bedeutung?“ (siehe Auer/Beyrl/Öhlmann 2007) erstellt. Im Rahmen der Studie wurden 346 Personen befragt, die im Zeitraum 2002-2007 am Kompetenzprofil-Programm an der VHS Linz und an den Burgenländischen Volkshochschulen teilgenommen hatten. Die Rücklaufquote

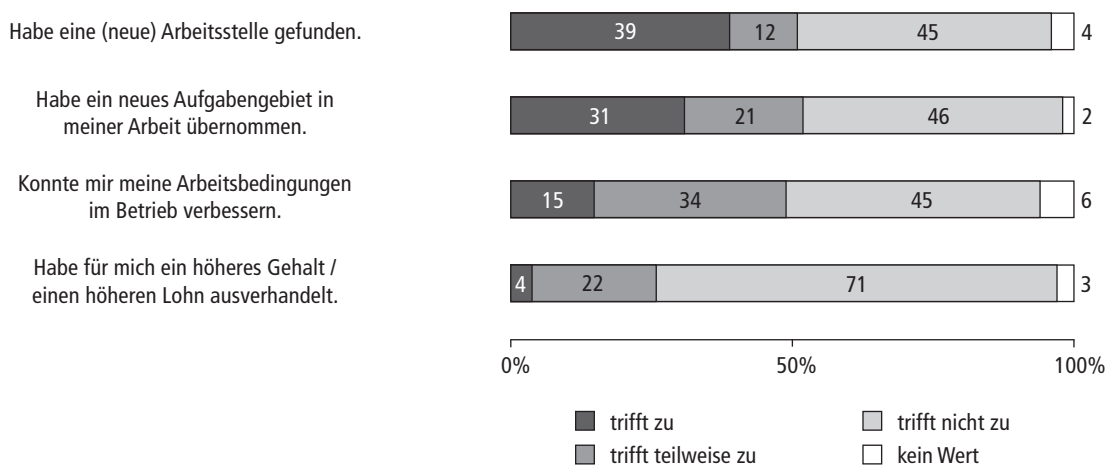
war hoch und die Rückmeldungen waren überaus positiv, besonders in den Bereichen „Wissen um die eigenen Kompetenzen“, „persönliche Arbeitssituation“ und „Selbstwert“. So gaben beispielsweise 88% der Befragten an, einen detaillierteren Überblick über alle ihre bisher erworbenen Kompetenzen erhalten zu haben, 69% bemerkten eine Aufwertung ihrer informell erworbenen Kompetenzen und 52% gaben an, Kompetenzen entdeckt zu haben, derer sie sich bisher nicht bewusst gewesen waren:

Abb. 1: Bestandsaufnahme formell, informell und non-formell erworbener Kompetenzen



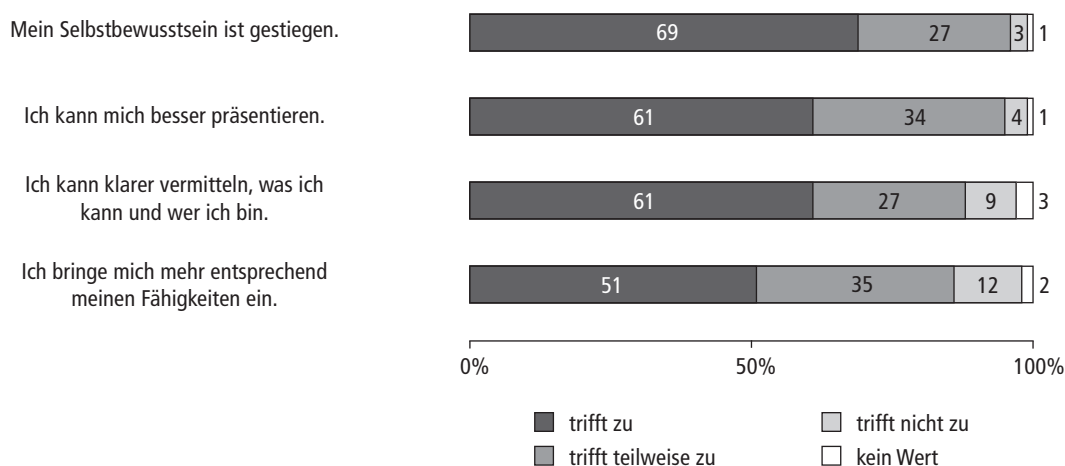
Quelle: Auer/Beyrl/Öhlmann 2007, S. 14.

Abb. 2: Umsetzung der bewussten Kompetenzerweiterung am Arbeitsmarkt



Quelle: Auer/Beyrl/Öhlmann 2007, S. 16.

Abb. 3: Wissen um das eigene Potenzial und Kompetenztransfer



Quelle: Auer/Beyrl/Öhlmann 2007, S. 28.

Im Hinblick auf die berufliche Verwertbarkeit gaben 39% an, nach Erstellung ihres Kompetenzprofils eine neue Arbeitsstelle gefunden zu haben, 31% hatten in ihrer Arbeit ein neues Aufgabengebiet übernommen und 15% konnten ihre Arbeitsbedingungen im Betrieb verbessern.

69% der Befragten gaben an, dass ihr Selbstbewusstsein mit der Kompetenzprofil-Erstellung gestiegen war, 61% konnten sich besser präsentieren und ebenfalls 61% sagten, sie könnten ihre Fähigkeiten klarer vermitteln.

Das bildungspolitische Umfeld

Die im Jänner 2007 präsentierten „Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010“ legen den Bereich Kompetenzorientierung als eine von fünf strategischen Leitlinien fest. Die Förderung lebenslanger Kompetenzentwicklung wird als notwendig erachtet, „da das Aneignen von Wissen auf Vorrat weniger denn je funktioniert. Die besondere Herausforderung liegt darin, die Qualifikationen in Kompetenzen zu übersetzen – ein Prozess, dem in der Konzeption des nationalen und europäischen

Qualifikationsrahmens besondere Bedeutung erwächst. Vor diesem Hintergrund wird es wesentlich sein, nicht-formales und informelles Lernen, Erfahrungslernen und soziale Kompetenzen transparent zu machen und zu integrieren. Diese Kompetenzen umspannen einen weiteren Rahmen als die in Institutionen und einzelnen Bildungssegmenten vermittelten und derzeit zertifizierten Qualifikationen und zeichnen sich durch prinzipielle Offenheit und Anschlussfähigkeit aus“ (ExpertInnenpapier 2007, S. 17).² „Insgesamt sind Kompetenzen Voraussetzung dafür, um in Wechselspiel zwischen Privatem, Arbeit und Lernen ein gelungenes Leben führen zu können“ (European Commission 2003 zit.n. ebd., S. 16).

Mit dem Kompetenzprofil hat die Volkshochschule Linz als Pionier in Österreich ein Instrument entwickelt, welches dem Anspruch gerecht wird, Kompetenzen ganzheitlich zu sehen und sowohl für die berufliche als auch für die persönliche Weiterentwicklung zu nutzen. Das Verfahren integriert Kompetenzen unabhängig davon, wo und wie sie erworben worden sind. Damit werden Einzelpersonen unterstützt, das gesamte Spektrum ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen zu erkennen, zu benennen und aktiv zu nutzen. Eine präzise und

² Näheres zum Kompetenzbegriff im bildungspolitischen Umfeld findet sich im Artikel „Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten“ von Reinhard Zürcher in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9_04_zuercher.pdf.

ganzheitliche Darstellung der Fähigkeiten und Kompetenzen im Kompetenzprofil bietet zudem eine ausgezeichnete Basis für die Anerkennung der Kompetenzen von außen. Im Bewerbungs- und Personalentwicklungssektor passiert das auch bereits. Für eine formale Anerkennung oder Validierung fehlen in Österreich bis dato noch die entsprechenden Rahmenbedingungen.

Ausblick

Für die nähere Zukunft sind folgende Entwicklungsschritte geplant:

Weiterer Ausbau des Netzwerks in Österreich: Der bisher erfolgreich beschrittene Weg, das Verfahren in Österreich zu verbreiten und an andere Einrichtungen weiterzugeben, soll fortgesetzt werden. Derzeit hat das KOMPAZ Partnereinrichtungen in Oberösterreich, Niederösterreich, der Steiermark und dem Burgenland. Wir streben an, dieses Netzwerk zu erweitern und als nächsten Schritt eine Partnereinrichtung in Wien zu gewinnen. Auch andere Bundesländer sollen dazukommen.

Beteiligung an den laufenden bildungspolitischen Prozessen: Wir wollen uns weiterhin am

aktuellen Diskussionsprozess rund um den EQF (den Europäischen Qualifikationsrahmen) und den NQR (den Nationalen Qualifikationsrahmen) beteiligen. Hier ist es uns ein besonderes Anliegen, dass die Position des non-formalen Korridors im NQR gestärkt wird und auch der informelle Korridor seinen Platz in den Entwicklungen bekommt. Ein weiteres Anliegen, das wir konsequent vorantreiben wollen, sind Kompetenzerfassungsverfahren für Menschen mit Migrationshintergrund und für bildungsferne Personen. Hier ist es wichtig, mit Partnereinrichtungen im Bereich Migration und Grundbildung zu kooperieren, um adressatInnen-gerechte Verfahren anbieten zu können. Gerade für diese Gruppen sehen wir derartige Verfahren als eine Chance, sich ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen bewusst zu werden und auch nach außen sichtbar zu machen.

Vernetzung mit anderen AnbieterInnen und EntwicklerInnen von kompetenzorientierten Verfahren: Seitens der bekanntesten AnbieterInnen von kompetenzorientierten Verfahren besteht Interesse an einer Vernetzung, um das gemeinsame Grundanliegen gesamtösterreichisch besser vertreten und vorantreiben zu können. Erste Koordinationsgespräche dazu haben 2009 bereits stattgefunden.

Literatur

Verwendete Literatur

Auer, Monika/Beyrl, Xaver/Öhlmann, Gabriele (2007): Haben die Erfassung, Bewertung und Zertifizierung informell erworbener und bisher nicht sichtbarer Kompetenzen für die langfristigen Lebenschancen der Menschen Bedeutung? Online im Internet: <http://www.kompetenzprofil.at/pdfs/studie.pdf> [Stand 2010-01-18].

ExpertInnenpapier (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer fach einschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung 20. Jänner 2007. Krams. Online im Internet: http://3lab.erwachsenenbildung.at/wp-content/uploads/III-expertinnenpapier_end.pdf [Stand: 2010-02-02].

Weiterführende Literatur

Overwien, Bernd (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 8, Heft 3, S. 339-341.

Weiterführende Links

Gesellschaft CH-Q: <http://www.ch-q.ch>

KOMPAZ: <http://www.kompetenzprofil.at>



Foto: tierredbox

Mag.ª Elke Schildberger

elke.schildberger@mag.linz.at
<http://www.kompetenzprofil.at/kompax.htm>
+43 (0)732 70704341

Elke Schildberger studierte Dolmetsch für Englisch und Russisch an der Universität Wien, besitzt das WBA-Diplom Erwachsenenbildung und ist Mastertrainerin für CH-Q Kompetenzmanagement. Seit 2004 ist sie Leiterin des Kompetenzerkennungsentrums (KOMPAZ) der VHS Linz. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Kompetenzmanagement – Entwicklung und Umsetzung von zielgruppenspezifischen Verfahren und Projekten, Qualitätssicherung, TrainerInnenqualifizierung, Vernetzung national und international.

... weil ich WERTvoll bin!

Kompetenzmanagement für Menschen mit Migrationshintergrund

Gabriella Kovacs

Gabriella Kovacs (2010): ... weil ich WERTvoll bin! Kompetenzmanagement für Menschen mit Migrationshintergrund.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: migrare, CH-Q Modell, Kompetenzenfeststellung, Kompetenzenprofil, Personen mit Migrationshintergrund

Abstract

Eine der Hauptbarrieren für eine chancengleiche Teilhabe an existenzsichernden Erwerbsmöglichkeiten für Personen mit Migrationshintergrund sind die mangelnden Transfermöglichkeiten ihrer importierten Qualifikationen in den Arbeitsmarkt. Ein Großteil der Zugewanderten ist zudem von Dequalifizierung betroffen. Seit September 2008 setzt migrare – Zentrum für MigrantInnen OÖ das Angebot „Kompetenzenprofil nach CH-Q für beim AMS vorgemerkte Personen mit Migrationshintergrund“ um. Das CH-Q Modell ist eine Methode, die ein ressourcenorientiertes Kompetenzmanagement mit einem positiven und lustvollen Ansatz verknüpft. Die Erfahrungen des ersten Jahres bestätigen die Wichtigkeit dieses Angebots für die Zielgruppe arbeitsloser Personen mit Migrationshintergrund auf individueller, aber auch auf arbeitsmarktpolitischer Ebene.

... weil ich WERTvoll bin!

Kompetenzmanagement für Menschen mit Migrationshintergrund

Gabriella Kovacs¹

„Es tut gut, meine Kompetenzen und Fähigkeiten zu entdecken. Zu sehen, dass ich in meinem Leben viel gemacht, viel geschafft und viel bewältigt habe.“

Aussage einer Teilnehmerin

migrare – Zentrum für MigrantInnen OÖ engagiert sich nun seit 25 Jahren im Bereich Migration/Integration. Neben der mehrsprachigen Rechts-, Sozial- und Arbeitsmarktberatung und der Umsetzung diverser integrationsfördernder Projekte und Bildungsangebote wurde 2009 auch ein Kompetenzzentrum installiert. Seit September 2008 setzt migrare im Auftrag des Arbeitsmarktservices Oberösterreich das Angebot „Kompetenzenprofil nach CH-Q für beim AMS vorgemerkte Personen mit Migrationshintergrund“ um. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den Erfahrungen, die während der Umsetzung im ersten Jahr gesammelt wurden.

Ausgangssituation

Eines der wichtigsten Themen und eine der wichtigsten Herausforderungen der europäischen Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik ist die Frage nach dem Umgang mit der wachsenden räumlichen/geographischen Mobilität und der Integration (Einbindung, Anerkennung) von berufsbezogenen Qualifikationen und Kompetenzen, die außerhalb des europäischen Raumes gewonnen wurden. Die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen aus dem Ausland ist aufgrund der Unterschiedlichkeit

der jeweiligen Bildungssysteme überaus komplex. Besonders schwierig stellt sich die Anerkennung berufsbezogener Kompetenzen für Menschen aus Drittstaaten (alle Nicht-EU/EWR-Länder) dar.

Die mangelnden Transfermöglichkeiten importierter Qualifikationen in den Arbeitsmarkt des Zuwanderungslandes sind auch in Österreich für MigrantInnen eine der Hauptbarrieren für eine chancengleiche Teilhabe an existenzsichernden Erwerbsmöglichkeiten. Personen mit Migrationshintergrund sind am österreichischen Arbeitsmarkt in Hinblick auf ihre Qualifikationen und Kompetenzen sogar mehrfach benachteiligt:

- Oft besitzen sie aus unterschiedlichen Gründen keine Nachweise über ihre formellen Kompetenzen.
- Die nachgewiesenen Qualifikationen können meist nur durch langwierige, schwierige (oft auch aufenthaltsgefährdende) und kostspielige Nostrifizierungsverfahren anerkannt werden.
- Abseits von US-amerikanischen oder westeuropäischen Universitätsabschlüssen wird im Ausland erworbenen Qualifikationen generell eine geringere Bedeutung beigemessen.

¹ Mit freundlicher Unterstützung von Magdalena Danner (migrare).

Zahlreiche Studien belegen zudem, dass der Großteil der Zugewanderten von Dequalifizierung betroffen ist. Das heißt, sie sind unter ihrem Ausbildungsniveau beschäftigt. Dies führt zu horizontaler und vertikaler Segregation am Arbeitsmarkt, zur Beschäftigung in Branchen und Positionen mit geringem Einkommen, hoher Fluktuation, erhöhtem Arbeitslosigkeitsrisiko und in der Folge zum Verlust der Selbstsicherheit, zu einer erhöhten Armutgefährdung und folglich zur allgemeinen Unzufriedenheit bis hin zu Erkrankungen der Betroffenen. Besonders zu beachten gilt, dass die soziale Marginalisierung und eine schwache ökonomische Stellung auch die Folgegenerationen betreffen.

Gleichzeitig besteht in Österreich ein Bedarf an qualifiziertem Personal (siehe die Diskussion zum FacharbeiterInnenmangel). Und dieser Bedarf bleibt auch und gerade in wirtschaftlichen Krisen aufrecht. Auf der einen Seite verfügen also zugewanderte Menschen über interessante Kompetenzprofile, auf der anderen Seite besteht ein großer Bedarf an Fachkräften. Daher sind Maßnahmen und Modelle gefragt, die diese beiden Aspekte sinnvoll miteinander verbinden. Es ist sinnvoll, Maßnahmen zu ergreifen, die darauf abzielen, vorhandene Ressourcen bestmöglich zum Einsatz zu bringen.

CH-Q – das Modell

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen war migrare auf der Suche nach einem geeigneten Modell für die Erfassung der Kompetenzen von MigrantInnen, um diese sowohl für den österreichischen Arbeitsmarkt als auch für die MigrantInnen sichtbar und vor allem nutzbar zu machen. Im deutschsprachigen Raum wurden, da die Bedeutung des Kompetenzmanagements kontinuierlich zunimmt, bereits verschiedene Modelle zur Kompetenzerhebung entwickelt. Nach ausführlichen Recherchen entschied sich migrare aber für das Schweizer CH-Q (Chance Qualifikation) Modell². Dieses bietet die Möglichkeit, verwertbare formelle wie informelle Kompetenzen zu erheben, um Menschen mit

Migrationshintergrund dabei zu helfen, dass ihnen ihren Qualifikationen entsprechende Beschäftigungsverhältnisse vermittelt werden.

Im Kompetenzzentrum von migrare verbinden wir dieses Kompetenzprofil nach CH-Q mit unserem durch langjährige Erfahrung erworbenen Know-how in der Unterstützung von MigrantInnen bei der Verwirklichung besserer Zukunftschancen auf dem österreichischen Arbeitsmarkt. Wir verfolgen damit folgende Ziele:

- Persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen – formelle wie informelle – sollen mit Hilfe von Portfolioarbeit erhoben werden.
- Die Möglichkeiten zur Erreichung persönlicher beruflicher Ziele sollen klarer werden.
- Durch Empowerment sollen das Selbstwertgefühl und die Selbstsicherheit steigen, um die Behauptung am Arbeitsmarkt zu verbessern.
- Die Beschäftigungsfähigkeit soll verbessert und gesteigert werden.
- Berufliche und private Zukunftsperspektiven sollen entwickelt werden.
- Die Erstellung von Bewerbungen soll angeleitet werden.
- Die Selbstständigkeit und die Eigenverantwortung sollen durch die ressourcen- und lösungsorientierte Gestaltung der beruflichen Laufbahntwicklung gefördert werden.

Die Vermittlung von TeilnehmerInnen zum Projekt erfolgt über das Arbeitsmarktservice (AMS) und über migrare-BeraterInnen. Voraussetzung für die Teilnahme ist die Vormerkung beim AMS und die Zustimmung der/des jeweiligen AMS-Beraterin/AMS-Beraters.

CH-Q wird in einem sechswöchigen, modular aufgebauten Prozess, unter Anwendung diverser

² Dieses Modell wurde von der „Gesellschaft CH-Q Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn“ entwickelt. Im Beitrag „Kompetenzmanagement im Trend. Das Kompetenzprofil nach CH-Q an der Volkshochschule Linz“ von Elke Schildberger findet sich eine weitere Beschreibung dieses Modells inklusive ausgewählter Ergebnisse einer Evaluation. Nachzulesen unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9_12_schildberger.pdf.

Methoden, die je nach Angebotsform (Einzelcoaching oder Gruppenprozess) unterschiedlich eingesetzt werden, umgesetzt. Die Module umfassen

- Biografiearbeit
- Erfassung und Dokumentation der Leistungen
- Selbst- und Fremdbild
- persönliches Kompetenzenprofil
- Zukunftsperspektiven und
- berufliche bzw. persönliche Weiterentwicklung.

Mit den Interessierten wird immer ein persönliches Erstgespräch geführt, in dessen Rahmen die Einstiegsentscheidung getroffen wird. Bei diesen Erstgesprächen werden wir öfters mit der Skepsis der TeilnehmerInnen konfrontiert. So meinte eine Frau: *„Für mich ist es schon zu spät. Egal, was ich mache, ich bleibe sowieso Putzfrau.“* Bedenken wie diese werden oft ausgesprochen. Sie sind ein Zeichen der Mutlosigkeit, der Desillusionierung und der Resignation. Wir wissen, dass bei Stellenvermittlungen die zuletzt ausgeübte Tätigkeit in Österreich ausschlaggebend ist. Und nur wenigen MigrantInnen gelingt es, aus der branchenbezogenen Marginalisierung auszubrechen.

Auf die Haltung der Mutlosigkeit, der Desillusionierung und der Resignation einzugehen, ist ein Schlüssel, um die TeilnehmerInnen zu motivieren. So wird ein offenes Gespräch möglich, bei dem die Chancen, aber auch die Grenzen des Kompetenzmanagements aufgezeigt werden können.

Die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Kompetenzprofilerstellung ist ein wichtiger Erfolgsfaktor. Am Ende eines jeden Kompetenzenprofil-Prozesses wird ein persönliches Abschlussgespräch geführt, bei dem das Endprodukt, die Zusammenfassung der Kernkompetenzen, überreicht und der abgeschlossene Prozess nochmals reflektiert wird. Mit diesem Zertifikat werden die von den TeilnehmerInnen erarbeiteten Inhalte bestätigt.

Herausforderungen in der Umsetzung von CH-Q

Die mehrfache Heterogenität der TeilnehmerInnen (ihr Bildungsniveau, ihre Herkunft, ihre Muttersprache,

ihr Alter, die Dauer ihrer Arbeitslosigkeit, die Dauer ihres Aufenthalts in Österreich, ihre aktuellen Lebensumstände, ihren Gesundheitszustand u.v.m. betreffend) ist eine wesentliche Herausforderung bei der Konzeption und Umsetzung von CH-Q. Neben methodisch-didaktischen Kenntnissen ist für die TrainerInnen ein Fachwissen über migrationsrelevante Thematiken zentral. Sie werden in Bezug auf Binnendifferenzierung, Flexibilität, Bedürfnisorientierung, Kreativität und Methodik (heraus)gefordert.

Manche TeilnehmerInnen berichteten uns, dass es für sie schwierig war, wieder „SchülerIn“ zu sein. Sie waren das Lesen, Schreiben, Bearbeiten von Aufgaben, Sich-Konzentrieren und Nachdenken nicht mehr gewohnt. Nach den anfänglichen Schwierigkeiten freuten sie sich aber über diese Möglichkeit und fühlten sich bereichert.

Auch die Vorstellungen über und die Erwartungen an den Kurs sind unterschiedlich. Alle, die sich für den Einstieg entscheiden, bringen eine grundsätzliche Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit ihrem bisherigen Lebensweg und für die Erarbeitung ihrer Zukunftsperspektiven mit. Die konkreten Lerninhalte stellen manche jedoch immer wieder auf die Probe. Bereits die Begrifflichkeiten sind nicht leicht zu verstehen – besonders in der deutschen Sprache. Diese sind aber für den Prozess unerlässlich. Um die Motivation zu erhalten und zu fördern, ist es wesentlich, dass die TrainerInnen über Techniken zur Veranschaulichung der Lerninhalte verfügen.

Die Bereitschaft zur Teilnahme am Gruppengeschehen bzw. die Fähigkeit, sich in der Gruppe zu präsentieren, variiert. Manchen fällt es leicht, über bestimmte Etappen ihres Lebens zu erzählen, anderen bereitet dies Schwierigkeiten. Alle befinden sich in unterschiedlichen Lebenssituationen, wenn auch manches gleich oder ähnlich ist, wie z.B. die derzeitige Arbeitslosigkeit oder bestimmte migrationsbedingte Erfahrungen. Diese Umstände machen die TeilnehmerInnen in gewisser Weise auch zu Gleichgesinnten.

Die Motivation der TeilnehmerInnen vom Erstgespräch bis hin zum Abschlussgespräch aufrechtzuhalten, ist eine weitere Herausforderung in der Umsetzung von CH-Q und für die TrainerInnen.

Möglichkeiten und Grenzen von CH-Q

Für viele TeilnehmerInnen ist dieser Prozess der Kompetenzenprofilierung eine gute Möglichkeit, um aus der Isolation und dem Gefühl der Minderwertigkeit auszubrechen, die durch

- Migrationserfahrungen
- Heimatlosigkeit
- Diskriminierungserfahrungen
- frühere dequalifizierte Arbeitsverhältnisse
- geringes Einkommen
- Arbeitslosigkeit
- keine Aussicht auf eine den eigenen Interessen und Potenzialen entsprechende Beschäftigung usw. hervorgerufen werden.

Ein Teilnehmer mit einer akademischen Ausbildung und hervorragenden(!) Deutschkenntnissen schilderte seine Situation wie folgt:

Ich habe unterschiedliche Erfahrungen in Österreich gemacht. Ich kann nicht weinen, aber meine Seele hat oft geschmerzt.

Ich bekam auf meine Bewerbungen unterschiedliche Antworten: „Tut mir leid, Sie sind überqualifiziert für uns.“ Oder: „Ihre Deutschkenntnisse sind mangelhaft. Sie sprechen leider nicht perfekt Deutsch.“ Und ein anderes Mal: „Sie sind leider nicht mobil. Das geht nicht.“

Ja, ich weiß, es ist schwierig in der heutigen modernen Welt ohne Führerschein. Aber: Ich bin arbeitslos, wie soll ich die Fahrschule finanzieren? Ich möchte, aber es geht nicht. Ich habe bei der Bank wegen eines Kredites angefragt. Ich wäre sogar bereit, mir dafür Schulden zu machen. Ich sehe das als Investition, damit ich einen besseren Job bekommen kann. Die Bank sagte mir, dass ich für einen Kredit eine dreijährige durchgehende Beschäftigung nachweisen muss. Hmm... Ich habe in Österreich – obwohl ich eine akademische Ausbildung habe – immer nur als Hilfsarbeiter arbeiten können, ich bekam keine besseren Stellen. Und diese Beschäftigungsverhältnisse wurden nach 7-8 Monaten beendet.

... So habe ich keine durchgehende Beschäftigung...

... deswegen bekomme ich keinen Kredit...

... also kann ich den Führerschein nicht machen...

... und bleibe unmobil...

Das ist ein Teufelskreis und ich weiß nicht, wie ich aus dem ausbrechen soll.

So oder ähnlich geht es vielen Betroffenen. Durch die Erfahrung, die sie machen, wenn sie die Leistungen ihres bisherigen Lebens hinsichtlich ihrer dabei erworbenen Fähigkeiten und Lernerfolge analysieren, leben die TeilnehmerInnen auf. Den eigenen Wert zu erkennen, gibt ihnen den Mut und die Kraft, ihre Zukunft – wieder – hoffnungsvoll zu planen.

Von vielen TeilnehmerInnen wird der Prozess als „Therapie“ empfunden. Zum Teil können, wie bereits erwähnt, im gemeinsamen Austausch in der Gruppe frühere bedrückende Lebenserfahrungen aufgearbeitet werden. Durch die Biografiearbeit kommen oft schmerzhaft erlebte Erlebnisse an die Oberfläche. In diesen Situationen sind die TrainerInnen sehr gefordert, die Grenzen der eigenen Kompetenz und die Grenzen des Angebotes richtig einzuschätzen. Manches kann im Rahmen der Kompetenzenprofilierung aufgegriffen werden. In manchen Fällen ist es aber notwendig, Betroffene an die mehrsprachige Lebens-, Sozial- und Gesundheitsberatung von migrare zu vermitteln. Die Kooperation mit den Kolleginnen, die diese spezifische Beratung anbieten, ist eine gute Möglichkeit, die TeilnehmerInnen ganzheitlich zu begleiten. Ein weiterer Synergieeffekt ergibt sich durch die Möglichkeiten der Weitervermittlung in die mehrsprachige Bildungsberatung, aber auch in die allgemeine Rechts-, Sozial- und Arbeitsmarktberatung.

Ergebnisse und Nutzen

2009 hat migrare – Zentrum für MigrantInnen OÖ knapp 100 Personen durch die CH-Q Kompetenzenprofilierung erreicht. Nach der Projekterprobung 2008 und der erstmaligen Umsetzung 2009 zeigte sich ein Nutzen auf zwei Seiten.

Auf der Seite der TeilnehmerInnen am CH-Q Kompetenzprofilierungsprozess vor allem:

- Steigerung des Selbstbewusstseins durch das Erkennen eigener Stärken und Potenziale, aber auch der eigenen Schwächen und Grenzen
- bessere Orientierung durch mehr Klarheit
- mehr Selbstsicherheit
- mehr Motivation
- Steigerung der Handlungsfähigkeit
- Steigerung der Präsentationsfähigkeit der eigenen Kompetenzen

- Fähigkeit, Ziele und Zukunftsperspektiven zu formulieren
- Fähigkeit, konkrete Schritte zur Erreichung der definierten Ziele zu planen
- Änderungen in der Gestaltung des eigenen Alltages
- Verbesserung des psychischen Zustandes
- Bewusstere Vorbereitung auf Bewerbungen und Vorstellungsgespräche
- Kontakte unter den TeilnehmerInnen
- Verknüpfung mit diversen Beratungsmöglichkeiten (z.B. Bildungsberatung, Lebens-, Sozial- und Gesundheitsberatung)
- Verbesserung der verbalen Ausdrucksfähigkeit in der deutschen Sprache u.v.m.

Auf der Seite des Arbeitsmarktes erkennen wir, dass die TeilnehmerInnen adäquater, sprich höher qualifiziert vermittelt werden können. Immer wieder erhalten wir positive Rückmeldungen von TeilnehmerInnen, dem AMS und ArbeitgeberInnen, eine strukturierte Ergebnisevaluierung ist bisher aber noch ausständig. Häufig erfolgt eine Weitervermittlung zur „migrare Bildungsberatung“. Aufgrund der Ergebnisse aus dem CH-Q Prozess kann dort der Weg für bedarfsgerechte Qualifizierung bzw. Nostrifizierung aufgezeigt werden.

Die Erhebung des Nutzens durch mündliche und schriftliche Rückmeldungen ergibt ein Gesamtbild, das die Wichtigkeit von Kompetenzmanagement-Angeboten deutlich macht. Neben weiteren Bildungsangeboten müssen Verfahren der Kompetenzenerhebung in der Erwachsenenbildung etabliert werden, um vorhandene Ressourcen im Sinne der MigrantInnen und des österreichischen Arbeitsmarktes nutzbar zu machen und um dem internationalen Vorhaben der LLL- Strategie gerecht werden zu können.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich der von migrare angewendete Prozess zur Erstellung von

Kompetenzprofilen für die Zielgruppe arbeitsloser Personen mit Migrationshintergrund sehr gut eignet. Die Erfahrungen des ersten Jahres bestätigten die Wichtigkeit des Kompetenzmanagement-Angebots für MigrantInnen auf individueller, aber auch auf arbeitsmarktpolitischer Ebene.

Vor dem Hintergrund der aktuellen wirtschaftlichen Entwicklungen gewinnen Angebote, die den Einsatz des vorhandenen Humankapitals fördern, Arbeit suchende Personen stabilisieren und ihre Qualifikationen sichtbar machen, generell immer mehr an Bedeutung. Das CH-Q Modell ist eine Methode, die ein ressourcenorientiertes Kompetenzmanagement mit einem positiven und lustvollen Ansatz verknüpft. So können Menschen darin unterstützt werden, mehr Klarheit und eine bessere Orientierung zu entwickeln, um ihre Zukunft selbstverantwortlich, zielgerichtet und selbstbewusst zu gestalten. Aufbauend auf den Erfahrungen aus dem Jahr 2009 wird migrare ab 2010 zudem auch kompetenzorientiertes Coaching anbieten. Die Notwendigkeit einer individuelleren und intensiveren Betreuung und Begleitung besteht vor allem bei Personen mit sehr geringen formalen Qualifikationen und länger anhaltender Arbeitslosigkeit.

Zum Abschluss soll eine Teilnehmerin zu Wort kommen:

In der heutigen Zeit, in der alles an der Karriere gemessen wird, haben wir es nicht leicht. Nur wenn Du eine Karriere machst, bist Du etwas wert, sonst bist Du niemand. Besonders wir MigrantInnen haben es nicht leicht, weil wir oft nicht mal eine Chance auf eine zufriedenstellende Arbeit bekommen. Wie soll ich dann ein erfülltes Berufsleben haben, das ich ja anstrebe?! Es tut gut, meine Kompetenzen und Fähigkeiten zu entdecken. Zu sehen, dass ich in meinem Leben viel gemacht, viel geschafft und viel bewältigt habe. Und dadurch viel gelernt. Ich kann Vieles!

.... weil jeder Mensch WERTvoll ist!



Foto: Vera Lujic-Kesnik@migrare

Gabriella Kovacs

gabriella.kovacs@migrare.at
<http://www.migrare.at>
+43 (0)732 66363-26

Gabriella Kovacs ist langjährige Mitarbeiterin bei migrare – Zentrum für MigrantInnen OÖ und spezialisiert auf die Thematik „Migration und Arbeitsmarkt“. Sie ist zertifizierte CH-Q Trainerin und koordinierte die Erprobung und erste Umsetzungsphase des Projektes „Kompetenzenprofil nach CH-Q für MigrantInnen“ bei migrare. Weiters ist sie Trainerin für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache, PDL-Trainerin (Psychodramaturgische Linguistik) und verfügt über langjährige Projektmanagement- und Trainingserfahrungen in der Erwachsenenbildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Interkulturelle Kompetenz/ Interkulturelle Kommunikation, Migration und Arbeitsmarkt, Antirassismus und Kompetenzmanagement nach CH-Q.

Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba)

Erfahrungen und Zugänge zu Beratung und Kompetenzanerkennung für ErwachsenenbildnerInnen

Petra Steiner

Petra Steiner (2010): Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Erfahrungen und Zugänge zu Beratung und Kompetenzanerkennung für ErwachsenenbildnerInnen.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Weiterbildungsakademie, Zertifizierung ErwachsenenbildnerInnen, Bildungs- und Berufsberatung, wba-Diplom, wba-Zertifikat

Abstract

Dieser Beitrag gibt Einblick in die Arbeit der „Weiterbildungsakademie Österreich“ (wba), den Ablauf der Kompetenzanerkennung und die Beratung der wba-Studierenden. Die Kompetenzanforderungen für das wba-Diplom Beratung werden dabei etwas genauer beschrieben. Es folgt ein Abriss über Merkmale (die großteils bestehende Virtualität der „Akademie“, die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen) und Rahmenbedingungen der Beratungs- und Kompetenzanerkennungsarbeit an der wba (unterschiedliche Erwachsenenbildungskulturen der wba-Studierenden sowie die aktuelle Professionalisierungstendenz der Erwachsenenbildung). Die Herausforderungen, die sich daraus ergeben, werden sowohl aus der Sicht der wba-MitarbeiterInnen als auch aus der Sicht der wba-Studierenden darzustellen versucht. Den Schluss bildet ein kurzer Ausblick auf die nahe Zukunft der wba.

Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba)

Erfahrungen und Zugänge zu Beratung und Kompetenzanerkennung für ErwachsenenbildnerInnen

Petra Steiner

„Die Kernkompetenz von Berater/innen in der Erwachsenenbildung ist ihr theoretisches Wissen über Beratung und deren unterschiedliche Konzepte, ein hohes Maß an Rollenbewusstsein, die analytisch-reflexive Fähigkeit und das praktische Know-how für die beraterische Praxis“ (wba 2009, S. 2).

Kompetenzanforderungen für das wba-Zertifikat und für wba-Diplome

Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) ist eine breit getragene Einrichtung der österreichischen Erwachsenenbildung, die seit 2007 ErwachsenenbildnerInnen zertifiziert und diplomiert.¹ Dazu wurden innerhalb der dreijährigen Konzeptionsphase Curricula (Anforderungskataloge) geschaffen, die die nötigen Fähigkeiten festlegen, über die ErwachsenenbildnerInnen verfügen sollten.

Gefordert werden Grundkompetenzen in vier Fachbereichen der Erwachsenenbildung: Beratung, Lehren/Gruppenleitung/Training, Bildungsmanagement, Bibliothekswesen und Informationsmanagement. Darüber hinaus muss die so genannte „bildungstheoretische Kompetenz“ nachgewiesen

werden. Und sowohl im wba-Zertifikat als auch im wba-Diplom werden Nachweise der sozialen und personalen Kompetenz gefordert. Zusätzlich wird im wba-Diplom zur Vertiefung in einem der genannten Fachbereiche Kompetenz in wissenschaftsorientiertem Arbeiten verlangt.²

Das wba-Diplom im Fachbereich Beratung ist eines der vier möglichen wba-Diplome. Jedes wba-Diplom setzt dabei voraus, dass bereits die „Grundstufe“, das wba-Zertifikat, absolviert wurde. wba-Studierende³ des wba-Diploms Beratung haben für das Zertifikat bereits 300 Stunden Praxis in der Erwachsenenbildung und ihre Grundqualifikation in Bildungs- und Berufsberatung nachgewiesen. Ebenso sind sie im Rahmen des wba-Zertifikats durch das verpflichtende dreitägige Assessment gegangen. Für das Diplom müssen sie noch 400

1 Eine ausführliche Darstellung der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) findet sich im Artikel „Vom Zertifikat zur Zertifizierung. Überinstitutionelle Qualifizierungskonzepte für ErwachsenenbildnerInnen“ von Anneliese Heilinger, ergänzt um einen Serviceteil über die wba von Anita Eichinger und Karin Reisinger, in der Ausgabe 4 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_05_heilinger.pdf.

2 Die Curricula für das wba-Zertifikat und für die vier wba-Diplome sowie viele weitere Informationen über die wba sind im Internet unter <http://www.wba.or.at> abrufbar.

3 ErwachsenenbildnerInnen, die sich an der wba eingeschrieben haben, werden „wba-Studierende“ genannt. Diese Benennung resultiert aus Überlegungen während der Konzeptionsphase der wba. Bei der damaligen Suche nach einer passenden Bezeichnung erschien „wba-Studierende“ im Vergleich zu „KlientInnen“, „Teilnehmende“ oder „Zu-Zertifizierende“ am passendsten.

Stunden Beratungspraxis nachweisen sowie Beratungskompetenz im Ausmaß von mind. sieben ECTS⁴. Beratungskompetenz setzt sich dabei aus beratungskonzeptunabhängigem Fachwissen zusammen (beraterische Haltungen, Rolle und Aufgaben von BeraterInnen etc.) und Kompetenz bezüglich bekannter Beratungsansätze, z.B. personenzentrierte Beratung. Wie in jedem wba-Diplom muss auch im wba-Diplom Beratung eine etwa 15- bis 30-seitige schriftliche Arbeit mit einer leitenden Fragestellung aus dem Fachbereich nachgewiesen werden. In dieser schriftlichen Arbeit geht es im Besonderen um die Kompetenz, eigenes berufliches Handeln reflektieren zu können (reflexive Kompetenz).

Der Ablauf des Kompetenzanerkennungsverfahrens

Der Ablauf der wba-Zertifizierung ist vom Umstand geprägt, dass an der Weiterbildungsakademie keine Präsenzveranstaltungen stattfinden (Ausnahmen sind das dreitägige Assessment im Rahmen des wba-Zertifikats und das Diplomabschlusskolloquium). Eine Besonderheit der wba ist also ihre Virtualität. wba-AspirantInnen bringen ihre vorhandenen Kompetenznachweise als Online-Portfolio ein. Vorher können sie die Gelegenheit zur kostenlosen persönlichen Erstberatung nutzen. Gleichzeitig zum Online-Portfolio senden wba-AspirantInnen ihre Nachweise in Papierform, als Offline-Portfolio, an die wba.

Was bisher an Ausbildungen und einschlägiger Erfahrung gesammelt wurde, kann z.B. anhand folgender Nachweise belegt werden:

- Zeugnisse und Teilnahmebestätigungen über Aus- und Weiterbildungen
- Bestätigungen der Arbeitsstellen über vorhandene Kompetenzen
- Belege über (berufliche) Auslandsaufenthalte
- Berichte über durchgeführte Projekte
- einschlägige Projektarbeiten, Lehrgangs- oder Studienabschlussarbeiten
- eigene Publikationen

Einige wenige Nachweise sind zusätzlich, außer in wenigen Ausnahmefällen, für einen wba-Abschluss zu erbringen:

- Besuch eines dreitägigen Assessments, genannt „Zertifizierungswerkstatt“ (wba-Zertifikat)
- Rezensionen zu Fachbüchern (wba-Diplom)
- Abschlusskolloquium (wba-Diplom)

Die wba gleicht nach Einlangen des Offline-Portfolios die eingereichten Nachweise mit dem im Curriculum Geforderten ab. Die Erstbegutachtung übernimmt die persönliche wba-Betreuerin und das pädagogische Team der wba. Die Quantifizierung der eingereichten Kompetenzen selbst erfolgt mittels Bewertung des Arbeitsaufwands in ECTS-Punkten. Die Letztentscheidung über die Anerkennung der eingereichten Kompetenznachweise liegt beim fünfköpfigen Akkreditierungsrat, der mit ExpertInnen aus Wissenschaft und der österreichischen Weiterbildungslandschaft besetzt ist. Dieser Akkreditierungsrat tagt etwa alle sechs bis acht Wochen.

Nach ergangenem Entscheid des Akkreditierungsrats – die Studierenden erhalten eine „Standortbestimmung“ –, aber auch während des gesamten Zeitraumes, in dem die wba-Studierenden ihr wba-Zertifikat oder wba-Diplom weiter betreiben, können sie in ihrem persönlichen Login-Bereich im Internet den Anerkennungsprozess verfolgen.

Seit Beginn der Arbeit und mit Stand vom 8. Jänner 2010 haben sich 683 Personen zur so genannten „Standortbestimmung“ an der wba angemeldet. 167 ErwachsenenbildnerInnen haben bereits ein wba-Zertifikat, an 52 wurden darauf aufbauende wba-Diplome vergeben. Die meisten abgeschlossenen wba-Diplome stammen dabei aus dem Fachbereich Bildungsmanagement, gefolgt vom Fachbereich Lehren/Gruppenleitung/Training.

Bisher konnten auch zwölf ErwachsenenbildnerInnen mit Wohnsitz im Ausland für den Anerkennungsprozess an der wba gewonnen werden. Etwa 50% der wba-Studierenden arbeiten in den Verbänden der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs.

⁴ Die Quantifizierung der eingereichten Kompetenzen erfolgt mittels Bewertung in ECTS-Punkten: ECTS = European Credit Transfer System, ein Instrument des europäischen Hochschulraums, das den Arbeitsaufwand des Lernens quantifiziert und damit Leistungspunkte transferierbar macht. 1 ECTS entspricht einer Arbeitszeit von 25 Stunden.

Generell verfügen die wba-Studierenden über durchwegs höhere Bildungsabschlüsse: 43% haben einen akademischen Abschluss und 82% Matura. Mit den verbleibenden 18% professionalisiert die wba aber auch ErwachsenenbildnerInnen, die bisher z.B. eine Lehre und einschlägige Fachkurse absolviert haben.

Beratung und Kompetenzanerkennung in Kommunikationsschleifen

Als kostenlose Erstberatung wird ein persönliches Gespräch angeboten. Im Zuge dieses Gesprächs wird abgeklärt, ob ein wba-Abschluss passend für den/die Interessenten/Interessentin ist bzw. wie hoch der damit verbundene Arbeitsaufwand wäre. In der Erstberatung werden auch viele Abläufe der Zertifizierung und Diplomierung persönlich erklärt.⁵

Nachdem die wba-Studierenden ihr Portfolio eingebracht haben, bekommen sie ihre persönliche Standortbestimmung zugesandt, die sie über angerechnete und fehlende Kompetenzen informiert. Im Anschluss wird die Standortbestimmung mit der wba-Betreuerin besprochen. Aussagekräftigere oder fehlende Nachweise werden nachgefordert, Bewertungen werden erläutert. Da es laufend Nachreichungen zu den geforderten Kompetenzbereichen gibt, ergibt sich ein mehrschleifiger Kommunikationsprozess. Die wba-Studierenden brauchen in diesem Prozess zum einen Informationen über die Einschätzung der Anrechenbarkeit, bringen dabei zum anderen ihre Ansichten und Vorschläge ein. Etwa kann jemand, der/die einen Evaluationsprojektbericht verfasst hat, diesen zum Nachweis wissenschaftsorientierten Arbeitens einreichen.

Die wba-Studierenden sind damit immer auch als „Subjekt“ an der Bewertung beteiligt und nicht lediglich „Objekt“ einer Beurteilung. Die Kompetenzanerkennung an der wba ist folglich nicht ein Prozess, in dem alle Nachweise im ersten Durchlauf bewertet werden, sondern ein Kommunikationsprozess in mehreren Schleifen.

Anerkennung von Kompetenzen aus informellem Lernen

Die Curricula geben zwar Standards für die Anrechnung der Nachweise vor, gleichzeitig werden in diesem Rahmen aber auch informell erworbene Kompetenzen bewertet, also Fähigkeiten, die meist während des Arbeitens „nebenbei“ erworben wurden. Die Möglichkeit der Anerkennung informellen Lernens bedeutet, dass nicht nur die Teilnahme an Kursen und Unterricht honoriert wird, sondern auch Lernen, das „beiläufig“ passiert. Im Rahmen der wba-Curricula ist dies vor allem für das wba-Zertifikat vorgesehen, weniger für das wba-Diplom. PraktikerInnen haben hierdurch die Chance, ihre Fähigkeiten sichtbar zu machen.

Die Aufgabe der wba-BetreuerInnen liegt darin, vorhandene Nachweise zu überprüfen, gegebenenfalls vollständigere einzufordern und manchmal auch gemeinsam abzuklären, ob überhaupt Nachweise zu einem Kompetenzbereich vorhanden sind. Dies ist eine arbeitsaufwändige, aber auch sehr interessante Aufgabe, die Erfahrung und Umsicht voraussetzt.

Für wba-Studierende liegt der Vorteil der breiten Anerkennung von Kompetenznachweisen unter anderem darin, dass sie auch ohne höheren formalen Berufsabschluss ein anerkanntes Zertifikat oder Diplom erhalten können. Ähnliches gilt für wba-Studierende, die ihre Ausbildung im Ausland absolviert haben.

Andererseits werden die Anforderungen der wba auch manchmal unterschätzt: Viele ErwachsenenbildnerInnen verfügen über jahrelange Praxiserfahrung und dennoch fehlen ihnen einige der geforderten Kompetenzen. Bildungstheoretische Inhalte etwa können auch für langjährige ErwachsenenbildnerInnen gänzlich neu sein.

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass die wba-Studierenden während des gesamten Einreichprozesses (für den grundsätzlich ein Vertrauensgrundsatz gilt) gefordert sind, nur ernsthaft geprüfte Erfahrungen und Kompetenzen für die Anerkennung bekannt zu geben.

⁵ Aus den positiven Feedbacks der wba-Studierenden zur Beratung durch die wba geht hervor, dass die Beratung als „kompetent“, „rasch“, „persönlich“, „unbürokratisch“ und „unkompliziert“ wahrgenommen wird.

Unterschiedliche Kulturen innerhalb der Erwachsenenbildung

Unter den wba-Studierenden finden sich derzeit z.B. freiberuflich Lehrende am bfi, TrainerInnen in AMS-Maßnahmen, BildungsmanagerInnen des Ländlichen Fortbildungsinstitutes, Mitarbeitende an privaten Trainingsinstituten, Bildungs- und KarriereberaterInnen des WIFI, ehrenamtliche Mitarbeitende des Volksbildungswerkes und BibliothekarInnen. In jedem der zugehörigen Erwachsenenbildungsbereiche gibt es eigene Selbstverständlichkeiten, eine eigene Werte- und Umgangskultur, die sich auch im Umgang mit den Vorgaben der wba spiegelt. Den unterschiedlichen Kulturen innerhalb der Erwachsenenbildung entsprechend gibt es auch sehr unterschiedliche Motive, einen wba-Abschluss anzustreben. Es gibt wba-Studierende, die von der Einrichtung, in der sie arbeiten, mehr oder weniger „geschickt“ werden. Die Kompetenzerkennung wird hier unter Umständen als lästige Pflicht erlebt. Es gibt freiberufliche TrainerInnen, die das wba-Zertifikat brauchen, um weiterhin AMS-Trainings im Raum Wien durchführen zu dürfen. Es gibt wba-Studierende mit hohen formalen Abschlüssen, die sich durch einen wba-Abschluss noch zusätzlich beruflich positionieren wollen, z.B. freiberufliche BildungsmanagerInnen. Den Feedbacks der wba-Studierenden zufolge ist häufig die Anerkennung bisheriger Leistungen die Motivation, sich an der wba einzuschreiben. Andererseits richten viele wba-Studierende den Blick nach vorne. Sie versprechen sich berufliche Vorteile durch die Berufsbezeichnung Zertifizierte/r, Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in oder durch das Logo der wba, das sie nach Abschluss verwenden dürfen. Wenngleich der Nutzen nicht unhinterfragt ist, ist vielen klar, dass der wba-Abschluss Vorteile bringen kann.⁶

Im Zuge des Anerkennungsprozesses gibt es Effekte, die ursprünglich nicht intendiert waren, die jedoch für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung sehr wertvoll sind. wba-Studierende kommen nicht umhin, über die geforderten Inhalte und durch ihre Präsenz bei der Zertifizierungswerkstatt an einer gemeinsamen Kultur der Erwachsenenbildung teilzuhaben und ErwachsenenbildnerInnen aus gänzlich

anderen Bereichen kennen zu lernen. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Kompetenzprofil kann eine persönliche Entwicklung bewirken. Wie weitgehend das passiert, wird zu einem großen Teil von der Haltung der wba-Studierenden bestimmt. Die Bewertung in ECTS birgt nämlich die Gefahr, dass der Fokus zu sehr auf das „Punktesammeln“ gelegt wird und die Kompetenzentwicklung tendenziell aus dem Blick gerät. Im Einzelfall wird sogar versucht, mit möglichst geringem Aufwand möglichst viele Punkte anerkannt zu bekommen.

Für die wba liegt die Herausforderung der Anerkennungsarbeit neben einem guten Umgang mit diesen unterschiedlichen Erwachsenenbildungskulturen auch in der Abgrenzung dessen, was als Erwachsenenbildung gelten kann. Nicht selten werden Praxiserfahrungen aus den Bereichen Jugendsozialarbeit, Unternehmensberatung, psychologische Beratung usw. eingereicht, die nicht als Erwachsenenbildungspraxis anerkannt werden können.

Virtualität der Weiterbildungsakademie

Da es mit Ausnahme der Zertifizierungswerkstatt keine Präsenzzeiten und keine Lehrgangsguppe gibt, müssen wba-Studierende sich ausschließlich anhand der Informationen auf der Website und der Kontakte zu den wba-MitarbeiterInnen orientieren. Die wba-Möglichkeiten und Vorgaben auf die eigene Person umzulegen, ist erfahrungsgemäß nicht immer einfach. Obwohl die Website der wba umfassend informiert, bleibt oft eine Unsicherheit, die nur durch ein Gespräch zu beheben ist. Darüber hinaus ist es eine Tatsache, dass Informationen, die sehr umfassend im Login-Bereich geboten werden, häufig nicht gelesen werden. Oftmals wählen wba-Studierende den sichereren Weg und kontaktieren die wba-Betreuerin persönlich, statt die zur Verfügung gestellte Information zu durchstöbern.

Die Anlage der wba ist nicht nur eine Herausforderung für die Selbstorganisation, sondern auch für das Durchhaltevermögen der wba-Studierenden. Die wba gibt keine Zeit vor, in der das wba-Zertifikat oder das wba-Diplom abgeschlossen sein müssen.

⁶ Hier sei ergänzend erwähnt, dass ein wba-Abschluss auch für Einrichtungen der Erwachsenenbildung nützlich ist. BewerberInnen oder MitarbeiterInnen können leichter eingeschätzt werden und die Professionalität der Arbeit wird erhöht.

Es obliegt den wba-Studierenden zu entscheiden, wie schnell sie vorgehen und ob sie, zusätzlich zum wba-Zertifikat, ein wba-Diplom oder mehrere anstreben. Da die wba-Studierenden meist im Arbeitsleben stehen, besteht mit zunehmender Dauer die Gefahr, dass die Motivation und auch der inhaltliche Anschluss nachlassen. Umso wichtiger ist es, dass die wba-Betreuungsperson ihrerseits den Kontakt immer wieder herstellt. Die Website und der Login-Bereich ersetzen also nicht die Beratung durch wba-MitarbeiterInnen. Das Internet dient als Kommunikationshilfe und den wba-Studierenden als Möglichkeit, die Anrechnung ihrer Kompetenzen zu verfolgen. Insgesamt sind jedoch persönliche Begleitung und manchmal auch Ermutigung unverzichtbar.

Ausblick

Die wba bemüht sich möglichst viele ErwachsenenbildnerInnen zu erreichen. Hier ist im Hinblick

auf freiberuflich beschäftigte ErwachsenenbildnerInnen zu sagen, dass diese derzeit eventuell Nachteile im Vergleich zu angestellten hinnehmen müssen, da sie in der Regel weniger Förderungen lukrieren können. Zielgruppen, welche die Weiterbildungsakademie in Zukunft stärker erreichen könnte, sind ehrenamtliche und nebenberufliche ErwachsenenbildnerInnen sowie innerbetriebliche WeiterbildnerInnen.

Da die Weiterbildungsakademie insgesamt ein innovatives Projekt ist, ist eine intensive Weiterentwicklung abzusehen. Insbesondere werden die Abläufe der Kompetenzanerkennung und der Beratung einer permanenten Weiterentwicklung unterzogen. Die intensive Beratung und Begleitung der wba-Studierenden wird weiterhin ein zentraler Bestandteil der Arbeit der wba sein. Damit wird mit jedem/jeder wba-Studierenden ein Beitrag zu einer gemeinsamen Kultur und zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung geleistet.

Literatur

Verwendete Literatur

wba (2009): wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in mit Schwerpunkt Beratung, S. 2. Online im Internet: http://www.wba.or.at/studierende/wba-Diplom_BeraterInnen.pdf [Stand: 2010-01-28].

Weiterführende Links

Weiterbildungsakademie Österreich: <http://www.wba.at>



Foto: Reinhard Gasser Fotografie

Mag.ª Petra Steiner

petra.steiner@wba.or.at
<http://www.wba.or.at>
+43 (0)1 5242000-13

Petra Steiner studierte Pädagogik/Psychologie/Philosophie und Germanistik für das Lehramt, war als Diplomesundheits- und Krankenschwester und im Erwachsenenbildungsbereich als Trainerin und Projektleiterin sowie in der qualitativen Forschung tätig. Sie ist akademische Bildungsmanagerin und Pädagogische Mitarbeiterin der Weiterbildungsakademie Österreich.

Eines für alle, alle für eines!

Ein Metadokumentationssystem gibt Einblick in die Praxis der Bildungsberatung und treibt die Diskussion voran

Barbara Neubauer

Barbara Neubauer (2010): Eines für alle, alle für eines! Ein Metadokumentationssystem gibt Einblick in die Praxis der Bildungsberatung und treibt die Diskussion voran.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Projektverbund Bildungsberatung, Metadokumentationssystem, anbieterunabhängige Bildungsberatung, Beratungslandschaft, Österreich, Lifelong Guidance, Datengrundlage

Abstract

Der vorliegende Beitrag informiert zum einen über den Aufbau eines einheitlichen Dokumentations- und Berichtswesens für die anbieterunabhängige Bildungsberatung in Österreich. Zum anderen werden kurze Einblicke in die gelebte Praxis der Bildungsberatung gewährt, indem exemplarisch erste Ergebnisse dieses Metadokumentationssystems vorgestellt werden. Bereits 2007 wurde mit der Entwicklung und Abstimmung der Metadokumentation im „Projektverbund Bildungsberatung“ begonnen, sodass nun Zahlen für das Berichtsjahr 2008 und das erste Halbjahr 2009 vorliegen. Erstmals wurden damit in Österreich Daten, die Auskunft über die Beratungsvolumina, -inhalte und -formate geben, in einheitlicher Form aufbereitet. Dadurch entsteht Transparenz in einem Feld, das stets als zersplittert und unübersichtlich beschrieben wird. Und dadurch bestätigt sich auch, dass die Beratungslandschaft in Österreich tatsächlich sehr vielschichtig ist und eine differenzierte, mehrdimensionale Darstellung der Beratungsleistungen notwendig ist.

Eines für alle, alle für eines!

Ein Metadokumentationssystem gibt Einblick in die Praxis der Bildungsberatung und treibt die Diskussion voran

Barbara Neubauer

Viele ProjektpartnerInnen berichten von einer ständig steigenden Nachfrage nach Bildungsberatung und bestätigen damit den Trend, der sich aus den Zahlen ablesen lässt: Es ist mit einem weiteren Anstieg der Beratungskontakte zu rechnen.

Im „Projektverbund Bildungsberatung“¹ wurde ein einheitliches Dokumentations- und Berichtswesen für die anbieterunabhängige Bildungsberatung entwickelt, das erstmals die Vielschichtigkeit, Vielfalt und Komplexität von „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ in Zahlen gießt und Einblicke in die Praxis der Bildungsberatung in Österreich gibt. Die im Zuge dieses Metadokumentationssystems entwickelten einheitlichen Indikatoren machen die unterschiedlichen Beratungsangebote, deren regionale Durchdringung und Zielgruppenorientierung sowie deren tatsächliche Nutzung transparent und bestätigen, was vielerorts geschrieben und zitiert wird: Die österreichische Beratungslandschaft mit ihren Formaten, Konzepten und Zielgruppen ist äußerst vielfältig. Erste Ergebnisse dieses Metadokumentationssystems waren bereits und werden weiterhin ein wichtiger Impuls

für theoretische Diskussionen und Begriffsschärfungen zu einzelnen Beratungsansätzen sein können.

Rückblick

Ausgangspunkt für den Aufbau eines einheitlichen Dokumentationsystems in der Bildungsberatung waren die Unübersichtlichkeit und Zersplittertheit der Beratungslandschaft sowie die große Intransparenz im (Weiter-)Bildungsbereich (siehe Schlögl 2006; Kanelutti 2007; öibf 2009)². Mit der Entwicklung *eines* Metadokumentationssystems *für alle* involvierten und interessierten Beratungseinrichtungen sollten die Angebote und Leistungen der Bildungsberatung sowie deren Nutzung transparent werden. Es ging folglich nicht darum, dass Beratungseinrichtungen ein neues Dokumentationssystem an sich aufbauen,

1 Seit September 2007 läuft ein bundesweites Projekt zum Aufbau und zur Weiterentwicklung der allgemeinen und anbieterneutralen Bildungsberatung im Bereich der Erwachsenenbildung in fast allen österreichischen Bundesländern. Der „Projektverbund Bildungsberatung“ wird durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, den Europäischen Sozialfonds und einzelne Bundesländer bzw. Kammern gefördert. Zum Projektverbund Bildungsberatung zählen: Kompetenzberatung Kärnten, Bildungsberatung Niederösterreich, Bildungsberatung der AK Oberösterreich, BiBer-Bildungsberatung Salzburg, Bildungsnetzwerk Steiermark, Laufbahnberatung Tirol sowie BIFO – Beratung zu Bildung und Beruf Vorarlberg. Die Bildungsberatungen Burgenland und Wien sind mit dem Projektverbund assoziiert. Eine kompakte Übersicht zum Projektverbund Bildungsberatung findet sich unter http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/projektnetzwerk_pb.pdf.

2 Peter Schlögl wirkt dieser Zersplittertheit mit seinem Beitrag „Beraterische Interventionen als funktionale Kommunikation in individuellen Entscheidungsprozessen. Eine Typologie in Form einer theoriegeleiteten Definition“ in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at entgegen. Nachzulesen unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9_05_schloegl.pdf.

sondern darum, dass sie ihr institutionelles Berichtswesen beibehalten, die einzelnen Indikatoren aber abgestimmt und in eine gemeinsame Sprache übersetzt werden.

Der Weg zu diesem einheitlichen Dokumentations- und Berichtswesen war gekennzeichnet von vielen bilateralen Abstimmungen zwischen dem Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) und den ProjektpartnerInnen, um die Passgenauigkeit und den Informationstransfer zwischen den jeweiligen institutionellen Dokumentationssystemen und der Metadokumentation zu optimieren. Begonnen hat dieser Prozess im Herbst 2007: Im Rahmen des „Projektverbunds Bildungsberatung“ wurden erstmals detaillierte Daten zu Beratungsfrequenzen und -formaten sowie zu den soziodemografischen Merkmalen der Ratsuchenden gesammelt und vom öibf in einheitlicher Weise aufbereitet.³ Schritt für Schritt konnte dann gemeinsam ein Metadokumentationssystem aufgebaut werden, das die Vielschichtigkeit der Bildungsberatung in Österreich möglichst differenziert abzubilden versucht.

Im Vergleich der institutionellen Dokumentationssysteme wollte man von den Besten lernen und gegebenenfalls einzelne Leistungsdokumentationen um bestimmte Indikatoren ergänzen. Außerdem wurde auf bereits bestehende und anerkannte Kategorien des Leistungsangebots der Bildungsberatung zurückgegriffen, waren diese verfügbar und sinnvoll integrierbar. Wichtigste Quelle hierfür war der „bib-atlas“, der Atlas zur Berufs- und Bildungsberatung in Österreich, dessen Unterteilung der Beratungsformen und dessen Schwerpunkte der Arbeit weitgehend übernommen und nur geringfügig ergänzt wurden. Somit konnte eine einheitliche Sprache im Metadokumentationssystem geschaffen werden, die die Bedürfnisse und Dokumentationsweisen der einzelnen Beratungseinrichtungen weitgehend erhält und zudem eine Verbindung und

Transparenz zu gängigen Instrumenten der Beratungslandschaft herstellt.

Einblicke

Erstmals gewährt nun ein Metadokumentationssystem österreichweit Einblicke in die anbieterunabhängige Bildungsberatung. Erfasst werden in erster Linie die soziodemografischen Merkmale der Ratsuchenden (Alter, Geschlecht, Bildungsstand etc.) sowie Merkmale zu Inhalt, Art und Prozess der Bildungsberatung. Im Jahr 2008⁴ wurden bereits Daten von über 11.000 Beratungsfällen im Projektverbund Bildungsberatung dokumentiert und ausgewertet; im ersten Halbjahr 2009 waren es nahezu 8.000 Beratungskontakte.⁵ Diese Daten lassen sich nach verschiedenen Gesichtspunkten abfragen und (mehrdimensional) darstellen. Größte Informationstiefe haben die Daten zu den Individualberatungen, in deren Rahmen Menschen entweder face-to-face, telefonisch oder per E-Mail/Post ein Beratungsangebot in Anspruch genommen haben. Die Datenqualität zu Gruppenberatungen oder speziellen Beratungsformaten ist derzeit noch sehr unterschiedlich, weshalb vorliegend nur ein kurzer Einblick in die dokumentierten Individualberatungen gegeben wird.

Tabelle 1 zeigt, dass es keine besonderen Unterschiede in der Verteilung der Kontaktform nach Geschlecht im Vergleich des gesamten Jahres 2008 mit dem ersten Halbjahr 2009 gibt. Insgesamt haben je ein Drittel Männer und zwei Drittel Frauen eine persönliche Beratung im Projektverbund Bildungsberatung in Anspruch genommen, bei den Beratungen per Telefon sowie per E-Mail oder Post liegt der Frauenanteil sogar weit über 70%. Gut 76% aller Einzelberatungen fanden face-to-face statt, 14,2% bzw. 15,5% wurden telefonisch durchgeführt und 9,5% bzw. 7,7% erfolgten per E-Mail oder Post. Die Absolutwerte zeigen zudem, dass im ersten

³ Seit 2009 werden zusätzlich die Dokumentationssysteme der „Bildungsberatung Burgenland“ und des Netzwerks „Bildungsberatung in Wien“ in dieser Metadokumentation verwaltet. Die Daten liefert die Bildungsberatung Burgenland bzw. liefern die PartnerInnen im Netzwerk Bildungsberatung in Wien. Eine kompakte Übersicht zum Projekt „Bildungsberatung Burgenland“ findet sich unter http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/projekt_bb.pdf.

⁴ Zu weiteren Ergebnissen der Metadokumentation siehe öibf (2009).

⁵ Seit 2009 wurden zusätzlich die Beratungskontakte der Bildungsberatung Burgenland und des Projekts „Bildungsberatung in Wien“ in der Metadokumentation erfasst. Sie werden vorliegend aber nicht mitgezählt. In diesen beiden Projekten gab es im ersten Halbjahr 2009 zusätzlich ein Beratungsvolumen von 1.350 Beratungskontakten.

Tab. 1: Ausgewählte Kontaktformen nach Geschlecht

| | | Kontaktform | | | | | | | |
|------------------|--------|--------------|---------------|-------------|---------------|-----------------|---------------|----------|--------------|
| | | face-to-face | | telefonisch | | per E-Mail/Post | | zusammen | |
| | | Anzahl | % Kontaktform | Anzahl | % Kontaktform | Anzahl | % Kontaktform | Anzahl | % Geschlecht |
| 2008 | Frauen | 4323 | 74,9 | 944 | 16,4 | 501 | 8,7 | 5768 | 68,4 |
| | Männer | 2156 | 80,9 | 362 | 13,6 | 146 | 5,5 | 2664 | 31,6 |
| | Gesamt | 6479 | 76,8 | 1306 | 15,5 | 647 | 7,7 | 8432 | 100,0 |
| 1. Halbjahr 2009 | Frauen | 2666 | 74,2 | 566 | 15,8 | 360 | 10,0 | 3592 | 66,9 |
| | Männer | 1433 | 80,5 | 196 | 11,0 | 151 | 8,5 | 1780 | 33,1 |
| | Gesamt | 4099 | 76,3 | 762 | 14,2 | 511 | 9,5 | 5372 | 100,0 |

Quelle: Verbundpartner Projektverbund Bildungsberatung; Berechnungen öibf

Halbjahr 2009 bereits deutlich mehr als die Hälfte der Jahreswerte von 2008 erreicht wurde. Viele ProjektpartnerInnen berichten von einer ständig steigenden Nachfrage nach Bildungsberatung und bestätigen damit den Trend, der sich aus den Zahlen ablesen lässt: Es ist mit einem weiteren Anstieg der Beratungskontakte zu rechnen.

Aber nicht nur Quantitäten werden sichtbar, sondern auch die Qualitäten, wie z.B. die Steigerung der regionalen Durchdringung mit dem Angebot von Bildungsberatung.

Tabelle 2 zeigt, inwiefern Bildungsberatung aufsuchend bzw. wie nahe sie dem Wohnort der BeratungskundInnen ist. Sowohl im Jahr 2008 wie im ersten Halbjahr 2009 wurden fast alle Ratsuchenden, die in einer österreichischen Landeshauptstadt wohnen, auch in einer Landeshauptstadt beraten. Im ersten Halbjahr 2009 nahmen knapp 60% der Ratsuchenden, die in einer Bezirkshauptstadt wohnen, vor Ort ein Bildungsberatungsangebot in Anspruch; im Jahr 2008 waren es mehr als 80%. Personen, die an anderen (kleineren) Orten wohnen, mussten im Jahr 2008 noch zu einem sehr hohen

Tab. 2: Regionale Durchdringung mit Individualberatungen⁶

| | | Ort der Beratung | | | |
|------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------|--------|
| | | Landeshauptstadt | Bezirkshauptstadt | Andere Orte | Gesamt |
| 2008 | Landeshauptstadt | 98,2 | 0,7 | 1,2 | 100,0 |
| | Bezirkshauptstadt | 13,9 | 80,1 | 6,0 | 100,0 |
| | Andere Orte | 37,1 | 49,6 | 13,3 | 100,0 |
| | GESAMT | 57,0 | 35,4 | 7,5 | 100,0 |
| 1. Halbjahr 2009 | Landeshauptstadt | 96,5 | 1,4 | 2,0 | 100,0 |
| | Bezirkshauptstadt | 21,3 | 63,6 | 15,1 | 100,0 |
| | Andere Orte | 36,6 | 36,1 | 27,3 | 100,0 |
| | GESAMT | 52,6 | 29,6 | 17,8 | 100,0 |

Quelle: Verbundpartner Projektverbund Bildungsberatung; 2008: N=4.983 gültige Fälle, erstes Halbjahr 2009: N=4.837 gültige Fälle; Berechnungen öibf

⁶ Zu den Individualberatungen zählen Beratungen face-to-face, per Telefon sowie per E-Mail/Post.

Tab. 3: Top-Themen der Bildungsberatung

| Ranking | Jahr 2008 | 1. Halbjahr 2009 |
|---------|---------------------------|---------------------------|
| 1. | Berufe und Arbeitsmarkt | Hochschulen/Universitäten |
| 2. | Berufliche Orientierung | Berufe und Arbeitsmarkt |
| 3. | Hochschulen/Universitäten | Berufliche Orientierung |
| 4. | Nachholen von Abschlüssen | Berufliche Weiterbildung |
| 5. | Förderungen | Förderungen |

Quelle: Verbundpartner Projektverbund Bildungsberatung; Berechnungen öibf

Anteil (86,7%) für eine Bildungsberatung in eine Landes- oder Bezirkshauptstadt fahren. Im ersten Halbjahr 2009 wurden immerhin bereits 27,1% dieser Ratsuchenden an anderen (kleineren) Orten beraten. Im Jahr 2008 lag dieser Anteil bei nur 13,3%. Die Zahlen belegen, dass die regionale Durchdringung mit Bildungsberatung, die in einzelnen Teilprojekten als explizites Ziel ausgewiesen ist,⁷ tatsächlich eingelöst werden könnte, da v.a. der Anteil der Beratung vor Ort außerhalb von Landes- und Bezirkshauptstädten gesteigert werden konnte.⁸

Ein anderes Beispiel aus der Metadokumentationspraxis, das für die Angebotssteuerung interessant sein kann, sind die nachgefragten Themen in der Bildungsberatung. Fragen, die die Ratsuchenden bewegen, kreisen vor allem um „Berufe und Arbeitsmarkt“, „berufliche Orientierung“ sowie „Hochschulen und Universitäten“. In vielen Individualberatungen wurden auch „Fördermöglichkeiten“

besprochen. Wichtige Beratungsinhalte waren 2008 weiters das „Nachholen von Abschlüssen“ und im ersten Halbjahr 2009 die „berufliche Weiterbildung“.

Ausblick

Nun steht *ein* Metadokumentationssystem für das projektbezogene Quartalsmonitoring, für Jahresberichte zum Status quo der Bildungsberatung in Österreich sowie für Selbstberichte im Rahmen von Qualitätssicherungsverfahren zu Verfügung. Größter Entwicklungsbedarf liegt derzeit noch bei den inhaltlichen Fragestellungen. Konkret geht es um die Definition und Entwicklung von Beratungsformaten, da oft unter einem Begriff sehr unterschiedliche Dinge subsumiert werden. Derart kann die Metadokumentation auch neue Impulse für die Weiterentwicklung des Bildungsberatungsangebots liefern.

7 Dieses Ziel hat sich unter anderem die Kompetenzberatung Kärnten gesetzt, die in Wolfgang Pöllauers Artikel „Kompetenzorientierte Laufbahnberatung in der Praxis. Ein Fallbeispiel aus Kärnten“ in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at näher ausgeführt wird. Nachzulesen unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9_10_poellauer.pdf.

8 Die Zahlen zur regionalen Durchdringung mit dem Angebot von Bildungsberatung im gesamten Jahr 2009 werden demnächst in einem Jahresbericht nachzulesen sein. Für die Jahreswerte von 2008 siehe öibf (2009).

Literatur

Weiterführende Literatur

Kanelutti, Erika (2007): Strukturen und Angebote der Bildungsberatung in Österreich: Analyse der institutionellen Bildungsberatungsangebote anhand ihrer Darstellung im „Atlas für Bildungsberatung – bib-atlas“. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.

öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (Hrsg.) (2009): Bildungsberatung 2008: Vielfalt als Herausforderung für Sichtbarkeit und Vergleichbarkeit. Ausgabe 1. Wien.

Schlögl, Peter (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: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.

Weiterführende Links

Atlas zur Berufs- und Bildungsberatung in Österreich: <http://www.bib-atlas.at>

BiBer Salzburg: <http://www.biber.salzburg.at>

BIFO – Beratung zu Bildung und Beruf Vorarlberg: <http://www.bifo.at>

Bildungsberatung Burgenland: <http://www.bildungsberatung-burgenland.at>

Bildungsberatung Niederösterreich: <http://www.bildungsberatung-noe.at>

Bildungsberatung Oberösterreich: <http://www.arbeiterkammer.com/online/page.php?&P=139>

Bildungsberatung des Bildungsnetzwerks Steiermark: <http://www.bildungsberatung-stmk.at>

Kompetenzberatung Kärnten: <http://www.kompetenzberatung.at>

Laufbahnberatung Tirol: <http://www.zukunftszentrum.at/schwerpunkte/laufbahnberatung>

Netzwerk „Bildungsberatung in Wien“: <http://www.bildungsberatung-wien.at>



Foto: biGIZ.at

Mag.ª Barbara Neubauer

barbara.neubauer@oeibf.at

<http://www.oeibf.at>

+43 (0)1 3103334-15

Barbara Neubauer studierte Soziologie, Internationale Entwicklung, Philosophie und Politikwissenschaften in Wien und Bilbao. Seit 2004 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Aktuelle Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Berufsreifepfung; Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf; Nationaler Qualifikationsrahmen sowie Anerkennung von nicht formalem und informellen Lernen.

bib-wiki

oder der Versuch, Web 2.0 für ein organisationsübergreifendes Wissensmanagement in der Bildungsberatung einzusetzen

Erika Kanelutti

Erika Kanelutti (2010): bib-wiki. oder der Versuch, Web 2.0 für ein organisationsübergreifendes Wissensmanagement in der Bildungsberatung einzusetzen. Überarbeitete Fassung.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 9, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: bib-wiki, Bildungsberatung, Berufsberatung, Wissenspool, Wissensmanagement

Abstract

Eine vielleicht lästige, sicher aufwändige, doch kaum zu umgehende Aufgabe von Bildungs- und BerufsberaterInnen ist das Verwalten von aktuellen und verlässlichen Informationen. Mit dem Projekt „bib-wiki“ wird der Versuch unternommen, die Möglichkeiten des Web 2.0 zu nutzen, das Wissen vieler BeraterInnen zu bündeln und so einen gemeinsamen, organisationsübergreifenden Wissenspool für Bildungsberatung aufzubauen. Dieser Versuch ist gleichermaßen erfolgversprechend wie herausfordernd. Die Autorin zeichnet in ihrem Artikel die bisherige Geschichte des Projekts nach und berichtet über die ersten Erfolge wie Schwierigkeiten und über die „Learnings“ aus eineinhalb spannenden Projektjahren.

bib-wiki

oder der Versuch, Web 2.0 für ein organisationsübergreifendes Wissensmanagement in der Bildungsberatung einzusetzen

Erika Kanelutti

Wodurch unterscheiden sich Kompetenzbilanz und Kompetenzprofil?

Welche Bildungskarenzmodelle gelten aktuell in Oberösterreich?

Wer ist für die Anerkennung von einer im Ausland erworbenen Hebammenausbildung zuständig?

Bei den meisten Beratungs- und Informationsformaten gehört es für die BeraterInnen zum Alltag, über solche und ähnliche Fragen Bescheid zu wissen. Oft genug stellt es einen Stressfaktor dar, unter Zeitdruck verlässliche Informationen zu suchen – auch für routinierte BildungsberaterInnen, die auf eine ganze Palette von Informationsquellen und auf viel Erfahrung zurückgreifen können. Sie brauchen für die laufende Aktualisierung ihrer Unterlagen Zeit – und nur selten ist diese ausreichend dafür vorgesehen.

Eine einfache Idee – und ein herausforderndes Unterfangen

Das Projekt „bib-wiki – Organisationsübergreifendes Wissensmanagement für Bildungsberatung“¹ – es startete Anfang 2008 – beruht auf folgender Idee: Wenn die BeraterInnen jeder einzelnen Beratungseinrichtung ihr eigenes Informationssystem aufbauen und permanent aktualisieren, so bedeutet dies viel Arbeit für jede einzelne Organisation. Wenn aber ein gemeinsames System verwendet wird, so stehen allen mit weniger individuellem Aufwand wesentlich mehr, bessere und aktuellere Informationen zur Verfügung.

Dass sich diese genial-einfache Idee nicht so ganz problemlos umsetzen lassen würde, war klar: Immerhin galt und gilt es, mit unterschiedlichen Organisationskulturen und Informationsbedürfnissen umzugehen; das Medium selbst ist zwar bekannt, doch der Ansatz einer so weitgehenden Kooperation ist in diesem Kontext noch nicht erprobt. Und: Wissen wird als Wettbewerbsfaktor gesehen – selbst organisationsintern können ähnliche Vorhaben an berechtigten wie unberechtigten Konkurrenzängsten scheitern. Trotzdem haben wir uns auf das Abenteuer bib-wiki eingelassen. Nun, rund eineinhalb Jahre nach dem Start, möchte ich über erste Erfahrungen berichten und einen Ausblick auf die weiteren Entwicklungschancen dieses spannenden und überraschungsreichen Projekts wagen.

Technische und soziale Vernetzung vorausgesetzt

bib-wiki ist gleich Vernetzung: Es setzt Vernetzung voraus und schafft seinerseits Vernetzung. Im Zentrum von bib-wiki steht, zumindest augenscheinlich, das digitale Netzwerk. Die Entwicklung des Web 2.0², speziell „wiki“ mit dem unglaublich

¹ Dieses vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) getragene Teilprojekt des „Projektverbunds Bildungsberatung“ wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und des Europäischen Sozialfonds Ziel 2 finanziert.

erfolgreichen „Wikipedia“ als Flaggschiff, war eine grundsätzliche Voraussetzung für das Projekt bib-wiki. wiki unterstützt das Teilen von Informationen: Jede/r NutzerIn kann problemlos neue Artikel anlegen oder veröffentlichte Texte editieren und verändern; fälschlich gelöschte Texte können jederzeit wieder hergestellt werden. Dafür bedarf es keiner besonderen technischen Kenntnisse.

Doch kein Wissensmanagement funktioniert ohne Menschen, die bereit sind, ihr Wissen (mit) zu teilen. Bildungs- und BerufsberaterInnen arbeiten generell an Schnittstellen und pflegen daher meist gute Kontakte zu benachbarten Arbeitsbereichen. Innerhalb des engeren Feldes kennen viele BeraterInnen einander, sei es durch das „Netzwerk für BildungsberaterInnen“³, sei es durch die gemeinsame Teilnahme an Ausbildungen. Ohne diese persönlichen und informellen Netzwerke wäre das Projekt nicht denkbar gewesen.

Der Beginn und die ersten Erfahrungen

Die Idee zu einem gemeinsamen „Wissenspool“ für Bildungsberatung kam von einem Berater aus einer sehr kleinen Einrichtung. Das ist insofern wenig überraschend, als der Aufwand für den Aufbau und die Wartung eines eigenen Informationsbestandes im Verhältnis zur Beratungszeit umso höher veranschlagt werden muss, je kleiner die Beratungsstelle ist.

Es war also Martin Weber von der „Bildungsberatung Burgenland“, der mit mir Kontakt aufnahm, damit ich diese Idee umsetze. Neugierde und Lust auf diese Herausforderung gewannen bald die Oberhand über meine durchaus vorhandenen Bedenken. Bei ersten „Sondierungsgesprächen“ zeigten die angesprochenen BildungsberaterInnen großes Interesse und VertreterInnen von zwei Einrichtungen entschlossen sich sogar zu einer intensiven Mitarbeit

in der Projektkerngruppe⁴. Gemeinsam erarbeiteten wir ein erstes, prozessorientiertes Konzept. Die konkrete Chance zur Umsetzung ergab sich im Rahmen des „Projektverbunds Bildungsberatung“, einem Verbund von zehn Trägereinrichtungen, die im Rahmen der aktuellen ESF-Förderperiode Beratungsprojekte in fast ganz Österreich umsetzen.

Das erste bib-wiki Jahr (2008) war durch zwei Pilotphasen geprägt: Zunächst im Rahmen der Projektkerngruppe, später gemeinsam mit der rund 25-köpfigen Begleitgruppe, der „REM-Gruppe“⁵, mit BeraterInnen aus jedem Bundesland und aus nahezu allen Arbeits- und Zielgruppenbereichen sammelten wir erste wichtige Erfahrungen mit der wiki-Technik, der Informationsbearbeitung und der organisationsübergreifenden Kommunikation. Auf Basis dieser Erfahrungen legten wir folgende Eckpunkte fest:

- bib-wiki ist ein ExpertInnensystem. BildungsberaterInnen stellen einander gegenseitig Informationen zur Verfügung. Es liegt in ihrer Expertise, ob und wie sie die Informationen aus dem bib-wiki nutzen.
- Die Inhalte im bib-wiki stehen allen BenutzerInnen zur Verfügung, jede/r kann die Informationen für die eigenen Bedürfnisse verwenden.
- Wer Beiträge ins bib-wiki stellt, stimmt zu, dass diese von anderen ergänzt und überarbeitet werden können.
- bib-wiki lebt vom Geben und Nehmen: Die Richtigkeit und Aktualität der Informationen liegt ausschließlich in der Verantwortung aller BenutzerInnen – und alle sind aufgefordert, dazu beizutragen.
- Alle BenutzerInnen sollen ausreichend mit Technik und Zielsetzung vertraut sein, um Korrekturen und Ergänzungen auch vornehmen zu können.

2 Der Begriff Web 2.0 („Mitmachweb“) fasst neue Technologien zusammen, durch die BenutzerInnen sich selbst einbringen und mit anderen BenutzerInnen in Beziehung treten können; Anm.d.Red.

3 bib-infonet, das Netzwerk für BildungsberaterInnen, besteht seit zehn Jahren und bietet neben jährlichen Vernetzungstreffen eine Website für BildungsberaterInnen. Es wird von der ÖSB Consulting GmbH getragen und ist ebenfalls Teil des „Projektverbunds Bildungsberatung“ (siehe Fußnote 1).

4 Die Projektkerngruppe besteht aus Elisabeth Grabner (AK Oberösterreich), Friedrich Ferstl (BiBer Salzburg), Martin Weber (Bildungsberatung Burgenland), Barbara Neubauer (öibf) sowie Erika Kanelutti (ebenfalls öibf) als Projektleiterin.

5 „REM-Gruppe“ für Redaktionelle Koordination, Entwicklung und Multiplikation; die Namen und Organisationen der aktuellen Mitglieder sind nachzulesen unter <http://www.bibwiki.at/index.php/bibwiki:REM-Gruppe>.

Das zweite bib-wiki Jahr (2009) war bereits durch eine sehr starke Verbreitung charakterisiert: Im Jänner stellten wir das bib-wiki in der BeraterInnenöffentlichkeit vor und organisierten erste Workshops. Diese Workshops dienten der Vermittlung der nötigen Kenntnisse und dem persönlichen Austausch; sie waren gerade in dieser Phase aber auch wichtig, um als Projektleitung mit den zukünftigen BenutzerInnen in Kontakt treten zu können und von und mit ihnen zu lernen und zu entscheiden, wie sich das bib-wiki weiterentwickeln sollte. Die Nachfrage nach den Workshops war höher als erwartet: Mit tatkräftiger Unterstützung von KollegInnen in den Bundesländern führten wir bundesweit in diesem Jahr über 20 Einstiegs- und Follow-up-Workshops durch; daneben fanden einige informellere interne Einschulungen statt.

bib-wiki heute: Die Erfolge...

Von Jahresbeginn bis Herbst 2009 hat sich die NutzerInnenzahl vervielfacht – 180 BeraterInnen aus 86(!) Organisationen verwenden nun, mehr oder weniger aktiv, das gemeinsame Instrument. Sie haben bereits 145 Sachartikel verfasst von A wie Abendschule bis Z wie Zweiter Bildungsweg. Viele dieser Artikel sind bereits sehr umfassend, aktuell, großartig!

Die eigentlich interessanteste Zahl sind die über 5.000 Seitenbearbeitungen, die von der Webstatistik ausgewiesen werden. Diese zeigt an, wie oft Artikel ergänzt oder korrigiert wurden. So wurde der Artikel „Förderungen“ über 60 Mal bearbeitet, und in Artikeln wie zu den Sozialbetreuungsberufen oder zur ausnahmsweisen Zulassung zur Lehrabschlussprüfung haben wiki-NutzerInnen in über 40 Ergänzungen die grundsätzlichen Informationen innerhalb kürzester Zeit um alle regionalen Anlaufstellen und Spezifika erweitert. Eine Gesetzesänderung war drei Tage nach Inkrafttreten im bib-wiki vermerkt, noch früher als auf so mancher offiziellen Seite, und viele weitere Neuerungen haben sehr rasch den Weg ins bib-wiki gefunden.

Diese Bearbeitungen zeigen das besondere Potenzial des bib-wiki. Mit seinem organisationsübergreifenden Informationssystem übertrifft es

herkömmliche interne Systeme: Das fachliche und regionenspezifische Wissen von vielen AutorInnen mit unterschiedlichem Hintergrund wird kondensiert und durch die häufigere Nutzung aktuell gehalten.

Wie auch bei Wikipedia kann man bei Interesse nachvollziehen, wer welche Artikel verfasst oder welche Passagen ergänzt hat. Im Sinne der Vernetzung und der Transparenz schreiben die bib-wiki AutorInnen unter ihrem Namen. So wird ihre Expertise sichtbar und FachkollegInnen können leicht miteinander in Kontakt treten. Bei Workshops habe ich mehrmals erlebt, dass TeilnehmerInnen beim Lesen von Artikeln sich dafür interessierten, wer an den Texten gearbeitet hat, wer also beispielsweise am anderen Ende von Österreich mit ähnlichen Fragen befasst ist wie sie selbst.

... und die Schwierigkeiten

Bei aller Begeisterung, die bei den Workshops zu spüren ist, und trotz der Dynamik im bib-wiki verläuft seine Integration in den Alltag nicht ganz reibungslos.

Zum einen gibt es hierfür ganz einfache Gründe: Wie bei jedem neuen Instrument bedarf auch der Umgang mit dem bib-wiki einer gewissen Übung. BeraterInnen, die beispielsweise eher ressourcenorientiert arbeiten, benötigen selten Informationen und haben dementsprechend kaum Gelegenheit, mit dem bib-wiki vertraut zu werden. Einrichtungen, die schon lange im Feld tätig sind und viele Informationen umsetzen, verfügen hingegen oft über verknüpfte Informations- und Dokumentationssysteme – und die Nutzung eines externen Tools wird als Zusatzarbeit erlebt. Es hat sich deshalb die Vermutung bestätigt, dass sich bib-wiki als eine zentrale Informationsquelle in erster Linie für kleinere oder im Aufbau/Umbau begriffene Beratungsstellen eignet.

Zum anderen formulieren NutzerInnen konkrete, oft diametrale Wünsche an bib-wiki: Es soll mit wenig Vereinbarungen und Vorkenntnissen einfach zu bedienen und dabei möglichst streng strukturiert und übersichtlich sein. Es soll als Ablage für Detailinformationen dienen – und gleichzeitig umfassende Gesamtartikel enthalten.

Einige NutzerInnen fühlen sich durch „zu gute“ Texte gehemmt, selbst zu schreiben – andere fürchten um die Qualität der Artikel. bib-wiki soll bei hoher Verbindlichkeit möglichst offen zugänglich sein und sowohl knapp komprimierte Infos als auch profunde Hintergrundinformationen enthalten. Alle diese Anforderungen sind nachvollziehbar und verständlich – viele davon können sich durch gemeinsame Anstrengungen zunehmend integrieren lassen, vor allem wenn sich die persönliche Vernetzung weiterentwickelt.

Am häufigsten wird der Faktor Zeit als Hemmnis genannt, Informationen ins bib-wiki einzuspeisen. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass das Sichern und Aktualisieren von Informationen IMMER Zeit benötigt, egal ob organisationsintern oder organisationsübergreifend; ein gemeinsames System kann aber sehr viel Zeit einsparen!

Die spannendste Herausforderung liegt im ausgesprochenen Netzwerkcharakter des bib-wiki. Es unterliegt den Spannungsverhältnissen, mit denen bei jedem Vernetzungsprozess umgegangen werden muss: zum Beispiel darauf zu achten, die Zielsetzungen ausreichend flexibel und entwicklungsfähig zu halten – und gleichzeitig das ursprüngliche Ziel nicht aus den Augen zu verlieren; das Vertrauen in die Selbstregulierung zu stärken und gleichzeitig das Bedürfnis nach Kontrolle zu berücksichtigen; die unterschiedlichen Organisationskulturen und ganz konkreten Informationsbedürfnisse in ein gemeinsames System zu integrieren, d.h., in einem unverbindlichen Netzwerk Verbindlichkeiten auszuverhandeln; Entscheidungsstrukturen zu entwickeln, die dem Netzwerk und seiner Dynamik entsprechen.

Bei diesen und anderen Fragen gilt es, in allen Belangen des Projektmanagements laufend zu justieren und Anpassungen vorzunehmen, zu versuchen, „*Ordnung her(zu)stellen bei gleichzeitiger Zulassung von Unordnung*“ (Baitsch/Müller 2001 zit.n. Bienzle et al. 2007, S. 19f.).

Zitate zum bib-wiki⁶

Ich lese oft im bib-wiki, weil es hier sehr viele gut zusammengestellte Informationen gibt!

Ich fühle mich ein bisschen verunsichert bezüglich der Menschen, die hinter den „NutzerInnen“ stehen: Wie denken sie, wie sind sie und wie sehen sie die beruflichen Konkurrenzsituation?

Ich schreibe im bib-wiki, weil mir daran gelegen ist, ein gutes Instrument für die Beratung zu bauen und weil's mir Spaß macht.

Ich schreibe nicht oft im bib-wiki, weil meine zeitlichen Ressourcen zurzeit leider anders gebunden sind.

Fein ist, dass dort viele Infos von ExpertInnen auf diesem Gebiet zu finden sind bzw. wertvolle Anregungen und Links zum Weitersuchen vorhanden sind.

Für mich wäre es hilfreich, mehr persönlichen und fühlbaren Kontakt zu anderen NutzerInnen haben.

Ich nutze vorwiegend meine bisherigen Quellen, weil sie mir vertraut sind.

Oft wird ein Sachverhalt aus einer anderen Perspektive beschrieben und das gibt wieder neue Impulse.

Ich schreibe nicht oft im bib-wiki, weil ich keine Information hineinstellen will, die dann vielleicht ein schlechtes Licht auf mein Fachwissen werfen könnte.

Ich schreibe im bib-wiki, weil es super ist!

Wir lernen viel, ständig

bib-wiki zählt für mich zu den spannendsten Projekten: Das Entwicklungspotenzial aus der Kombination von sozialer und informationstechnologischer Vernetzung in dem interessanten Feld der Bildungsberatung ist enorm – und auch die Herausforderungen sind beachtlich.

6 Rückmeldungen aus einer Umfrage unter mitwirkenden BeraterInnen im Sommer 2009

„Learnings“

Der persönliche Aspekt der Vernetzung kann gar nicht überschätzt werden! Und zwar zum vertieften fachlichen Austausch, um ein „G’spür“ für die Community zu bekommen, damit man sich als Teil der Community wahrnehmen und das nötige Vertrauen entwickeln kann. Und nicht zuletzt: Weil es einfach mehr Spaß macht!

Gleichzeitig wird wichtig sein zu akzeptieren, dass die Aktivitäten und die Verbindlichkeit rund um die Arbeit im bib-wiki ungleich verteilt sind. Dies ist aufgrund unterschiedlicher Arbeitsbedingungen, Interessenslagen, Bedürfnisse und Persönlichkeitsstrukturen unvermeidlich.

bib-wiki kann für das Informationsmanagement Zeit sparen und ein Stück weit mangelnde Zeitressourcen kompensieren. Es ist aber unweigerlich Zeit nötig, um Informationen zu sichern und gezielt abrufbar zu machen. Wo nicht einmal ein Minimum davon zur Verfügung steht, kann auch bib-wiki nicht funktionieren!

Der Nutzen des bib-wiki ist für BeraterInnen am besten ersichtlich, Vorbehalte bestehen eher auf der Organisationsebene. Trotzdem findet bib-wiki auch bei den meisten Einrichtungen Akzeptanz. Dazu

dürfte die Tatsache wesentlich beigetragen haben, dass das Vernetzungsmanagement nicht bei einer (potenziell konkurrierenden) Beratungseinrichtung liegt.

Ausblick

Im Rahmen eines Folgeprojekts, das im September 2010 starten soll, soll das Projekt bib-wiki begleitet werden, bis es „auf eigenen Füßen“ steht. Hierfür werden die Unterstützung durch regionale Vernetzungsangebote und thematische Schreibwerkstätten sowie die Sensibilisierung für die Bedeutung von Informationsmanagement eine zentrale Rolle spielen. Mit der Verbreiterung des NutzerInnenkreises wollen auch die Begleit- und Steuerstrukturen angepasst sein. Die gelebte Verbindlichkeit und die emotionale Bindung der einzelnen NutzerInnen sollen sich zunehmend in der Netzwerkstruktur abbilden und ihrerseits die Verbindlichkeit und emotionale Bindung anderer unterstützen. Es geht um die Balance zwischen der Würdigung des individuellen Einsatzes bei gleichzeitiger Vermeidung eines abgeschotteten „inner circle“, also um das Offenhalten von Anschlüssen nach außen. Diesen Prozess fair, motivierend, demokratisch – und realisierbar zu gestalten: Das wird die nächste spannende Herausforderung sein.

Literatur

Verwendete Literatur

Bienzle, Holger et al. (2007): Die Kunst des Netzwerkes – Europäische Netzwerke im Bildungsbereich. „die Berater“ Unternehmensberatungsgesellschaft GmbH. Wien.

Weiterführende Links

bib-infonet: <http://www.bib-infonet.at>

bib-wiki: <http://www.bibwiki.at>

REM-Gruppe: <http://www.bibwiki.at/index.php/bibwiki:REM-Gruppe>



Foto: Fotostudio Ludwig Schöpp

Dr.ⁱⁿ Erika Kanelutti

erika.kanelutti@oeibf.at
<http://www.oeibf.at>
+43 (0)1 3103334-17

Erika Kanelutti studierte Erdwissenschaften (Paläontologie) an der Universität Wien und der Université des Sciences et Techniques in Montpellier. Sie forschte und lehrte an den Universitäten in Wien und Basel. Im Bereich der Erwachsenenbildung ist sie seit 1993 tätig. Sie war für den Aufbau und die Leitung des Erwachsenenbildungs-Informationsservices EBIS (1993-1997) verantwortlich, mit der Projekt- und Teamleitung in der ÖSB Unternehmensberatung und online Schulungs- und Beratungsgesellschaft GmbH betraut und ist seit 2003 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektleiterin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf).



Bildungsberatung in der Arbeiterkammer Oberösterreich

AK-Angebote und Entwicklungsaspekte für die Beratung in Österreich

Gerhard Hofer

Gerhard Hofer (2010): Bildungsberatung in der Arbeiterkammer Oberösterreich. AK-Angebote und Entwicklungsaspekte für die Beratung in Österreich.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Arbeiterkammer Oberösterreich, Beratungsangebot, Angebotsspektrum, Zielgruppen

Abstract

Der vorliegende Praxisbeitrag beschreibt das Angebot im Bereich der Bildungsinformation, -beratung und -orientierung der Arbeiterkammer Oberösterreich, das im Rahmen des Projektes „Beratung entwickelt!“ weiter ausgebaut wurde. Zielgruppe des Angebots sind jetzt auch Nicht-Mitglieder der Arbeiterkammer. Das Beratungsangebot besteht aus allgemeiner Bildungsberatung, aus ergänzenden prozesshaften Orientierungsangeboten und beinhaltet auch aktivierende Veranstaltungsformate für Regionen und/oder Zielgruppen. Es kombiniert unterschiedliche Methoden. Das Ergebnis: Pro Jahr können rund 12.000 Beratungseinzelkontakte verzeichnet werden, darunter, verglichen mit anderen Beratungseinrichtungen, ein relativ hoher Anteil an Menschen ohne Bildungs- bzw. Berufsabschluss.

Bildungsberatung in der Arbeiterkammer Oberösterreich

AK-Angebote und Entwicklungsaspekte für die Beratung in Österreich

Gerhard Hofer

Die Menschen müssen wieder in den Vordergrund gerückt werden! Das Markt- und Problemforschungspotenzial von Bildungsberatungsangeboten wird derzeit leider (noch?) grob unterschätzt oder überhaupt nicht wahrgenommen. Ein Beratungsangebot ist ein sehr feiner Fühler in Richtung Bedürfnisse und Problemlagen der Bevölkerung und könnte potenziell wichtige Dienste für den kontinuierlichen Verbesserungsprozess des Bildungssystems leisten.

Einleitung

ArbeitnehmerInnen leben vom Verkauf ihrer Arbeitskraft und ihrer Qualifikationen. Nicht zuletzt deshalb steht „Bildung“ für die internationale ArbeiterInnenbewegung schon immer im Fokus der politischen Auseinandersetzung und der praktischen Arbeit.

Im Rahmen des breit angelegten Programms „AK-Plus“ haben die Arbeiterkammern (AK) in allen Bundesländern neue Dienstleistungen für ArbeitnehmerInnen geschaffen – die meisten davon im Bildungsbereich. Die Arbeiterkammer Oberösterreich (AKOÖ) hat in diesem Zusammenhang und im Rahmen des durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) und das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) geförderten Projekts „Beratung entwickelt!“ das Angebot im Bereich der Bildungsinformation, -beratung und -orientierung weiter ausgebaut und um die Zielgruppe der Nicht-AK-Mitglieder erweitert.

Voraussetzungen für ein erfolgreiches Beratungsangebot

Hochwertige Beratungsangebote benötigen organisatorische und strukturelle Voraussetzungen. Das Bildungsberatungsangebot in der AK Oberösterreich verfügt diesbezüglich sicherlich über günstige und qualitätsförderliche Rahmenbedingungen:

- **Moderne Infrastruktur – zentral und regional:** Die neue AK-Zentrale in Linz besitzt im Erdgeschoß ein eigenes Beratungszentrum; in jeder Bezirkshauptstadt Oberösterreichs finden sich mittlerweile modernisierte AK-Bezirksstellen.
- **Qualifiziertes Personal:** Durch eine angemessene Entlohnung der BeraterInnen, kostenlose interne und externe Weiterbildungsmaßnahmen und regelmäßige Beratungssupervision kann die Beratungskompetenz des Personals gesichert und erhöht werden.

- Wissensnetzwerke und Synergien: Kooperationen mit anderen AK-Dienstleistungsbereichen und ExpertInnen, insbesondere für Arbeitsrecht, Sozialrecht, im Bereich KonsumentInnenenschutz, Wirtschaft und Bildung, ermöglichen eine gemeinsame Wissensbasis und einen regelmäßigen Austausch, aber auch die Möglichkeit, die KundInnen rasch an die richtige Stelle weiterzuvermitteln.
- Kommunikationsfähigkeit: Eigene AK-Medien ermöglichen die direkte Kommunikation der Angebote. Beispielsweise geht der „AK-Report“ mit einer Auflagenstärke von 547.000 Stück á zwölf Seiten sieben Mal jährlich an jeden Haushalt in Oberösterreich. Die „AusländerInnen-Info“ erscheint in drei Sprachen mit einer Auflage von 45.500 Exemplaren vier Mal jährlich.
- Wirtschaftliche und inhaltliche Unabhängigkeit

Als günstige und qualitätsförderliche Rahmenbedingung wirkt sich sicherlich auch das insgesamt hohe Maß an Vertrauen aus, das die ArbeitnehmerInnen in Oberösterreich der Einrichtung „Arbeiterkammer“ entgegenbringen (siehe IFES 2009).

Das Angebotsspektrum

Die Produktpalette der AK Oberösterreich besteht im Bereich der persönlichen, telefonischen und E-Mail gestützten Informations- und Beratungstätigkeit aus der allgemeinen Bildungsberatung, aus ergänzenden prozesshaften Orientierungsangeboten für Jugendliche und Erwachsene, umfasst aber auch aktivierende Veranstaltungsformate für Regionen und/oder Zielgruppen. Komplettiert wird das Sortiment durch Printmaterialien und (interaktive) Webangebote vom Berufsinteressenstest bis zum Stipendienrechner. In der Folge werden ein paar Überlegungen zu den seit 2007 im Rahmen des Projekts „Beratung entwickelt!“ neu geschaffenen Angeboten der AK Oberösterreich angestellt.

Orientierungsangebote: eine wichtige Ergänzung

Nicht alle Ansprüche der Ratsuchenden sind im „normalen“ Beratungssetting optimal bearbeitbar.

Für Personen mit einem Orientierungsbedarf, der in kurzen persönlichen Beratungsgesprächen nicht ausreichend erfüllt werden kann, werden mit Unterstützung des ESF und des bm:ukk seit 2007/08 neue Orientierungsverfahren angeboten. „AK-Karrierecoaching“ (für Erwachsene) und „Future 2 Go!“ (für Jugendliche) sind kombinierte Testungs-, Workshop- und Beratungsverfahren zur Unterstützung von Orientierungs- und Entscheidungsprozessen (Bildungswegentscheidungen der Jugendlichen: „Schule oder Lehre?“; berufliche Neuorientierung der Erwachsenen).

Kombination der Zugänge

In den neuen AK-Orientierungsangeboten für Jugendliche und Erwachsene werden Methoden aus zwei scheinbar „unvereinbaren“ Paradigmen eingesetzt: Auf den ersten Blick scheinen in Gruppensettings und Einzelsituationen der potenzialanalytische Zugang mit Methoden aus der differenziellen Psychologie und der auch im Bildungsberatungsdiskurs in den letzten Jahren häufig besprochene kompetenzen- und ressourcenorientierte Zugang kaum miteinander vereinbar. Im Endeffekt sind die organisatorischen Herausforderungen aber bewältigbar – aus NutzerInnensicht hat der Methodenmix ohnehin viele Vorteile gegenüber den Angeboten einer einzelnen Denkrichtung. Die TeilnehmerInnen werden sich durch biographiebezogene Methoden ihrer bisher entwickelten Kompetenzen bewusster und erhalten mit den Ergebnissen der Potenzialanalyse einen Spiegel, anhand dessen sie ihr Bild über sich selbst reflektieren können. Die Erfahrung zeigt, dass gerade das von den BesucherInnen geschätzt wird. Die Bewertung des Angebots ist mit einem Wert von 1,3 (Schulnotensystem) entsprechend hoch. 97,5 Prozent der TeilnehmerInnen empfehlen das Angebot weiter (siehe Linzer Institut für soziale Analysen 2009). Aufgrund des positiven TeilnehmerInnen-Feedbacks wollen wir diesen kombinierten Ansatz auch in der nächsten Zeit weiterverfolgen.

Nachfrage der Ratsuchenden

Die AK-Bildungsberatung zählt jährlich rund 12.000 Beratungseinzelkontakte (persönliche oder

telefonische), die Einzelkontakte im Rahmen von Messen und Veranstaltungen nicht eingerechnet. Die Beratungsangebote werden von Frauen etwas stärker frequentiert als von Männern. Das aus der permanenten Beratungsdokumentation hervorgehende Verhältnis beträgt 57 Prozent Frauen zu 43 Prozent Männer. Altersmäßig liegt der Schwerpunkt eher bei jüngeren Menschen: 77 Prozent aller Ratsuchenden sind bis zu 40 Jahre alt, die Gruppe der 21- bis 40-Jährigen ist mit insgesamt 40 Prozent aller Nachfragenden am stärksten vertreten (siehe Arbeiterkammer Oberösterreich 2009).

Zugang zu weniger Qualifizierten

Bemerkenswert ist der relativ hohe Anteil an Menschen ohne Bildungs-/Berufsabschluss, die die AK-Beratungsangebote wahrnehmen. Während Bildungseinrichtungen bei der Erschließung dieser Zielgruppe meist von großen Problemen berichten, findet eine Interessensvertretung mit etabliertem Dienstleistungsangebot wie die Arbeiterkammer scheinbar leichter Zugang zu weniger Qualifizierten. Fast ein Fünftel aller erwachsenen Ratsuchenden hatte bis zum Beratungszeitpunkt keine Berufsausbildung abgeschlossen, ein kleiner Teil davon auch keinen Pflichtschulabschluss (siehe Arbeiterkammer Oberösterreich 2009). Grund für den relativ hohen Anteil an gering qualifizierten Personen könnte einerseits das bereits erwähnte generell hohe Vertrauen der Menschen zur Arbeiterkammer in rechtlicher und sozialer Hinsicht sein, aber auch die Kombinationsmöglichkeit der Bildungsberatung mit anderen Dienstleistungen. Die (arbeits-)rechtliche Seite des Themas „berufliche Veränderung“ beispielsweise wird von der AK Oberösterreich durch die AK-Rechtsberatung abgedeckt, die weiche individuelle und entwicklungsbezogene Dimension der Beratung von der AK-Bildungsberatung. Gerade diese Kombinationsmöglichkeit von Bildungs- und Rechtsberatung scheint für Ratsuchende attraktiv zu sein und ermöglicht der AK Oberösterreich den Zugang zu einer Klientel, die nicht zu den „StammkundInnen“ von Bildungsinstituten zählt. Will man mit der Bildungsberatung niedrig qualifizierte Menschen ansprechen, scheint es also ratsam, Bildungsberatungsangebote bewusst auch außerhalb von Bildungshäusern und Bildungsstrukturen anzusiedeln.

Öffentliches Interesse verlangt öffentliche Finanzierung unabhängiger Beratung!

Bildungsberatung ist eine Dienstleistung von öffentlichem Interesse: Neben dem individuellen Nutzen für die Ratsuchenden können von einem funktionierenden Beratungsangebot – aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive – eine Reihe wünschenswerter (bildungs-)ökonomischer und sozialer Effekte erwartet werden. Voraussetzung aber ist, dass sich die öffentliche Hand ihrer Steuerungs- und Finanzierungsaufgaben bewusst wird und diese stärker als bisher wahrnimmt. Denn noch immer ist der gesamte Beratungsbereich in Österreich sehr fragmentiert und abhängig vom individuellen Engagement einzelner Organisationen und Personen. In manchen Bereichen dominiert außerdem ein sehr egozentristisches Beratungsverständnis – nämlich im Sinne der Bindung von Menschen an die eigene Bildungseinrichtung. Dass Ausbildungsbetriebe und Bildungsanbieter, egal ob Lehrbetrieb, Schule, Erwachsenenbildungsinstitut oder Universität, unter Bildungsberatung in erster Linie KundInnenakquisition bzw. Rekrutierung zukünftiger MitarbeiterInnen verstehen, kann ihnen in einer Wettbewerbssituation niemand übel nehmen. Welches Interesse sollte z.B. ein schulischer Bildungsberater an einer AHS auch haben, dass SchülerInnen die eigene Schule in Richtung BHS verlassen, wenn sich daraus Ressourcenkürzungen für die eigene Schule ergeben? Welches Interesse sollte eine Erwachsenenbildungseinrichtung haben, Bildungsinteressierte an ein anderes Institut zu verweisen, wenn für die eigene Existenzsicherung letztlich die eigenen Kurse verkauft werden müssen? Welches Interesse sollten Lehrbetriebe und deren Vertretung haben, gut geeignete potenzielle Lehrlinge an die höheren Schulen zu verlieren?

Die öffentliche Hand kann also nicht davon ausgehen, dass das Informations-, Beratungs- und Orientierungsbedürfnis von Ratsuchenden durch die Förderung von BildungsanbieterInnen jemals in ausreichender und qualitativer Weise abgedeckt werden kann. Wirkungsvolle Bildungsberatung braucht ein entsprechendes öffentlich finanziertes Netz an Beratungsangeboten, das von den BildungsanbieterInnen nicht abhängig sein darf. Das gilt für den Bereich der Erwachsenenbildung genauso wie

für den dualen, schulischen und den studienspezifischen Sektor.

Beratungsaspekte in der Arbeitsmarktpolitik

Im Bereich der Arbeitsmarktpolitik ist den Interessen der veränderungswilligen Menschen wieder mehr Platz einzuräumen als in den vergangenen Jahren. Beratungs- und Vermittlungstätigkeit müssen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Die Erfolgsparameter der AMS-Arbeit können nicht alleine kurzfristige Vermittlungsquoten sein. Viel mehr als bisher müssen von Beratungs-, Orientierungs- und Weiterbildungsaktivitäten nachhaltige Effekte angestrebt werden. Die Menschen müssen wieder in den Vordergrund gerückt werden! Die Herausforderung ist ein gründliches Eingehen auf die Biographie der Arbeitsuchenden, auf ihre Kompetenzen, Potenziale und eigenen Veränderungsperspektiven – freilich immer unter Berücksichtigung des Arbeitsmarktes und der finanziellen Rahmenbedingungen. Die kurzfristige Vermittlungs- und Kursbesetzungslogik und die unflexible Anwendung von Systemzielen verhindern positive Entwicklungen von Menschen leider viel zu oft!

Herausforderungen und Potenziale

Neben der Finanzierungssicherung von Beratungsangeboten gibt es auch eine Reihe von Herausforderungen qualitativer Art. Für alle Beratungsangebote und -einrichtungen, insbesondere für jene, die öffentliche Mittel verwenden, müssen möglichst hohe

Standards gelten. Den Ratsuchenden muss in allen geförderten Beratungseinrichtungen – unabhängig von der Trägerschaft – Beratungsqualität garantiert werden können.

Wichtig für die positive Entwicklung der Bildungs- und Berufsberatung in Österreich ist eine intensivere Zusammenarbeit der Beratungsangebote in den Bereichen Schule, Studium, Erwachsenenbildung und Arbeitsmarkt. Lifelong Guidance impliziert ein integratives Konzept, das die Verbindungen und die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen betont und fördert und nicht die Trennung und Abgrenzung in den Vordergrund rückt. Mehrere der ESF/bm:ukk-geförderten Beratungsprojekte in den Bundesländern erfüllen dabei erste wichtige Funktionen, indem sie unter anderem auch Vernetzungsarbeit und die gegenseitige Einbindung in die regionale Beratungsszene leisten, so auch die AK Oberösterreich im Land ob der Enns.

Das Markt- und Problemforschungspotenzial von Bildungsberatungsangeboten wird derzeit leider (noch?) grob unterschätzt oder überhaupt nicht wahrgenommen. Ein Beratungsangebot ist ein sehr feiner Fühler in Richtung Bedürfnisse und Problemlagen der Bevölkerung und könnte potenziell wichtige Dienste für den kontinuierlichen Verbesserungsprozess des Bildungssystems leisten, schließlich werden in der Bildungsberatung durch die Bearbeitung individueller Problemlagen von Menschen auch Problemstellen und Lücken des Systems sichtbar. In diesem Sinn kann Bildungsberatung nicht nur individuellen Nutzen stiften, sondern könnte auch mehr als bisher zur Reform und Verbesserung gesellschaftlicher Systeme beitragen.

Literatur

Weiterführende Literatur

Arbeiterkammer Oberösterreich (2009): Dokumentation der AK-Bildungsberatung. Interner Bericht. Linz.

IFES (Institut für empirische Sozialforschung) (2009): Umfrage im Auftrag der AKOÖ, 25.9. – 9.10.2009. In: Unterlagen zur AKOÖ-Vollversammlung am 17.11.2009. Linz.

Linzer Institut für soziale Analysen (LISA) (2009): Evaluierung der Bildungsberatungsdienstleistungen im Rahmen des Projekts „Beratung entwickelt!“ der Arbeiterkammer Oberösterreich. Linz.



Foto: AK OÖ

Mag. Gerhard Hofer, MBA

hofer.g@akooe.at
<http://www.arbeiterkammer.com>
+43 (0)732 6906-2628

Gerhard Hofer studierte Soziologie und absolvierte das Masterstudium Wissensmanagement an der Universität Linz. Er besuchte zahlreiche Kurse, Seminare, Ausbildungen und Lehrgänge zu Bildungsmanagement, Moderation, EDV, Beratung, Führung etc. Zurzeit ist er Bildungsreferent in der AK Oberösterreich und Team- und Projektleiter im Bereich Bildungsberatungs-, Informations- und Orientierungsangebote für Jugendliche und Erwachsene. Seine Schwerpunkte liegen in der Bildungspolitik (insbesondere Erwachsenenbildung) und Bildungsberatung.

Rezension

Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

Brigitte Geldermann, Sabine Seidel und Eckart Severing

Arthur Schneeberger

Arthur Schneeberger [Rez.] (2010): Geldermann, Brigitte/Seidel, Sabine/Severing, Eckart (2009): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Wirtschaft und Bildung. 53).

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: informell erworbene Kompetenzen, Anerkennung, systemimmanenter Ansatz, kompetenzorientierter Ansatz, Länderstudien, Bildungssystem, Beschäftigungssystem, Zertifizierung

„Im Kontext des lebenslangen Lernens gewinnt die berufliche und akademische Weiterbildung zunehmend an Bedeutung. Dies schließt auch den Kompetenzerwerb ein, der sich außerhalb institutionalisierter Bildungsveranstaltungen vollzieht. Die Zertifizierung der Ergebnisse informellen Lernens – im Sinne des Erwerbs von Berechtigungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem – kann dazu entscheidend beitragen. Sie ist jedoch in Deutschland kaum vorgesehen. Die Studie zeigt Möglichkeiten und Hindernisse einer Anerkennung informell erworbener Kompetenzen mit Blick auf ausgewählte europäische Nachbarländer auf und setzt sich kritisch mit den Strukturen des deutschen Bildungssystems und den Interessenlagen der Akteure auseinander.“ (Verlagsinformation)



Brigitte Geldermann, Sabine Seidel, Eckart Severing
Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell
erworbener Kompetenzen
Bielefeld: W. Bertelsmann (= Wirtschaft und Bildung. 53)
2009, 265 Seiten

18

Rezension

Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

Brigitte Geldermann, Sabine Seidel und Eckart Severing

Arthur Schneeberger

Die AutorInnen kommen zu dem Befund, dass die Anerkennung des informellen Lernens spezielle Prüfungs- und Bewertungsverfahren braucht. In ihren Empfehlungen zur Verbesserung der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen bleiben sie realistisch unter der gesetzlichen Ebene.

In Deutschland ist eine sehr starke Orientierung der beruflichen Qualifizierung an öffentlich-rechtlichen Abschlüssen, vorrangig am Lehrabschluss oder an der Meisterprüfung, beobachtbar. Das reicht in einer Situation, in der immer mehr Jugendliche traditionelle Wege der beruflichen Erstausbildung nicht erreichen oder nicht abschließen können aber nicht mehr aus, um ihre arbeitsmarktbezogene und gesellschaftliche Integration zu sichern. Denn „Patchwork-Laufbahnen“, die „zu gescheiterten Bildungskarrieren [führen], wenn nicht eine Öffnung der Zertifizierungszugänge erfolgt“ (Geldermann/Seidel/Severing 2009, S. 19), beginnen bereits im Bildungssystem und nicht erst im Beschäftigungssystem: Die Anerkennung von Qualifikation geht damit verloren, berufliche Chancen werden reduziert, Weiterbildungsmotivation wird verschüttet. Und dies betrifft nicht nur Teile der zugewanderten, sondern auch Teile der autochthonen Bevölkerung unseres westlichen Nachbarlandes.

Das ist der gesellschaftliche und arbeitsmarktbezogene Kontext der tiefen Publikation „Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener

Kompetenzen“ (2009), die von **Brigitte Geldermann** und **Eckart Severing** (beide vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung in Nürnberg) und von **Sabine Seidel** (von der Universität Hannover) vorgelegt wurde. Festzuhalten ist, dass sich die AutorInnen darin vorrangig „mit der Zertifizierung von Lernen und Lernergebnissen, die im engeren Sinne in Bezug zur beruflich verfassten Arbeit stehen“ (ebd., S. 20), auseinandersetzen. Im Mittelpunkt steht folglich die Frage, „wie informell erworbenes Wissen und Kompetenzen, die sich mit den Inhalten einer Berufsausbildung überschneiden oder diese ergänzen, in einer Weise dokumentiert und verwertbar gemacht werden können, die mit der Zertifizierung der Berufsausbildung kompatibel ist“ (ebd.).

Methodisch beruhen die in der Publikation zusammengefassten Forschungsarbeiten, die im Wesentlichen zwischen September und Dezember 2007 erstellt wurden, vor allem auf umfangreichen Analysen der Forschungsliteratur sowie einschlägiger statistischer und gesetzlicher Dokumente und auf Gesprächen mit relevanten StakeholderInnen auf Seite der ArbeitgeberInnen zu den beruflichen

Abschlussprüfungen und zum Zugang zu den Prüfungen.

Den etwas kleineren Teil der Publikation bilden Eindrücke und Informationen, die aus dem Vergleich mit den Bedingungen zur Anerkennung informellen Lernens in anderen europäischen Ländern (Österreich, Schweiz, Finnland, Frankreich und Vereinigtes Königreich) gesammelt wurden. Diese gehaltvollen Länderstudien gehen weit über eine gut nachvollziehbare Zusammenstellung hinaus. In der Aufbereitung wird von den AutorInnen das Schema „Rahmenbedingungen – Zugänge und Verfahren – Fazit“ einzuhalten versucht (vgl. ebd., S. 173-240), die zusammengetragenen Informationen werden reflektiert und in eine bildungswissenschaftliche Systematik eingeordnet. So wird etwa als Besonderheit des britischen beruflichen Qualifizierungssystems, das ohne Berufsbegriff auskommt, die lernort- und lernformunabhängige Formulierung von Lernleistungen aufgezeigt, wodurch der Planung und Ausgestaltung von individuellen Karrierewegen mehr Raum und Unterstützung geboten wird und werden muss (vgl. ebd., S. 241f.). Auch werden kritische Bewertungen aus der Literatur verarbeitet, so z.B. in Bezug auf die „Bilan de compétences“ (vgl. ebd., S. 225).

Für die Einordnung in eine bildungswissenschaftliche Systematik versuchen die AutorInnen die Fülle des gesichteten Ländermaterials auf zwei Ansätze zu reduzieren: Die Schweiz und Österreich werden einem Deutschland ähnlichen Typus zugeordnet, nämlich dem „systemimmanenten Ansatz“¹ der Anerkennung von informellem Lernen (vgl. ebd., S. 12): Wer seine/ihre Lernleistungen im beruflichen Bereich verbrieft haben möchte, kann zur Lehrabschlussprüfung mittels ausnahmsweiser Zulassung antreten. Alle Validierungsverfahren führen in das allgemeine Prüfungssystem zurück. Dem

systemimmanenten Ansatz wird der „kompetenzorientierte Ansatz“² Frankreichs, Großbritanniens und Finnlands gegenübergestellt (vgl. ebd.). Die AutorInnen weisen aber auch darauf hin, dass es neuerdings schweizerische Ansätze in diesem Rahmen geben soll. Als Rezensent darf ich festhalten, dass es ebenso in Österreich heute nicht nur ein Verständnis für, sondern auch Aktivitäten in Richtung einer kompetenzorientierten Anerkennung im Erwachsenenbildungssektor gibt.³

Die Thematik der Anerkennung von informellem Lernen ist in Deutschland wie auch in anderen Ländern ohne Tradition eines umfassenden Qualifikationsbezugsrahmens mit dem EQF-NQR⁴-Prozess zumindest in den Erwartungen und Postulaten der Forschung verknüpft. Dies und die bestehenden Zertifizierungsangebote in der beruflichen Aus- und Weiterbildung und im Hochschulbereich werden von den AutorInnen respektive in ihrer gegebenen marginalen Bedeutung im Hochschulsektor dargelegt. Zudem werden die Bezüge der Entwicklung des DQR (des Deutschen Qualifikationsrahmens) zum berufspädagogisch entwickelten deutschen Kompetenzbegriff, dessen Strukturidentität später mit den arbeitswissenschaftlich orientierten Kategorien des EQR dekretiert wurde, für die RezipientInnen dieser Forschungsarbeit verständlich ausgebreitet. Als verbleibende Forschungsdesiderata fordern die AutorInnen vor allem bessere Daten und Forschungsansätze, welche die „bildungsständische Versäulung des Bildungssystems“ (ebd., S. 169) in Ausbildung, Weiterbildung und Hochschulbildung konzeptionell überwinden und an den „Übergängen zwischen den Bereichen“ die Beobachtung und kontinuierliche Datenerfassung über Kompetenzen und Kompetenznachweise konzentrieren (vgl. ebd., S. 169f.). Der Befundverengung durch „vorwiegend institutionelle Blickwinkel“ soll unter anderem durch bildungsbiografische Ansätze „zu Übergängen

1 Beim systemimmanenten Ansatz geht es immer um Verfahren, die sich an bestehenden Prüfungsverfahren orientieren.

2 Der kompetenzorientierte Ansatz definiert relevante Kompetenzen und versucht danach, Verfahren der Ermittlung und Bewertung dieser Kompetenzen zu entwickeln und umzusetzen.

3 In der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at finden sich vier Beiträge, die sich speziell mit Kompetenzanerkennungsverfahren in der Erwachsenenbildung und deren praktischen Umsetzung auseinandersetzen. Es sind dies der Beitrag von Kurt Seipel (Zukunftszentrum Tirol), Wolfgang Pöllauer (Kompetenzberatung Kärnten). Nachzulesen unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9_02_seipel.pdf und http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9_10_poellauer.pdf. Elke Schildberger und Gabriella Kovacs beschreiben die Umsetzung des Schweizer CH-Q-Modells – Schildberger für das Kompetenzerkennungszentrum der VHS Linz, Kovacs für migrare (Zentrum für MigrantInnen OÖ). Näheres dazu unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9_12_schildberger.pdf und http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9_13_kovacs.pdf.

4 EQF/EQR = European Qualifications Framework/Europäischer Qualifikationsrahmen; NQR = Nationaler Qualifikationsrahmen.

zwischen den Segmenten des Bildungssystems und zum Beschäftigungssystem begegnet werden“ (ebd., S. 170).

Resümierend kommen die AutorInnen zu dem Befund, dass die Anerkennung des informellen Lernens – mit seinem notwendigen Kontext- und Handlungsbezug – spezielle Prüfungs- und Bewertungsverfahren braucht: *„Dabei handelt es sich um zusätzliche Verfahren zur Ermittlung und Messung von Lernergebnissen, die die bestehenden ergänzen, aber nicht ersetzen sollen. Deutschland hat bisher wenig Erfahrungen mit derartigen Prüfverfahren“* (ebd., S. 171). In ihren Empfehlungen zur Verbesserung der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen bleiben Geldermann, Seidel und Severing realistisch unter der gesetzlichen Ebene⁵: *„Eine Optimierung der vorhandenen Möglichkeiten ihrer [der Anerkennung informell erworbenen Kompetenzen A.S.] Anerkennung im formalen System kann durch die Etablierung von Portfolio-Instrumenten im Beschäftigungssystem und durch eine Erweiterung des Zugangs zur Externenprüfung in der beruflichen Bildung erreicht werden“* (ebd., S. 14). Das mag manchem Leser/mancher Leserin zu wenig an Reformeifer sein. Man sollte aber bedenken: Diese illusionslose Tatsachenfeststellung im Kontext einer

265 Seiten starken Bestandsaufnahme für Deutschland und eines Ausblicks in zwei bildungssystemverwandte und drei Länder mit anderer Tradition ist wichtig, um echte Fortschritte und Innovation im Bereich der Förderung des lebenslangen Lernens durch mehr Kompetenzenfeststellung und mehr Weiterbildung für alle als realistische Ziele anpeilen zu können. Das normative Erbe des berufsständig geprägten segmentierten Bildungssystems ist zwar durch den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, demografischen und beruflichen Wandel zunehmend unter Druck geraten – davon geht die vorliegende Forschungsarbeit zu Recht aus – und bedarf erweiterter Validierungsverfahren, um Lernleistungen anzuerkennen und Lernchancen und Weiterbildungsbereitschaft zu stärken, es enthält aber auch massive institutionelle Persistenzen, die nur schrittweise abzubauen sein werden.

Im Übrigen bleibt festzuhalten, dass die hier angezeigte publizierte Forschungsarbeit eine Darstellung und Diskussion von Grundbegriffen der deutschen Berufsbildung (Berufsprinzip, Kompetenzbegriff u.a.) und der Zertifizierungsansätze in Deutschland enthält, die kompakte Informationen liefern und daher für Studierende und andere Forschende nützlich sein sollten.

5 Die Verleihung von Abschlüssen, die gesetzlich geregelten Abschlüssen gleichkommen (Lehrabschluss, gesetzlich geregelte Weiterbildungsabschlüsse, Abitur usw.), wird beim derzeitigen Stand der Diskussion offensichtlich als nicht über Verfahren der Anerkennung von informellen oder non-formalen Lernleistungen erreichbar eingeschätzt.



Foto: KfK

Dr. Arthur Schneeberger

schneeberger@ibw.at
<http://www.ibw.at>
+43 (0)1 5451671-17

Arthur Schneeberger studierte an der Universität Wien. Seine Forschungstätigkeiten führten ihn an das Institut für Angewandte Soziologie (IAS) in Wien, an die Universität Erlangen-Nürnberg und an das Österreichische Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Er ist Leiter nationaler und internationaler Forschungsprojekte und Verfasser zahlreicher Publikationen zu den Themen: berufliche Bildung, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung sowie internationaler Vergleich der Bildungssysteme.

Rezension

Bildungsberatung

Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/2009

Johanna Steiner

Johanna Steiner [Rez.] (2010): Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, Heft 1/2009: Bildungsberatung.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Bildungsberatung, Deutschland, Qualifizierungsberatung, Theorie, Praxis

„Heute ist Bildungsberatung immer noch nicht ausreichend institutionalisiert. Hohe Abbrecherquoten in Schule, Ausbildung und Hochschule zeigen, dass es an systematischer und professioneller Beratung im Hinblick auf eine zu den individuellen Fähigkeiten des Einzelnen passende schulische und berufliche Laufbahn oder Hochschulausbildung immer noch fehlt. [...] Was aber ist unter Bildungsberatung genau zu verstehen? Und was ist der aktuelle Stand in Wissenschaft und Praxis? Das vorliegende Heft will darauf eine Antwort geben und gleichzeitig aufzeigen, dass eine flächendeckende, systematische Bildungsberatung integraler Bestandteil jeder bildungspolitischen Strategie sein muss.“ (Aus dem Editorial)



Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hrsg.)

Bildungsberatung

Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für
Erwachsenenbildung in Deutschland, Heft 1/2009

Bielefeld: W. Bertelsmann

2009, 100 Seiten

19

Rezension

Bildungsberatung

Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/2009

Johanna Steiner

Beschäftigung braucht Beratung und Beratung braucht Politik.

Aufbau und Inhalt

Heft 1/2009 der Hessischen Blätter für Volksbildung, die vom Hessischen Volkshochschulverband e.V. herausgegeben werden, widmet sich dem breiten Thema der Bildungsberatung. Die AutorInnen, es sind das WissenschaftlerInnen wie PraktikerInnen, wollen u.a. Antwort geben auf: „Was ist unter Bildungsberatung genau zu verstehen? Und was ist der aktuelle Stand in Wissenschaft und Praxis?“ (Moos-Czech 2009, S. 3). Erneut soll zudem die bildungspolitische und gesellschaftliche Bedeutung der Bildungsberatung proklamiert werden (vgl. ebd.). Der Fokus richtet sich dabei auf die Entwicklungen in Deutschland und die Zusammenschau der jüngsten strategischen Ideen und deren Umsetzung im Feld der Bildungsberatung.

Der erste Teil des Heftes gibt einen vielseitigen theoretischen Überblick über die derzeit herrschende Diskussion zum Thema „Bildungsberatung in Deutschland“: **Dieter Nittel** (Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Frankfurt) beschreibt in seinem Beitrag kurz verschiedene Formen von Bildungsberatung und liefert eine pädagogische Definition von Beratung unter Bezugnahme auf formale und inhaltliche Aspekte: „Beratung lässt sich [...] pointiert als pädagogisches Handlungsschema beschreiben, das einen Bogen von der Problempräsentation bis zur gedankenexperimentellen

Lösungsentwicklung beschreibt, und bei fortlaufender Relationierung von Ich und Welt, Emotion und Kognition, Experten- und Laienperspektive unter Beteiligung des Ratsuchenden zur Ermöglichung einer offenen biographischen Zukunft bei Wahrung eines Optimismus an Lebensqualität beitragen soll. Das Problem ist im Anschluss an die Beratung nicht beseitigt, der Ratsuchende weiß allerdings im günstigsten Fall sehr genau, wie er es lösen oder bearbeiten kann“ (Nittel 2009, S. 12). Das heißt, Nittel hebt die definitorische Zuständigkeit der Pädagogik für die Bildungsberatung hervor und betont gleichzeitig, dass Beratung nicht ausschließlich einer wissenschaftlichen Disziplin zuzuordnen ist.

Andrea de Cuvry, Peter Kossak (Wissenschaftliche MitarbeiterInnen an der Professur für Erwachsenenbildung, Universität Hamburg) und **Christine Zeuner** (Professorin für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg) entwickeln in ihrem Artikel ein komplexes schematisches Strukturmodell zur Bildungsberatung, das vier Prozessvariablen (Prozessqualität, Prozessebenen, Prozessdimensionen und Prozessfunktionen) beinhaltet, die in der Durchführung von Bildungsberatung bearbeitet werden müssen (vgl. de Cuvry/Kossak/Zeuner 2009, S. 22). Ziel dieses Strukturmodells ist es, in unterschiedlichsten Beratungssituationen eingesetzt werden zu können. Im Zuge dessen behandeln die AutorInnen auch die beruflichen Kompetenzen der BildungsberaterInnen.

Wiltrud Gieseke (Professorin für Erwachsenenpädagogik, Universität Berlin) betont die Zuständigkeit der öffentlichen Hand für die Bildungsberatung und stellt Organisations- und Geschäftsmodelle zur institutionellen Implementierung von Bildungsberatung in den Regionen vor.

Ottmar Döring (Forschungsinstitut betriebliche Bildung f-bb gGmbH) beschreibt in seinem Artikel Qualifizierungsberatung als ein relativ großes, aber teilweise noch unbekanntes Feld der Bildungsberatung, deren Aufgabe es ist, Klein- und Mittelbetriebe bei der Konzeption und Durchführung ihrer Weiterbildungsbedarfe zu unterstützen. Zudem nennt er Problemfelder der Qualifizierungsberatung, die sich größtenteils mit denen der Bildungsberatung decken. Dazu gehören beispielsweise die Professionalisierung der QualifikationsberaterInnen, Supportstrukturen, aber auch eigenständige Problemlagen wie der Mangel an Forschungsdaten oder das Fehlen eines klaren Dienstleistungsprofils (vgl. Döring 2009, S. 42f.).

Auf der Makro-, der Mikro- und der Mesoebene stellt **Reinhard Völzke** (Referent im Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW) in „Durchlässigkeit braucht Beratung“ Thesen zum politischen Stellenwert der Bildungsberatung auf und zieht daraus zwei Schlussfolgerungen: Beschäftigung braucht Beratung und Beratung braucht Politik.

Der zweite Teil der Hessischen Blätter widmet sich der Praxis der Bildungsberatung: **Barbara Lampe** richtet in ihrem Beitrag ihr Augenmerk auf den Professionalisierungsbedarf von BildungsberaterInnen. Sie beschreibt die Tätigkeit des Verbunds der Regionalen Qualifizierungszentren, der ein gemeinsames Rahmencurriculum für die Weiterbildung von BildungsberaterInnen entwarf. Auf dieser Grundlage wird nun eine berufsbegleitende Weiterbildung für BildungsberaterInnen angeboten. Zum 20-jährigen Bestehen der Weiterbildungsberatung in Groß-Gerau erläutert **Heinrich Krobbach** (Leiter der Kreisvolkshochschule Groß-Gerau) deren Konzept, deren Erfolge und betont ihr Selbstverständnis als trägerübergreifende Beratungsstelle. Abschließend stellt **Dieter Schütz** (Leiter der Beratungsstelle für Weiterbildung Rhein-Main) in „Zuhören können ist das Wichtigste“ aus Langzeitbeobachtung gewonnene Daten und Fakten zu einer der ältesten

Weiterbildungsberatungsstellen Deutschlands – Beratungsstelle für Weiterbildung Rhein-Main in der Walter-Kolb-Stiftung e.V. – vor, die nach eigenen Angaben von der Stiftung Warentest als „herausragend“ gewürdigt wurde.

Bewertung

Dass Bildungsberatung ein komplexes Tätigkeitsfeld ist, sowohl für in der Praxis Tätige als auch für WissenschaftlerInnen, die ihr Forschungsinteresse darauf richten, vermag das Heft 1/2009 der Hessischen Blätter für Volksbildung gut und übersichtlich abzubilden. Heterogene Zielgruppen, ein empirisch endlos erscheinendes Aufzählen der Fragen, Erwartungen und der damit verbundenen Hoffnungen der Ratsuchenden lassen auf ein ebenso breites Kompetenzspektrum der BeraterInnen schließen. Daneben behandeln die einzelnen Theoriebeiträge auch die Problemfelder, denen die Bildungsberatung gegenübersteht: die schlechte finanzielle Lage, der politische Wille bzw. Unwille zur ausreichenden Finanzierung, die zu erhöhende Professionalisierung der BeraterInnen, der Mangel an Aus- und Weiterbildungen zum/r BildungsberaterIn und das Fehlen strukturierter und flächendeckender Beratungsangebote.

Weiters gelingt es diesem Heft der Hessischen Blätter zu verdeutlichen, dass Bildungsberatung nicht mit Weiterbildungsberatung ident ist, d.h., dass Weiterbildungsberatung eine spezifische Beratungsform von Bildungsberatung ist. Bildungsberatung ist somit mehr als die Vermittlung von (Weiter-)Bildungsangeboten konkurrierender Bildungsanbieter. Es geht, wie die einzelnen Artikel zur Bildungsberatung betonen, um die Realisierung von Lebensentwürfen, um die Beratung von Ratsuchenden. Damit diese Begriffsdefinition von Bildungsberatung auch weiterhin gewährleistet werden kann, brauche es einen politischen Willen. Diese Notwendigkeit einer gemeinsamen bildungspolitischen Strategie wird von den AutorInnen betont und begründet. Bildungsberatung wird (u.a. von Giesecke) als öffentliche Strukturaufgabe verstanden, die einer nationalen Strategie bedarf. Schütz weist zudem auf die Paradoxie hin, dass in der nationalen wie in der europäischen Politik die (Weiter-)Bildungsbereitschaft betont und gefördert

wird, die Finanzierung von Weiterbildungsberatung jedoch ein leidiges Thema bleibt (vgl. Schütz 2009, S. 77). Dieses leidige Thema Finanzierung betrifft, wie den Artikeln zu entnehmen ist, eben nicht nur die Weiterbildungsberatung, sondern die Bildungsberatung insgesamt. Durchgängig werden die notwendigen Rahmenbedingungen der Bildungsberatung hervorgehoben. Neutrale, trägerübergreifende, kostenfreie und flächendeckende Bildungsberatung sei Voraussetzung für Barrierefreiheit und Zugänglichkeit. Um diese Qualität gewährleisten zu können, brauche es wiederum eine nationale Strategie und einen politischen Förderungswillen.

Insgesamt werden sowohl in den Theorie- als auch in den Praxisbeiträgen des Heftes 1/2009 sehr hohe Erwartungen an BildungsberaterInnen gestellt. Der oft geäußerte Anspruch an BildungsberaterInnen, den Arbeitsmarkt nicht nur aktuell einschätzen zu können, sondern auch zukünftige Entwicklungen des Arbeitsmarktes und der Gesellschaft insgesamt voraussehen und dieses Wissen in die Beratung einfließen zu lassen, ist meines Erachtens jedoch nur bedingt realistisch. Denn der gesamte Weiterbildungsmarkt ist mit der Tatsache konfrontiert, dass gesellschaftliche Trends und zukünftige Entwicklungen eben nicht umfassend und zuverlässig prognostiziert werden können. Auf ein weiteres Faktum weist Barbara Lampe hin. Sie greift den Professionalisierungsbedarf auf und betont, dass Bildungsberatung Interaktion zwischen Menschen ist und BildungsberaterInnen daher Instrumente ihrer eigenen Arbeit sind (vgl. Lampe 2009, S. 61f.).

Das bedeutet, BeraterInnen brauchen neben dem fachlichen Wissen Persönlichkeit sowie soziale und emotionale Intelligenz. Diese beiden Komponenten der Beraterischen Tätigkeit gehören in die Aus- und Weiterbildungsplanung von BildungsberaterInnen integriert und verstärkt, wie Lampe (vgl. ebd.) und de Cuvry, Kossack und Zeuner (vgl. de Cuvry/Kossack/Zeuner, S. 25ff.) hervorheben. Meines Erachtens sollten die Professionalisierungsüberlegungen beide Richtungen einschließen, d.h. sowohl die Grundlagen und Funktionsweise des Arbeitsmarktes als auch die so genannten „soft skills“ der BeraterInnen, und nicht den BildungsberaterInnen beinahe hellseherische Fähigkeiten abverlangen.

Das aktuelle Heft der Hessischen Blätter für Volksbildung zum Thema Bildungsberatung eignet sich gut für jene LeserInnen, die sich generell mit der Frage „Was ist Bildungsberatung?“ auseinandersetzen und mit der aktuellen Lage der Bildungsberatung in Deutschland befassen wollen. Aber auch jenen, die sich über die Problemfelder der Bildungsberatung informieren und einen Überblick über das breite Feld der Bildungsberatung und der bildungsspezifischen Beratungstätigkeit erhalten möchten, ist diese kompakte Ausgabe mit ihren vielfältigen Beiträgen zu empfehlen.

Das Thema niederschwelliger Zugang zur Bildungsberatung bzw. Erreichung so genannter „Bildungsferner“ bleibt – wie schon das Vorwort verrät – ausgespart. Vielleicht kann die aktuelle Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at diesbezüglich Abhilfe schaffen.



Foto: Reinhard Gasser Fotografie

Mag.ª Johanna Steiner

johanna.steiner83@gmx.at
<http://www.ams.at>

Johanna Steiner, geboren 1983, studierte an der Karl-Franzens-Universität in Graz Pädagogik, Masterstudium Weiterbildung/Erwachsenenbildung. 2009 war sie Mitarbeiterin der Online-Redaktion von erwachsenenbildung.at am Institut EDUCON. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehörten weiteres Trainings und die Durchführung einer Befragung unter BeratungskundInnen. Derzeit ist Johanna Steiner als Qualifizierungsberaterin im arbeitsmarktpolitischen Bereich tätig.

Rezension

Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden

Anne Strauch, Stefanie Jütten und Ewelina Mania

Gudrun Breyer

Gudrun Breyer [Rez.] (2010): Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina (2009):
Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden.
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (= Perspektive Praxis).
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 9, 2010. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Kompetenzen, Kompetenzentwicklung, Methoden, Instrumente, Kompetenzbegriff, Zertifizierung

„Weiterbildner stehen vor der Herausforderung, die Kompetenzen ihrer Teilnehmer an verschiedensten Schnittstellen der Weiterbildung zu erkennen, zu bewerten und zuzuordnen. Die Methoden dafür sind vielfältig. Dieses Buch gibt einen Überblick über Instrumente der Kompetenzerfassung und liefert Tipps, wie diese auf die Weiterbildungspraxis übertragen werden können. Dabei zeigen die Autorinnen auch Möglichkeiten auf, Lernleistungen sichtbar zu machen, die durch informelle Bildungsprozesse entstanden sind. Praktiker aus allen Bereichen der Weiterbildung können mit diesem Band ihre diagnostische Kompetenz überprüfen und gezielt ausbauen.“ (Verlagsinformation)



Anne Strauch, Stefanie Jütten, Ewelina Mania
Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und
Methoden situativ anwenden
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (= Perspektive Praxis)
2009, 131 Seiten

20

Rezension

Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden

Anne Strauch, Stefanie Jütten und Ewelina Mania

Gudrun Breyer

Anne Strauch ist seit 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn und leitet das Programm „Professionalität“. Zusammen mit Stefanie Jütten und Ewelina Mania bildet sie das Projektteam des seit 2008 im Programm „Professionalität“ angesiedelten Forschungsprojekts „Kompetenzmessung in der Weiterbildung (KOMESS)“, dessen empirische Studien Grundlage des vorliegenden Buches sind.

Ausgangspunkt und Zielsetzung

Ausgehend von den Änderungen, die spätestens seit der Lissabon-Tagung 2000 und dem daraus hervorgegangenen „Memorandum on Lifelong Learning“¹ in der Bildungsbranche diskutiert werden², beleuchtet die 2009 erschienene Publikation „Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden“ das Umfeld der Kompetenzdebatte. In den letzten Jahren fand hier ein Umdenken statt: Weg von der Input- hin zur Outputorientierung lautete eine der Prämissen. Damit gingen eine Lernendenzentrierung sowie das Lernen als ein von den Lernenden selbst gesteuerter,

selbst bestimmter und selbst organisierter Prozess und damit wiederum eine neue Rolle der Lehrenden als Ermöglichende einher. Diese Verlagerung der Bildungsdiskussion über die viel zitierten „Schlüsselqualifikationen“ und die „Kompetenzentwicklung“ wird von **Anne Strauch, Stefanie Jütten und Ewelina Mania** sowohl in ihren historischen Kontext eingebettet als auch in ihrer derzeitigen Aktualität beleuchtet. Sie erwähnen hierfür die Arbeiten am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) ebenso wie das Bestreben einer stärkeren Professionalisierung der Weiterbildungsbranche und damit verbunden die Initiierung von Projekten zur Kompetenzentwicklung und -erfassung für Weiterbildung,

1 Das „Memorandum on Lifelong Learning“, dt. „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ findet sich online im Internet unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_de.pdf.

2 Zahlreiche Beiträge zur Diskussion des LLL-Konzeptes finden sich in der Ausgabe 0 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter <http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=407>; Stellungnahmen zum Memorandum unter [http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/online-dokumente_datenbankabfrage_leben.php?s\[tag1\]=memorandum_oeberlebenslangeslernen](http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/online-dokumente_datenbankabfrage_leben.php?s[tag1]=memorandum_oeberlebenslangeslernen).

Forschung, Betriebe und den schulischen Kontext. Ferner zeigen die Autorinnen die sich aus diesem neuen Zugang ergebenden An- und Herausforderungen für die Bildungsbranche auf: Besprochen werden – darauf liegt das Hauptaugenmerk der Publikation – einerseits die nötigen Kompetenzen der WeiterbildnerInnen zur Bewältigung der neuen Aufgaben, andererseits, sehr praxisorientiert, die zur Verfügung stehenden Methoden und Instrumente.

Zielgruppe

Das Buch richtet sich an Lehrende, BildungsmanagerInnen, Personalverantwortliche und Forschende. Relevantes Handlungswissen wird in knapper Form vermittelt und auch der Theorieinput ist bewusst schmal gehalten, was das Buch scheinbar nur für eine kleine Gruppe dieser AdressatInnen unmittelbar verwertbar macht. Das umfangreiche, aber nicht sehr internationale Literaturverzeichnis schafft hier gekonnt Abhilfe. Insbesondere die Lektüre des erwähnten Grundlagenwerkes von Dieter Gnahs (siehe Gnahs 2007) würde die nötige Theorie vermitteln können, um das Buch für eine breitere LeserInnen-schicht nutzbar zu machen.

Theoretische Grundlagen der Kompetenzentwicklung

Der Kompetenzbegriff wird bereits zu Beginn prägnant als „*Fähigkeit bzw. [...] Potenzial zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen [...]*“ (Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 17) definiert und von anderen Begriffen wie „Bildung“ und „Qualifikation“ abgegrenzt. In dieser Definition, wie auch im Rest des Buches, zeigt sich die Stärke der Autorinnen, Inhalte mit Hilfe von Merkmalen, Kriterien, Grundprinzipien etc. klar darzulegen. Strauch, Jütten und Mania führen aus, dass Kompetenzentwicklung, also der Prozess, in dem Lernende ihre „*fachlichen, sozialen, methodischen und/oder personalen Kompetenzen*

erweitern, aktualisieren und verfeinern“ (ebd., S. 19), eng verbunden ist mit einer Sichtbarmachung von informell erworbenen Kompetenzen sowie einer Erfassung bestehender Kompetenzen. In Deutschland gibt es dazu über 50 Portfolio- bzw. Kompetenzpassprojekte. Auch in Österreich finden sich mehrere Verfahren wie zum Beispiel die Kompetenzenbilanz des Zukunftszentrums Tirol³ oder das auf CH-Q basierende Verfahren des Kompetenzerkennungszentrums (KOMPAZ) der Volkshochschule-Stadtbibliothek Linz⁴ (zu den Verfahren siehe Preißer 2007), die allerdings unerwähnt bleiben.

Was Lehrende zu leisten imstande sind

Wesentlich für eine Kompetenzerfassung und -entwicklung ist, wie Strauch, Jütten und Mania betonen, eine erweiterte diagnostische Kompetenz. Dieses Bewerten und Beurteilen von Lernenden sei seit jeher „*Teil der weiterbildnerischen Professionalität*“ (Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 9), werde nun aber umfassender: Das Augenmerk werde nicht mehr auf Leistungen gelegt, sondern auf Kompetenzen und deren Entwicklung. Das hier implizit von den Autorinnen gezeichnete Bild der Weiterbildenden ist ein ideales: Lehrende, die auch kompetente Beratende, Prüfende und Organisierende sind. In vielen Fällen nimmt ein und dieselbe Person diese Funktionen jedoch nicht alleine wahr. Während BildungsmanagerInnen organisieren und evaluieren, gehen eigens ausgebildete BeraterInnen einer Beratungstätigkeit nach und stehen die Lehrenden im Seminarraum in direkter Interaktion mit den Lernenden. Was in diesem Buch unerwähnt bleibt, aber von Bedeutung wäre: Wesentlich für eine gelungene Kompetenzerfassung und -entwicklung ist der reibungslose Informationsaustausch zwischen Bildungsmanagement und Lehrenden. In Bezug auf die Erfassung und Entwicklung von Kompetenzen betonen die Autorinnen, dass es gilt, jede/n einzelne/n Lernende/n mit ihrer/seiner (Lern-)Biografie in den Fokus zu rücken (vgl. ebd., S. 16). Auf die Auswirkungen

3 Ausführlichere Informationen zur Kompetenzenbilanz des Zukunftszentrums Tirol sind nachzulesen im Beitrag von Kurt Seipel in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9_02_seipel.pdf.

4 Näheres zum am Kompetenzerkennungszentrum angewandten Kompetenzprofil nach CH-Q findet sich im Artikel „Kompetenzmanagement im Trend“ von Elke Schildberger in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9_12_schildberger.pdf.

auf das Bildungsmanagement gehen sie in diesem Zusammenhang aber nicht ein.

Methoden der Kompetenzerfassung

Im 5. Kapitel stellen Strauch, Jütten und Mania vier Arten von Methoden der Kompetenzerfassung vor: „Befragung“, „Beobachtung“, „Materialanalyse“ und „Mischverfahren“. Sie zeigen, welche Methode in welchem Bereich Anwendung findet und wie diese bewertet werden sollte, denn je nach Ziel(gruppe), Kompetenzverständnis und Kontext variieren Art und Bewertung der Kompetenzerfassung. Die Materialanalyse etwa könne mittels Portfolio oder Lerntagebuch oder anhand von Arbeitsprodukten erfolgen und als Lernprozess- und Erfolgskontrolle dienen. Portfolios würden in manchen Bereichen als Einstufungskriterium (etwa bei Bewerbungen) herangezogen werden und können Basis und Ausgangspunkt für eine Beratung sein oder Entwicklungen festhalten u.v.m. (vgl. ebd., S. 73ff.). Die qualitative und quantitative Kompetenzerfassung werden in diesem Zusammenhang anschaulich einander gegenübergestellt.

Im nächsten Kapitel erläutern die Autorinnen sechs Beispiele der Kompetenzerfassung bzw. Kompetenzentwicklung aus den verschiedenen Bereichen der Weiterbildung anhand von neun Kriterien, die sie vorweg nennen. Zwar erklären sie die Begriffe „Methode“ und „Instrument“ bereits zu Beginn des Kapitels 5 („Methode“ als „Art und Weise des Vorgehens, um ein vorgegebenes Ziel zu erreichen“; „Instrument“ als Hilfsmittel oder Werkzeug dazu; vgl. ebd., S. 36), in der Folge unterscheiden sie aber unzureichend zwischen Instrument und Methode, wodurch es, trotz optimaler Darstellung der einzelnen Beispiele, bei den LeserInnen zu Verwirrungen kommen kann. Dies insbesondere dadurch, als in Kapitel 5 und 6 so viele Methoden und Instrumente, Anwendungsbereiche und Bewertungsfaktoren hintereinander vorgestellt werden. Bei mehrmaligem Nachlesen stellt sich jedoch Klarheit ein.

Kompetenzerfassung in der Praxis

Die Autorinnen beschreiben in Kapitel 6 im Zusammenhang mit der praktischen Anwendung der Methoden und Instrumente der Kompetenzerfassung und -entwicklung die Methoden „Beobachtung“, „Mischverfahren“ sowie stellvertretend für die Methodenart Befragung das „Beratungsgespräch“ und den „Test“ und für die Methodenart Materialanalyse das „Lerntagebuch“ und das „Portfolio“. Auf die allgemeinen Erläuterungen zum jeweiligen Instrument und dessen Einsatz folgen eine Darstellung der Anforderungen an Lehrende und/oder Lernende, praxisorientierte Anleitungen zur Durchführung der jeweiligen Methode und hilfreiche Details. Wesentliche Bestandteile dieser Beschreibungen sind Adaptionsmöglichkeiten sowie Dos and Don'ts. Zu den Checklisten und ihrem Einsatz im Handlungsablauf wird von den Autorinnen querverwiesen. Die Checklisten sind online downloadbar, gut strukturiert und können ohne wesentliche Änderungen übernommen werden. Die Fragen, welche Checklisten Lehrende und welche BildungsmanagerInnen betreffen und wo Schnittstellen nötig sind, werden von den Autorinnen jedoch nicht erörtert.

Bei den Mischverfahren findet das innovative Modell der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) bedauerlicherweise keine Erwähnung. In einem Curriculum festgelegte geforderte Kompetenzen werden hier mittels optionaler Erstberatung, Portfolio und dreitägigem Assessmentcenter erfasst und beratend weiterentwickelt und so zu einem Zertifikat bzw. in Folge zu einem Diplom gebündelt.⁵

Aufbau

Der Band besticht durch seine klare Strukturierung. Definitionen, Beispiele, Arbeitsmaterialien und weiterführende Literatur werden durch graue Boxen hervorgehoben, wesentliche Inhalte in Abbildungen grafisch zusammengefasst, Vor- und Nachteile von Methoden bzw. Instrumenten in Tabellenform

⁵ Eine ausführliche Darstellung des Zertifizierungsmodells „Weiterbildungsakademie Österreich“ (wba) findet sich im Artikel „Vom Zertifikat zur Zertifizierung. Überinstitutionelle Qualifizierungskonzepte für ErwachsenenbildnerInnen“ von Anneliese Heilinger in der Nummer 4 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_05_heilinger.pdf. Zum genauen Ablauf der Kompetenzanerkennung und der Beratung der Studierenden der Weiterbildungsakademie Österreich äußert sich Petra Steiner in ihrem Artikel „Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Erfahrungen und Zugänge zu Beratung und Kompetenzanerkennung für ErwachsenenbildnerInnen“ in der vorliegenden Ausgabe unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9_14_steiner.pdf.

erläutert. Die grafische Umsetzung der Tabellen ist nicht optimal und oft rein wiederholend. Eine Zusammenfassung wäre stattdessen sinnvoller. Ein grafischer Überblick über die vorgestellten Methoden und Instrumente oder ein Stichwortverzeichnis hätten das repetitive Schlusswort sehr gut ersetzt.

Zusammenfassung

Mit diesem wohl strukturierten und daher sehr überschaubaren Handbuch, das auch als E-Book

erhältlich ist, erhalten Weiterbildende eine höchst praxisrelevante Toolbox voller Definitionen und Methoden, um selbst die Kompetenzen ihrer Lernenden sichtbar zu machen. Bemerkenswert sind neben aufschlussreichen Beispielen, der weiterführenden Literatur und den Weblinks vor allem die hilfreichen Materialien für die Praxis in Form von Checklisten und Vorlagen. Dank ihres praktischen Formats eignet sich diese Publikation zudem gut zum überallhin Mitnehmen, Nachlesen und Anpacken und macht Freude darauf, Neues auszuprobieren.

Literatur

Weiterführende Literatur

Der Stellenwert der Erwachsenenbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens (2007): MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 0/2007. Online im Internet: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=407> [Stand: 2010-01-19].

Gnäh, Dieter (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Heilinger, Anneliese (2008): Vom Zertifikat zur Zertifizierung. Überinstitutionelle Qualifizierungskonzepte für ErwachsenenbildnerInnen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 4/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> [Stand: 2010-01-28].

Preißer, Rüdiger (2007): Methoden und Verfahren der Kompetenzbilanzierung im deutschsprachigen Raum. Hrsg. vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien. Online im Internet: <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=13266> [Stand: 2010-01-17].



Foto: Lisa Boylos

Mag.^a Gudrun Breyer, MSc

gudrun.breyer@wba.or.at
<http://www.wba.or.at>
+43 (0)1 5242000-14

Gudrun Breyer, geb. 1975, studierte Anglistik und Geschichte, absolvierte ein Masterstudium in Bibliotheks- und Informationsmanagement und arbeitet als akademische Bildungsmanagerin und diplomierte Erwachsenenbildnerin. Als pädagogische Mitarbeiterin an der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) liegen ihre Schwerpunkte in den Bereichen Kompetenzerfassung und Portfolioarbeit.

Rezension

Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung

Ursel Sickendiek, Frank Nestmann, Frank Engel und Vera Bamler (Hrsg.)

Claudia Sodl

Claudia Sodl [Rez.] (2010): Sickendiek, Ursel/Nestmann, Frank/Engel, Frank/Bamler, Vera (Hrsg.) (2007): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie (= Beratung. 7).

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Bildungsberatung, Berufsberatung, Studierendenberatung, Praxisbeispiele

„Nachdem es um die berufliche Beratung in Deutschland lange Zeit still war, entwickelt sich die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (kurz B3B) gegenwärtig rapide. [...] Dieses Buch schließt eine Lücke in der deutschsprachigen Literatur zu B3B, indem es den Stand der internationalen Wissenschaft ebenso aufgreift wie konkrete methodische Ansätze und Beratungsstrategien. Es vermittelt zum einen wichtige Einblicke in diverse Felder der B3B-Praxis wie Online-Beratung, Beratung in der Hochschule oder Beratung von Arbeitslosen. Zum anderen schafft es einen Überblick über die aktuellen theoretisch-konzeptionellen Diskussionen.“ (Verlagsinformation)



Ursel Sickendiek, Frank Nestmann, Frank Engel, Vera Bamler (Hrsg.)
Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung
Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie (= Beratung. 7)
2007, 331 Seiten

21

Rezension

Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung

Ursel Sickendiek, Frank Nestmann, Frank Engel und Vera Bamler (Hrsg.)

Claudia Sodl

Dieses Buch können sowohl EinsteigerInnen als auch Personen mit fortgeschrittenem Wissen über Berufs- und Bildungsberatung lesen. Für die einen ist es eine Einführung in grundlegende Fragestellungen dieser Beratungsform, für die anderen eine gute Anregung zum Weiterdenken und Weiterrecherchieren.

Der vorliegende, 2007 von Ursel Sickendiek, Frank Nestmann, Frank Engel und Vera Bamler herausgegebene Sammelband „Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ besteht aus zwei Teilen. Der Hauptteil untergliedert sich in 14 einzelne Artikel, die Bildungs- und Berufsberatung aus einer theoretischen, aber sehr praxisbezogenen Richtung beleuchten. Der zweite, eigentlich als Anhang gedachte, sehr kurze Teil gibt einen Einblick in das Beratungsverständnis unterschiedlicher Institutionen aus dem Beratungswesen. Dieser logische Aufbau führt die LeserInnen von den Wurzeln der Berufs- und Bildungsberatung über das gesellschaftliche Spannungsfeld bis hin zu aktuellen praktischen Problembereichen wie der Beratung von Arbeitslosen. Die HerausgeberInnen ermöglichen damit nicht nur Einblicke in die wissenschaftliche Verwurzelung der Berufs- und Bildungsberatung, sondern liefern auch Denkanstöße für PraktikerInnen zu methodischen Möglichkeiten, Hintergrundtheorien, besonderen Problemfällen und Lösungsansätzen. Wie notwendig Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung gerade in einer sich ständig verändernden Gesellschaft ist, erklärt **Frank Nestmann** im Namen der HerausgeberInnen

bereits im Vorwort: „*Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung ist ein Ausgangspunkt und ein Fokus innovativer Beratungsdiskurse wie einer Weiterentwicklung von Beratungspraxis angesichts sich drastisch und schnell verändernder Lebenswelten und Lebensverläufe ihrer Nutzer und Klienten*“ (Nestmann 2007, S. 7).

„Die Zukunft der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ – so lautet der Titel des an das Vorwort anschließenden ersten Artikels des Hauptteils. Seine AutorInnen: **Frank Nestmann, Ursel Sickendiek** und **Frank Engel** stellen zunächst die grundsätzliche Frage: Was ist Bildungs- und Berufsberatung?, um dann langsam in das große Feld dieser Beratungsform einzuführen und mit dem Aufzeigen des Spannungsfeldes der Bildungs- und Berufsberatung zwischen Wissenschaft und gesellschaftlichem Anspruch und zwischen privaten und betriebswirtschaftlichen Interessen zu schließen: „*Während noch vor wenigen Jahren Bildungs- und Berufsberatung mit allen Vor- und Nachteilen wesentlich durch Politik und behördliche Administration reguliert war, wird sie heute oftmals unter das alleine und totalisierte*

Primat betriebswirtschaftlicher Perspektiven gestellt [...]“ (Nestmann/Sickendiek/Engel 2007, S. 47). Ist eine objektive Bildungs- und Berufsberatung überhaupt möglich, wenn privatwirtschaftliche Interessen gegeben sind? Die AutorInnen beantworten diese Frage mit einem Ruf nach größerer Objektivität, mehr Professionalisierung und besserem Zusammenspiel der einzelnen Akteure und Akteurinnen der Berufs- und Bildungsberatung, um die Entwicklung einer objektiven Beratungslandschaft zu ermöglichen.

Im zweiten Artikel führt **Ursel Sickendiek** die LeserInnen noch einen Schritt weiter in die Theorien der beruflichen Beratung ein. Die Autorin zeigt dadurch sehr deutlich, wie verzweigt die derzeitige Beratungslandschaft ist und wie viele unterschiedliche Aspekte PraktikerInnen in der Beratung berücksichtigen sollten. Hierdurch wird einmal mehr klar, wie wichtig ein hoher Grad der Professionalisierung im Kontext der Beratung ist.

Die nächsten beiden Artikel setzen Berufsberatung in den internationalen bzw. europäischen Kontext. **Karen Schober** erläutert zunächst das Spannungsfeld der Berufsberatung in einer sich verändernden globalisierten Welt und zeigt anschließend Beiträge internationaler Organisationen zur Entwicklung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung auf. **Bernd-Joachim Eitel** betrachtet die europäische Dimension der Berufsberatung und stellt ein Rahmencurriculum sowie Ausbildungs- und Weiterbildungsbeispiele für die Qualifizierung in beruflicher Beratung vor.

Mit dem Artikel von **Siglinde Bohrke-Petrovic** zu „Case Management und neue Orientierungen in der Beratung“ beginnt der praxisorientierte Teil des Buches. Die nun folgenden Artikel beschreiben Praxisbeispiele der Berufs- und Bildungsberatung: Beleuchtet werden Online-Beratung (**Margit Althoff**), geschlechtsreflektierende Beratung (**Vera Bamler**), Beratung im Kontext lebenslangen Lernens (**Christiane Schiersmann**) und Beratung als Bestandteil von Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung (**Gisela Wiesner** und **Daniela Hotze**). Besonders positiv fallen drei Artikel zu unterschiedlichen Aspekten der Studierendenberatung auf, da diese Themen in diesem Umfang bisher nur vereinzelt aufgearbeitet wurden und eher in Vergessenheit gerieten: „Beratung als Unterstützung der Hochschule bei einem wirkungsvollen Qualitätsmanagement – ein integrierter personen- und organisationsbezogener Ansatz“ von **Dietmar Chur**, „Studienberatung und sozialer Raum Hochschule“ von **Ruth Großmaß** und „Studienberatung an den Schnittstellen – Übergang Schule-Studium-Beruf“.

Resümierend kann festgestellt werden, dass der vorliegende Sammelband dank seiner inhaltlich sehr unterschiedlichen Beiträge eine gute Einführung für Personen mit geringen Grundkenntnissen im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung bietet. Für jene mit fortgeschritten(em) Wissen auf diesem Gebiet sind aber sicher jene Beiträge sehr interessant, die speziell die Beratung unterschiedlicher Zielgruppen (wie die der Studierenden oder Arbeitslosen) thematisieren.



Foto: Foto Fischer

Mag.ª Claudia Sodl

sbl@fh-joanneum.at
<http://www.fh-joanneum.at>
+ 43 (0)316 5453-8843

Claudia Sodl studierte Bildungs- und Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Betriebspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz. Sie war 2007 bis 2009 Mitarbeiterin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz und mit der Entwicklung und Durchführung einer AbsolventInnen-Studie zum Thema „Bildungs-Studium-Beruf – Pädagogik-AbsolventInnen am Arbeitsmarkt“ betraut. Seit 2009 ist sie Mitarbeiterin in der Abteilung „Weiterbildung und Studierendenadministration“ der FH JOANNEUM Gesellschaft mbH. Ihre Aufgabengebiete umfassen die Organisation und Betreuung des Studienbefähigungslehrgangs und die Organisation von Weiterbildungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen.

Impressum/Offenlegung

MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk
Projektträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783839153802

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5350 Strobl

HerausgeberInnen der Ausgabe 9, 2010

Mag.^a Marika Hammerer (Gastherausgeberin)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

HerausgeberInnen des MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion, Satz

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des MAGAZIN erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das MAGAZIN der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das MAGAZIN erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „MAGAZIN erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

MAGAZIN erwachsenenbildung.at
p.A. Institut EDUCON,
Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>