

Qualitätsaspekte in Berufsinformation, Berufsorientierung und Berufsberatung

Eine Projektschau der Abt. Arbeitsmarktforschung
und Berufsinformation des AMS Österreich
von 2004 bis 2013

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich



Sabine Putz, René Sturm (Hg.)

Qualitätsaspekte in Berufsinformation, Berufsorientierung und Berufsberatung

Eine Projektschau der Abt. Arbeitsmarktforschung
und Berufsinformation des AMS Österreich
von 2004 bis 2013

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich

Medieninhaber und Herausgeber: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Sabine Putz, René Sturm, A-1200 Wien, Treustraße 35–43 • Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, Wien, Mai 2013 • Grafik und Titelfoto: Lanz, A-1030 Wien • Druck: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., A-3580 Horn

© Arbeitsmarktservice Österreich 2013

Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, A-1190 Wien

ISBN 978-3-85495-461-1

Inhalt

Vorwort	5
<i>AMS info 64 (Jänner 2004)</i>	
Andrea Egger, Elisabeth Simbürger, Karin Steiner	
Berufsorientierung im Fokus aktiver Arbeitsmarktpolitik	7
<i>AMS info 80 (April 2006)</i>	
Julia Zdrahal-Urbánek	
Professionalisierung in der Bildungs- und Berufsberatung	
Wie können Bildungs- und BerufsberaterInnen den modernen Anforderungen gerecht werden?	13
<i>AMS info 86 (Juli 2006)</i>	
Karin Steiner, Maria E. Weber	
QUINORA	
Internationales Qualitätssicherungsprogramm für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen für Arbeitsuchende auf Systemebene – www.quinora.com	19
<i>AMS info 103 (Oktober 2007)</i>	
Karin Steiner, Stefan Angel	
Qualität in der Planung, Durchführung und Evaluierung von Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen	
Ergebnisse aus den QUINORA-Praxisworkshops – www.quinora.com	26
<i>AMS info 113 (Mai 2008)</i>	
Regine Wieser, Helmut Dornmayr, Barbara Neubauer, Barbara Rothmüller	
Bildungs- und Berufsberatung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht	34
<i>AMS info 154 (April 2010)</i>	
Günter Nowak	
Zur Situation der Bildungs- und BerufsberaterInnen in Österreich	
Ergebnisse einer Studie im Auftrag des AMS Österreich	40
<i>AMS info 185 (Juli 2011)</i>	
Karin Steiner, Ruth Kasper	
Situation der Qualität in der Berufsberatung und Berufsorientierung im Gruppensetting – www.guideme.at	45
<i>AMS info 186 (Juli 2011)</i>	
Alfred Fellinger-Fritz, Karin Steiner	
GuideMe! Quality Tool Box für TrainerInnen und BeraterInnen – www.guideme.at	49
<i>AMS info 193 (September 2011)</i>	
Karin Steiner	
Blackbox Gruppentraining	
Überlegungen zur Qualität in arbeitsmarktpolitischen Trainingsmaßnahmen	58

<i>AMS info 194 (Oktober 2011)</i>	
Margit Voglhofer	
Bildungs- und Berufsberatung	
Qualitätsaspekte in der Einzelberatung	67
 <i>AMS info 195 (Oktober 2011)</i>	
Peter Härtel	
Dimensionen der Qualität in der Bildungsberatung und Berufsorientierung	
Eine Bestandsaufnahme	75
 <i>AMS info 201/202 (Dezember 2011)</i>	
Andrea Poschalko	
Qualität in der Erwachsenenbildung – ein Thema mit vielen Facetten	83
 <i>AMS info 216 (Oktober 2012)</i>	
Petra Ziegler (3s), René Sturm (AMS)	
Berufsinformation in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol	
Eine vergleichende Analyse	94
 <i>AMS info 218 (November 2012)</i>	
Petra Ziegler	
Zur Verwendung von Berufsinformation im Hinblick auf Matching in Deutschland und Österreich	100
 <i>AMS info 224 (Dezember 2012)</i>	
Karin Steiner, Andrea Poschalko	
NAVIGUIDE – Internationale Methodendatenbank für Berufsorientierung im Gruppensetting – www.naviguide.net – Ein Projekt macht Schule	
	106
 <i>AMS info 226 (Dezember 2012)</i>	
Andrea Poschalko, Karin Steiner	
Qualität und Standards in der Berufsberatung im Fokus europäischer Projektinitiativen	111
 <i>AMS info 227/228 (Dezember 2012)</i>	
Peter C. Weber	
Qualitätsentwicklung in der Bildungs- und Berufsberatung	
Modelle aus Dänemark, Deutschland und der Schweiz im Vergleich	119
 <i>AMS info 231 (Dezember 2012)</i>	
Ruth Hawthorn	
Does it help?	
Quality criteria for career guidance in group settings	135
 <i>AMS info 240 (April 2013)</i>	
Karin Steiner, Monira Kerler, Sandra Schneeweiß	
Berufs- und Arbeitsmarktorientierung für Jugendliche	143

Vorwort

Das AMS Österreich mit seiner Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation ist hierzulande die wichtigste Institution, die sich der flächendeckenden Versorgung der breiten Bevölkerung wie auch der verschiedenen Fachöffentlichkeiten (Lehrkräfte im schulischen Bereich, Bildungs- und BerufsberaterInnen, JugendberaterInnen, BildungsmanagerInnen, TrainerInnen in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen wie auch im Gesamtfeld der Erwachsenenbildung, JournalistInnen u.v.m.) mit Berufs- und Arbeitsmarktinformationen widmet und darüber hinaus verschiedene weitere relevante Serviceangebote, wie z.B. Bewerbungsratgeber oder Weiterbildungstipps, bereitstellt.¹

Dabei werden alle Medienkanäle genutzt und die einschlägigen Informationen und Serviceangebote sowohl in Print-Form (Broschüren, Info-Folder u.ä.) als auch via Internet, sei es in Form von Download-Angeboten wie auch als eigenständige Online-Tools bzw. Online-Datenbanken, aufbereitet.

Maria Hofstätter war in ihrer Zeit als Leiterin der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich, von 1996 bis Jahresende 2012, maßgeblich für diese Überführung der Berufs- und Arbeitsmarktinformationen des AMS in das Internet-Zeitalter verantwortlich. Unter ihrer Federführung wurden bereits vor rund zehn Jahren mittlerweile gut bewährte Online-Tools, so z.B. das AMS-Qualifikations-Barometer² oder der AMS-Berufskompass,³ realisiert. Darüber hinaus bereichern Angebote wie das Interaktive Bewerbungsportal,⁴ die AMS-Karrierevideos⁵ oder die Methodendatenbank für TrainerInnen in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung⁶ als innovative Produkte des AMS die Angebotspalette.

Das Fundament schlechthin der persönlichen Berufsinformation und Berufsberatung seitens des AMS stellen die österreichweit vertretenen 67 BerufsInfoZentren (BIZ)⁷ dar, die 2013 ihr 25-jähriges Bestehen feiern und jährlich von rund einer halben Million KundInnen besucht werden. Die BerufsInfoZentren bilden damit ein traditionell gut eingeführtes wie auch gleichermaßen laufend modernisiertes und unverzichtbares Rückgrat in der Verbreitung der Berufs- und Arbeitsmarktinformationen des AMS.

Gleichzeitig, und auch dies stand im Brennpunkt der Interessen von Maria Hofstätter und ihren MitarbeiterInnen, begleiteten Reflexionen zu Qualitätsaspekten rund um das The-

1 Weitere gleichrangige Aufgabenfelder der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation stellen die Arbeitsmarkt-, Qualifikations- und Berufsforschung (siehe dazu: www.ams-forschungsnetzwerk.at) sowie das statistische Monitoring des Arbeitsmarktgeschehens (siehe dazu: www.ams.at/arbeitsmarktdaten) dar.

2 www.ams.at/qualifikationen

3 www.ams.at/berufskompass

4 www.ams.at/bewerbung

5 www.ams.at/karrierevideos

6 www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »Methodendatenbank«

7 www.ams.at/biz

menfeld »Berufsinformation, Berufsorientierung und Berufsberatung« die Arbeit der Abteilung und damit die Frage, wie diese Dienstleistungen in zeitgemäßer Form erbracht werden können und sollen. Im Zuge dieser Reflexionen entstanden und entstehen im Rahmen von Forschungsprojekten bzw. Fachtagungen des AMS zahlreiche Publikationen, die sich den facettenreichen Aspekten und Fragestellungen rund um die Qualität in Berufsinformation, Berufsorientierung und Berufsberatung sowie deren Rolle und Funktion in der aktiven Arbeitsmarktpolitik widmen.

Der vorliegende AMS report stellt, beginnend mit dem Jahr 2004, eine rund zehnjährige Projektschau dar, indem er chronologisch die einschlägigen Publikationen der vom AMS Österreich herausgegebenen Reihe AMS info⁸ zu diesem Themenfeld versammelt und somit einen leichten Zugriff auf die in diesem Zeitraum entstandenen Arbeiten ermöglicht.

Wien, Mai 2013

Mag.^a Sabine Putz

Abteilungsleiterin

René Sturm

Projektleiter

AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation

www.ams.at

⁸ Alle Ausgaben der Reihe AMS info wie auch alle Ausgaben der Reihe AMS report können im Volltext in der E-Library des AMS-Forschungsnetzwerkes unter www.ams-forschungsnetzwerk.at downgeloadet werden. Dort finden Sie auch in den jeweiligen AMS infos die weiteren Angaben zu den AutorInnen der Beiträge im vorliegenden AMS report.

AMS info 64 (Jänner 2004)

Andrea Egger, Elisabeth Simbürger, Karin Steiner

Berufsorientierung im Fokus aktiver Arbeitsmarktpolitik

Die Geschwindigkeit, mit der Veränderungen am Arbeitsmarkt vonstatten gehen, ist für das AMS Anlaß für die Frage, ob die Angebote zur Berufsorientierung aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht werden können. Das AMS-Kursen bzw. AMS-Förderprogrammen übergeordnete Ziel, arbeitslose Personen zügig in den Arbeitsmarkt zu (re-)integrieren – im Idealfall unter Berücksichtigung des Ausbildungshintergrundes und der Interessen der Betroffenen –, gilt auch für Kurse, in denen Berufsorientierung angeboten wird. Die grundlegende Funktion von Berufsorientierung ist jedoch die Unterstützung von Personen bei der Entwicklung von Berufsbildern, die ihren Fähigkeiten und Wünschen nahekommen bzw. ihnen besser entsprechen als der zuletzt von ihnen ausgeübte Beruf.

Dem Spannungsfeld zwischen individueller Sinnfindung und Sinnerfüllung in der Arbeit auf der einen Seite und den arbeitsmarktpolitischen und wirtschaftlichen Aspekten auf der anderen Seite wird im ersten Teil der Studie »Berufsorientierung im Fokus aktiver Arbeitsmarktpolitik« nachgegangen.¹ Dabei werden diese beiden Funktionen von Berufsorientierung auf Basis aktueller Forschungsliteratur diskutiert. Im Rahmen des Projektes wurden auch VertreterInnen von AMS und etablierten Schulungsträgern, TrainerInnen und KursteilnehmerInnen in explorativen Interviews befragt. Die InterviewpartnerInnen kommen zur Hälfte aus Wien und zur Hälfte aus ländlichen Regionen in Niederösterreich. Die Ergebnisse sind ausführlich im zweiten Teil des Projektberichtes dargestellt. Auf Basis der Literaturanalyse und der qualitativen Befragung wurden Empfehlungen für Berufsorientierungskurse abgeleitet. Der abschließende dritte Teil des Berichtes enthält eine Sammlung ausgewählter Übungen, die mit BerufsorientierungsteilnehmerInnen durchgeführt werden können.

1. Ausgangslage

Berufsorientierung im Fokus aktiver Arbeitsmarktpolitik verfolgt zwei Ziele: Einerseits sollen Menschen, die an Orientierungs- und Informationsdefiziten leiden, dabei unterstützt werden,

¹ Die Studie »Berufsorientierung im Fokus aktiver Arbeitsmarktpolitik« wurde im Auftrag des AMS Österreich vom sozialwissenschaftlichen Forschungs- und Beratungsinstitut abif (Analyse, Beratung, interdisziplinäre Forschung; www.abif.at) 2002 durchgeführt und zu Jahresbeginn 2003 abgeschlossen. Das vorliegende AMS info beinhaltet ausgewählte zentrale Ergebnisse dieses Projektes; die Komplettfassung ist als AMS report 37 erschienen.

einen ihnen entsprechenden Berufs- oder Ausbildungsweg einzuschlagen, welcher für sie persönlich sinn- und identitätsstiftend ist. Andererseits soll auch die Arbeitslosigkeit reduziert und ihr präventiv entgegengewirkt werden. Berufsorientierung im Fokus aktiver Arbeitsmarktpolitik wäre dann als optimal zu bezeichnen, wenn sie arbeitssuchenden Personen erfolgreich bei der (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt hilft und diese gleichzeitig dabei unterstützt, einer ihnen entsprechenden Berufstätigkeit nachgehen zu können. Das bedeutet im Idealfall die Verwirklichung eines optimalen Matchings zwischen den Eignungen und Neigungen einer Person und den Erfordernissen des Arbeitsmarktes.

Realistischerweise muß allerdings davon ausgegangen werden, daß dieser Idealfall nicht immer oder nur unter Einschränkungen eintreten wird. Somit ist das Ziel der Arbeitsmarktintegration höher zu bewerten als die Optimierung der Relation von individueller Eignung und Neigung und beruflicher Tätigkeit. Denn empirische Untersuchungen liefern Evidenzen dafür, daß Arbeit – unabhängig von ihrer inhaltlichen Ausrichtung – per se sinn- und identitätsstiftend auf Menschen wirkt. Abgesehen davon hat die (Erwerbs-)Arbeit in erster Linie auch eine existenzsichernde Bedeutung, die es zu erfüllen gilt.

Unter dem Blickwinkel der Nachhaltigkeit muß erfolgreiche Berufsorientierung jedoch explizit auch erstere Zielsetzung verfolgen, also die sinn- und identitätsstiftende Wirkung des Arbeitens durch optimales Matching fördern. Die Nachhaltigkeit der Arbeitsvermittlung wird durch hohe Arbeitszufriedenheit am neuen Arbeitsplatz erhöht. Langfristig gesehen unterstützt also die Erreichung des einen Zieles das andere, die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse einer Person bei der Berufswahl fördert längerfristig deren Integration in den Arbeitsmarkt.

Berufsorientierungskurse können durch eine weitere Funktion indirekt zur Reduzierung von Arbeitslosigkeit beitragen. Denn obwohl in Berufsorientierungskursen die Entscheidungsarbeit hinsichtlich der Berufswahl den Betroffenen nicht abgenommen werden kann und darf, trägt arbeitsmarktbezogene Berufsorientierung zur kollektiven Abstimmung individueller Bildungs- und Berufsentscheidungen auf den Arbeitsmarktbedarf bei. So können Menschen beispielsweise durch Informationsweitergabe dazu bewogen werden, Berufe zu wählen, für die am Arbeitsmarkt Bedarf vorhanden ist, z.B. Berufe im Zusammenhang mit neuen Technologien.

2. Berufsorientierung in der Praxis

Um in die aktuelle Praxis der Berufsorientierung Einblick zu gewinnen, wurden Personen, die in unterschiedlicher Weise mit dem Instrument der Berufsorientierung befaßt sind, befragt. In den Einzelinterviews, die mit fünf AMS-VertreterInnen, vier VertreterInnen von Schulungsträgern, acht TrainerInnen und acht KursteilnehmerInnen geführt wurden, kommen die zentralen Zielsetzungen von Berufsorientierung, aber auch deren komplexes Umfeld an Anforderungen und Erwartungen klar zum Ausdruck:

- Das Aufnehmen einer erwerbsmäßigen Beschäftigung gilt als übergeordnetes (langfristiges) Ziel, die berufliche Orientierung als das Hauptziel in dem Kurs selbst. Dabei wird auf eine realitätsnahe Orientierung besonderes Augenmerk gelegt, das heißt, bisherige Ausbildungen und Fachkenntnisse werden mit den am Arbeitsmarkt geforderten verglichen, und es gilt, re-

alistische Perspektivenpläne zu erarbeiten, in denen die jeweiligen Wünsche und Interessen der TeilnehmerInnen integriert sind. Als Subziele werden die Aktivierung von arbeitslosen Personen und die Restrukturierung des Tagesablaufes von Arbeitslosen genannt. Als weitere Subziele werden die Verbesserung des Selbstbildes und die Steigerung von Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Motivation und Hoffnung gesehen. Ein positiver Effekt der Gruppenarbeit in den Kursen ist die Vernetzung der TeilnehmerInnen untereinander. Durch die gegenseitige Unterstützung im Kurs und das Erlebnis, daß man als arbeitslose Person nicht alleine ist, treten für die TeilnehmerInnen nach Angaben der befragten TrainerInnen und TeilnehmerInnen unterstützende Effekte hinsichtlich der zuvor genannten Aspekte ein.

- Die AMS-VertreterInnen heben den Aspekt der arbeitsmarktbezogenen Förderung von TeilnehmerInnen und die praxisnahe Orientierung hervor. Berufspraktika während der Orientierungsphase sind Ihrer Ansicht nach besonders hilfreich. Ihnen ist ebenso wie den Schulungsträgern und den TrainerInnen wichtig, daß den TeilnehmerInnen in der Phase der Um- oder Neuorientierung genügend Zeit (etwa drei Monate) gegeben wird. Qualitätsforderungen bei Berufsorientierungs- und Aktivierungskursen kommen sowohl vom AMS als auch von den Schulungsträgern selbst. Hohe Qualität erfordert jedoch auch kontinuierliche Weiterentwicklung der Methoden und Inhalte, was aufgrund der Ausschreibungspraktik des AMS derzeit schwer geleistet werden kann, so zumindest die Ansicht einzelner Schulungsträger. Durch die Kurzfristigkeit von Kursen und eine beschränkte Auftragsdauer ist der Personaleinsatz schwer planbar. Für die Weiterentwicklung von Konzepten, für Reflexionsrunden, Besprechungen mit AMS-KursbetreuerInnen und für Supervision und Weiterbildung der TrainerInnen bleiben aufgrund knapp kalkulierter Budgets, die überhaupt erst das Überleben am Markt ermöglichen, kaum Ressourcen. Die unsichere Auftragslage spiegelt sich in den atypischen Vertragsverhältnissen der TrainerInnen wider, die hauptsächlich freiberuflich beschäftigt sind, in Teilzeit arbeiten oder für die Dauer eines Kurses befristete Arbeitsverhältnisse eingehen.

Aufgrund der Auskünfte der InterviewteilerInnen lassen sich zwei Trends bei Berufsorientierungskursen wahrnehmen: Ein Trend führt weg von der klassischen Berufsorientierung als separatem mehrmonatigen Kurs hin zu kombinierten, umfassenden Maßnahmen, in denen Berufsorientierung einen Teil des Ganzen darstellt. Der zweite Trend weist in die Richtung, daß Berufsorientierung weg von der Orientierung des/der Einzelnen an seinen/ihren Interessen und Wünschen verstärkt hin zu einer Orientierung am Arbeitsmarkt geht.

Die Entwicklung weg von isolierten Berufsorientierungskursen hin zu kombinierten und übergreifenden Maßnahmen, die arbeitsuchende Personen von der (Neu-)Orientierung bis hin zum Jobfinding begleiten, kann als eine positive Entwicklung gesehen werden. Zum einen werden dadurch Schnittstellen zwischen einzelnen Kursen und Maßnahmen reduziert und somit Gefahren verringert, daß einzelne Personen auf dem Weg zur Arbeitsmarktintegration an diesen Schnittstellen »verloren« gehen bzw. Zeit verlieren. Zum anderen können in solchen umfassenden Maßnahmen die speziellen Probleme eines/einer Arbeitsuchenden innerhalb eines Prozesses behandelt werden. Die Person wird vom ersten Tag an in der Berufsorientierung, im

Praktikum, in der Bewerbungsschulung und in der Arbeits- oder Ausbildungsplatzsuche und teilweise auch im Placement von einer Organisation bzw. einem Schulungsträger betreut, wodurch es auch zu keinen Doppelgleisigkeiten kommt. Besonderen Vorteil bieten nach Angaben der TeilnehmerInnen die modularen Systeme, in denen sich die AMS-KundInnen selbst in Absprachen mit ihren Trainerinnen und Trainern die Inhalte aussuchen können. Eine arbeitssuchende Person muß beispielsweise in dem modularen System keine Bewerbungsunterlagen erstellen, wenn sie diese bereits hat und über ausreichende Kenntnisse darin verfügt.

Der zweite Trend – hin zu einer stärkeren Orientierung am Arbeitsmarkt – geht einher mit dem Vermittlungsauftrag, den einige TrainerInnen wahrnehmen. Ob und in welcher Form dieser Vermittlungsauftrag tatsächlich existiert, kann aufgrund der widersprüchlichen Aussagen der InterviewteilnehmerInnen quer durch alle Ebenen nicht geklärt werden. Generell ist es für die TrainerInnen nicht sehr transparent, inwieweit sie einem Vermittlungsauftrag nachkommen müssen. Stand früher bei Kursen die Entwicklung eines Karriereplanes im Vordergrund, so wird heute teilweise die Aufnahme eines Beschäftigungs- bzw. eines Ausbildungsverhältnisses als zusätzliches Ziel formuliert, was aus den Kursbeschreibungen, die auszugsweise auf den AMS-Seiten im Internet (www.ams.or.at) abrufbar sind, ersichtlich wird. Entspricht diese Zielsetzung zwar dem Wunsch von Arbeitslosen, möglichst schnell eine Arbeit zu finden, ist hier angesichts des zuvor erwähnten Hintergrundes Vorsicht geboten. Eine Überbetonung der Arbeitsmarktorientierung Hand in Hand mit Vermittlungsdruck, der im übrigen auch von den befragten AMS-VertreterInnen bei Berufsorientierungskursen abgelehnt wird, führt zwar kurzfristig zu einer erhöhten Vermittlungsquote, die langfristige Identitäts- und Sinnstiftung wird aber aufgegeben, was die Nachhaltigkeit von Maßnahmen reduzieren kann.

Auf Basis der Interviews konnten folgende Vorschläge für die Durchführung von Berufs- und Aktivierungskursen entwickelt werden:

- *Verstärkter Einsatz von modularen Kurssystemen*, in denen TeilnehmerInnen die Mitbestimmungsmöglichkeit haben, welche Tools sie wie lange besuchen möchten. Dadurch wird die Redundanz von Ausbildungen reduziert (z.B. die korrekte Erstellung des Lebenslaufes muß nicht in einer Berufsorientierungsmaßnahme wiederholt werden, wenn sich der/die Kunde/in das entsprechende Wissen erst kürzlich angeeignet hat).
- *Der Aspekt des Placements* sollte vom AMS explizit formuliert werden, wenn das Ziel des Kurses die Vermittlung von Personen ist. Entsprechend transparent sollte auch mit Vermittlungsquoten umgegangen werden.
- *Berufspraktika* während der Orientierungsphase sind nur dann hilfreich, wenn diese auch tatsächlich in den Arbeitsbereichen stattfinden, in denen sich die TeilnehmerInnen vorstellen können, zu arbeiten.
- *Der Forderung nach allgemeinen Qualitätsstandards* bei Kursen von Seiten eines Schulungsträgers kann dadurch Rechnung getragen werden, daß diese bei der Ausschreibung vom AMS vorgegeben werden. So könnte etwa ein gewisser Prozentsatz des Budgets für TrainerInnenweiterbildung, Supervision und Arbeitstreffen mit AMS-KursbetreuerInnen fix verankert sein.

- *Für die Weiterentwicklung von Konzepten und Methoden* stellen TrainerInnen eine wichtige Informationsquelle dar. Würden diese in die Konzepterstellung eingebunden, könnte das die Qualität weiter steigern.
- *Informationsaustausch und Transparenz* werden von einem Schulungsträger explizit eingefordert. Erst durch die Zusammenarbeit von AMS und Schulungsträgern kann der Weg einer kontinuierlichen Entwicklung von Maßnahmen gegangen werden. Relevante Informationen aus aktuellen Berichten und Evaluationsergebnissen sollten den Schulungsträgern und TrainerInnen zur Verfügung gestellt werden, damit sie neue Erkenntnisse umsetzen können.
- *Bei der Zuweisung von AMS-KundInnen zu Kursen* müssen auch deren Interessen berücksichtigt werden. Der Info-Tag als eine erste Möglichkeit zum gegenseitigen Kennenlernen von TrainerInnen und KundInnen wird sowohl von AMS-VertreterInnen als auch von den TrainerInnen sehr geschätzt. Durch die Informationsweitergabe an die TeilnehmerInnen reduziert sich deren Widerstand, der sonst zu Beginn eines Kurses massiv sein kann. Durch Einzelgespräche können zwischen TrainerInnen und Kunden bzw. Kundinnen am Info-Tag die jeweiligen Zuweisungen reflektiert und die Sinnhaftigkeit des Kursbesuches näher abgeklärt werden. Das Fortbestehen bzw. die Wiedereinführung des Info-Tages werden daher empfohlen.
- *Daß bestimmte Kurse sehr zielgruppenspezifisch* angeboten werden, zum Beispiel für Frauen in Karenz oder für Personen mit Drogenproblematik oder gesonderte Kurse für jugendliche BerufseinsteigerInnen, wird von den TeilnehmerInnen und BetreuerInnen positiv gesehen. In den Kursen selbst wird die Branchenheterogenität geschätzt. Es scheint lohnenswert diesen Weg weiter zu verfolgen und Gruppeneinteilungen entsprechend der persönlichen Bedürfnisse der Arbeitsuchenden und nicht nach Branche oder Ausbildungsgrad zu differenzieren.

3. Methoden der Berufsorientierung

Berufsorientierung wird von den TeilnehmerInnen dann als sehr positiv und hilfreich erlebt, wenn diese Orientierungsdefizite aufweisen. Einige Methoden der Berufsorientierung finden aber auch bei KundInnen Anklang, die bereits genau wissen, in welchen Bereich sie Arbeit suchen. Das ist insofern erklärbar, als die Methoden der Berufsorientierung vielfältig sind bzw. Berufsorientierung immer in Kombination mit weiteren Inhalten angeboten wird. Im AMS report 37 »Berufsorientierung im Fokus aktiver Arbeitsmarktpolitik« ist eine Sammlung erprobter Methoden, die teilweise über Berufsorientierung hinausgehen, enthalten. Die 29 ausgewählten Methoden umfassen die folgenden Schwerpunkte: Motivationsarbeit und Zielarbeit, Berufsinformation und Berufsentscheidung, Jobfinding und Bewerbungsgespräch.

4. Resümee

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß Berufsorientierung als Einzelkurs vom AMS kaum mehr angeboten wird, sehr wohl aber in verschiedenen Kursen als ein fixer Bestandteil integriert ist. Berufsorientierung ist nach wie vor ein aktuelles und wertvolles Instrument zur nachhaltigen

Integration von arbeitslosen Personen in den Arbeitsmarkt. Nicht umsonst werden auch abseits von AMS-Initiativen Orientierungsseminare von Privatinitiativen, Dienstleistern und Vereinen angeboten, die Sinnerfüllung im Berufsleben zum Ziel haben. Die Einbettung von Berufsorientierungskursen in (modulare) Kurssysteme und die engere Verschränkung mit Jobfinding und Placement bringt viele Vorteile mit sich. Im Fokus aktiver Arbeitsmarktpolitik ist diese Umsetzung von Berufsorientierung der reinen Arbeitsmarktorientierung insofern überlegen, als Berufsorientierung beides integriert, nämlich Orientierung am Arbeitsmarkt und Orientierung an den Stärken, Wünschen und Bedürfnissen des Individuums, was dem sinn- und identitätsstiftenden Wesen der Arbeit näher kommt.

AMS info 80 (April 2006)

Julia Zdrahal-Urbaneč

Professionalisierung in der Bildungs- und Berufsberatung

Wie können Bildungs- und BerufsberaterInnen den modernen Anforderungen gerecht werden?

1. Bedarf für Qualitätssicherungsinstrumente in der Bildungs- und Berufsberatung

Zahlreiche internationale und auch österreichische Publikationen bewerten die Professionalität der Bildungs- und Berufsberatung in Europa als relativ gering (z.B. CEDEFOP 1998, OECD 2004, Steinringer 2000, Steinringer & Schwarzmayr 2001, Zdrahal-Urbaneč 2004, Zdrahal-Urbaneč & Thum-Kraft 2005). Diese und weitere Quellen suggerieren alle dieselbe Notwendigkeit, nämlich daß Qualitätsstandards in der Bildungs- und Berufsberatung konzipiert werden sollen und daß dadurch eine Optimierung und Professionalisierung der Bildungs- und Berufsberatung in Europa stattfinden kann.

Einerseits besteht in der Bildungs- und Berufsberatung ein großer Bedarf an allgemein anerkannten Richtlinien für die Qualität der Bildungs- und Berufsberatung. Andererseits sollten Möglichkeiten gesucht werden, wie BeraterInnen individuelle Qualifizierungs- und Kompetenzdefizite kompensieren können. Bis dato bestehen im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung und in ähnlichen Bereichen vor allem Richtlinien, die die Qualität von Informationsmaterial regeln (z.B. NCDA-Qualitätsstandards für gedruckte, elektronische oder internetbasierte Informationsmaterialien¹), das KundInnen bei der Suche nach Maßnahmen und der Einschätzung der Qualität unterstützt (z.B. Checkliste des BIBB² oder des DIE³) oder den Ablauf von Weiterbildungsmaßnahmen bzw. interne Prozesse von Weiterbildungsträgern und Beratungsinstitutionen regelt (z.B. ISO, EFQM). Im Bereich der Kompetenzqualität von Beratern und Beraterinnen wurden in Kanada »Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners« konzipiert, die Kompetenzbereiche spezifizieren, die jedoch rein nationale Gültigkeit haben. Die Internationale Vereinigung für Schul- und Ausbildungsberatung (AIOBP) entwickelte die International Competencies for Educational and Vocational Guidance

1 National Board for Certified Counsellors, www.nbcc.org/ethics/webstandards

2 Deutsches Bundesinstitut für Berufsbildung, www.bibb.de

3 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, www.die-bonn.de

Practitioners (AIO SP 2003), die zu Beginn des im folgenden vorgestellten Leonardo-da-Vinci-Pilotprojektes MEVOC publiziert und im Rahmen des Projektes berücksichtigt wurden.

Über das Fehlen von Kompetenzstandards hinaus besteht in Österreich sowie (mit Ausnahme der Schweiz) in den meisten europäischen Ländern keine gesetzliche Regelung der Berufsberechtigung von Bildungs- und BerufsberaterInnen, wobei mittlerweile mehrere Ausbildungsangebote für Bildungs- und BerufsberaterInnen, wie z.B. die »Ausbildung zum/zur Berufs- und BildungsberaterIn« des WIFI Wien oder der MAS-Lehrgang »Career Management – Laufbahnberatung« an der Universität Klagenfurt, existieren. Der Entwicklungsbedarf von Qualitätsstandards in der österreichischen Berufs- und Bildungsberatung resultiert vor allem aus der Tatsache, daß Bildungs- und Berufsberatung unter sehr voneinander abweichenden Bedingungen von sehr unterschiedlich qualifizierten Personen angeboten wird, die verschiedenen Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen nachgehen und Bildungs- und Berufsberatung oft neben ihrer Haupttätigkeit durchführen. Daraus folgt, daß die Weiterbildungs- und Entwicklungsbedürfnisse der verschiedenen Bildungs- und BerufsberaterInnen zum Teil stark voneinander abweichen und Bedarf nach entsprechenden Orientierungsrichtlinien für eine qualitativ hochwertige Bildungs- und Berufsberatung vor allem auf der Seite der BeraterInnen, jedoch auch auf der Seite beratungsanbietender Institutionen besteht.

2. Das Leonardo-da-Vinci-Projekt MEVOC (»Quality Manual for Educational and Vocational Counselling«) – www.mevoc.net

Das Leonardo-da-Vinci-Projekt MEVOC (Laufzeit 2003 bis 2006) wird vom Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) koordiniert. Kernziel der Projektaktivitäten war und ist es, gemeinsam mit 13 internationalen Partnerorganisationen aus dem Bildungssektor ein Qualitätssicherungsprogramm für die Bildungs- und Berufsberatung zu entwickeln. Die Projektprodukte beinhalten internationale Kompetenzstandards für Bildungs- und BerufsberaterInnen, ein Selbstevaluierungs-Instrument, mithilfe dessen Bildungs- und BerufsberaterInnen die Qualität ihrer Beratungstätigkeiten bzw. ihre formal und informell erworbenen Kompetenzen selbst testen können, und eine mit dem Selbstevaluierungs-Instrument interaktiv verknüpfte Weiterbildungsdatenbank für Bildungs- und BerufsberaterInnen.

3. MEVOC-Kompetenzstandards für Bildungs- und BerufsberaterInnen

Die MEVOC-Kompetenzstandards wurden in der ersten Projektphase – nach Abschluß einer internationalen Ex-ante- und Bedarfsanalyse – vom MEVOC-Projektteam in den Projektsprachen Deutsch, Englisch, Italienisch, Niederländisch, Rumänisch und Polnisch entwickelt. Dabei wurden bereits bestehende Standards, wie etwa die International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners (AIO SP 2003), als Basis verwendet. Jedoch wurde beim Erstellen der MEVOC-Kompetenzstandards darauf geachtet, auf erlern- und meßbare Kenntnisse und Qualifikationen und nicht auf allgemeingültige ethisch-moralische Normen zu fokussieren.

Die Erstversion der MEVOC-Standards beinhaltete die sieben Kompetenzkategorien »Kariere und Bildung«, »Methoden«, »Beratungskompetenzen«, »Organisationskompetenz«, »Stel-

lenvermittlung«, »Persönlichkeit« und »Informationsmanagement«, die sich wiederum in etwa 100 Einzelkompetenzen auffächerten. Diese Version der Kompetenzstandards wurde anschließend in allen Partnerländern im Rahmen einer modifizierten Delphi-ExpertInnenbefragung empirisch evaluiert. An der schriftlichen quantitativ und teilweise qualitativ zu bearbeitenden Befragung nahmen insgesamt 127 Personen aus dem Bildungs- bzw. Bildungs- und Berufsberatungsbereich aus Österreich, Deutschland, Großbritannien, Italien, Niederlande, Rumänien und Polen teil. Die Delphi-ExpertInnenbefragung hatte zum Ziel, die im Projekt MEVOC entwickelten Kompetenzstandards hinsichtlich ihrer Relevanz in der Praxis zu evaluieren. Dazu gaben die befragten Personen zu jeder Kompetenz an, ob diese ihrer Meinung nach in der Praxis »nicht erforderlich«, »mittelmäßig erforderlich« oder »unbedingt erforderlich« sei. Außerdem konnten sie bei Bedarf Kompetenzen, die im Fragebogen nicht inkludiert waren, ergänzen und bezüglich ihrer Wichtigkeit beurteilen.

Die Ergebnisse der Delphi-ExpertInnenbefragung zeigen, daß bestimmte Kompetenzen sowie fachliches Know-how als in der Praxis unbedingt erforderlich angesehen werden; dies wird zum Teil bereits in spezifischen Ausbildungen für Bildungs- und BerufsberaterInnen und ähnliche Berufsgruppen vermittelt (z.B. »MAS Career Management – Laufbahnberatung« an der Universität Klagenfurt). Zu einem großen Teil sollten Bildungs- und BerufsberaterInnen aber auch über Kompetenzen und Fähigkeiten verfügen, die sie sich am besten durch einschlägige Berufserfahrung im Bildungs-, Personalberatungs- oder Berufsberatungssektor aneignen können. Bildungs- und BerufsberaterInnen sollten den Ergebnissen zufolge u.a. über arbeitsmarkt- und bewerbungsrelevantes Wissen (z.B. Jobvermittlungsressourcen, formale Anforderungen des Bewerbungsprozedere), über Basiskommunikations- und Beratungsfähigkeiten sowie über zielgruppenspezifisches Wissen verfügen. Darüber hinaus sollten sie Selbstmanagementkompetenzen erworben haben (Zeit-, Finanz- und Frustrationsmanagement), flexibel, aus sich herausgehend, motiviert und zu produktiver Selbstreflexion fähig und bereit sein. Eine Darstellung der wichtigsten Qualitätsstandards sowie eine detailliertere Auswertung der Delphi-ExpertInnenbefragung befinden sich auf der Projektwebsite www.mevoc.net.

Zur weiteren Verwendung der im Delphi-ExpertInnenfragebogen bewerteten Kompetenzen für das MEVOC-Selbstevaluierungs-Instrument und die MEVOC-Datenbank wurden diejenigen Kompetenzen identifiziert, die von mindestens 75 Prozent der in der Delphi-ExpertInnenbefragung Interviewten als in der Praxis unbedingt erforderlich angesehen wurden und die in einem Selbstevaluierungs-Tool subjektiv abfragbar sind. Darüber hinaus wurden einige Kompetenzstandards ergänzt, die zwar in der Delphi-ExpertInnenbefragung als weniger wichtig eingeschätzt, aber vom MEVOC-Projektteam als unbedingt erforderlich angesehen wurden (z.B. »über existierende eignungsdiagnostische bzw. Interessenstests Bescheid wissen«). Schließlich wurden die in der folgenden Übersicht dargestellten 35 Kernkompetenzen in das Selbstevaluierungs-Instrument aufgenommen. Die restlichen, als weniger essenziell beurteilten Kompetenzen werden vorerst »stillgelegt« und sind inklusive der entsprechenden Delphi-Ergebnisse auf der Projektwebsite dargestellt.

Übersicht: Endversion der MEVOC-Kompetenzstandards

Kompetenzkategorien		Kompetenzstandards
Bildung und Karriere	Aus- und Weiterbildung	Über aktuelle Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten Bescheid wissen. Trainingsbedarf zur professionellen Weiterentwicklung bei individuellen KlientInnen identifizieren können. Wissen in bezug auf relevante Ausbildungsinstitutionen und -möglichkeiten vermitteln können.
	Arbeitsmarktdynamik und Berufswelt	In bezug auf Arbeitsmarktveränderungen und Arbeitsmarkttrends Bescheid wissen, diese aktiv beobachten und Zugang zu diesbezüglich relevanten Quellen und Ressourcen haben. Hinsichtlich existierender Berufe und deren HauptakteurInnen, Anforderungen, Aussichten und Ausbildungsmöglichkeiten Bescheid wissen und Zugang zu diesbezüglich relevanten Quellen und Ressourcen haben. In bezug auf freie Stellen und Beschäftigungsmöglichkeiten bzw. Jobsuchmöglichkeiten Bescheid wissen.
Beratung	Kommunikation mit KlientInnen	Über Charakteristika verschiedener Zielgruppen Bescheid wissen und für die Zielgruppe speziell maßgeschneiderte Beratungsstrategien entwickeln können. Über soziale Basisfertigkeiten verfügen und mit unterschiedlichen (eventuell auch schwierigen) Zielgruppen umgehen können. KlientInnen identifizieren können, die sich in problematischen Situationen befinden (z.B. Menschen mit gesundheitlichen oder finanziellen Problemen, Drogensüchtige), und sie an SpezialistInnen verweisen können. Eigeninitiative fördern bzw. wecken können.
	Coaching	Sich in einer verständlichen Art und Weise ausdrücken und Inhalte verständlich präsentieren können. KlientInnen motivieren können. Gerne helfen, jedoch auch professionelle Distanz bewahren können.
	Assessment	Frage- und Interviewtechniken beherrschen. Basiskommunikations- und Beratungsfähigkeiten beherrschen. Die Bedürfnisse von KlientInnen analysieren können. Bei KlientInnen vorhandene Kompetenzen identifizieren können, die zum Selbständigmachen erforderlich sind, sowie diesbezüglich relevante Informationen vermitteln können. Über die gängigen Interessens- und Fähigkeitstests, die in der Bildungsberatung verwendet werden, Bescheid wissen. Testergebnisse analysieren und in den Beratungsprozeß integrieren können.
	Jobsuche und Stellenvermittlung	Über individuelle Bedarfe und Möglichkeiten der KlientInnen Bescheid wissen und diese Information mit den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes in Verbindung bringen können. Über formale Anforderungen des Bewerbungsverganges Bescheid wissen. Vermitteln können, wie man gezielt in Übereinstimmung mit den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten nach Jobangeboten sucht und dabei interne und externe Netzwerke und Quellen verwendet.
	Ethik	Über ethische Standards für BeraterInnen Bescheid wissen (z.B. AIOSP) und sich an den Verhaltenskodex halten.

Persönlichkeit	Berater-Innenprofil	Im Job motiviert sein. Positiv denken. Sich nicht vor neuen Erfahrungen oder Veränderungen scheuen. Aktiv zuhören können. Sich seiner Körpersprache bewußt sein, sie kontrollieren und adaptieren können. Hinsichtlich kultureller Unterschiede tolerant und offen sein.
	Zeitmanagement	Aktivitäten planen und organisieren können, sich selbst organisieren können. Prioritäten setzen und sich auf Einzelaktivitäten konzentrieren können sowie Zeitpläne, wenn nötig, (auch kurzfristig) ändern können.
	Streß und Frustration	Mit Streß und Frustration umgehen können.
	Persönliche Weiterentwicklung	Sich seiner eigenen Grenzen bewußt sein, sich regelmäßig einer Selbstreflexion unterziehen und sein Selbstkonzept adaptieren bzw. weiterentwickeln. Willig sein, sich lebenslang fortzubilden.
Informationstechnologien	PC und Informationsmanagement	IKT-Basisfertigkeiten (Word, Internet-Suchmaschinen, E-Mail).

4. MEVOC-Selbstevaluierungs-Instrument und MEVOC-Weiterbildungsdatenbank

Zur Zielgruppe des Selbstevaluierungs-Instrumentes zählen Personen, die als Bildungs- und BerufsberaterIn oder in verwandten Bereichen tätig sind und die ihre Beratungskompetenzen im Selbsttest evaluieren wollen. Das Tool ist nicht für den Einsatz zur Selektion von Bildungs- und BerufsberaterInnen durch Beratungsinstitutionen gedacht, sondern rein zum Erkennen möglicher fehlender Kompetenzen durch die BeraterInnen selbst. Die Verwendung des Selbstevaluierungs-Instrumentes ist so geplant, daß die AnwenderInnen zu jeder der 35 Kernkompetenzen angeben, inwiefern sie über diese verfügen, wobei nicht nur auf den Erwerb von Kompetenzen durch Aus- und Weiterbildung, sondern auch durch praktische Erfahrung Wert gelegt wird. Um ihr Know-how in bezug auf jeden einzelnen Kompetenzstandard zu testen, sollen die BenutzerInnen jeweils eine Alternative aus den folgenden möglichen Antworten auswählen:

- Die Kompetenz habe ich durch eine anerkannte Weiterbildung erworben (z.B. facheinschlägiges Seminar).
- Die Kompetenz habe ich durch eine anerkannte abgeschlossene Ausbildung erworben (z.B. Hochschulstudium, Lehrgang).
- Die Kompetenz habe ich durch das Anlesen von Informationen erworben (z.B. fachspezifische Bücher).
- Die Kompetenz habe ich durch praktische Erfahrung erworben, und es besteht ein Nachweis über die Kompetenz (z.B. Feedback, Zeugnisse, Atteste etc.).
- Die Kompetenz habe ich durch Austausch mit Experten und Expertinnen bzw. Kollegen und Kolleginnen in einem fachspezifischen Netzwerk erworben.

Das MEVOC-Projektteam geht davon aus, daß die erforderlichen Kompetenzen zumindest ausreichend vorhanden sind, sobald mindestens eine der Antwortalternativen ausgewählt wurde. Ist dies nicht der Fall, werden AnwenderInnen zur MEVOC-Weiterbildungsdatenbank weitergeleitet, wo konkrete Vorschläge aufgelistet werden, in welcher Form die einzelnen Kompetenzen erwerbbar sind. Diese Vorschläge variieren je nach Projektpartnerland und beinhalten relevante nationale Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Seminare, Bücher, CD-ROMs, Internetlinks sowie Netzwerke. Da alle Projektpartner an der Dateneingabe in die Datenbank beteiligt sind, ist es Anwendern und Anwenderinnen möglich, internationale Vorschläge in allen Projektsprachen und für alle Projektländer abzurufen. Zum Beispiel könnten dann österreichische Bildungs- und BerufsberaterInnen abrufen, welche formellen Ausbildungsmöglichkeiten in Großbritannien bestehen, welche Netzwerke es in Rumänien und Polen gibt oder welche fachspezifischen Bücher in den Niederlanden publiziert wurden. Das Projekt MEVOC wurde mit Unterstützung der Europäischen Gemeinschaft finanziert. Der Inhalt dieses Projektes gibt nicht notwendigerweise den Standpunkt der Europäischen Gemeinschaft oder der Nationalagentur wieder; diese übernehmen dafür keinerlei Haftung.

MEVOC ist ein dreijähriges Leonardo-da-Vinci-Projekt, das vom Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw – www.ibw.at) initiiert wurde und auch koordiniert wird.

Das Projekt, das u.a. vom AMS Österreich begleitet wird, startete Anfang Oktober 2003 und läuft bis August 2006. Alle Projektprodukte können auf der Projektwebsite www.mevoc.net downgeloadet bzw. ausprobiert werden.

5. Referenzen

- AIOSP (2003) (Hg.): International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners. Final Report to the General Assembly of the International Association for Educational and Vocational Guidance, AIOSP, Bern.
- CEDEFOP (1998): Training for Changing Society – A Report on Current Vocational Education and Training Research in Europe, CEDEFOP, Thessaloniki.
- Ertelt, B.-J./Schulz, W. E. (1997): Beratung in Bildung und Beruf, Verlag Rosenberger, Leonberg.
- OECD (2004) (Hg.): Career Guidance and Public Policy – Bridging the Gap.
- Steinringer, J. (2000): Bildung und Wirtschaft 11: Bildungs- und Berufsinformation in Österreich, ibw, Wien.
- Steinringer, J./Schwarzmayr, E. (2001): Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern in Bildung und Beruf, unveröffentlichter Bericht des ibw an das Leonardobüro, Wien.
- Zdrahal-Urbaneck, J. (2004): Über die Bedarfslage von Qualitätssicherungsprogrammen in der Bildungs- und Berufsberatung in Europa, in: ibw-Mitteilungen 3, ibw, Wien, S. 1–4.
- Zdrahal-Urbaneck, J./Thum-Kraft, M. (2005): Self Guided Self- Assessment and Improvement of Vocational and Career Counselling Skills: New Standards and Tools for Counsellors Developed in the Leonardo-da-Vinci-Project MEVOC, in H.R. Pinto (Ed.): Proceedings of the annual AIOSP/IAEVG conference, 2005, Portugal, University of Lisbon.

AMS info 86 (Juli 2006)

Karin Steiner, Maria E. Weber

QUINORA

Internationales Qualitätssicherungsprogramm für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen für Arbeitsuchende auf Systemebene – www.quinora.com

1. QUINORA im Überblick

Die zentrale inhaltliche Dimension des über das EU-Programm Leonardo da Vinci finanzierten Pilotprojektes QUINORA, das von 2005 bis 2007 läuft, besteht darin, auf der Basis von internationalen Qualitätsstandards ein Qualitätssicherungsprogramm für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen in Verbindung mit einem E-Learning-Tool und einer E-Library zu entwickeln. Dabei werden schlußendlich die kritisch-diskursive Einbringung der »QUINORA-Erkenntnisse« auf der Meta-/Systemebene der verschiedenen an Berufsorientierung und Aktivierung beteiligten arbeitsmarktpolitischen Akteure bzw. Implementierungen der »QUINORA-Produkte« auf deren Managementebene (hinsichtlich der Anwendung im »Tagesgeschäft«) angestrebt.

Zu den QUINORA-Partnerländern zählen Österreich (Projektkoordination: abif; www.abif.at),¹ Bulgarien, Deutschland, Großbritannien, Italien, Schweden, Schweiz und Spanien.

QUINORA läßt sich somit als eine »europäische Antwort« auf die Internationalisierung in der Berufsorientierung und Karriereberatung verstehen und möchte vor dem Hintergrund eines anhaltend kritisch zu führenden Qualitätsdiskurses dazu beitragen, Benchmarks auf europäischer Ebene zu entwickeln und Best Practices zu verbreiten.

Auf Basis eines vergleichenden Syntheseberichtes, im Rahmen dessen die Situation zum Thema »Qualität in der Berufsorientierung bzw. Berufsberatung« untersucht wurde, werden internationale »Leitlinien« für Berufsorientierungs- und Aktivierungstrainings erstellt, die überdies auch für den arbeitsmarktnahen Qualifizierungsbereich wie auch den Erwachsenenbildungsbereich iwS einen interessanten (Diskussions-)Input darstellen können. Dabei werden nicht – wie bisher oft Usus – ausschließlich die TrainerInnenkompetenzen, die Qualität im Training selbst oder das Qualitätsmanagement der Trainingseinrichtungen fokussiert, sondern es werden u.a. auch das Zusammenspiel der einzelnen Akteure in der Planung und Durchführung,

¹ QUINORA wird u.a. vom Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (AMS; www.ams.at), sowie vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA; www.bmwa.gv.at) unterstützt.

in der Nachbereitung (Auswertung von Feedback, Durchführung einer Erfolgskontrolle nach vorher festgelegten Erfolgskriterien) sowie die entsprechende Einbringung der Erfahrungen bei der Planung und Umsetzung künftiger Maßnahmen berücksichtigt. Im einzelnen werden dabei sieben Qualitätsbereiche (Domains) jeweils kontextorientiert bearbeitet:

1. Bedarfs- und Bedürfnisanalyse, Zielsetzungen von BO- und Aktivierungsmaßnahmen.
2. Ausschreibungsrichtlinien und Trainingsdesign.
3. Personalpolitik, Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an TrainerInnen.
4. Kursunterlagen und Infrastruktur.
5. Allgemeine Qualitätssicherungsmaßnahmen, die auf Systemebene unterschiedliche Akteure einbeziehen.
6. Allgemeine Qualitätssicherungsmaßnahmen vor und während der Maßnahme.
7. Feedback und Evaluation.

2. Bisherige Projektergebnisse

Während der Erstellung des Syntheseberichtes (siehe dazu: www.quinora.com) wurden existierende Qualitätsstandards, -richtlinien und -programme in EU-Ländern identifiziert. Die Analyse ergab (wenig überraschend), daß die Situation in der Berufsorientierung für Arbeitsuchende in den einzelnen Partnerländern sehr heterogen ist. Neben dem Gruppentraining, das v.a. in Österreich zum Einsatz kommt, ist die Einzelberatung als Methode beruflicher Orientierung wesentlich. Beides wird sowohl von öffentlichen als auch privaten Organisationen angeboten. Darüber hinaus ist auch die Situation der Qualitätssicherung in den einzelnen Partnerländern sehr unterschiedlich. So gibt es in Deutschland, der Schweiz, Großbritannien und Schweden bereits ausgefeilte Qualitätssicherungs- und Standardisierungskonzepte für die Beratung, in anderen Ländern sind solche nur in geringerem Umfang vorhanden. Viele Partnerländer fordern bereits formale Qualifikationen für die BeraterInnen als auch TrainerInnen, wobei ein großer Teil auch außerhalb des beruflichen Feldes der Berufsorientierung gelegene Arbeitserfahrungen ebenso wie soziale und persönliche Kompetenzen einfordert. Vielfach verfügen die Länder, die formale Qualifikationen von TrainerInnen und BeraterInnen einfordern, bereits über mehr oder weniger ausgebaute Systeme zur Qualitätszertifizierung.

3. Bestehende Defizite in der Qualitätsentwicklung

Bestehende Qualitätsstandards setzen entweder auf der Managementebene, also auf Ebene der Organisation, oder auf der Dienstleistungsebene bzw. den DienstleisterInnen (TrainerInnen) selbst an. In geringerem Maße wird das Gesamtsystem der Berufsorientierung/Berufsberatung als ein solches gesehen, das eben verschiedene Akteure beinhaltet, deren Zusammenspiel und deren Wahrnehmung ihrer jeweiligen Verantwortlichkeiten die Qualität der Maßnahmen gleichermaßen beeinflusst. Vielmehr wurden bisher einige Teilbereiche des gesamten Systems eingehender definiert, z.B. die Kompetenzen und Fähigkeiten der BerufsberaterInnen und BO-TrainerInnen, die Abwicklung der Prozesse durch die Weiterbildungsanbieter, die detaillierten Vorgaben für die Einreichung der Angebote in den Ausschreibungen der arbeitsmarktpolitischen

Akteure (Bundesagentur für Arbeit, AMS etc.). Was eben in geringerem Maße bisher Beachtung fand, aber die Qualität einer Maßnahme ebenso stark beeinflusst wie die Kompetenz der TrainerInnen, ist das Verhalten der relevanten Akteure zueinander.

Somit sind das Zusammenspiel der Akteure in der Planung und Durchführung sowie in der Nachbereitung (Auswertung von Feedback, Durchführung einer Erfolgskontrolle nach vorher festgelegten Erfolgskriterien) und die entsprechende Berücksichtigung der Erfahrungen bei der Planung und Umsetzung einer daran anschließenden Maßnahme – neben der TrainerInnenausbildung und den TrainerInnenkompetenzen bzw. deren Engagement – (mit-)ausschlaggebend für die Gesamtqualität des Prozesses.

4. Leitlinien für die Qualitätsentwicklung von Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen

Auf dieser Situationsanalyse aufbauend wurden im Rahmen zweier QUINORA-Projekttreffen internationale Qualitätsleitlinien für Trainings in der Berufsorientierung und Aktivierung entwickelt, die insbesondere auf die Management- und Systemebene der arbeitsmarktpolitischen Akteure fokussieren. Nachfolgend werden die wesentlichen Aspekte der identifizierten Qualitätsdomänen, die in den weiteren QUINORA-Projektschritten eingehend bearbeitet werden, im Überblick charakterisiert:

Qualitätsdomäne 1: Bedarfs- und Bedürfnisanalysen

Bedarfs- und Bedürfnisanalysen sind als Grundlage für die Konzeption und die Umsetzung von BO- und Aktivierungsmaßnahmen zu sehen. Bedarfsanalysen basieren dabei auf einem umfassenden Monitoring der aktuellen und kontinuierlichen Veränderungen des Arbeitsmarktes, wobei hier lokale, regionale und globale Entwicklungen, Abhängigkeiten und Wechselwirkungen in die Beobachtung und Analyse miteinzubeziehen sind. Es ist davon auszugehen, daß nur eine zielgerichtete Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten des Arbeitsmarktes qualitativ gut konzeptionierte Trainingsmaßnahmen ermöglicht. Nur unter Miteinbeziehung der aktuellen Verfaßtheit des Arbeitsmarktes wird es gelingen, eine – auch ethisch – vertretbare Beratungs- und Aktivierungsarbeit mit den TeilnehmerInnen unterschiedlicher Trainingsmaßnahmen zu realisieren. Neben der Fokussierung auf den Arbeitsmarktbedarf und auf die Beschaffenheit des Arbeitsmarktes sind auch die zu erwartenden – oftmals heterogenen – Bedürfnisse der TeilnehmerInnen für die Konzeption von Trainingsmaßnahmen zu berücksichtigen. So sind die TeilnehmerInnen in ihrer Unterschiedlichkeit rechtzeitig zu identifizieren, und die daraus ableitbaren Bedürfnislagen und Interessen sind in der Konzeption entsprechend zu beachten. Die Definition von Inhalt, Ziel und Zielgruppe resultiert aus einer Verbindung zwischen Bedarfs- und Bedürfnisanalysen. Leitend wird dabei in der Regel ein übergeordnetes Maßnahmenziel sein. Im Mittelpunkt sämtlicher arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen steht das Bestreben, TeilnehmerInnen der unterschiedlichen Maßnahmen in den Arbeitsmarkt zu integrieren bzw. weiterzuqualifizieren, um eine drohende (Langzeit-)Arbeitslosigkeit zu verhindern. Zur konkreten Zielerreichung sind neben einer Vielzahl an spezifischen Inhalten in jedem Fall relevante

Basisinhalte zu berücksichtigen. Dabei ist in jedem Fall auf die Vermittlung von Laufbahn und Life-Management-Skills zu achten.

Qualitätsdomäne 2: Ausschreibungsrichtlinien & Trainingsdesign

Öffentliche Auftraggeber legen unter Berücksichtigung der notwendigen einschlägigen Gesetze und Vorschriften zur Vergabe von öffentlichen Aufgaben einen definierten, verbindlichen Qualitäts-Kriterienkatalog vor. Ausschreibungsrichtlinien schaffen eine Gliederungsstruktur für die inhaltliche Darlegung der Maßnahmen. Ausschreibungsrichtlinien sind weiters eine verbindliche Grundlage zur strukturierten Beurteilung der vorgelegten Konzepte und der zur Vergabe intendierten Maßnahmen. Klar strukturierte Ausschreibungskriterien bilden in Summe die Grundlage für die Begleitung und für die abschließende Bewertung und Evaluation von Maßnahmen. Insofern haben Ausschreibungskriterien eine Steuerungsfunktion für den gesamten Maßnahmenprozeß. Die Entwicklung von Kriterien und Richtlinien für die Planung, die Beurteilung und Durchführung von Trainingsmaßnahmen ist eine qualitätssichernde Maßnahme in BO- und Aktivierungsmaßnahmen. Um die Umsetzbarkeit der herangezogenen Kriterien – operationalisiert durch ein spezifisches Trainingsdesign – in den dargelegten Angeboten bewerten zu können, müssen Auftraggeber sicherstellen, daß in der Beurteilungskommission, bereits aber auch im Konzeptions- und Planungsteam und letztlich auch auf Seite der Durchführung (TrainerInnen) ein einheitliches Qualitäts- und Zielverständnis vorhanden ist.

Qualitätsdomäne 3: Personalpolitik & TrainerInnenkompetenzen

Diese Qualitätsdimension fokussiert auf einen der essentiellsten Aspekte im Kontext mit der Umsetzung von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen. Die Qualität von Trainingsmaßnahmen hängt auch von den Qualifikationen und Kompetenzen der TrainerInnen ab. Die Qualifikation der TrainerInnen ist durch deren formale Ausbildung und deren informell erworbene Kompetenzen definiert. Aufgabe der Trainingseinrichtungen ist es, systematisch und strukturiert personalbezogene Qualitätsstandards und Qualitätskriterien zu definieren und diese auch weiter fortzuentwickeln. Die Bewältigung dieser Aufgaben ist schwierig; so gibt es z.B. keine definitiv standardisierte Ausbildung für TrainerInnen im BO- und Aktivierungsbereich. TrainerInnen verfügen über heterogene formale Ausbildungshintergründe, sind in der Regel nebenberuflich, mit unterschiedlichen Dienstverträgen und vielfach auch gleichzeitig bei unterschiedlichen Schulungsträgern beschäftigt. Beschäftigungen sind diskontinuierlich, die Honorierung ist in Relation zum tatsächlich geleisteten Einsatz zum Teil gering, der geleistete Arbeitsaufwand inkl. Vor- und Nachbereitung wird kaum in Rechnung gestellt. Kontinuierliche, fachspezifische Weiterbildung wird nicht institutionalisiert angeboten. Eine Identifikation mit den Zielen, den Erwartungen der Einrichtung und schließlich auch mit den Zielen und Erwartungen der Auftraggeber ist schwer herzustellen.

Trainingseinrichtungen müssen ihre Personalpolitik auch in Hinsicht auf administratives bzw. kaufmännisches Personal in ausreichendem Maße verantworten können. Administrative und organisatorische Belange sollten nicht zu den Aufgabenbereichen von TrainerInnen gezählt

werden. Bereits in der Konzeption und Planung muß seitens der Auftragnehmer ein schlüssiges Konzept zur Personalpolitik dargelegt werden. In der Verantwortung der Auftraggeber liegt es daher, die Personalsituation – entsprechend der Maßnahmenbeschreibung – zu überprüfen und gegebenenfalls auch klare Anforderungen, z.B. im Hinblick auf die Qualifikationen und Kompetenzen, rechtzeitig zu formulieren.

Qualitätsdomäne 4: Kursunterlagen und Infrastruktur

Kursunterlagen müssen auf die Ziele und auf die Zielgruppen abgestimmt sein. Was als selbstverständlich erachtet wird, stellt sich aber auch als große Herausforderung dar. TeilnehmerInnen von einzelnen Maßnahmen sind in der Regel sehr heterogen hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Arbeits- und Lernbiographien. Bei der Erstellung von Kursunterlagen müssen alle wesentlichen Informationen – einerseits zu den Zielen der Maßnahme, aber andererseits auch zur Zielgruppe – vorhanden sein. Es ist unbedingt erforderlich, das Sprachniveau (inkl. Alphabetisierungsgrad, Abschätzung der Lesekompetenzen u.ä.) der TeilnehmerInnen zu erfahren, bevor aufwendige Texte erstellt werden. Die Sprache sollte einfach, klar und frei von umfangreichen Fach- und Fremdtermini sowie Stereotypen sein.

Während sich in der »Freien Erwachsenenbildung« die TeilnehmerInnen (= zumeist zahlende KundInnen) oft aufgrund der vorhandenen Infrastruktur für oder gegen die Inanspruchnahme einer Weiterbildungsmaßnahme bei einem bestimmten Anbieter entscheiden, bleibt in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen den TeilnehmerInnen diese Entscheidungsgrundlage zumeist vorenthalten. Die Teilnahme ist mehr oder weniger verpflichtend und an den Bezug von finanziellen Mitteln geknüpft. Es sollte aber gerade nicht übersehen werden, daß die Infrastruktur der Trainingsinstitution sehr viel zur Motivation und letztlich auch zur Lernbereitschaft der TeilnehmerInnen beitragen kann. Die Trainingseinrichtung muß in jedem Fall in der Lage sein, die infrastrukturelle Ausstattung gemäß gängiger Gesundheits- und Sicherheitsstandards bzw. Vorschriften bereitzustellen. Im Hinblick auf die technische Ausstattung (z.B. IKT) sollte gewährleistet werden, daß das Equipment den gängigen Standards und Anforderungen entspricht. Es ist sicherzustellen, daß TrainerInnen hinsichtlich der neuesten Entwicklungen up to date sind. Es muß gewährleistet werden, daß die TeilnehmerInnen der Maßnahmen unter Heranziehung aller notwendigen aktuellen Lernsettings auf die Integration in reguläre Beschäftigungsverhältnisse vorbereitet werden.

Qualitätsdomäne 5: Qualitätssicherung auf Systemebene

Qualitätssicherung ist eine Herausforderung, die Institutionen in ihrer Gesamtheit betrifft und sich in allen Teilbereichen widerspiegelt. Auf Systemebene verfügen Trainingsinstitutionen (bzw. sollten verfügen) über Qualitätsmanagementsysteme (QM) und Qualitätssicherungssysteme (QS). In der Regel handelt es sich dabei um Zertifikatsmodelle aus den Normenreihen ISO, EQFM, TQM bzw. um Qualitätsmodelle, die speziell für den Weiterbildungsbereich entwickelt wurden, wie z.B. CERTQUA, LQW, eduQua und dgl. Allein das Vorhandensein von QM-Systemen auf institutioneller Ebene stellt noch nicht sicher, daß durchgeführte Maßnahmen von guter

Qualität sind. QM-Systeme werden oft mit viel Zeit- und Ressourcenaufwand implementiert, garantieren aber noch nicht notwendigerweise, daß ein institutionsübergreifendes Qualitätsbewußtsein entsteht bzw. daß dadurch die Qualität von Maßnahmen erhöht wird. Institutionen verfügen oft über eigene Bibliotheken mit QM-Prozeßdokumentationen, die nach Abschluß dieser Prozesse allerdings in vielen Fällen keine (ausreichende) weitere Berücksichtigung mehr erfahren und im Alltag nicht gelebt werden. Implementierte QM-Systeme sollten in der Lage sein, ein institutionsübergreifendes – d.h. alle Beteiligten miteinbeziehendes – Qualitätsverständnis zu vermitteln. Es sollte allen Beteiligten klar sein, was die Institution unter Qualität versteht, welche Kriterien in der Umsetzung dieses gemeinsamen Verständnisses eine Rolle spielen, welche Prozesse zur Umsetzung dieses Verständnisses definiert wurden und werden und wie sich dieses Verständnis kontinuierlich weiterentwickelt. QM- und QS-Systeme implizieren zwei Aspekte: Einerseits geht es um die Kontrolle der Qualität in der Institution, und andererseits geht es um die Weiterentwicklung von Qualität. Es muß vorausgesetzt werden, daß QM und QS in die Gesamtstrategien von Institutionen eingebettet sind und alle Teileinheiten einer Institution erfaßt werden und damit vertraut sind. In allen relevanten Prozeßphasen muß von allen beteiligten Personen von den gleichen Qualitätsstandards ausgegangen werden.

Qualitätsdomäne 6: Qualitätssicherung im Training/Kurs

Kurz gesagt ist die Qualität von Kursen durch die Konzeption der richtigen Maßnahme für die richtige Zielgruppe unter Bereitstellung der adäquaten Ressourcen und infrastrukturellen Voraussetzungen sowie durch die Vermittlung der relevanten Inhalte durch qualifiziertes und kompetentes Personal definiert. Dafür Sorge zu tragen haben zu gleichen Teilen Auftraggeber und Auftragnehmer. Beide Hauptakteure müssen sich in gleichem Ausmaß dafür verantworten, daß die Qualität im Kurs, die in der Regel durch die Konzeption der Anforderungen vorgegeben ist, umgesetzt werden kann. So muß z.B. die zuweisende Stelle alle relevanten Informationen über die geplanten Kurse haben, um adäquate TeilnehmerInnen bereits im Vorfeld auf die Maßnahme ausreichend vorzubereiten. Der Auftragnehmer muß auf seiner Seite dafür Sorge tragen, daß die TrainerInnen rechtzeitig mit den relevanten (Hintergrund-)Informationen zum Training/Kurs versorgt werden und diese daher auch gegebenenfalls näher hinterfragen und abklären können.

Qualitätsdomäne 7: Feedback und Evaluation

Kriterien und Anknüpfungspunkte für Feedback und Evaluation sind mehr oder weniger bereits in einem Qualitätszyklus (vgl. www.eduqua.ch) der Maßnahme (Planung – Durchführung – Auswertung und Reflexion der Maßnahme) festgelegt. In der Verantwortung der Trainingsinstitution liegt die Bereitstellung von klaren Regelungen für Rückmeldungs-/Feedbacksysteme für TrainerInnen und für TeilnehmerInnen. Feedback und Reflexion über und zur geleisteten Arbeit bzw. Teilnahme an Maßnahmen sind zu institutionalisieren. Darüber hinaus ist jede Trainingsinstitution gut beraten, wenn sie die Angebote und Trainingsmaßnahmen kontinuierlich einem internen und externen Evaluationsprozeß unterzieht. Die interne Evaluation hat das Ziel,

Stärken und Schwächen der Maßnahmen in einem Bericht darzulegen, der in der Folge auch als Basis für eine externe Evaluation herangezogen werden kann. Die externen Evaluationen werden von unabhängigen ExpertInnen vorgenommen. Ziel einer externen Evaluation ist es, mit Hilfe der ExpertInnen Strategien zur Verbesserung der Qualität in den zu evaluierenden Bereichen herauszufiltern. In der Regel sieht der Prozeß der externen Evaluation vor, daß Verbesserungsvorschläge und allgemeine Rückmeldungen im Zuge von Follow-up-Maßnahmen umgesetzt werden sollen. Externe EvaluatorInnen sollten in ihrer Kompetenz unabhängig und frei agieren (dürfen), insofern ist die Auswahl und Entsendung der ExpertInnen vielfach ein heikler Prozeß. ExpertInnen sollten über unterschiedliche Kompetenzen (z.B. Kenntnisse der Evaluationsmethodik und der Grundlagenforschung, arbeitsmarktpolitisches Know-how, Trainingskompetenz) verfügen. Auf Grundlage der Expertise sollten Empfehlungen formuliert und Entscheidungen getroffen werden (können).

4. Weiterer Projektverlauf

Basierend auf den festgelegten Qualitätsdomänen und Unterbereichen soll bis Ende 2006 ein E-Learning-Tool entwickelt werden, das Organisationen dabei unterstützt, diese Qualitätsstandards Schritt für Schritt zu implementieren. Das E-Learning-Tool beinhaltet zuerst einen theoretischen Teil. Herzstück sind jedoch die Best Practices, die einen Einblick in die praktische Qualitätsentwicklung der einzelnen Partnerländer gewähren. Eine E-Library soll zusätzliche Informationen zur Qualitätsthematik in der Berufsorientierung bereitstellen. Zum ersten Mal »getestet« werden diese Inhalte im Rahmen einer Workshop-Reihe für arbeitsmarktpolitische Akteure und TeamleiterInnen bzw. TrainingsmanagerInnen der Trainingseinrichtungen selbst, die im Winter 2006/2007 startet und auch evaluiert wird. Die vier geplanten Workshops dienen dem gegenseitigen Erfahrungsaustausch, der Diskussion und haben das Ziel der Erstellung eines gemeinsamen Produktes (z.B. Zusammenfassung des Prozesses und der Diskussionsergebnisse, Veränderungspotentiale des Gesamtsystems bzw. der Organisationen aufzeigen), das auch öffentlich verbreitet werden soll.

AMS info 103 (Oktober 2007)

Karin Steiner, Stefan Angel

Qualität in der Planung, Durchführung und Evaluierung von Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen

**Ergebnisse aus den QUINORA-Praxisworkshops –
www.quinora.com**

1. Das EU-Projekt QUINORA

Die zentrale inhaltliche Dimension des über das EU-Programm Leonardo da Vinci finanzierten Pilotprojektes QUINORA, das von 2005 bis 2007 durchgeführt wird, besteht darin, auf der Basis von internationalen Qualitätsstandards ein Qualitätssicherungsprogramm für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen in Verbindung mit einem E-Learning-Tool und einer E-Library zu entwickeln. Dabei wurden und werden die kritisch-diskursive Einbringung der »QUINORA-Erkenntnisse« auf der Meta-/Systemebene der verschiedenen an Berufsorientierung und Aktivierung beteiligten arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Akteure bzw. Implementierungen der »QUINORA-Produkte« auf deren Managementebene (hinsichtlich der Anwendung im »Tagesgeschäft«) angestrebt.

Zu den QUINORA-Partnerländern zählen Österreich (Projektkoordination durch abif; www.abif.at),¹ Bulgarien, Deutschland, Großbritannien, Italien, Schweden, Schweiz und Spanien.

QUINORA läßt sich somit als eine »europäische Antwort« auf die Internationalisierung in der Berufsorientierung und Karriereberatung verstehen und möchte vor dem Hintergrund eines anhaltend kritisch zu führenden Qualitätsdiskurses dazu beitragen, Benchmarks auf europäischer Ebene zu entwickeln und Best Practices zu verbreiten.

Auf Basis eines vergleichenden Syntheseberichtes, im Rahmen dessen die Situation zum Thema »Qualität in der Berufsorientierung bzw. Berufsberatung« untersucht wurde, werden internationale »Leitlinien« für Berufsorientierungs- und Aktivierungstrainings erstellt, die überdies auch für den arbeitsmarktnahen Qualifizierungsbereich wie auch für den Erwachsenenbildungsbereich iwS einen interessanten (Diskussions-)Input darstellen können.

1 Das Projekt QUINORA wird u.a. vom Arbeitsmarktservice Österreich (AMS; www.ams.at) sowie dem österreichischen Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA; www.bmwa.gv.at) unterstützt. Vgl. u.a. AMS info 86: QUINORA, Wien 2006 (Download auf www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »AMS-Publikationen« – Jahr 2006) oder die verschiedenen Produkte auf www.quinora.com (hier können u.a. auch die ausführlichen QUINORA-Workshop-Protokolle downgeloadet werden).

Im einzelnen wurden dabei sieben Qualitätsbereiche (Qualitätsdomänen) jeweils kontextorientiert bearbeitet:

1. Bedarfs- und Bedürfnisanalyse, Zielsetzungen von BO- und Aktivierungsmaßnahmen.
2. Ausschreibungsrichtlinien und Trainingsdesign.
3. Personalpolitik, Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an TrainerInnen.
4. Kursunterlagen und Infrastruktur.
5. Allgemeine Qualitätssicherungsmaßnahmen, die auf Systemebene unterschiedliche Akteure einbeziehen.
6. Allgemeine Qualitätssicherungsmaßnahmen vor und während der Maßnahme.
7. Feedback und Evaluation.

2. Diskussionsergebnisse aus den QUINORA-Workshops

Im ersten Halbjahr 2007 fanden vier thematische QUINORA-Workshops in Wien statt, die zum Ziel hatten, auf Basis der entwickelten Curriculum-Inhalte Praxisprobleme zu diskutieren und Lösungsvorschläge zu erarbeiten. So gab es neben inhaltlichen Inputs Diskussionen sowohl im Plenum als auch in Kleingruppen. Neben der Benennung von relevanten Qualitätsproblemen in der Praxis wurden jedoch auch konkrete Vorschläge zur Veränderung und Lösung dieser Probleme erarbeitet. TeilnehmerInnen der Workshops waren in erster Linie VertreterInnen von Schulungsträgern sowie arbeitsmarktpolitisch tätigen Unternehmensberatungen, TrainerInnen, MitarbeiterInnen des AMS, des BMWA und der Volksanwaltschaft. Alle TeilnehmerInnen erhielten Zugang zur Internet-Plattform von QUINORA (Diskussionsforum, E-Learning-Materialien, E-Library u.ä.). Unter www.quinora.com (Menüpunkt »Workshops«) kann die detaillierte Workshop-Dokumentation (Skriptum, Ergebnis- und Diskussionsprotokolle) downgeloadet werden.

Im folgenden werden nun anhand der sieben Qualitätsdomänen zentrale Diskussionsergebnisse aus den QUINORA-Workshops resümiert.

Qualitätsdomäne 1: Bedarfs- und Bedürfnisanalysen

Künftig wird es einen noch stärkeren Bedarf nach einem umfassenden niederschweligen Angebot bei BO- und Aktivierungsmaßnahmen geben. Dabei erhalten die stärkere Berücksichtigung des physischen und psychischen Gesundheitsbefindens der Kursteilnehmenden sowie das Entgegenwirken von Defiziten in diesen Bereichen besonderes Gewicht. Das Thema der Gesundheitsförderung, beispielsweise in Form von Ernährungsworkshops etc., wird hinkünftig eine größere Rolle spielen als gegenwärtig und soll auch eine verstärkte psychosoziale Betreuung, z.B. in Form von Maßnahmen zur Beseitigung von depressiven Syndromen, umfassen. Diese Aspekte fallen nicht in den klassischen BO- und Aktivierungsbereich, stellen aber wichtige Probleme dar. Sie treten in der Vermittlung immer mehr in den Vordergrund, weshalb sie auch als Themen in die TrainerInnenausbildung einfließen sollen.

Der Bereich der Soft Skills wird weiterhin forciert werden. Im speziellen sind damit Lern- und Präsentationstechniken, Selbstreflexion sowie Empowerment (inkl. Kompetenz zur Selbst-

präsentation) angesprochen. Diese Aspekte werden aufgrund steigender Flexibilitätsanforderungen besonders wichtig. Ein weiterer Punkt ist die Förderung der interkulturellen Kompetenz, die auch aufgrund der größeren Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund an Bedeutung gewonnen hat. Im Bereich der Social Skills fällt darüber hinaus die Förderung von Gender-Kompetenz an, um ein funktionierendes Gender-Mainstreaming zu gewährleisten.

Abseits dieser spezifischen Inhalte sollen aber auch grundlegende Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) stärker vermittelt werden. Zielgruppe sind vor allem Personen mit Migrationshintergrund; speziell im (groß-)städtischen Bereich herrscht diesbezüglich erheblicher Bedarf.

Qualitätsdomäne 2: Ausschreibungsrichtlinien & Trainingsdesign

Grundsätzlich sollen Ausschreibungen bezüglich der Inhalte und gewünschten Ziele klarer formuliert werden. Rechtzeitige Information über die Beauftragung durch das AMS garantiert eine bessere Planbarkeit für die Trägerorganisationen. Anstatt der vorgegebenen allgemeinen Kriterien sollen Ideenwettbewerbe durchgeführt werden. Diese ermöglichen es, die Kreativität und Qualität der Maßnahmen zu steigern. Hierfür ist eine Beteiligung der TrainerInnen bei der Angebotslegung notwendig. Durch diese Vorgehensweise kann die Kommunikation zwischen Trägern und Auftraggebern wieder intensiviert werden; ebenso wird der Weg von reinen Zielgruppenausschreibungen hin zu Ausgangsziel-, Inhalts- bzw. Nutzensausschreibungen geebnet.

Um ein Preisdumping zu verhindern und eine hohe Qualität der Maßnahmen zu gewährleisten, sollen die Gewichtung des Angebotspreises bei den Zuschlagskriterien reduziert und Mindestgehaltssätze für TrainerInnen mit Werk- oder Freien Dienstverträgen festgeschrieben werden. Weiters soll die Zahl der längerfristigen Verträge gesteigert werden (siehe auch den nachfolgenden Abschnitt).

Qualitätsdomäne 3: Personalpolitik & Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an TrainerInnen

Als Voraussetzung für eine Professionalisierung des Berufes »TrainerIn« ist eine Definition des Berufsbildes im Hinblick auf BO- und Aktivierungsmaßnahmen notwendig. Ein solches wurde ansatzweise auf einem der Workshops erarbeitet und umfaßt die Dimensionen »Haupttätigkeit«, »Know-how«, »Beschäftigungsmöglichkeiten«, »Einkommensmöglichkeiten«, »Arbeitsumfeld« sowie »Fachliche und persönliche Anforderungen« (Download dieses Entwurfes auf www.quinora.com im Menüpunkt »Workshops« unter QUINORA-Workshop 2).

Für den Erwerb und die Anerkennung von Qualifikationen könnte z.B. ein EU-weites TrainerInnenberechtigungssystem in Form des ECTS-Punktesystems, das auch Erfahrungswissen berücksichtigt, entweder durch einen AMS-Maßnahmenrat oder eine externe Akkreditierungsstelle (z.B. Arbeitsgruppe der GPA, work@education auf www.interesse.at) geschaffen werden, und zwar mit dem Ziel, daß TrainerInnen EU-weit eine individuelle Berechtigung erlangen können und so Meß- und Vergleichbarkeit garantiert werden (vgl. WeiterBildungsAkademie; www.wba.or.at).

Neben einer TrainerInnen-Basisausbildung werden als wichtigste Kriterien für die Tätigkeit die Trainingserfahrungen und die informell erworbenen Kompetenzen gesehen (beides im Gegensatz zum formalen, z.B. akademischen Abschluß). Auch die regionale Verankerung und das regionale Know-how der TrainerInnen sollen stärker berücksichtigt werden (Stichwort: Kontakte zu vor Ort befindlichen Unternehmen). Aufgrund der Dynamik des Arbeitsgebietes der TrainerInnen sollen darüber hinaus verpflichtende Weiterbildung bzw. Möglichkeiten zur Inanspruchnahme von Sabbaticals festgeschrieben werden.

Als weiterer Aspekt wird die Zielsetzung genannt, daß TrainerInnen immer wieder mit neuen Zielgruppen arbeiten sollen, was zu einem Erwerb von Wissen führt und auch burn-out-verhindernd wirken kann. Die Qualifikationsvoraussetzung in Ausschreibungen für TrainerInnen, daß diese über eine längere Arbeitserfahrung (z.B. drei Jahre) mit einer bestimmten Zielgruppe verfügen sollen, verhindert oder verzögert allerdings vielfach die Erweiterung von Zielgruppen-Know-how. Auf der Ebene der Verträge zwischen AMS und Schulungsträgern sollen Vor- und Nachbereitung, administrative Tätigkeiten, Kommunikation, Vernetzung, Supervision und Weiterbildung der TrainerInnen berücksichtigt und als wesentliche Elemente des Qualitätsmanagements auch finanziell abgegolten werden.

Für die Stärkung von beruflichem Selbstverständnis und Selbstbewußtsein ist eine gleiche monetäre Bewertung von Fach- und BO-/Aktivierungstrainings notwendig. Gegenwärtig werden erstere überproportional höher entlohnt. Damit im Zusammenhang steht auch die Einführung von existenzsichernden Mindestlöhnen für TrainerInnen (auch für freiberuflich Tätige) in Anlehnung z.B. an den BABE-Kollektivvertrag. Die GPA (work@education; www.interesse.at) arbeitet derzeit an einer derartigen Regelung für Freie DienstnehmerInnen. Diese Forderungen können durch eine stärkere Standes- bzw. Interessenvertretung (GPA, VÖBAT) konsequenter durchgesetzt werden. Institutionalisierte und häufigere Austauschtreffen von TrainerInnen tragen ebenfalls zur Stärkung der beruflichen Identität bei und begünstigen den Transfer von Fachwissen und Praxiserfahrungen und damit eine bessere Planung von Kursmaßnahmen.

Mehr Klarheit bei den Vertragsformen der Beschäftigungsverhältnisse sowie die Intensivierung von nach Möglichkeit kostenlosen Beratungen für die TrainerInnen in arbeitsrechtlichen Angelegenheiten würden dazu dienen, die Vertragswünsche der beteiligten Akteure rechtlich einwandfrei und nachvollziehbar umzusetzen, was wiederum einen Beitrag zur Rechtssicherheit der Trägerorganisationen leistet. Zur praktischen Implementierung sollen Interessenvertretungen Beratungen wie Musterarbeitsverträge (wie dies z.B. von der GPA in Form von Broschüren und kostenloser Beratung für WerkvertragsnehmerInnen schon angeboten wird; siehe: work@flex auf www.interesse.at) zur Verfügung stellen und der Hauptverband der Sozialversicherungsträger selber eine klare Richtlinie schaffen.

Qualitätsdomäne 4: Kursunterlagen und Infrastruktur

An das AMS erging der eindeutige Wunsch nach profunder Unterstützung mit Informations-, Service- und Lernmaterialien, nicht zuletzt um junge BerufseinsteigerInnen im arbeitsmarktpolitischen Trainingsbereich bei deren Aus- und Weiterbildung nachhaltig zu unterstützen. Es ist

evident, daß eine solche Servicierung im Sinne eines hochwertigen Dienstleistungsangebotes des AMS an die SchulungsträgerInnen wie auch an die TrainerInnen letztlich wiederum positiv auf die eigentlichen Maßnahmen zurückwirkt.

Die Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich stellt neben den berufskundlichen Unterlagen (siehe dazu: www.ams.at/berufsinfo) seit geraumer Zeit auch spezielle TrainerInnen-Materialien als Downloads auf www.ams-forschungsnetzwerk.at zur Verfügung. Zu diesen spezifischen Materialien zählen bis dato fünf Methoden- bzw. Infohandbücher (erschienen 2006 und 2007):

- Praxishandbuch: Methoden in der allgemeinen Berufs- und Arbeitsmarktorientierung, Wien.
- Praxishandbuch: Methoden in der beruflichen Rehabilitation, Wien.
- Praxishandbuch: Methoden in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung für Frauen, Wien.
- Praxishandbuch: Ältere am Arbeitsmarkt: Ressourcen – Maßnahmen – Strategien, Wien.
- Praxishandbuch: Betriebliche und arbeitsmarktintegrative Gesundheitsförderung, Wien.

Mit dem AMS-Qualifikations-Barometer – www.ams.at/qualifikationsbarometer – der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich steht des weiteren ein umfassendes Online-Informationssystem zu Qualifikationstrends für den österreichischen Arbeitsmarkt zur Verfügung. Struktur und Darstellung erfolgen ausgehend von 24 zusammengefaßten Berufsbereichen – z.B. Bau/Baunebengewerbe, Elektro/Elektronik, Medien/Kunst/Kultur – bis hinunter auf die Mikroebene von Berufen.

Qualitätsdomäne 5: Allgemeine Qualitätssicherungsmaßnahmen, die auf Systemebene unterschiedliche Akteure einbeziehen

Grundsätzlich herrscht eine sehr große Nachfrage nach mehr Informationsarbeit des AMS, insbesondere zu den Kursinhalten von (Qualifizierungs-)Maßnahmen sowie zu den verschiedenen Tools und Analyseinstrumentarien des AMS, wie z.B. den Instrumentarien zur Erhebung der KundInnenzufriedenheit (CMS) oder jenen zur Ermittlung der Zufriedenheit von TeilnehmerInnen an AMS-Maßnahmen sowie dem AMS-Data-Ware-House. Darüber hinaus existiert ein Informationsbedarf der Träger zu den internen Prozessen des AMS und zu dessen strategischen Zielen und Anforderungen. Auf der anderen Seite besteht der Wunsch, Schulungspartner bei der Planung von Maßnahmen stärker einzubinden und Vorinformationen über ihre Kursinhalte an die AMS-BeraterInnen bereitzustellen, um diesen einen genaueren Informationstransfer an die Arbeitsuchenden zu ermöglichen.

Für ein Qualitätsmanagement auf Systemebene sollen mehr finanzielle Mittel in Kommunikation und Aufklärung schon vor Kursbeginn investiert werden, weil dadurch die Beschwerden und damit auch der Verwaltungsaufwand verringert werden können. Dies würde bedeuten, vor Maßnahmenbeginn Meetings zwischen RGS und KursbetreuerInnen (z.B. verbindliche Kick-off-Veranstaltungen vor Beginn einer Schulungsmaßnahme) oder Info-Veranstaltungen für mögliche TeilnehmerInnen durchzuführen. Weiters sollen PartnerInnenevents für AMS und Träger sowie KundInnenevents für Träger und KundInnen verstärkt organisiert werden.

Für ein funktionierendes Qualitätsmanagement ist ein kontinuierliches, aussagekräftiges Feedback des Auftraggebers AMS an die Träger zum Erfolg oder Nicht-Erfolg einer Maßnahme (Zufriedenheit und Vermittlungsquote) und zum Vergleich mit anderen Bildungseinrichtungen erwünscht.

Um diese Punkte umzusetzen, bedarf es der »Definition« (Benennung) von konkreten Ansprechpersonen an den Schnittstellen beim Auftraggeber. Bezogen auf die Kommunikation zwischen AMS-BeraterInnen und KlientInnen sollen individuelle Problemlagen noch stärker bei der Maßnahmenzuteilung berücksichtigt werden. Die KursteilnehmerInnen sollen sich einer ständigen Vertrauensperson gegenübersehen und ein individuelles Bildungsportfolio erhalten, und zwar mit einem Karriereplan pro TeilnehmerIn, der bei einer neuen Maßnahme durch den/ die TrainerIn und den/die TeilnehmerIn beibehalten bzw. weiterentwickelt wird.

Qualitätsmanagement auf Systemebene betrifft schließlich auch die arbeitsmarktpolitischen Träger. Eine einheitliche Qualitätszertifizierung für diese Organisationen würde die Vergleichbarkeit erhöhen. Keineswegs soll dies aber kleinere Träger benachteiligen (z.B. durch hohe Kosten, zuviel Aufwand), damit garantiert werden kann, daß auch diese bei AMS-Ausschreibungen mitbieten können.

Qualitätsdomäne 6: Allgemeine Qualitätssicherungsmaßnahmen vor und während der Maßnahme

Prinzipiell gilt, daß die Motivation der TeilnehmerInnen mit der der TrainerInnen zusammenhängt. Daher ist es wichtig, Spannungsfelder und Frustrationen, die z.B. durch prekäre Beschäftigungsverhältnisse bei den TrainerInnen aufkommen können, abzubauen. Bewährte TrainerInnen könnten gezielt auch als AMS-BeraterInnen und AMS-SachbearbeiterInnen eingestellt werden, was einen Know-how-Transfer ermöglichen bzw. erleichtern würde. Bei den AMS-MitarbeiterInnen soll die berufs- und arbeitsmarktkundliche Expertise up to date sein; ebenso sollten Technokratie bzw. Bürokratie in deren Arbeitsumfeld reduziert werden.

Bei einer freiwilligen bzw. sanktionslosen Auswahl von Bildungsangeboten können sich Arbeitslose vorrangig jene Maßnahmen herausuchen, wo ihrer Meinung nach ein persönlicher Weiterbildungsbedarf herrscht. Eine andere Möglichkeit wäre, Arbeitsuchenden zwei bis drei in Frage kommende Kurse anzubieten, aus denen der/die Arbeitslose auswählen kann. Mit der Umsetzung eines umfassenden Freiwilligkeitsprinzips können allerdings u.U. auch aktivierende »Maßnahme-Hebel« zur Aufrechterhaltung der Employability verlorengehen, so eine im Plenum geäußerte These.

Trotz der Größe und politischen Bedeutung des AMS fehlt eine strukturierte Reflexion über dessen Bildungsauftrag. Diese würde eine Positionierung zum Lifelong Learning (LLL) sowie eine erhöhte Transparenz und Kohärenz in der Organisation hinsichtlich des LLL unterstützen.

Schließlich soll, so eine Forderung aus dem Plenum, die Zuverdienstgrenze während der Teilnahme an einer Kursmaßnahme über die Geringfügigkeit hinaus angehoben werden. Dafür wird ein Mechanismus benötigt, der eine Balance zwischen dem »Widerspruch« von Arbeitslosigkeit und Geringfügigkeit regelt.

Eine vertrauensbezogene Follow-up-Betreuung würde dem/der TeilnehmerIn einer Trainingsmaßnahme eine aufbauende und weiterführende Kurslaufbahn ermöglichen. Ein ständiger Wechsel von Kursmaßnahmen und Vertrauenspersonen (auf TrainerInnenebene) stört die Kontinuität in der Betreuung und Weiterbildung und behindert so viele Arbeitslose in ihrer beruflichen Weiterentwicklung.

Arbeitslose sollen de facto als KundInnen behandelt werden und Maßnahmen als Leistung des AMS auch in finanzieller Hinsicht transparent gemacht werden. So könnte man z.B. TeilnehmerInnen eine Aufstellung von Maßnahmenkosten nach Beendigung einer Maßnahme zuschicken.

Qualitätsdomäne 7: Feedback und Evaluation

Bei Evaluationen wird bereits im Vorfeld gemeinsam mit dem Auftraggeber definiert, was als Erfolg in einem Programm angesehen werden soll. Die Wirksamkeit einer Maßnahme ergibt sich aus der Messung anhand des selbst definierten Erfolgskriteriums. Für eine umfassende Betrachtung sollen bei der Evaluation jedenfalls auch Träger und TrainerInnen zu Maßnahmen befragt werden.

Vermittlungsquote

Die Vermittlungsquote ist ein »klassisches« Erfolgskriterium für AMS-Kursmaßnahmen. Diese Quoten sollen in einem Beobachtungszeitraum von sechs Monaten bis zu einem Jahr nach Ende der Kursmaßnahme erhoben und analysiert werden. Wichtig ist aber, die Höhe und Dauer der geforderten Vermittlungsquote bzw. die Art der vermittelten Jobs entsprechend dem Qualifikationsniveau einer bestimmten Gruppe von Arbeitslosen auszurichten.

Bildungsquote

Die Bildungsquote in (Qualifizierungs-)Maßnahme ist als »Maß« einer Kompetenzsteigerung und als das Pendant zur Vermittlungsquote zu sehen. Die Aufnahme in einen Ausbildungslehrgang wird angestrebt, um Arbeitsuchende in ihren Bildungslaufbahnen weiter zu fördern. Eine objektive Verbesserung der Qualifikationen und damit einhergehende zusätzliche Ergänzungen der Bildungsbiographien der TeilnehmerInnen stellen einen großen Vorteil im Wettbewerb mit anderen ArbeitnehmerInnen dar.

Drop-out-Quote

Bezogen auf die Messung der Drop-out-Quote ist festzuhalten, daß sie nur dann aussagekräftig ist, wenn im Vorfeld bereits klar ist, wer genau unter die Gruppe der Drop-outs fällt.

Reduktion von Vermittlungshemmnissen

Die Reduktion von Vermittlungshemmnissen ist im Zusammenhang mit der Erfolgssteigerung in der Arbeitsuche unumgänglich, um die Arbeitsuchenden in der Nähe zum 1. Arbeitsmarkt zu halten (Aktivierungsparadigma, Fördern und Fordern, Wiederherstellung der Employability).

Bei den TeilnehmerInnen sollen realitätsgerechte Einschätzungen des Arbeitsmarktes sowie der eigenen Fähigkeiten gefördert werden.

Empowerment

Die Relevanz des Erfolgsindikators »Empowerment« liegt vor allem darin, daß Selbstvertrauen und Selbstverantwortung für das autonome Agieren auf dem Arbeitsmarkt bei den TeilnehmerInnen aufgebaut werden.

Gesundheitliche Aspekte

Als weiteres Erfolgskriterium ist deshalb die Frage anzusehen, ob seitens der TrainerInnen positiv auf das gesundheitliche Wohlbefinden der Teilnehmenden eingewirkt werden konnte. Allerdings ist dies nicht immer möglich (z. B. Alkohol, Drogen, sehr starkes Übergewicht). Mit der erfolgreichen psychosozialen Stabilisierung der TeilnehmerInnen sinkt auch die Anzahl der Krankenstände.

TeilnehmerInnenzufriedenheit

Wie es im privaten Weiterbildungssektor bereits üblich ist, sollen auch bei BO- und Aktivierungsmaßnahmen die TeilnehmerInnenzufriedenheit und die Wahrnehmung des eigenen Lernerfolges als Erfolgskriterium erhoben werden. Bei deren Messung ist zu beachten, daß diese nicht mit der Beliebtheit eines/einer TrainerIn gleichgesetzt werden. Im Vergleich zu den anderen Indikatoren ist die Zufriedenheit im Hinblick auf die arbeitsmarktpolitischen Ziele des AMS zwar nicht unwichtig, jedoch weniger aussagekräftig als die anderen Erfolgskriterien. Weiteren Aufschluß über die TeilnehmerInnenwahrnehmung gibt die Antwort auf die Frage, wie viele Möglichkeiten, einen neuen Beruf bzw. einen neuen Job zu ergreifen, die TeilnehmerInnen für sich selbst sehen, und zwar differenziert nach den Dimensionen »Vor dem Eintritt in die Maßnahme« und »Nach Verlassen der Maßnahme« (Einschätzung der individuellen Möglichkeiten).

3. Schlußbetrachtung und Zukunftsperspektiven

Arbeitsmarktpolitik, AMS, Träger, TrainerInnen und KlientInnen konstituieren ein komplexes Handlungs- und Kommunikationssystem, in dem das Ziel, Personen rasch, kosteneffizient und nachhaltig wieder in Arbeit zu bringen, im Mittelpunkt steht. Qualitätsmanagement muß deshalb alle Prozesse und Beteiligten, inklusive der KlientInnen, gleichermaßen einbeziehen und nicht nur einzelne Akteure evaluieren. Wie die durchgeführten QUINORA-Workshops zeigten, profitieren alle Beteiligten von einer intensiveren Kommunikation und einem Austausch der Erfahrungen.

AMS info 113 (Mai 2008)

Regine Wieser, Helmut Dornmayr, Barbara Neubauer, Barbara Rothmüller

Bildungs- und Berufsberatung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht

Die in diesem AMS info zusammengefassten Ergebnisse und Empfehlungen der unter diesem Titel im Auftrag des AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, von den beiden Forschungsinstitute öibf (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung) und ibw (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft) 2007/2008 erstellten Studie¹ basieren auf einer umfangreichen qualitativen Erhebung bei ExpertInnen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Einzelinterviews, moderierte Gruppensitzungen) sowie auf Analysen sekundärstatistischer Daten (Volkszählungsdaten, Schulstatistik, Lehrlingsstatistik etc.) und wissenschaftlicher Publikationen zum Thema.

1. Übersicht über die Studienergebnisse

Dem Themenbündel »Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf« kommt nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer steigenden Komplexität der Arbeitswelt, die von neuartigen Qualifikationsanforderungen begleitet wird, eine sehr wichtige Aufgabe zu. Jugendliche haben in der Regel nur wenige Informationen darüber, was sie in der Arbeitswelt erwartet. Es ist für sie oft schwierig, ihren (Aus-)Bildungsabschluss im Hinblick auf die damit verbundenen Chancen und Risiken am Arbeitsmarkt zu beurteilen. Der Bedarf an Information und beratender Hilfestellung von außen ist somit bei allen Jugendlichen gegeben, in besonders hohem Maße jedoch bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die oftmals mit besonders großen Defiziten bei den vorhandenen Ressourcen (Unterstützung der Eltern, Kontakte zu Institutionen und Unternehmen, Kenntnisse des Bildungssystems, Sprachkenntnisse etc.) konfrontiert sind.

Bildungs- und Berufsberatung für die Zielgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegen Ende der Pflichtschule hat daher vor allem an jenem Ort anzusetzen, an dem tatsächlich (fast) alle Jugendlichen erreicht werden können, nämlich in der Schule.

Die Angebote im schulischen Bereich (Schüler- und BildungsberaterInnen, Schulpsychologie) sind aber – so auch der Befund einer vergleichenden Länderstudie der OECD² – von

1 Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at (im Menüpunkt »AMS-Publikationen« – Jahr 2008 – Arbeitsmarktstrukturberichte).

2 OECD (2003): OECD Review of Career Guidance Policies, Paris.

den zeitlichen Ressourcen her als beschränkt einzustufen, ihre Reichweite ist deshalb und aufgrund des freiwilligen Charakters des Angebotes unter der SchülerInnenenschaft begrenzt. Die Interviews mit ExpertInnen sowie auch die sekundärstatistische Analyse im Rahmen dieser Untersuchung machen zudem deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund von diesen Angeboten weniger profitieren bzw. erreicht werden, ihr Beratungsbedarf in der Regel aber als höher eingestuft werden muss.

Zudem zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass auch die außerschulischen Angebote der Bildungs- und Berufsberatung (z.B. Berufsinformationszentren, Berufsinformationsmessen) Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Eltern deutlich weniger erreichen.

Eine besondere Benachteiligung im Bildungssystem erfahren vor allem Jugendliche mit türkischem bzw. serbisch-montenegrinischem Migrationshintergrund. SchülerInnen dieser Nationalitäten (betrachtet anhand der StaatsbürgerInnenenschaft) sind in der Sonderschule stark überrepräsentiert: Sie stellen nur 2,4 Prozent (Türkei) bzw. 1,7 Prozent (Serbien & Montenegro) der VolksschülerInnen, aber 6,3 Prozent (Türkei) bzw. 4,3 Prozent (Serbien & Montenegro) der SonderschülerInnen (Schuljahr 2006/2007). Gerade für Jugendliche mit türkischem und serbisch-montenegrinischem Migrationshintergrund sind besondere und umfassende Maßnahmen der Bildungs- und Berufsberatung von herausragender Bedeutung, zumal vermutet werden kann, dass auch der diesbezügliche Informationsstand bzw. das Erfahrungswissen der Eltern geringer sind – wie aus dem niedrigen formalen Bildungsniveau vieler Eltern geschlossen werden kann.

Überhaupt scheiden überproportional viele Jugendliche mit Migrationshintergrund bereits nach dem Ende der Pflichtschule aus dem Bildungssystem aus. Besonders betroffen sind hier vor allem weibliche Jugendliche mit nicht-deutscher Muttersprache. Vor allem in AHS, BHS und in der Lehrlingsausbildung sind Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich unterrepräsentiert.

Bei der statistischen Analyse von Daten betreffend Jugendliche mit Migrationshintergrund ist zudem auch ein Punkt hervorzuheben: Der Slogan »Wien ist anders« gilt zweifellos bezüglich des Anteiles an MigrantInnen. Beispielsweise hatten im Schuljahr 2005/2006 45,6 Prozent der Wiener VolksschülerInnen nicht Deutsch als Muttersprache, währenddessen dieser Anteil im übrigen Österreich lediglich 13,2 Prozent betrug. Bei Maßnahmen zur Verbesserung der Berufs- und Bildungsberatung für diese Zielgruppe ist daher sicherlich auch ein besonderer Fokus auf Wien zu legen. Relativ große Anteile an Jugendlichen mit Migrationshintergrund weisen darüber hinaus auch das Bundesland Vorarlberg, die Ballungsräume Oberösterreichs (Linz, Wels) und die Stadt Salzburg auf.

Aufgrund des bereits eingangs skizzierten Umstandes, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht nur in der Bildungsbeteiligung nach der Pflichtschule drastische Defizite aufweisen, sondern auch bereits im Bereich der (vorgelagerten) Bildungs- und Berufsberatung, sind besondere Maßnahmen notwendig, um auch diesen Jugendlichen zufrieden stellende Lebens- und Berufsperspektiven zu eröffnen. Im Fokus dieser Bemühungen hat zweifellos die Schule – insbesondere die Sekundarstufe I – zu stehen, da die wesentlichen Bildungs- und

Berufsentscheidungen gerade dieser Zielgruppe sehr früh fallen und die Schule jener (einzige) Ort ist, an dem tatsächlich (fast) alle Jugendlichen erreicht werden können. Zudem sollte der Bildungs- und Berufsberatung in der Schule auch die Funktion zukommen, familiäre Defizite zumindest ansatzweise zu kompensieren.

Denn die Unterstützung durch die Eltern stellt einen sehr wichtigen Faktor im Bildungs- und Berufswahlprozess der Jugendlichen dar. Zugezogene Eltern stehen allerdings als UnterstützerInnen in der Regel nur bedingt zur Verfügung, da sie selbst oft nur über ein sehr eingeschränktes Wissen über die Möglichkeiten des österreichischen Bildungssystems, ein geringeres soziales Kapital (z.B. wenn es um die Vermittlung von Lehrstellen im Bekanntenkreis geht) und weniger umfangreiche Kenntnisse über Institutionen und Beratungsangebote verfügen. Darüber hinaus pflegt nur ein Teil der Eltern mit Migrationshintergrund regelmäßigen Kontakt mit der Schule, was zu einem großen Teil auf sprachliche Probleme zurückgeführt werden kann.

Vor diesem Hintergrund fehlender familiärer Ressourcen müssen Jugendliche mit Migrationshintergrund oftmals »Selbstplatzierungsleistungen« erbringen und – neben Aufgaben wie der Vertretung der eigenen Interessen gegenüber schulischen Instanzen – die Konkretisierung von Bildungs- oder Berufszielen selbst übernehmen. Die Folge kann etwa eine erst sehr spät beginnende Lehrstellensuche bzw. Meldung beim AMS sein oder gar eine völlige Unterlassung.

Da Berufsorientierung in der Schule aber derzeit – wie die Ergebnisse dieser Studie zeigen – nur unzureichend funktioniert und nach wie vor kaum als ein eigenes Unterrichtsfach existiert (und vermutlich auch von den Stundenkürzungen der letzten Jahre zusätzlich negativ berührt wurde), kommt Maßnahmen zur Forcierung der Bildungs- und Berufsberatung in der Schule eine hohe Dringlichkeit zu. Zudem sind auch außerschulische Initiativen zu verstärken bzw. intensiver mit schulischen Angeboten zu vernetzen, da derzeit auch außerschulische Angebote (z.B. der Besuch von Berufsinformationszentren oder Berufsinformationsmessen) vielfach Jugendliche mit Migrationshintergrund in wesentlich geringerem Umfang erreichen.

2. Empfehlungen

Die vorliegende Studie empfiehlt daher eine Reihe von Maßnahmen, um die Berufs- und Bildungsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund zu verbessern: Als wichtig befunden werden – neben den nachfolgend detailliert beschriebenen Empfehlungen – der generelle Ausbau der Berufsorientierung, Bildungs- und Berufsberatung in der Schule (Berufsorientierung als eigenes Unterrichtsfach, Forcierung von Einzelberatung etc.), der Ausbau geschlechtsspezifischer und geschlechtssensibler Beratungsstellen, die Förderung der Sprachkompetenz in Erst- und Zweitsprache sowie eine verstärkte Elternarbeit.

BeraterInnen und TrainerInnen: Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kompetenz

Auf Seite der Jugendlichen können bei Beratungs- und Vermittlungsangeboten Barrieren, wie z.B. Schwellenängste, Sprachprobleme, fehlendes Vertrauen, fehlende Kenntnisse über das Sozial-, Bildungs- und Gesundheitssystem, Angst vor aufenthaltsrechtlichen Folgen, festgestellt

werden, weshalb gerade in der Zusammenarbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund die interkulturelle Kompetenz – oder auch die eigene Migrationserfahrung – der BeraterInnen von großer Bedeutung ist.

Zur Optimierung der Möglichkeiten zur unmittelbaren Ansprache von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist somit der forcierten Beschäftigung von AMS-BeraterInnen mit Migrationshintergrund (vor allem Serbien/Montenegro und Türkei) sowie auch generell der Förderung von Fremdsprachenkenntnissen (speziell englisch, türkisch und serbisch/kroatisch/bosnisch) aller AMS-BeraterInnen eine hohe Priorität einzuräumen. Hohe Wichtigkeit kommt zudem laufenden Schulungen zum Themenbereich »Interkulturelle Kompetenzen« zu.

Bei der Ausschreibung von Maßnahmen sollte nicht nur ein Nachweis interkultureller Kompetenzen der TrainerInnen eingefordert, sondern auch der Einsatz von TrainerInnen mit Migrationshintergrund – eventuell über ein Bonuspunktesystem bei der Auftragsvergabe – gefördert werden. Dazu müssen schwerpunktmäßig Personen der wichtigsten Kulturkreise als TrainerInnen und BeraterInnen ausgebildet werden (siehe z.B. Projekt »Leuchtturm«/»Migratrain« des Wiener Integrationshauses). Dies hätte auch den positiven Nebeneffekt der Erschließung neuer beruflicher Tätigkeitsfelder für Personen mit Migrationshintergrund.

Beratung und Information: Ausweitung des zeitlichen Rahmens

Der zeitliche Rahmen für Beratungen erweist sich oft als zu kurz. Insbesondere für die Erstberatung Jugendlicher mit Migrationshintergrund sollte ein ausgedehnteres Zeitbudget vorgesehen werden, um die hinreichende Abklärung des Bedarfes bzw. eine intensive und individuelle Betreuung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gewährleisten zu können.

Bei Schulbesuchen in den BIZ (BerufsInfoZentren des AMS) können die von den SchülerInnen am Computer durchgeführten Interessentests nur in den seltensten Fällen auch individuell besprochen werden. Um insbesondere Jugendlichen mit Migrationshintergrund diese Möglichkeit zu bieten, sollte die Zeit der Schulklassenbesuche ausgedehnt werden.

Förderung der Lehrlingsausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind nicht nur im Bereich der AHS und BHS unterrepräsentiert, sondern auch deutlich in der Lehrlingsausbildung. Es ist zu vermuten, dass dabei mehrere Faktoren eine Rolle spielen. Zweifellos stellen geringe Deutschkenntnisse einen Wettbewerbsnachteil am Lehrstellenmarkt dar, welcher insbesondere bei Lehrstellenknappheit an Bedeutung gewinnt. Zudem ist auch darauf zu verweisen, dass das System der Dualen Lehrlingsausbildung, wie es in Österreich (und vor allem in den deutschsprachigen Ländern) praktiziert wird, in vielen Herkunftsländern von MigrantInnen gänzlich unbekannt ist.

Um den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, persönliche Kontakte zu Betrieben aufzubauen und das System der Lehrlingsausbildung sowie einzelne Lehrberufe unmittelbar kennen zu lernen, sollten Berufsorientierungen, Bildungs- und Berufsberatungen auch mittels einer verstärkten Ermöglichung und Förderung von Praktika im Rahmen der schulischen Ausbildung, aber auch im Rahmen der Lehrstellensuche und der Berufsorientierung in JASG-

Lehrgängen erfolgen. Denn nicht zuletzt betonen auch die Betriebe, dass das persönliche Interesse am zu erlernenden Beruf die wichtigste Anforderung an ihre LehrstellenbewerberInnen darstellt.³

Da die Benachteiligung am Lehrstellenmarkt evident ist, wäre zudem anzuregen, in die besondere Lehrstellenförderung des AMS für benachteiligte Jugendliche (z.B. für Mädchen in Berufen mit geringem Frauenanteil) auch explizit Jugendliche mit nicht-deutscher Muttersprache einzubeziehen.

Unterstützend würde sicherlich auch das direkte Ansprechen von UnternehmerInnen mit (nicht-deutschsprachigem) Migrationshintergrund wirken, so z.B. über die Forcierung bzw. Förderung von zusätzlichen LehrstellenakquisiteurInnen mit Migrationshintergrund,⁴ da in diesen Unternehmen die Lehrlingsausbildung oftmals nur über eine geringe Tradition und einen geringen Bekanntheitsgrad verfügt. Der Wettbewerbsnachteil »Geringe Deutschkenntnisse« könnte dann bei manchen Jugendlichen durch den Wettbewerbsvorteil »Kenntnisse der Firmenumgangssprache« vermutlich mehr als kompensiert werden.

Role Models, Peers, Mentoring

Jugendliche mit Migrationshintergrund orientieren sich bei der Bildungs- und Berufswahl mangels alternativer Informationsquellen möglicherweise noch stärker an Personen des näheren Verwandtenkreises, an älteren Geschwistern, aber auch an FreundInnen, was zur Stabilisierung etablierter Schul- bzw. Berufswahlmuster unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund beiträgt. Antizipierte schlechte Chancen, so etwa am Lehrstellenmarkt, verunsichern die Jugendlichen und führen zur Verfolgung bekannter, d.h. auch von anderen Personen mit Migrationshintergrund des näheren Umfeldes vorgelebter, meist sehr traditioneller Ausbildungen bzw. Berufe.

Das Zusammentreffen mit beruflich erfolgreich integrierten Personen mit Migrationshintergrund, die (höhere) Ausbildungen absolviert haben und/oder in nicht-traditionellen Berufen tätig sind, kann den Jugendlichen neue Perspektiven eröffnen. Denkbar ist ein Austausch der Jugendlichen mit diesen Role Models in Form eines Frage-/Antwortspieles, so z.B. bei Info-Veranstaltungen an Schulen und Berufsinformationsmessen, aber auch im Rahmen von BO-Maßnahmen des AMS. Darüber hinaus würde eine internetbasierte Role-Models-Datenbank, in der »vorbildhafte« Ausbildungs- und Berufsbiographien von Personen mit Migrationshintergrund abgerufen werden können (am Beispiel von www.jobs4girls.at), eine wertvolle Quelle für die Jugendlichen darstellen. Diese Website könnte auch den schulischen Berufsorientierungsunterricht unterstützen.

3 Vgl. Dornmayr, Helmut/Wieser, Regine/Henkel, Susanna (2007): Einstiegsqualifikationen von Lehrstellensuchenden, Forschungsbericht des ibw und öibf, erstellt im Auftrag des AMS Österreich, Wien (Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at).

4 Vgl. Schmid, Kurt/Mandl, Irene/Dorr, Andrea/Staudenmayer, Bärbel/Haberfellner, Regina (2006): Entrepreneurship von Personen mit Migrationshintergrund, Forschungsbericht des ibw, der KMU Forschung Austria und der Soll & Haberfellner Unternehmensberatung, erstellt im Auftrag des AMS Österreich, Wien (Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at).

Mentoring-Programme, die bislang vor allem zur Förderung von Frauen eingesetzt wurden, sollten für Jugendliche mit Migrationshintergrund adaptiert und durchgeführt werden. Dabei erscheint vor allem folgende bei Wiener Mädchen bereits praktizierte, zweistufige Variante interessant: Jugendliche mit Migrationshintergrund in weiterführenden schulischen Ausbildungen oder in einer Lehre werden von einem/einer MentorIn, der/die im angestrebten Berufsbereich erfolgreich tätig ist, begleitet; gleichzeitig besuchen die Jugendlichen die Hauptschulklassen der 7. und 8. Schulstufe und beantworten die Fragen der SchülerInnen.

Forcierung von Berufsorientierungspässen

Bestehende Ansätze für Berufsorientierungspässe (z.B. seitens des BMUKK) sollten unbedingt in quantitativer und qualitativer Hinsicht ausgebaut werden.⁵ Dazu wäre es auch notwendig, die Inanspruchnahme eines bestimmten Umfanges von Beratungseinheiten bzw. Beratungsangeboten mit attraktiven »Incentives« (z.B. Gutscheinen) zu verbinden. In diese Richtung könnte in einem ersten Schritt selbstverständlich auch das AMS von sich aus und (vorläufig auch) ohne Einbeziehung anderer Institutionen Anreize setzen.

Unter Einbeziehung der Schulen könnte dies eine zusätzliche Motivation – sowohl für die SchülerInnen als auch für die mit dem Interesse bzw. Wunsch der SchülerInnen konfrontierten LehrerInnen – darstellen, um dem Berufsorientierungsunterricht an den Schulen größeres Gewicht zu verleihen.

⁵ Aus primär administrativen und verwaltungsvereinfachenden Gründen impliziert dies auch eine (derzeit nicht gegebene) kostenlose Abgabe von Berufsorientierungspässen, da – wie die ExpertInneninterviews zeigten – der zusätzliche Verwaltungsaufwand (Abkassieren der ohnehin sehr geringen Kostenbeiträge von den SchülerInnen etc.) eine zusätzliche Hemmschwelle für deren Nutzung darstellt.

AMS info 154 (April 2010)

Günter Nowak

Zur Situation der Bildungs- und BerufsberaterInnen in Österreich

Ergebnisse einer Studie im Auftrag des AMS Österreich

Im Auftrag des AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI), führte die MCS My Choice Solutions GmbH das Forschungsprojekt Bildungs- und Berufsberatung in Österreich durch.¹

Es handelt sich dabei um ein zweiteiliges Gesamtprojekt, das aus einem Theorieteil und einer in dem hier vorliegenden Bericht beschriebenen empirischen Untersuchung besteht. Es wurden die Ergebnisse einer Befragung in Form telefonischer Interviews von Personen, die in Österreich als Bildungs- und/oder BerufsberaterInnen arbeiten, dokumentiert. Aus einem Sample von ca. 1.200 Personen, die aktuell in Österreich in diesem Berufsfeld tätig sind, wurde durch Zufallsauswahl eine Stichprobe von 300 Bildungs- und BerufsberaterInnen gezogen, die im Zeitraum Juni und Juli 2008 interviewt wurden.

1. Ergebnisse

Der Großteil der Bildungs- und BerufsberaterInnen in Österreich ist mittleren Alters. Rund ein Drittel aller BeraterInnen ist zwischen 40- und 45-jährig; jünger als 35 Jahre sind weniger als zehn Prozent der BeraterInnen; jünger als 40 Jahre nur rund ein Viertel; knapp 40 Prozent sind älter als 45 Jahre. Die Bildungs- und BerufsberaterInnen in Österreich zählen damit mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer der Berufsgruppen mit einem der höchsten Altersdurchschnittswerte. Der überwiegende Teil der Befragten verfügt dabei über eine durchaus lange einschlägige berufliche Erfahrung: Drei Viertel aller befragten Bildungs- und BerufsberaterInnen arbeiten seit mehr als fünf Jahren in diesem Bereich, mehr als ein Drittel sogar länger als 15 Jahre.

Auch das durchschnittliche Bildungsniveau der Bildungs- und BerufsberaterInnen ist hoch: Nur rund zehn Prozent aller Befragten gibt ein geringeres Bildungsniveau als die Matura an; ca. 45 Prozent verfügen über einen Fachhochschul- oder Universitätsabschluss, mehr als sieben Prozent über einen postgradualen Bildungsabschluss. Damit liegt der Gesamtanteil der AkademikerInnen unter den Bildungs- und BerufsberaterInnen bei über 50 Prozent. Den größten

¹ Siehe dazu auch den Berichtsband: Günter Nowak (2009): Bildungs- und Berufsberatung in Österreich, Studie im Auftrag des AMS Österreich; Download unter: www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »AMS-Publikationen – Forschung« – Jahr 2009.

Anteil stellen AbsolventInnen der Studienrichtung »Psychologie« – mehr als ein Viertel aller Bildungs- und BerufsberaterInnen absolvierte ein entsprechendes Studium. Die zweitgrößte Gruppe (mehr als 21 Prozent der BeraterInnen) verfügt über eine TrainerInnenausbildung, knapp gefolgt von Personen, die eine Coaching-Ausbildung absolvierten (etwas mehr als 19 Prozent). Jeweils etwas mehr als 15 Prozent haben einen akademischen Abschluss in »Pädagogik/Erziehungswissenschaften« oder eine Ausbildung als Lebens- und SozialberaterIn.

Der Anteil der beruflichen Selbständigkeit ist im Berufsfeld der Bildungs- und Berufsberatung in Österreich bisher relativ gering: Zwar gibt rund ein Viertel der befragten Bildungs- und BerufsberaterInnen an, selbständig berufstätig zu sein. Allerdings dürfte auch ein Teil dieser BeraterInnen zumindest zeitweise in einem engen beruflichen Verhältnis zu den zentralen Institutionen der Bildungs- und Berufsinformation stehen (d.h. de facto Tätigkeiten im Rahmen von Maßnahmen dieser Institutionen ausüben, wie z.B. Berufsorientierungskurse durchführen).

Einer der wichtigsten Arbeitgeber der in dieser Untersuchung befragten nicht selbständig berufstätigen BeraterInnen ist das österreichische Arbeitsmarktservice (AMS) mit knapp 30 Prozent (z.B. MitarbeiterInnen in den BerufsInfoZentren des AMS). Bei Ministerien und Schulräten sind mehr als 20 Prozent, bei Bildungsinstituten knapp 15 Prozent und bei Interessenvertretungen ca. zehn Prozent beschäftigt (diese Unterscheidung ist durch die enge Verflechtung von Interessenvertretungen und Bildungsinstituten allerdings nicht trennscharf). 43 Prozent der Befragten geben an, dass sie neben ihren beruflichen Tätigkeiten als Bildungs- und BerufsberaterInnen noch weitere Berufe ausüben; mehrheitlich sind hier andere Beratungsberufe, wie z.B. Coach oder TrainerIn, anzunehmen.

Der überwiegende Teil der AkademikerInnen (insbesondere PsychologInnen) arbeitet bei Ministerien und Schulräten, das Gros der selbständig berufstätigen Bildungs- und BerufsberaterInnen verfügt über Qualifikationen als TrainerIn, Coach und/oder Lebens- und SozialberaterIn.

Die überwiegende Mehrzahl der Bildungs- und BerufsberaterInnen bietet mehrere verschiedene Beratungsbereiche an: Überraschenderweise entfällt der größte Anteil auf Weiterbildungsberatung: Ca. 85 Prozent der BeraterInnen arbeiten (auch) in diesem Bereich. Etwas mehr als 80 Prozent der Befragten bieten ihren KlientInnen allgemeine Berufs- und etwas weniger allgemeine Bildungsberatung an. Frauenberatung wird von knapp 60 Prozent der Bildungs- und BerufsberaterInnen angeboten. Der kleinste Anteil (ca. 20 Prozent) entfällt auf Beratung im Rahmen der beruflichen Rehabilitation.

Auffällig ist, dass nur rund 50 Prozent der Befragten vollberuflich tätig sind, dagegen 30 Prozent der österreichischen BerufsberaterInnen maximal 20 Stunden pro Woche arbeiten. Formal findet Bildungs- und Berufsberatung am häufigsten in Form von »Mehrmaligen individuellen Beratungsgesprächen« statt (44 Prozent der BeraterInnen arbeiten in dieser Form); einmalige individuelle Beratungsgespräche werden von 20 Prozent der BeraterInnen angeboten. Regelmäßige Kurse führen vier Prozent der Bildungs- und BerufsberaterInnen durch.

Angebote außerhalb der üblichen Arbeitszeiten sind – was angesichts des Anteiles an selbständig berufstätigen BeraterInnen doch etwas überrascht – so gut wie nicht vorhanden: Nur zwei Prozent der Befragten bieten Beratungen am Abend an.

Der überwiegende Anteil der Bildungs- und Berufsberatung in Österreich findet in Form von Einzelberatungen statt, umgekehrt bieten nur sieben Prozent der BeraterInnen keine Einzelberatung an, d.h., diese sind ausschließlich in der Gruppenberatung tätig. Keine Gruppenberatung führen dagegen rund 55 Prozent der BeraterInnen durch. Rund vier Prozent der BeraterInnen beraten fünf oder mehr als fünf Gruppen pro Woche; 11,6 Prozent beraten mehr als 21 EinzelkundInnen pro Woche. Rund ein Viertel der BeraterInnen berät maximal fünf Personen, ca. 50 Prozent maximal zehn Personen pro Woche.

Die größte Zielgruppe sind mit 28 Prozent der BeraterInnen, die sich diesem KundInnensegment widmen, Jugendliche bzw. SchülerInnen; fast ebenso groß ist (mit 27 Prozent) die Gruppe der BeraterInnen, die keine Ausrichtung auf eine spezifische Klientel kennt. Frauen sind für knapp ein Viertel der BeraterInnen eine spezifische Zielgruppe; Lehrlinge und PflichtschülerInnen für jeweils rund 15 Prozent; MaturantInnenberatung wird von acht Prozent der BeraterInnen angeboten.

Bildungs- und Berufsberatung in Österreich erfolgt überwiegend kostenlos: 78 Prozent der Befragten verrechnen für ihre Leistungen kein Honorar. Bei fünf Prozent der BeraterInnen betragen die Kosten bis zu 49 Euro pro Beratungseinheit, elf Prozent stellen 50 bis 99 Euro in Rechnung, und zwei Prozent verrechnen ihren KundInnen mehr als 100 Euro pro Beratungseinheit.

Für die KundInnenakquisition hat »Mundpropaganda« die größte Bedeutung: Fast genau zwei Drittel der Bildungs- und BerufsberaterInnen finden (auch) auf diesem Weg ihre KlientInnen. An zweiter Stelle steht die »Vermittlung durch das AMS« (50 Prozent der BeraterInnen). Knapp ein Drittel nutzt eine eigene Homepage, und etwas mehr als 20 Prozent verwenden Folder und Broschüren als »Werbematerial«.

Drei Viertel (74 Prozent) der BeraterInnen nutzen für ihre Beratungsdienstleistungen Online-Medien, mehr als die Hälfte (53 Prozent) Broschüren und 57 Prozent selbst erstellte Unterlagen. Psychologische Testverfahren werden von 14 Prozent verwendet. Der überwiegende Anteil der BeraterInnen nutzt Informationsmedien, die vom AMS stammen (71 Prozent); rund ein Drittel (32 Prozent) verwendet Medien der Wirtschaftskammer.

Das Ausmaß an beruflicher Kooperation zwischen den Bildungs- und BerufsberaterInnen verschiedener Institutionen ist extrem hoch: 88 Prozent aller BeraterInnen arbeiten mit einer oder mehreren Institutionen zusammen. Nach Arbeitsinhalten findet insbesondere bei der »Berufsberatung« Kooperation statt (49 Prozent); der wichtigste Kooperationspartner der Bildungs- und BerufsberaterInnen ist das AMS, mit dem mehr als zwei Drittel (69 Prozent) aller BeraterInnen zusammenarbeiten. 57 Prozent der Befragten kooperieren mit Psychologischen Beratungseinrichtungen.

Rund die Hälfte der befragten Bildungs- und BerufsberaterInnen gibt an, dass sie sich bei ihren Beratungsdienstleistungen an einem wissenschaftlichen Konzept orientieren: 17 Prozent der österreichischen Bildungs- und BerufsberaterInnen verfolgen dabei einen psychologischen, 14 Prozent einen pädagogischen und fünf Prozent einen sozialarbeiterischen Ansatz. Den größten Anteil an wissenschaftlicher Konzeptionierung zeigen MitarbeiterInnen von Ministerien

– dies korrespondiert mit dem hohen Ausmaß an entsprechender akademischer Qualifizierung dieser Personengruppe.

Bildungs- und BerufsberaterInnen sind in relativ hohem Maß weiterbildungsaktiv: Mehr als zwei Drittel (69 Prozent) haben sich in den letzten beiden Jahren Weiterbildungsmaßnahmen unterzogen. Besonders weiterbildungsaktiv sind dabei BeraterInnen, die bei den Kammern (AK und WK) beschäftigt sind.

Zum Themenbereich »Professionalisierung« zeigt sich, dass die Mehrheit der Befragten (mehr als 90 Prozent) vor allem die Notwendigkeit der Einführung und Etablierung verbindlicher Qualitätsstandards als wichtig erachtet. Verbindliche Richtlinien der Berufsausübung sowie verstärkte Vernetzung der in diesem Berufsbereich tätigen Personen sehen mehr als 80 Prozent der BeraterInnen als wichtiges Anliegen.

2. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Folgende Maßnahmen bzw. Handlungsperspektiven sind aus den hier vorliegenden Ergebnissen abzuleiten: Zunächst erscheint es – angesichts der Vielfalt an Ausbildungs-, Zugangs- und Qualifizierungsniveaus, die in diesem Berufsbereich anzutreffen sind – erforderlich, noch mehr empirische Klarheit über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Segmente des Berufsfeldes zu gewinnen. Weitgehender Konsens herrscht hinsichtlich der Notwendigkeit bzw. Zweckmäßigkeit der Einführung und Etablierung verbindlicher Qualitätsstandards für das Berufsbild, hinsichtlich einer verstärkten Vernetzung der Akteure sowie hinsichtlich der Entwicklung eines wissenschaftlich fundierten Weiterbildungssystems. Darüber hinaus scheinen Beiträge zu einer einheitlichen Theorie und Methodik der Bildungs- und Berufsberatung von Bedeutung. Soweit überhaupt vorhanden, handelt es sich bei den derzeit verwendeten wissenschaftlichen Methoden und Ansätzen um die Disziplinen, aus denen die Basisqualifikationen der BeraterInnen stammen. Das Fehlen eines integrativen wissenschaftlichen Ansatzes ist hier deutlich zu erkennen und verstärkt die Unterschiedlichkeit und Uneinheitlichkeit des Bereiches.

Dem österreichischen Arbeitsmarktservice (AMS) kommt dabei innerhalb des Gesamtgebietes der Bildungs- und Berufsberatung in Österreich aus folgenden Gründen eine zentrale Bedeutung zu:

- Aufgrund der Stellung des AMS als Hauptproduzent/Hauptanbieter innerhalb des Informationsangebotes zur Bildungs- und Berufsinformation (sowohl im Bereich des Internets als auch im Bereich der Printmedien).
- Aufgrund einer engen personalen und organisatorischen Verflechtung des AMS (bzw. dessen Suborganisationen) mit so gut wie allen Akteuren und Institutionen der Bildungs- und Berufsinformation in Österreich.
- Aufgrund der rein quantitativen Dominanz des AMS angesichts der großen Anzahl an BeraterInnen in ganz Österreich inkl. aller Spezialisierungen und Sonderformen der Beratung und Information (hinsichtlich seiner personalen Größenordnung kann die Bedeutung des AMS nur mit dem Bildungsberatungslehrpersonal, das in den verschiedenen Bereichen des österreichischen Schulwesens tätig ist, verglichen werden).

- Aufgrund der Stellung des AMS als einer der zentralen Forschungsinstitutionen im Bereich der Bildungs- und Berufsforschung in Österreich mit eigenen Forschungskapazitäten und einem Portfolio für einschlägige Auftragsforschung.

Aufgrund dieser faktischen Dominanz könnte das österreichische Arbeitsmarktservice (AMS) auch eine zentrale Rolle bei der Professionalisierung des gesamten Berufsbildes übernehmen: Einerseits in Form einer Schnittstellenfunktion zu anderen BeraterInnen und Beratungsinstitutionen und andererseits durch die Mitwirkung, Entwicklung und Etablierung eines einheitlichen Aus- und Weiterbildungsinstrumentes für BeraterInnen. Darüber hinaus sollten dringend Maßnahmen zur Unterstützung und Entwicklung einer wirklich freien und trägerunabhängigen Bildungs- und Berufsberatung gesetzt werden.

AMS info 185 (Juli 2011)

Karin Steiner, Ruth Kasper

Situation der Qualität in der Berufsberatung und Berufsorientierung im Gruppensetting – www.guideme.at

1. Das Projekt GuideMe! – www.guideme.at

Im Folgenden soll ein Überblick über das im Rahmen von Leonardo da Vinci geförderte Innovationstransferprojekt »GuideMe! Internationale Qualitätssicherung für Berufsorientierung im Gruppensetting« gegeben werden, das in Österreich von der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich und dem Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAŠK) mitunterstützt wird. Im Rahmen des Projektes wurden die teilnehmenden Partnerländer im Hinblick auf die Situation der Qualität in Berufsorientierungsmaßnahmen in Gruppen verglichen, und zwar auf der Basis nationaler Länderberichte. Zu den Partnerländern zählen: Österreich, Bulgarien, Griechenland, Litauen, Polen und die Türkei.

GuideMe! ist ein Nachfolgeprojekt von QUINORA (www.quinora.com) und wird durch das in Wien beheimatete Forschungsinstitut Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung (abif; www.abif.at) koordiniert. Es hat zum Ziel, mithilfe eines Blended-Learning-Programmes die BerufsorientierungstrainerInnen bzw. »ManagerInnen« (Schulungs- bzw. Trainingsverantwortliche) von Berufsorientierungsmaßnahmen, die im Gruppensetting realisiert werden, zu erreichen und darüber hinaus mit diesen in einen Qualitätsdiskurs in Form von Veranstaltungen, Workshops etc. zu treten. In der Folge soll das GuideMe!-Curriculum PraktikerInnen bei der Entwicklung von Qualität in der Berufsorientierung in den genannten Partnerländern unterstützen.

2. Qualitätsbemühungen in der Berufsorientierung und Berufsberatung in den Partnerländern

In den meisten Partnerländern des Projektes GuideMe! gibt es keine allgemeinen Qualitätsstandards, die landesweit zur Anwendung kommen.

- **Griechenland:** Einzige Ausnahme bildet Griechenland, in dem alle Anbieter von Berufsberatung den nationalen Qualitätsstandards entsprechen müssen und kontinuierlich überprüft werden. Qualitätsstandards gibt es am häufigsten in öffentlichen Organisationen, die Berufsberatung anbieten.
- **Litauen:** In Litauen hat das Bildungs- und Wissenschaftsministerium Qualitätsstandards für Berufsinformation, Berufsberatung und die Ausbildung von BerufsberaterInnen gemeinsam

mit der Vytautas Magnus Universität entwickelt. Diese Standards beinhalten methodische Empfehlungen für TrainerInnen und BeraterInnen sowie Richtlinien für ein Ausbildungsprogramm für BeraterInnen. Darüber hinaus wurden Tätigkeitsbeschreibungen für in der Berufsinformation und Berufsberatung tätige Personen in Form eines »Work Guides« entwickelt.

- **Polen:** In Polen wurden allgemeine Qualitätsstandards für Bildungs- und Berufsberatung innerhalb der »Klassifikation der Berufe und Spezialisierungen« erstellt (durch das Institut für Arbeit und Soziales, beauftragt vom Ministerium für Arbeit und Sozialpolitik). Diese Standards legen verbindliche Qualifikationsprofile für alle in staatlichen Einrichtungen beschäftigten BerufsberaterInnen fest. Die landesweite Anwendung dieses Ausbildungsstandards wäre bereits ein erster Schritt in Richtung Standardisierung.
- **Bulgarien:** In Bulgarien gibt es bereits eine Reihe von Standards, wie etwa den »Aktivitätsrahmen für Berufsorientierung«, Standards zur »Lizensierung von Organisationen, die Weiterbildung anbieten«, und die »Registrierung von Organisationen, die Berufsorientierung anbieten«. Darüber hinaus können sich BeraterInnen/TrainerInnen als »Internationale globale LaufbahnberaterInnen« zertifizieren lassen. Wesentlichste Herausforderung ist allerdings die landesweite Implementierung der oben genannten Standards, so insbesondere in Beratungseinrichtungen. Darüber hinaus sollte die Zertifizierung von TrainerInnen/BeraterInnen erleichtert werden, die ihre Qualifikation informell erworben haben.
- **Österreich:** In Österreich ist die Situation ähnlich wie in Polen und Bulgarien. So gibt es zahlreiche Aus- und Weiterbildungsangebote für BeraterInnen und TrainerInnen, jedoch sind diese nicht landesweit gültig. So schult das AMS seine BeraterInnen im Rahmen eines internen (Grund-)Ausbildungsprogrammes, wobei aber Berufsberatungs- und Berufsinformationseinhalte aufgrund des großen Umfanges der zu vermittelnden Inhalte bezüglich der Aufgaben und des gesamten Dienstleistungsangebotes des AMS nur einen vergleichsweise kleinen Bestandteil dieser Ausbildung ausmachen. Im Unterschied dazu müssen TrainerInnen und BeraterInnen, die im Rahmen von AMS-finanzierten Maßnahmen arbeiten, regional unterschiedliche Qualifikationsstandards erfüllen. Darüber hinaus stellt das AMS Österreich via www.ams-forschungsnetzwerk.at eine Methodendatenbank sowie Methodenhandbücher für die Berufs- und Arbeitsmarktorientierung in Gruppen zur Verfügung.
- **Türkei:** In der Türkei gibt es bisher noch keine spezifischen Qualitätsstandards für Beratungsleistungen. Bisher kommen nur allgemeine Qualitätsstandards (beispielsweise TQM) in Form von QM-Zertifikaten zur Anwendung.

3. Qualitätsprobleme in den Partnerländern

Bedingt durch den raschen ökonomischen Wandel erlangten Berufsorientierung und berufliche Weiterbildung einen zentralen politischen Stellenwert in allen Partnerländern. Die Adaptierung an den laufend stattfindenden Wandel ist eine ständige Herausforderung für Beratungs- und Trainingseinrichtungen. So konnten ähnliche Probleme hinsichtlich der Konzeptionierung und der Implementierung von Berufsorientierung in Gruppen in den Partnerländern identifiziert werden:

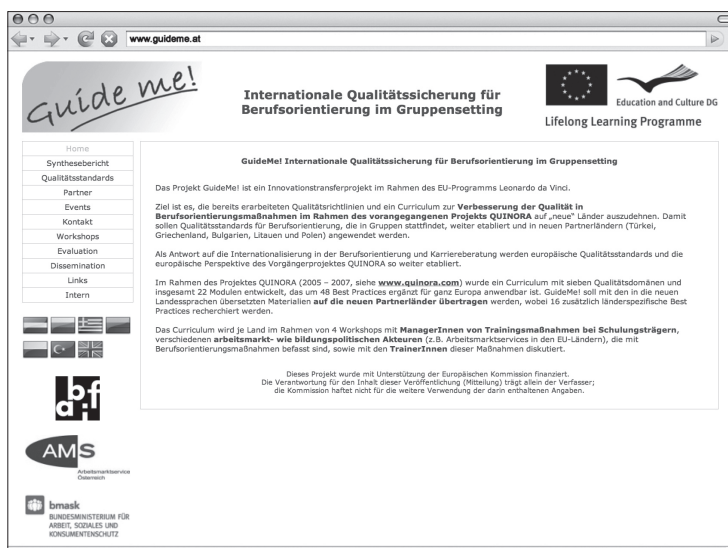
- **Fehlende kohärente »Guidance Policy«:** Ein Hauptproblem in den Partnerländern ist die fehlende kohärente »Guidance Policy«. Das bedeutet, dass die angebotenen Beratungsleistungen nur in unzureichendem Maße koordiniert werden und dass zwischen nationalen Arbeitsämtern/Arbeitsagenturen und anderen – privaten und öffentlichen – Beratungsanbietern unzureichend kommuniziert wird.
- **Kommunikationsprobleme zwischen Auftraggebern und Trägereinrichtungen sowie zwischen Trägereinrichtungen und TrainerInnen/BeraterInnen bzw. zwischen BeraterInnen/TrainerInnen und KundInnen:** TrainerInnen/BeraterInnen stehen häufig vor dem Problem, dass das Trainingsdesign, das häufig durch Arbeitsämter bzw. Arbeitsagenturen vorgegeben wird, unzureichend auf KundInnenbedürfnisse eingeht. Trainingsdesigns sollten daher flexibler konzipiert sein und somit auf die KundInnenbedürfnisse abgestimmt werden können. Darüber hinaus bieten flexible Trainingskonzepte den Vorteil, motivierend auf die Arbeitsuchenden einzuwirken.
- **Das soeben angesprochene Problem der fehlenden Anpassung von Beratungsleistungen an die jeweilige Zielgruppe und deren Bedürfnisse:** Die speziellen Bedürfnisse von Älteren, Frauen nach der Karenz und Menschen mit Behinderung sollten hier besonders berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang sollten Beratungsleistungen auch im Hinblick auf ihre Nachhaltigkeit beurteilt werden. Die alleinige Fokussierung auf kurzfristige Erfolgsindikatoren, wie z.B. die Vermittlungsrate, ist hierbei zu vermeiden.
- **Fehlende Evaluierungen:** In den meisten Partnerländern gibt es kaum Evaluierungen von Berufsberatung bzw. Berufsorientierung in Gruppen. Laufende Evaluierungen von Maßnahmen in der Bildungs- und Berufsberatung (im Einzel- als auch im Gruppenkontext) könnten Schwächen aufdecken und zur Qualitätsverbesserung der angebotenen Dienstleistungen beitragen. Evaluierungen könnten sowohl intern als auch extern durchgeführt werden. Abgesehen vom unmittelbaren Erkenntnisgewinn könnten mittels Evaluierungen auch nationale und europäische Qualitätsstandards eingeführt werden.
- **Qualifikationsprobleme der BeraterInnen/TrainerInnen:** Beratungsleistungen sind in den Partnerländern häufig in unzureichendem Maße an den Arbeitskräftebedarf bzw. an die Trends am Arbeitsmarkt angepasst. Vielfach fehlt es BeraterInnen am nötigen Know-how über Entwicklungen und Trends am Arbeitsmarkt. Mangelndes Wissen ist in diesem Zusammenhang oft auf mangelnde Zeitressourcen der BeraterInnen für laufende Informationsrecherchen zurückzuführen, aber auch auf die Unsicherheit hinsichtlich der Informationsbewertung. Andere strukturelle Probleme stellen beispielsweise die häufige Unterbezahlung der BeraterInnen, die fehlende Supervision und Weiterbildung sowie die unbezahlte Vor- und Nachbereitung von Trainingsmaßnahmen dar.

4. Wesentliche Forderungen hinsichtlich Qualitätsverbesserung

- Anbieter von Berufsberatung und Berufsorientierung in Gruppen sollten »Job Descriptions« sowie Anforderungsprofile für BerufsorientierungstrainerInnen sowie BerufsberaterInnen formulieren (z.B. Kenntnisse über den Arbeitsmarkt, Kenntnisse hinsichtlich Gruppendynamik).

- Das Wissen, die Erfahrungen und das Know-how von BerufsorientierungstrainerInnen sollten in die Planung von Maßnahmen einbezogen werden.
- Im Hinblick auf Kooperations- und Koordinationsprobleme im Rahmen von Beratungsleistungen in den teilnehmenden Partnerländern sollten nationale Koordinationszentren (wie derzeit etwa in Polen) ins Leben gerufen werden. Diese sollten einerseits das Beratungsangebot von Schulen, Universitäten und Arbeitsämtern bzw. Arbeitsagenturen koordinieren und andererseits eine nationale »Guidance Strategy« implementieren (welche in den GuideMe!-Partnerländern allerdings noch nicht besteht).
- Beratungsleistungen sollten flexibel konzipiert werden, um diese an spezifische Zielgruppenbedürfnisse und den Wandel am Arbeitsmarkt anpassen zu können. Die Erfahrung der BerufsberaterInnen und das BeratungskundInnen-Feedback sollten auch dazu verwendet werden, Anpassungen der Trainingsdesigns vorzunehmen. KundInnen sollten auch die Möglichkeit haben, hinsichtlich ihrer Teilnahme an Trainingsmaßnahmen mitbestimmen zu können – was sich wiederum positiv auf ihre Motivation auswirkt.
- Kontinuierliche und systematische Evaluation von Beratungsleistungen ist Voraussetzung für »High-Quality-Guidance«. In Polen wurde in diesem Zusammenhang eine »Evaluationskala für die Qualität in der Berufsberatung« entwickelt (Augustyn Ban'ka, Nicolaus Copernicus Universität), die die Fähigkeiten und Schwächen von BeraterInnen und TrainerInnen misst. Ein ähnliches Tool wurde im Rahmen des Leonardo-da-Vinci-Projektes MEVOC (bzw. ECGC) durch das in Österreich beheimatete Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw; www.ibw.at) entwickelt.
- Auftraggeber von Beratungsleistungen sollten Supervision und Weiterbildung für TrainerInnen und BeraterInnen in die finanzielle Planung kontinuierlich einbeziehen.

Webseite des Projektes GuideMe! – www.guideme.at



AMS info 186 (Juli 2011)

Alfred Fellinger-Fritz, Karin Steiner

GuideMe! Quality Tool Box für TrainerInnen und BeraterInnen – www.guideme.at

1. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf individueller Ebene

Im Folgenden sollen einige Instrumente, die typischerweise zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf individueller Ebene für Bildungs- und BerufsberaterInnen einsetzbar sind, vorgestellt werden.¹ Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung bedeuten immer, und zwar auch auf individueller Ebene, dass dafür Ressourcen (Zeit, Geld, Kompetenzaufbau zu Methoden und Instrumenten etc.) benötigt werden. Daher sind gerade für die Qualitätssicherung auf individueller Ebene Methoden geeignet, ...

- »(...) die möglichst einfach und leicht durchführbar sind und daher niederschwellig sind;
- die bereits bestehende Strukturen und Institutionen nutzen bzw. daran anknüpfen;
- die einen großen, erkennbaren Nutzen für die Beteiligten haben«.²

2. Supervision

Supervision ist ein traditionelles Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der beruflichen Arbeit, vor allem, aber nicht nur, eingesetzt in psychosozialen Berufsfeldern.

Unter Supervision wird weitläufig, wie aus Definitionen und Beschreibungen aus der Literatur und von Berufsverbänden etc. hervorgeht, eine »(...) Beratungsmethode zur Reflexion der beruflichen Arbeit mit dem Ziel der Förderung der ...

- persönlichen Entwicklung (Erweiterung des Wissens über sich und die eigene Wirkung auf andere);
- Beziehungs- bzw. Arbeitsgestaltung mit relevanten Umwelten (Arbeitswelt versus Privatleben, Vorgesetzte, KollegInnen, KundInnen, ...);

1 Der vorliegende Artikel wurde im Rahmen des Projektes GuideMe! erarbeitet. Das Projekt »GuideMe! Internationale Qualitätssicherung für Berufsorientierung im Gruppensetting« (www.guideme.at) ist ein im Rahmen von Leonardo da Vinci gefördertes Innovationstransferprojekt, das in Österreich von der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich und dem Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) mitunterstützt wird. GuideMe! wird durch das in Wien beheimatete Forschungsinstitut Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung (abif; www.abif.at) koordiniert (siehe auch AMS info 185).

2 Gaiswinkler/Roessler 2007, Seite 4.

- strukturellen Entfaltung (Rollen, Positionen, Funktionen, Aufgabenbewältigung des Einzelnen im beruflichen System);
- methodischen und instrumentellen Entfaltung (Verbesserung von Kenntnissen und Fertigkeiten hinsichtlich des beruflichen Feldes, der Diagnose und Bewältigung von Arbeitsproblemen, Krisenmanagement) verstanden«.³

Die Österreichische Vereinigung für Supervision (ÖVS) definiert Supervision wie folgt: »Supervision ist eine spezifische Beratungsform, die in beruflichen Angelegenheiten begleitend und unterstützend von Menschen genutzt wird. Unter Anleitung einer Supervisorin/eines Supervisors werden Fragen und Themen, die sich aus den Anforderungen des Berufs ergeben, reflektiert, geklärt und zukünftige alternative Handlungsmöglichkeiten erarbeitet.«⁴

3. Intervision

Intervision – oder auch Kollegiale Fallbesprechung, Kollegiale Beratung, Peer-Supervision, Supervision ohne definierten/definierte SupervisorIn genannt – ist »(...) eine Möglichkeit, konkrete Praxisprobleme des Berufsalltags in einer Gruppe Gleichrangiger zu reflektieren und gemeinsam Lösungen zu entwickeln. (...) In regelmäßigen Sitzungen kommt die Gruppe zusammen, und die einzelnen Mitglieder beraten sich wechselseitig«. Die TeilnehmerInnen profitieren »(...) von den Erfahrungen und der Kreativität der anderen. Die Beratung erfolgt jeweils gezielt (...), und sie hat einen festen Ablauf.«⁵

Es gibt unterschiedliche Modelle der Intervision. Anbei seien folgende zwei Modelle, nämlich »Balint-Gruppen-Modell« und »Intervisionsstern«, genannt.

a) Balint-Gruppen-Modell

»Die Grundidee der Balint-Gruppen-Arbeit ist die Erweiterung der Freudschen »freien Assoziation« für die Beratungsarbeit in Gruppen: Ein/Eine TeilnehmerIn schildert seinen/ihren »Fall«, alle hören zu. Dann schweigt der/die TeilnehmerIn, während alle anderen frei drauflos assoziieren: Bilder, Hypothesen, Ideen, sinnvolle oder auch unsinnig scheinende, alles gehört dazu.

Nach einer gewissen Zeit fasst der/die BeraterIn die Assoziationen zu möglichen Deutungen und Erklärungen zusammen. Erst jetzt nimmt der/die TeilnehmerIn, um dessen/deren Fall es ging, zu alldem Stellung. Aus dieser Grundidee haben sich im Laufe der Jahre verschiedene Varianten der Intervision bzw. Kollegialen Fallberatung entwickelt.«⁶

Das Balint-Gruppen-Modell ist geeignet für Gruppen zwischen fünf und zehn TeilnehmerInnen.

³ Belardi 2002, Seite 50.

⁴ www.oevs.or.at [Stand 10.1.2011].

⁵ Inhelder 2006, Seite 30.

⁶ Reichel/Rabenstein 2001, Seite 54.

Setting

Jemand aus der Gruppe hat ein Anliegen, eine Person aus der Gruppe übernimmt die Moderationsrolle (achtet auf Struktur, Zeit, wertschätzenden Umgang etc.), und die anderen TeilnehmerInnen übernehmen die Rolle von BeraterInnen. Die Gruppe sitzt im Halbkreis dem/der FallbringerIn und dem/der ModeratorIn gegenüber.

Ablauf

Problemdarstellung	Fallschilderung bzw. Anliegenschilderung durch FallbringerIn
Fragerunde	Die TeilnehmerInnen stellen Fragen, um mehr Information über den Fall zu bekommen
Assoziationsrunde	Die TeilnehmerInnen melden an den/die FallbringerIn Assoziationen, Bilder, Gefühle etc., die bei ihnen durch die Fallschilderung auftauchen (noch keine »kopfmäßigen« Erklärungen oder Theorien an dieser Stelle!)
Kurze Stellungnahme	Der/Die FallbringerIn kommentiert kurz diese Assoziationen, Bilder, Gefühle etc.
Hypothesenrunde	Die TeilnehmerInnen formulieren Hypothesen (mögliche Erklärungen, Theorien etc.) zum Fall
Kurze Stellungnahme	Der/Die FallbringerIn kommentiert kurz die Hypothesen (z.B. nimmt Stellung zu manchen Aussagen; klärt Missverständnisse; sagt, was neu und interessant ist etc.)
Lösungsrunde	Die TeilnehmerInnen formulieren Lösungsideen zu dem Anliegen
Abschluss	Abschlussstatement durch FallbringerIn, FallbringerIn bedankt sich

Sehr häufig werden Phase 3 und 4 übersprungen bzw. werden die Phasen 2 und 4 zusammengefasst bzw. nicht explizit getrennt.

b) Interventionsstern

Dieses Modell hat einen ähnlichen Ablauf wie die Balint-Gruppen-Arbeit ist aber viel strukturierter. Diese Methode ist geeignet für Gruppen zwischen acht und 20 TeilnehmerInnen.

Setting

Die Gruppe sitzt im Halbkreis dem/der FallbringerIn und dem/der ModeratorIn gegenüber.

Regeln

- Es geht streng reihum.
- Jeder/Jede hat pro Runde nur eine Frage/Intervention/Bemerkung.
- Diese Wortmeldung soll möglichst knapp und präzise sein.
- Es gibt keine Zusatzfragen oder Nachhaken.
- Die Person, die an der Reihe ist, kann auch »weitergeben«.
- Die Moderation achtet auf die Einhaltung der Regeln.

Ablauf

Problemdarstellung	Fallschilderung bzw. Anliegenschilderung durch FallbringerIn
Fragerunde zur Information	Die TeilnehmerInnen stellen je eine knappe und präzise Frage, um mehr Information über den Fall zu bekommen
Weitere Fragerunde zur Information	Bei Bedarf gibt es eine zweite oder auch dritte Fragerunde
Hypothesenrunde	Die TeilnehmerInnen formulieren je eine Hypothese zum Fall
Weitere Hypothesenrunde	Bei Bedarf gibt es eine zweite oder auch dritte Hypothesenrunde
Kurze Stellungnahme	Der/Die FallbringerIn kommentiert kurz die Hypothesen
Lösungsrunde	Die TeilnehmerInnen formulieren Lösungsideen zu dem Anliegen, z.B. in der Art und Weise: »Ich rate dir ...«
Weitere Lösungsrunde	Bei Bedarf gibt es eine zweite oder auch dritte Lösungsrunde
Warnungen	Die TeilnehmerInnen formulieren Warnungen zu dem Anliegen: »Auf keinen Fall würde ich ...«
Abschluss	Abschlussstatement durch FallbringerIn, FallbringerIn bedankt sich

Bei beiden Methoden ist es besonders wichtig, die Rückmeldungen als mögliche Vorschläge zu sehen. Dem/Der FallbringerIn obliegt es, das eine oder andere aufzunehmen oder auch zu verwerfen!

4. Qualitätsentwicklungsgespräch

Das Qualitätsentwicklungsgespräch ist eine Methode, die der Schweizer Berufsverband für Supervision, Coaching und Organisationsberatung für seine Mitglieder zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung entwickelt hat.⁷ Es besteht aus einem regelmäßigen Fachdiskurs mit mindestens zwei weiteren BeraterInnen über das persönliche Qualitätsportfolio und die Orientierung an den berufsethischen Richtlinien des Berufsverbandes.

Das Qualitätsportfolio umfasst sämtliche Dokumente (Grundlagen, Konzepte, Nachweise, Formulare usw.) und gegebenenfalls weitere eigene Elemente, z.B. zu Lehrtätigkeiten, Fachpublikationen, Netzwerken u.a.m. Die einzelnen fünf Portfolio-Elemente sind wie folgt definiert:

- Beratungskonzept (welche Grundhaltung, welcher Theoriebezug etc. liegt dem beraterischen Handeln zugrunde);
- Kontraktverfahren (welche/wie werden Ziele vereinbart bzw. Vereinbarungen getroffen etc.);
- Evaluation und Feedback der KundInnen (bezüglich Zufriedenheit, Zielerreichung, Effektivität usw.);
- Reflexion des beraterischen Handelns und der laufenden Beratungsprozesse (wird regelmäßig Intervision, Supervision etc. in Anspruch genommen);
- Weiterbildung (bildet sich der/die BeraterIn regelmäßig in Seminaren, Tagungen etc. weiter).

⁷ Reglement zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung bei Beraterinnen und Beratern BSO. Siehe auch: www.bso.ch

Da dieses Instrument für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von selbständigen BeraterInnen entwickelt wurde, könnte dieses in adaptierter Form bei Beibehaltung des Qualitätsportfolios, beispielsweise im Rahmen eines MitarbeiterInnengesprächs, auch für angestellte BeraterInnen eingesetzt werden.

5. Selbstevaluierungsbögen

Bei Selbstevaluierungsbögen handelt es sich um (teil-)standardisierte Fragebögen zur Selbstreflexion, die am Ende von Schulungs-/Beratungsprozessen von den BeraterInnen bzw. auch den zu Beratenden ausgefüllt werden und einen Reflexionsprozess bei den BeraterInnen starten sollen.

»In ihrem Lehrbuch zur »Beratung in Bildung und Beruf« stellen Ertelt und Schulz zwei Fragebögen mit geschlossenen Antwortvorgaben zur Verfügung (Ertelt & Schulz 1997, Seite 403ff.; s.a. Anhang 3). Mit dem ersten kann die Selbsteinschätzung der Beraterin und des Beraters, mit dem zweiten die der Ratsuchenden erfasst werden. Bei dieser Art der Erhebung handelt es sich um einen pragmatischen Vorschlag für eine Evaluation, der leicht auf das spezifische Angebot adaptiert werden kann und mit dessen Hilfe Erkenntnisse zur Qualität des Beratungsprozesses gewonnen werden können.«⁸

Fragebogen zur Selbsteinordnung der Berater⁹ (entsprechendes Kästchen ankreuzen!)

	Nicht ange- messen	Etwas	Ausrei- chend	Gut	Sehr gut
1. Ich empfange den Klienten höflich und freundlich.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ich bemühe mich, dass sich der Klient während des ganzen Gesprächs wohlfühlt.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Ich habe genügend Zeit für den Klienten.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Mein Gesamteindruck der Beratung war ...	☐	☐	☐	☐	☐
5. Meine Einschätzung des Beratungsprozesses	☐	☐	☐	☐	☐
a) Der Klient konnte sich schon zu Beginn wohlfühlen	☐	☐	☐	☐	☐
b) Ausreichende Erhebung wichtiger Informationen über den Klienten	☐	☐	☐	☐	☐
c) Eindeutige Klärung des Anliegens des Klienten	☐	☐	☐	☐	☐
d) Hilfe des Klienten bei der Einschätzung der beraterischen Vorgehensweise und der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten	☐	☐	☐	☐	☐
e) Handlungsplanung mit dem Klienten	☐	☐	☐	☐	☐
6. Meine Bewertung der von mir in der Beratung angewandten wesentlichen Fähigkeiten:	☐	☐	☐	☐	☐
a) Fragetechnik	☐	☐	☐	☐	☐
b) Reflexion der Gefühle	☐	☐	☐	☐	☐
c) Paraphrasen	☐	☐	☐	☐	☐
d) Ermutigung	☐	☐	☐	☐	☐
e) Konkretheit	☐	☐	☐	☐	☐
f) Informationen	☐	☐	☐	☐	☐
g) Empathie	☐	☐	☐	☐	☐

⁸ Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, Seite 54f.

⁹ Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, Seite 157.

Rückmeldebogen für Klienten nach der Beratung¹⁰ (entsprechendes Kästchen ankreuzen!)

	Nicht ange- messen	Etwas	Ausrei- chend	Gut	Sehr gut
1. Der Berater begrüßte mich höflich und freundlich.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Der Berater gestaltete durch das ganze Gespräch eine angenehme Atmosphäre.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Der Berater nahm sich Zeit für mich.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Mein Gesamteindruck von der Beratung war ...	☐	☐	☐	☐	☐
5. Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen über das Vorgehen des Beraters:	☐	☐	☐	☐	☐
a) Gestaltung einer angenehmen Atmosphäre von Anfang an	☐	☐	☐	☐	☐
b) Der Berater fragte nach den wichtigsten Informationen über mich.	☐	☐	☐	☐	☐
c) Mein Anliegen wurde eindeutig erkannt.	☐	☐	☐	☐	☐
d) Der Berater half mir bei der Bewertung der weiteren Vorgehens weise und Hilfen.	☐	☐	☐	☐	☐
e) Der Berater hat mit mir konkrete Schritte geplant.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Wie war die Qualität der Gesprächsfertigkeiten des Beraters?	☐	☐	☐	☐	☐
a) Fragestellung	☐	☐	☐	☐	☐
b) Aufgreifen meiner Gefühle	☐	☐	☐	☐	☐
c) Wiedergabe meiner Aussage	☐	☐	☐	☐	☐
d) Ermunterung zum Sprechen	☐	☐	☐	☐	☐
e) Eingehen auf einzelne Aspekte	☐	☐	☐	☐	☐
f) Informationen geben	☐	☐	☐	☐	☐
g) Einfühlungsvermögen	☐	☐	☐	☐	☐

Gaiswinkler und Roessler haben im Rahmen eines Equal-Projektes¹¹ einen Selbstevaluierungsfragebogen für SozialarbeiterInnen entwickelt. Dieser soll, adaptiert für Berufs- und BildungsberaterInnen, folgend dargestellt werden.

Selbstevaluierungsbogen¹²

Fragen zur eigenen Beantwortung durch Berufs- und BildungsberaterIn*
1. Ziele der KlientInnen
2. Ziele der KlientIn – Ziele meiner Einrichtung/welche Ziele wurden verhandelt?
3. Was war hilfreich/nützlich?
4. Wie habe ich interveniert, durch welche Fragen/Interventionen konnten die KlientInnen gut erreicht werden?
5. Welche Tools/Fragetechniken/Interventionen habe ich verwendet?

10 Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, Seite 158.

11 Equal-Projekt »Donau-Quality« mit dem Ziel, Qualitätskriterien für den Bereich der Sozialarbeit zu erarbeiten, um Grundlagen für Ausschreibungen nach dem Prinzip »BestbieterInnen« zu erstellen. Siehe auch: www.donau-quality.at [Stand 10.1.2011].

12 Gaiswinkler/Roessler 2007, Seite 8f.

6. Wie zufrieden war ich mit dem Beratungsgespräch?
0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐
7. Was habe ich anders gemacht im Vergleich zu früher bei ähnlich gelagerten Fällen?
8. Welche Unterschiede habe ich bemerkt?
• bezogen auf die Reaktionen der KlientInnen • bezogen auf meine Situation/mein Empfinden
Fragen an Klienten/Klientin direkt am Ende des Gespräches
9. Wie zufrieden war die KlientIn mit der Beratung?/Abschlussfrage an KlientIn
0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐
10. Was hätte passieren müssen/müsste noch passieren um einen Punkt höher zu kommen?

* Im Original heißt es: Fragen zur eigenen Beantwortung durch SozialarbeiterIn.

6. Kollegiale Hospitationen

Selbstevaluation durch Kollegiale Hospitationen meint die kritische Sicht auf das eigene Beratungs- und BeraterInnenverhalten mit Hilfe von KollegInnen. Kollegiale Hospitationen bestehen somit im Besuch von KollegInnen während eines Beratungsgespräches. Diesem Besuch geht eine gründliche Vorbereitung voraus, in der eine Verabredung über Ziele und Erwartungen der Hospitation und über zu beobachtende und zu analysierende Aspekte getroffen und schriftlich festgehalten werden soll (Hospitationspartnerschaft). Nach der Hospitation kommt es zu einer gemeinsamen Besprechung und Auswertung anhand des im Vorfeld gemeinsam Vereinbarten. Im Folgenden findet sich ein möglicher Beobachtungs- und Selbstevaluierungsfragebogen für eine Kollegiale Hospitation.

»Im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit entwickelten Trube und Heimann (2002) ein Instrument zur Beratungs-Qualitäts-Erfassung, kurz: Mit dem sogenannten Rating-Assessment-Bogen lässt sich die Qualität von (Berufs-)Beratungsgesprächen erfassen. Die Bewertenden werden aufgefordert, die Ausprägungen der einzelnen Punkte auf einer sechsstufigen Skala einzuschätzen. Aufgrund der neutralen Formulierungen kann der Bogen sowohl von Beobachterinnen und Beobachtern als auch von den Beraterinnen und Beratern sowie den Ratsuchenden selbst eingesetzt werden. Beispielsweise wird danach gefragt, wie die Bewertenden die »räumlich-zeitliche um Ressourcen« oder die »Struktur und Transparenz« des Gesprächs einschätzen. Um die Bewertung zu erleichtern, werden in Klammern jeweils Beispiele zu den Items angegeben. Die Besonderheit dieses Instrumentariums liegt darin, dass neben der Einschätzung der Beratungsqualität, also von Ergebnisvariablen, auch der Schwierigkeitsgrad der Beratung, operationalisiert über die Motivation und die Mitarbeit der Ratsuchenden, erfasst wird und die beiden Ergebnisse somit in der Relation zueinander einen höheren Aussagewert erhalten können. Im Sinne der Beurteilungskriterien gehen diese Werte als Input in die Evaluation ein. Idealerweise ist die Beratungsqualität auch in einer schwierigen Situation gut. Der ungünstigste Fall wäre, wenn auch in einer leichten Situation schlechte Qualitätsergebnisse erzielt werden.«¹³

13 Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, Seite 55f.

Rating-Assessment-Verfahren aus Trube und Heimann 2002¹⁴

Name der Beraterin/Beobachterin bzw. des Beraters/Beobachters: _____							
Datum: _____ Bogen-Nr.: _____							
Name der/des Ratsuchenden: _____							
Name/Ort der Beratungseinrichtung: _____							
Cd. Indikatoren			Einschätzung der Ausprägung			Notizen	
Teil A – Detaillierte Einschätzung des Gesprächs							
Strukturelle Bedingungen			optimal		suboptimal		
S. 1	Räumlich-zeitliche Ressourcen (z.B. keine Störungen durch Telefon oder Kollegen, ausreichend Sitzgelegenheiten, angemessener Zeitumfang etc.)		①	②	③	④	⑤
S. 2	Anwendung medialer Ressourcen (z.B. Vorhandensein von Broschüren und Datenbanken, funktionierende Geräte, kompetente Bedienung etc.)		①	②	③	④	⑤
Soziale Kompetenzen							
P. 3	Offenheit und Akzeptanz (z.B. Partnerschaftlichkeit, Freundlichkeit, Unvoreingenommenheit, Respekt etc.)		①	②	③	④	⑤
P. 4	Kommunikation (z.B. verbale und non-verbale Personenzentrierung, Austausch über gegenseitige Wahrnehmungen, Aktives Zuhören etc.)		①	②	③	④	⑤
P. 5	Ganzheitliche Orientierung am Ratsuchenden (z.B. Sammlung umfassender Informationen, entsprechende Methodenauswahl, Ansprechen von Körperhaltung, Gestik und Mimik etc.)		①	②	③	④	⑤
P. 6	Empathie (z.B. Individualität von Emotionen, Einfühlen in emotionale Komponenten und Bedeutungen etc.)		①	②	③	④	⑤
P. 7	Kongruenz (z.B. Er selbst sein, Expertenrolle ausfüllen, Distanz wahren und Nähe zeigen etc.)		①	②	③	④	⑤
Fachlich-methodische Kompetenzen							
P. 8	Fachkompetenz durch Aus- und Fortbildung sowie Selbstinformation (z.B. aktuelle, sachlich richtige Informationen, präzise Wiedergabe etc.)		①	②	③	④	⑤
P. 9	Klärung expliziter und impliziter Anliegen (z.B. persönliche Wünsche vs. Wünsche des sozialen Umfelds, Anamnese, Einfühlungsvermögen etc.)		①	②	③	④	⑤
P. 10	Struktur und Transparenz (z.B. deutliche Ablaufstrukturen, inhaltliche Differenzierungen, zeitliche Begrenzungen, Verdeutlichung des Stands im Berufswahlprozess, Prozesscharakter, Zusammenfassungen etc.)		①	②	③	④	⑤
P. 11	Ziel- und Handlungsorientierungen (z.B. konkrete Ziel- und Handlungsvereinbarungen, Handlungsstrategien, Aktivierung des Ratsuchenden in der Gesprächsgestaltung, Hausaufgaben, Prüfung optimaler Hilfemöglichkeiten etc.)		①	②	③	④	⑤
Emotionale Effekte							
W.12	Entspannung, Sicherheit und Zufriedenheit (z.B. körperliche Entspannung, Lächeln, aufrechte Sitzposition etc.)		①	②	③	④	⑤
Gesprächsergebnisse							
E.13	Eigenverantwortliche Entscheidungen des Ratsuchenden (z.B. keine vorhergehende Beeinflussung, Willensbezeugungen etc.)		①	②	③	④	⑤
E.14	Grad der Erreichung eines vereinbarten Ziels (z.B. erhaltene Arbeitgeberadressen, Infomaterial, Perspektiven etc.)		①	②	③	④	⑤
Summe der Ausprägungen von Qualitätsindikatoren (1–14):							
Arithmetisches Mittel Beratungsqualität (Indikatoren 114):			___/14 = ___ [ØΣ(1–14)/14]				

14 Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, Seite 160f.

Teil B – Gesamteinschätzung des Gesprächs							
15.	Schwierigkeitsgrad der Beratung	trifft voll zu			trifft nicht zu		
15.1	Der Ratsuchende war freiwillig bei der Beratung	①	②	③	④	⑤	
15.2	Der Ratsuchende hatte sich bzgl. seiner beruflichen Zukunft Gedanken gemacht	①	②	③	④	⑤	
15.3	Der Ratsuchende hatte sich auf das Gespräch vorbereitet	①	②	③	④	⑤	
15.4	Der Ratsuchende war zur Mitarbeit motiviert	①	②	③	④	⑤	
Summe der Ausprägungen (15.1–15.4):							
Arithmetisches Mittel Schwierigkeitsgrad (Items 15.1–15.4):		___/4 = ___					[ØΣ(15.1–15.4)/4]
Visuelle Gesamteinschätzung des Beratungsgesprächs							
Arithmetisches Mittel Beratungsqualität							
Arithmetisches Mittel Schwierigkeitsgrad							
16.	»Wenn ich mir alle Qualitätsindikatoren vergegenwärtige, sehe ich meine Kompetenzen im Bereich: _____!«	①	②	③	④	⑤	
17.	»Die größten Defizite sehe ich bei mir im Bereich: _____!«	①	②	③	④	⑤	

AMS info 193 (September 2011)

Karin Steiner

Blackbox Gruppentraining

Überlegungen zur Qualität in arbeitsmarktpolitischen Trainingsmaßnahmen

Qualität in arbeitsmarktpolitischen Kursmaßnahmen ist in den letzten Jahren zum Dauerbrenner im Diskurs rund um die verschiedenen Qualitätsaspekte von Weiterbildung geworden. Vor diesem Hintergrund wird in dem vorliegenden Beitrag versucht, den State-of-the-Art qualitätsvoller Weiterbildung im arbeitsmarktpolitischen Kontext darzustellen und relevante Praxisprobleme zu thematisieren.

1. Einleitung

Das Arbeitsmarktservice (AMS) ist der zahlenmäßig größte Förderer von Weiterbildung in Österreich. So wurden laut AMS-Geschäftsbericht 2009 im Jahr 2009 179.000 Personen geschult, wofür 444,43 Millionen Euro aufgewendet wurden. Am freien Bildungsmarkt nahmen weitere 53.178 Arbeitsuchende an Kursen teil, was das AMS mit 56,09 Millionen Euro förderte.¹ Das AMS verfolgt mit der Finanzierung von Weiterbildung vor allem das Ziel der Vermittlung von Arbeitsuchenden in Jobs. So positiv dies zunächst klingen mag, so sehr wird der Kurserfolg durch einen wesentlichen Umstand beeinflusst: Das AMS steht unter dem politischen Druck, Menschen wieder in Beschäftigung bringen zu müssen. Dies führt mitunter zu einem wesentlichen Begleitumstand, nämlich zur »Nicht-Freiwilligkeit« bei der Kursabsolvierung und damit zu erheblichem Frust und zu teilweise massivem Widerstand seitens der Arbeitsuchenden. Ein weiterer wesentlicher Unterschied zu anderen Bildungsmaßnahmen ist, dass das Gros der TeilnehmerInnen einen geringen (formalen) Bildungsgrad hat. Diejenigen, die am stärksten gefährdet sind, arbeitslos zu werden, sind jene, die nur die Pflichtschule oder maximal eine Lehre absolviert haben.

Somit haben es TrainerInnen häufig mit lernentwöhnten TeilnehmerInnen zu tun, die oftmals nicht freiwillig im Kurs sind und die darüber hinaus multiple Problemlagen, die durchaus auch im Kurs zum Thema werden können (z.B. Schulden, Wohnungslosigkeit, Drogen- und/oder Alkoholmissbrauch, psychische Probleme oder andere gesundheitliche Beeinträchtigungen, Betreuungspflichten ohne ausreichende Unterstützung), aufweisen (können). TrainerInnen sol-

¹ Vgl. AMS Österreich 2009.

len diese KlientInnen nun bei der Aneignung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen unterstützen. Damit wird die Frage der Motivation im Kurs zu einem wesentlichen Thema.

Training/Weiterbildung bzw. Qualifizierung von Arbeitsuchenden zählen zur so genannten »Sozialarbeitsorientierten Erwachsenenbildung«²: Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung haben gemeinsam, sich für ein humanistisches Menschenbild stark zu machen. Beide »(...) definieren sich als kritisches Gegenüber der Gesellschaft. Beide versuchen das aufzuspüren, was Menschen in ihrer Entfaltung förderlich und hinderlich ist.«³ Im Folgenden sollen einige Prinzipien für eine qualitätsvolle Weiterbildung Arbeitsuchender umrissen werden.

2. Didaktische Prinzipien

Aufbau einer guten und vertrauensvollen Beziehungsebene (Didaktische Prinzipien: TeilnehmerInnenorientierung, Kontextorientierung)

Engagement seitens des Trainers/der Trainerin sowie das Aufbauen einer guten Beziehung zwischen TeilnehmerInnen und TrainerIn gelten als Voraussetzung für das positive Ergebnis eines Kurses. Diese Beziehung aufzubauen ist jedoch nicht immer einfach, da die Freiwilligkeit der Teilnahme – wie bereits erwähnt – nicht immer gegeben ist und die TeilnehmerInnen subjektive negative Erfahrungen, z.B. mit dem AMS, auf die TrainerInnen projizieren. Die TeilnehmerInnen für sich und den Kurs zu gewinnen kann einige Tage in Anspruch nehmen: »Speziell zu Beginn eines Kurses sehen sie sich mit der Funktion als Klagemauer für die TeilnehmerInnen konfrontiert, wobei sich deren Klagen in erster Linie gegen das AMS richten. Die AMS-BeraterInnen seien überfordert, vor allem wenn ein/eine BeraterIn viele arbeitslose Personen betreuen muss, so die TrainerInnen. Die TeilnehmerInnen nehmen nach Meinung der TrainerInnen den Kursbesuch als eine Zwangsmaßnahme wahr und sind deshalb dem Kurs gegenüber anfangs sehr negativ eingestellt.«⁴

Da die TeilnehmerInnen zu Beginn häufig nicht zwischen dem AMS, dem Schulungsträger und der Person des Trainers/der Trainerin unterscheiden, verhindern mögliche Phantasien und Ängste ein effizientes Arbeiten. Die TeilnehmerInnen befürchten z.B., dass der/die TrainerIn Informationen an das AMS weitergibt und dies womöglich für den eigenen Leistungsbezug Konsequenzen hat. Diese Phantasien sind legitim. Dennoch müssen die TrainerInnen ihnen zu Beginn eines Trainings entgegenwirken. Als vorteilhaft hat sich dabei erwiesen, die unterschiedlichen Interessen und Zielsetzungen (beispielsweise in Kleingruppen) offenzulegen und zu bearbeiten:

- Welchen Auftrag habe ich als TeilnehmerIn vom AMS?
- Welchen Auftrag gebe ich als TeilnehmerIn an den/die TrainerIn?
- Welchen Auftrag hat der/die TrainerIn vom Schulungsträger?
- Welchen Auftrag hat der Schulungsträger vom AMS?

2 Siehe dazu z.B. Miller, Tilly 2003 sowie Lepschy, Doris/da Rocha, Karin/Sturm, René 2009.

3 Miller, Tilly 2003, Seite 35f.

4 Egger, Andrea/Simbürger, Elisabeth/Steiner, Karin 2003, Seite 25.

Neben der Klärung der Interessenlagen der einzelnen Akteure und Akteurinnen gilt es auch, eine Atmosphäre des Vertrauens herzustellen: Welche Informationen werden durch den/die TrainerIn an Schulungsträger bzw. das AMS weitergeben und welche nicht?

***Dynamik der helfenden Beziehung – die eigene Haltung als TrainerIn hinterfragen
(Didaktisches Prinzip: Normative Orientierung)***

Viele TrainerInnen bezeichnen ihr Verhältnis zu KursteilnehmerInnen als ein partnerschaftliches. Das Ziel, KursteilnehmerInnen zu »empowern«, aufbauend auf dem Prinzip, dass diese eigenständige, lernende Menschen sind, steht im Vordergrund. Doch das Machtgefälle zwischen »wissenden, helfenden TrainerInnen« einerseits und »arbeitslosen unwissenden TeilnehmerInnen« andererseits kann zu Kurssituationen führen, die es den TrainerInnen erschweren, dem Ziel nach Partnerschaftlichkeit zu entsprechen. So führt die Psychodynamik der Helfenden dazu, dass Ratschläge und Beratung oft zu Widerstand und Abwehr führen. Die beiden an dieser Beziehung beteiligten Parteien befinden sich am Anfang in einem Statusungleichgewicht. Daraus ergeben sich unterschiedliche Reaktionsmöglichkeiten, die bewusst oder unbewusst darauf abzielen, die Beziehung wieder ins Lot zu bringen. Beispielhaft seien hier drei mögliche Reaktionen von TeilnehmerInnen angeführt:

- Ablehnung und Abwehr manifestieren sich darin, dass jede Gelegenheit genutzt wird den/die TrainerIn in ein schlechtes Licht zu rücken, die Ratschläge abzuwerten oder die vorgebrachten Fakten anzuzweifeln: »Ihr Vorschlag kann nicht funktionieren, weil (...).« Oder: »Daran habe ich auch schon gedacht, aber das geht nicht.« Oder: »Sie verstehen das nicht wirklich. Die Situation ist viel komplexer.«
- Unterwerfung manifestiert sich in der Suche nach Bestätigung, Rat und Unterstützung: »Was soll ich jetzt tun?«
- Übertragung von Wahrnehmungen und Gefühlen auf den/die TrainerIn, die auf früheren Erfahrungen mit HelferInnen (z.B. freundlicher/unfreundlicher Elternteil, geliebter/gehasster Lehrer) basieren.

Die Gefühle der TeilnehmerInnen, die Abwehr, die Erleichterung, die Abhängigkeit werden den/die TrainerIn möglicherweise dazu verführen, den höheren Status und die Machtposition anzunehmen, die die TeilnehmerInnen ihm/ihr »offerieren«. Dieses »Angebot« wiederum löst im Negativfall in dem/der TrainerIn verschiedene Gefühle und Verhaltensweisen aus, so etwa:

- Macht und Autorität dazu zu nutzen, voreilig Weisheiten von sich zu geben und damit den/die TeilnehmerIn noch kleiner zu machen: »Ganz einfach, gehen Sie nur wie folgt vor (...)!«
- Sich einzulassen auf die Abhängigkeit und diese noch zu verstärken, was sich gewöhnlich darin äußert, die TeilnehmerInnen in unangemessener Weise zu unterstützen und zu bestärken: »Sie armer Kerl. Sie tun mir wirklich leid, das ist ja ganz schlimm für Sie.« Oder: »Ich bin sicher, was Sie planen, wird klappen. Und wenn nicht, ist es nicht Ihre Schuld.«

- Auf Abwehr mit noch größerem Druck antworten: »Ich glaube nicht, dass sie meinen Vorschlag verstanden haben. Ich will ihnen erklären, wie ich mir das vorstelle.«⁵

Jeder/Jede, der/die in der sozialarbeitsorientierten Erwachsenenbildung arbeitet, täte daher gut daran, nicht nur das eigene Wissen, angewandte Methoden und Theorien zu aktualisieren, sondern vor allem auch das Menschenbild in Zusammenhang mit Arbeitsuchenden und die eigene Selbstkenntnis zu hinterfragen. Folgende Fragen können Reflexion leiten:

- Welche Werte leiten mich bei meiner Arbeit?
- Welche KundInnen mit welchen Zielen möchte und kann ich unterstützen und welche nicht?
- Mit welchen Ansichten und Verhaltensweisen anderer habe ich Schwierigkeiten?
- Was brauche ich, um mich selbst wohl zu fühlen?
- Wie gehe ich mit mir selbst in schwierigen Situationen um, so vor allem, wenn ich einen Fehler gemacht habe?
- Wie abhängig bin ich von der Bestätigung oder Bewunderung durch die TeilnehmerInnen?
- Welche Auswirkungen haben die Antworten auf diese Fragen auf mein Vorgehen und meine Interventionen?

Fragestellungen dieser Art können beispielsweise in kollegialer Beratung (Intervision), in Einzel- oder Gruppensupervision oder auch in informellen Gesprächen mit anderen TrainerInnen diskutiert und reflektiert werden.

Klärung von Zielen und Erwartungen (Didaktische Prinzipien: Zielorientierung, Kontextorientierung, TeilnehmerInnenorientierung und Selbstverantwortung)

Die aktive Beteiligung der TeilnehmerInnen am Kursgeschehen ist ein wesentliches Ziel arbeitsmarktpolitischer Trainings. Passivität, Demotivation und Widerstand werden häufig von TrainerInnen als nicht konstruktiv für den Lern- und Trainingsprozess erlebt. Um dem entgegenzuwirken, können TeilnehmerInnen bereits zu Beginn gemeinsam an Gruppenregeln oder Seminarzielen arbeiten und diese abschließend mit der Seminarleitung verhandeln und beschließen. Neben sozialen Regeln ist es wichtig, einen Lernkontrakt, also eine Vereinbarung zwischen Lehrenden und Lernenden, zu Beginn des Kurses abzuschließen:

- Welche Ziele setze ich mir für dieses Seminar?
- Woran erkenne ich am Ende, dass der Kursbesuch für mich erfolgreich war?
- Woran erkenne ich, dass er nicht erfolgreich war?
- Was erwarte ich von mir, der Gruppe und der Leitung?

Nach der Erarbeitung dieser Fragestellungen muss zwischen TeilnehmerInnen und TrainerIn geklärt werden, ob diese Ziele mit den allgemeinen Kurszielen vereinbar sind. Da es neben den

⁵ Steiner, Karin/Mosberger, Brigitte et al. 2006, Seite 16.

TeilnehmerInnen noch den Auftraggeber AMS gibt, muss darauf geachtet werden, dass beide Erwartungshaltungen und Zielsetzungen erfüllt werden können. Unrealistische Erwartungen sollten gleich zu Kursbeginn thematisiert werden.

Gerade in Qualifizierungsmaßnahmen kommt es häufig vor, dass aufgrund eines fixen Unterrichtsprogrammes überindividuelle Ziele und Erwartungen zwischen den Auszubildenden und Auszubildenden nicht kommuniziert werden. Ähnlich wie in der Schule oder an der Universität wird leitungsorientiert vorgegangen. Das Kursprogramm wird grob vorgestellt, möglicherweise gibt es gerade noch Raum für Fragen. Doch würde genau zu Kursbeginn ein klarerer Austausch von Zielen und Erwartungshaltungen eine hohe Drop-out-Quote verhindern, die Motivation der TeilnehmerInnen erhöhen und das gegenseitige Kennenlernen untereinander fördern. Gerade in langen und anstrengenden Qualifizierungsmaßnahmen sollte die soziale Komponente nicht unterschätzt werden.

3. Ressourcenorientierung und Empowerment

Arbeitslos gewordene Menschen kämpfen fast immer mit Selbstwertproblemen, da Leistungsfähigkeit über Erwerbsarbeit vermittelt wird. Bis zur Wiedererlangung eines Arbeitsplatzes absolvieren Arbeitsuchende häufig Kurse, in denen es vor allem darum geht, verlorengegangenen Selbstwert zu stärken. Dazu können zwei Konzepte zur Anwendung kommen:

Der Begriff des Empowerments ist in den letzten Jahren im Diskurs aufgetaucht. Dieser Begriff bedeutet wörtlich »Ermächtigung« und ist gleichermaßen für Erwachsenenbildung und Sozialarbeit wichtig. Dabei geht es darum, Strategien und Maßnahmen einzusetzen, die den Grad an Autonomie oder Selbstbestimmung erhöhen und die es den Betroffenen ermöglichen, ihre Interessen selbstverantwortlich und selbstbestimmt zu vertreten und zu gestalten.

Der Begriff der Ressourcenorientierung betont u.a. die Notwendigkeit, die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Geschicke, Erfahrungen, Talente, Neigungen und Stärken, die oftmals gar nicht bewusst sind, in den Vordergrund zu stellen. Ziel ist es dabei, dass diese Ressourcen zur Problembewältigung eingesetzt werden. Würde TeilnehmerInnen hingegen vermittelt, dass sie selbst schuld daran sind, arbeitslos geworden zu sein, dass sie in einem Kurs sitzen, weil sie dumm sind und sich nun ordentlich anstrengen müssen, um wieder am Arbeitsmarkt erwünscht zu sein, so wäre das im Sinne einer positiven Ressourcenorientierung extrem kontraproduktiv – z.B. einer Ressourcenorientierung nicht entsprechen würden Negativbotschaften, wie z.B. Schuldzuschreibungen an der eigenen Arbeitslosigkeit (mangelnde Anstrengungen einen Arbeitsplatz zu finden, fehlende Kompetenzen etc.).

In Kursen und auch in der Beratung sollten die absolvierte Ausbildung, der Beruf, die verschiedenen privat und beruflich geleisteten Tätigkeiten – ähnlich einer Kompetenzbilanzierung bzw. Portfolioanalyse – thematisiert und wertgeschätzt werden. Dies gilt im Besonderen für MigrantInnen, deren im Herkunftsland erworbene Bildung und Berufserfahrungen in Österreich häufig nicht anerkannt und wertgeschätzt werden (Stichwort: Nostrifikationsprobleme). Aber auch bei Frauen bzw. Männern nach Karenz und bei Älteren sollte diese Wertschätzung im Vordergrund stehen. Bei Jugendlichen ohne Schulabschluss bzw. ohne Ausbildung ist es

oft schwierig, auf vergangene Leistungen aufzubauen. Kurse mit diesen Zielgruppen haben zur Aufgabe, erst einmal selbst Erfolgserlebnisse in Form von Praktika oder eigenen Projekten usw. zu vermitteln.

Methodisch sollte die Ressourcenorientierung allgegenwärtig sein, also a) das Vorwissen von TeilnehmerInnen mit einbeziehen, b) Lob aussprechen, c) TeilnehmerInnen dazu auffordern, sich gegenseitig positives Feedback zu geben, d) TeilnehmerInnen erfüllbare Aufgaben auftragen und ihre Leistungen danach zusammenfassen, e) Praktika in Trainings einbauen, um positive Arbeitserfahrungen zu sammeln usw. Wesentlich ist, dass die TeilnehmerInnen im Training selbst aktiv werden, positives Feedback erhalten und daraus Selbstvertrauen ziehen können.

4. Methodenvielfalt

Methoden zur Themenerarbeitung (Didaktisches Prinzip: Wissensorientierung)

Nachdem arbeitsmarktnahe Weiterbildungen sich häufig über einen längeren Zeitraum erstrecken, gilt es, eine Vielfalt an Methoden der Wissensvermittlung und Kompetenzerweiterung anzuwenden. Den verschiedenen Lerntypen entsprechend (visuell, auditiv, kinästhetisch) sollen die Methoden auch diese verschiedenen Wahrnehmungskanäle ansprechen. Bereits vor 20 Jahren kursierte in TrainerInnenkreisen ein Handout, das darauf Bezug nimmt. Es besagt, dass 20 Prozent von dem, was gehört wird, gemerkt wird, 30 Prozent von dem, was gesehen wird, 50 Prozent, wenn darüber diskutiert wird, und 90 Prozent, wenn es selbst angewendet wird.

In arbeitsmarktnahen Qualifizierungskursen ist der Frontalvortrag – im »Idealfall« mit visueller Unterstützung (z.B. durch Powerpoint-Folien) – immer noch das hauptsächliche Unterrichtsmittel. Gerade lernentwöhnte TeilnehmerInnen fühlen sich jedoch oftmals in die Schulzeit zurückversetzt, was aufgrund schlechter Schulerfahrungen nicht unbedingt positive Assoziationen auslöst.

Wenn Frontalinputs gemacht werden – was durchaus manchmal notwendig ist –, sollten diese jedenfalls visuell (Powerpoint-Präsentation in größeren Gruppen und Flipcharts in Kleingruppen) unterstützt werden und maximal 20 Minuten andauern. In kleineren Gruppen sind Flipcharts zur Visualisierung gegenüber einer projizierten Präsentation vorzuziehen, da mithilfe des Flipcharts die Inhalte gemeinsam mit den TeilnehmerInnen entwickelt werden können. Es kann (und soll) Vorwissen mit entsprechenden Fragen »erhoben« werden. Die Fragen ermuntern die TeilnehmerInnen dazu, eigenes bereits erworbenes Wissen abzurufen, was wiederum das Anknüpfen an bisherige Lern- und Lebenserfahrungen erleichtert. In Gruppen weckt diese Vorgehensweise außerdem das Bedürfnis nach Profilierung gegenüber anderen TeilnehmerInnen. Was vielleicht zuerst negativ erscheint, erweist sich in der Praxis aber als wichtiger Motivator und ist für das Selbstbewusstsein der TeilnehmerInnen förderlich. Nach Vorträgen können TeilnehmerInnen auch Fragen in Kleingruppen zu dem eben gehörten Input erarbeiten. Sie können Aufgaben (allein, Paararbeit oder Kleingruppe) erhalten, die sie in der Kurszeit bewältigen und deren Ergebnis sie präsentieren können und Feedback dafür erhalten.

Weitere Methoden der Themenerarbeitung sind Brainstorming, Kartenabfragen (mit anschließender Clustering, z.B. mit anschließender Strukturierung durch die TeilnehmerInnen) usw.

In arbeitsmarktnahen Kursen können sich TeilnehmerInnen Inhalte auch selbst mittels Internetrecherche oder zur Verfügung gestellten Lernmaterialien in Kleingruppen erarbeiten. Die Ergebnisse präsentiert jede Kleingruppe im Plenum. So können sich die TeilnehmerInnen gleichzeitig auch IKT-, Team- und Präsentationstechniken aneignen. Anschließend an die Präsentationen kann auch der Prozess der Teamarbeit in der Kleingruppe im Plenum reflektiert werden.

In Qualifizierungsmaßnahmen, in denen Frontalinputs unumgänglich sind, sollten Lernzielkontrollen in Form von Aufgaben und gemeinsamer Besprechung in der Gesamtgruppe durchgeführt werden. Dies ist insbesondere wichtig, wenn es um größere Mengen an Inhalten geht, die die TeilnehmerInnen abschließend bei einer Prüfung wiedergeben sollen. Auch gemeinsame Lerngruppen zwischen Leistungsschwächeren und Leistungsstärkeren – die Bereitschaft der TeilnehmerInnen vorausgesetzt – sind sinnvoll, um Drop-out zu verhindern. So können die einen mit Hilfe ihrer Peers Wissen aufholen, die anderen ihr Wissen noch festigen, indem sie es an andere weitergeben. Aber auch gemeinsame Projekte mit anderen, in denen das Erlernte angewandt werden kann, sind sinnvoll. Sie fördern Solidarität untereinander, geben die Möglichkeit, kommunikative Team- und Managementfähigkeiten zu entwickeln, und knüpfen besser an die Arbeitswelt an als ein herkömmlicher Frontalvortrag.

Methoden zur Kompetenzaneignung (Didaktisches Prinzip: Kompetenzorientierung)

Insgesamt sollten Seminare im arbeitsmarktpolitischen Bereich immer auch Kompetenzaneignung und nicht nur Wissensvermehrung beinhalten. Dies ist notwendig, da der Erfolg am Arbeitsmarkt in entscheidendem Maße von Kompetenzen und nicht nur von Qualifikationen abhängt. Dies gilt insbesondere für Qualifizierungskurse, die oftmals stark auf Wissen und die Vermittlung von Hard Skills fokussieren, die z.B. bei einer Lehrabschlussprüfung auch abgeprüft werden. Häufig gibt es vor und nach dem Beginn einer Qualifizierungsmaßnahme sozialarbeiterische bzw. psychologische Unterstützung. Währenddessen gibt es kein Angebot oder diese Art der Unterstützung kann nur auf Anfrage genutzt werden. Diese ist aber zur Begleitung, zur Unterstützung bei der Selbstreflexion, Lernproblemen und Motivationseinbrüchen, zur Bewältigung von Konfliktsituationen in Betrieben – auch in der überbetrieblichen Lehrausbildung – wesentlich. Auf diese Weise kann man den hohen Drop-out in manchen Maßnahmen beträchtlich senken.

Zum Verhaltenstraining in Berufsorientierungs- und Aktivierungskursen eignen sich am besten Rollenspiele (z.B. für Bewerbungssituationen), in denen jeweils ein/eine TeilnehmerIn den/die BewerberIn und einer/eine den/die PersonalchefIn darstellt. Abschließend werden die DarstellerInnen nach Ihrem Befinden in der Situation befragt und Feedback aus der Gruppe eingeholt. So werden auch die Wahrnehmungsfähigkeit und die Fähigkeit, (positive wie negative) Kritik entsprechend zu formulieren, geschult. Aber auch andere Rollenspiele, die Verhandlungssituationen simulieren, eignen sich zur Entwicklung von Verhandlungsgeschick. In Seminaren werden auch Teamsituationen simuliert, die Teamarbeitsfähigkeiten stärken. Durchsetzungs-

fähigkeit (quasi das Pendant dazu) kann ebenso in Rollenspielen (z.B. Mädchen gegenüber Jungen) geübt werden. Bei der Bildungs- und Berufswahl gilt es insbesondere, die Kompetenz des Informationsmanagements zu erlernen: Woher bekomme ich welche Info? Wie ist diese zu bewerten? Wo gibt es Förderungen für Weiterbildung? Wie treffe ich auf Basis der recherchierten Infos eine Entscheidung hinsichtlich meiner Bildungs- und Berufslaufbahn?

5. Gender Mainstreaming und Diversity Management

In den letzten zehn Jahren ist die Benachteiligung bestimmter Gruppen am Arbeitsmarkt ins Zentrum arbeitsmarktpolitischer Interventionen gerückt. Zu diesen Gruppen zählen Frauen, Menschen mit Migrationshintergrund, Ältere (45+), Menschen mit Beeinträchtigungen, Behinderungen oder chronischen Erkrankungen, aber auch bildungsferne Gruppen. Damit in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen die Diskriminierung, die am Arbeitsmarkt gang und gäbe ist, nicht reproduziert wird, wurden Weiterbildungen für TrainerInnen und AMS-BeraterInnen in den Bereichen »Gender Mainstreaming« und »Diversity Management« eingeführt. Im Bereich des Gender Mainstreaming geht es insbesondere darum, dass sich TrainerInnen der gesellschaftlichen Geschlechterstereotypen bewusst sind und dies auch im Training mitberücksichtigen. In der Berufsorientierung, Qualifizierung und auch bei der Vermittlung soll berücksichtigt werden, dass Frauen und Männern eine existenzsichernde berufliche Beschäftigung zusteht, dass sie Zugang zu allen Berufen haben (Stichworte: geschlechtsspezifische Berufswahl, horizontale Segregation) und sich auf alle hierarchischen Ebenen verteilen (Stichwort: vertikale Segregation). Aber auch geschlechtsspezifische Lebensbedingungen (z.B. Betreuungspflichten bei Eltern) sollen bei den Rahmenbedingungen von Trainingsmaßnahmen berücksichtigt werden. Insbesondere Frauen betreffen Schwierigkeiten des Wiedereinstieges nach der Karenz; diesen Schwierigkeiten gilt es entgegenzutreten.

Das Diversity Management zielt darauf ab, die Vielfalt der TeilnehmerInnen sowohl im Training wie auch für den Arbeitsmarkt konstruktiv zu nutzen und nicht nur zu tolerieren. Es geht darum, gängige Stereotype von TrainerInnen in Frage zu stellen. Alter beispielsweise wird häufig mit negativen Eigenschaften wie »unflexibel«, »lernunwillig«, »weniger leistungsstark« usw. gleichgesetzt. Um der Diskriminierung von Älteren entgegenzuwirken, wird vermittelt, welche Stärken mit dem Älterwerden verbunden sind (z.B. mehr Lebenserfahrung, größere Stabilität). Bei Menschen mit Migrationshintergrund sind neben etwaigen Defiziten vor allem die Stärken zu berücksichtigen (schlechte Deutschkenntnisse versus Kenntnisse der eigenen Muttersprache). Hier geht es einerseits darum, sich der Stärken bewusst zu sein, andererseits darum, jene Schwächen, die ein Nachteil am Arbeitsmarkt sind, auszugleichen.

6. Feedback im Seminar

Feedback und Evaluation zählen unbestreitbar zu den wesentlichen Faktoren der Qualitätssicherung. Aufgrund von Feedback- und Evaluationsergebnissen können TrainerInnen, Träger und AMS-Kursmaßnahmen kontinuierlich verbessern. Häufig werden Feedback-Bögen in der Praxis eingesetzt. Wenn aber TrainerInnen keine Auswertung vom Träger erhalten, handelt es

sich um eine Alibihandlung, die mit Qualitätssicherung nichts zu tun hat. Mündliches Feedback zählt daher im Seminarprozess zu einem unverzichtbaren Bestandteil der Qualitätssicherung. Einerseits ist es für TeilnehmerInnen wesentlich, ihre (positive wie negative) Kritik gegenüber dem/der TrainerIn in einer abschließenden Feedback-Runde zu äußern. TrainerInnen sind angehalten, sich nicht zu rechtfertigen und das Feedback ruhig anzuhören. Nur so bekommen TeilnehmerInnen auch den Eindruck, dass sie ernst genommen werden. Wesentlich ist, dass die TeilnehmerInnen ausreichend Vertrauen haben, auch Kritik zu äußern. Als Feedback-Methode eignet sich auch eine soziometrische Aufstellung. Abschließend können TrainerInnen zusammenfassen, was sie aus dem Feedback für künftige Seminare gelernt haben.

7. Literatur

- AMS Österreich (Hg.): Geschäftsbericht 2009. Aktiv am Arbeitsmarkt. (www.ams.at/_docs/AMS_Geschaeftsbericht_2009.pdf, Stand: 18.10.2010).
- Egger, Andrea/Simbürger, Elisabeth/Steiner, Karin (2003): Berufsorientierung im Fokus aktiver Arbeitsmarktpolitik. AMS report 37 (Hg.: AMS Österreich). Wien.
- Lepschy, Doris/da Rocha, Karin/Sturm, René (2009): Erwachsenenpädagogik und Sozialarbeit im Kontext des arbeitsmarktorientierten Lifelong Learning. Didaktische und methodische Handreichungen an die Aus- und Weiterbildung sowie die berufliche Praxis. AMS report 65 (Hg.: AMS Österreich). Wien.
- Miller, Tilly (2003): Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Theoretische Begründung und Praxis. München/Neuwied.
- Steiner, Karin/Mosberger, Brigitte et al. (2006): Praxishandbuch. Methoden der allgemeinen Berufs- und Arbeitsmarktorientierung (Hg.: AMS Österreich/abif). Wien.

AMS info 194 (Oktober 2011)

Margit Voglhofer

Bildungs- und Berufsberatung Qualitätsaspekte in der Einzelberatung¹

Im Zuge der Anstrengungen um »Lifelong Learning« wird nun auch »Lifelong Guidance« – der lebenslangen Bildungs- und Berufsberatung – als unverzichtbarer Wegbegleitung eine Schlüsselstellung bei der Realisierung des Lernens im Lebenslauf zugeschrieben.²

Vor dem Hintergrund einer Berufslandschaft, die in einem dynamischen Wandel begriffen ist, steht jeder/jede Einzelne vor der komplexen Aufgabe, seine/ihre Berufsbiographie weitgehend selbst zu gestalten und selbstverantwortlich zu kreieren/konstruieren. Dies erfordert eine Menge kleiner und großer Entscheidungen, deren Bewältigung ein gewisses Hintergrundwissen und ganz spezifische Informationen erfordert.

Nachdem die Orientierung im Dschungel der Berufswelt durch zunehmende Komplexität und Verunsicherung für viele immer schwieriger wird, wird dieses Spezialwissen bei ExpertInnen »zugekauft«. Wie aber kann der/die (stark vereinfacht gesprochen) »KonsumentIn« sicherstellen, dass er/sie qualitativ gut beraten wird?

1. Was ist Bildungs- und Berufsberatung, und womit hat sie zu tun?

Wenn wir die Frage nach Qualität in der Bildungs- und Berufsberatung stellen, so stehen wir zunächst vor der Aufgabe, Bildungs- und Berufsberatung zu definieren: »Als Aufgabengebiete gehören dazu Beratungsanliegen, die die Wahl von Bildungs- und Berufswegen betreffen, aber auch den Umgang mit Arbeitsplatz und Berufswechsel, Arbeitslosigkeit, Wiedereinstieg in das Berufsleben nach familienbedingter Unterbrechung und beruflichem Aufstieg. Dieses Beratungsverständnis umfasst alle mit dem Bildungs- und Erwerbsverlauf verbundenen Informations-, Orientierungs- und Beratungsaktivitäten. Die Ausweitung der

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine erweiterte und aktualisierte Fassung eines ursprünglich im Rahmen der Fachtagung »Qualität in der Berufsorientierung und Berufsberatung« gehaltenen Vortrages vom 1.6.2010 im Albert Schweitzer Haus in Wien. Veranstalter dieser Fachtagung waren ARQA-VET (Österreichische Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung), die Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich sowie das sozialwissenschaftliche Forschungs- und Beratungsinstitut abif (www.abif.at). Diese Fachtagung diente darüber hinaus zur Unterstützung und Verbreitung des von abif initiierten und geleiteten Leonardo-da-Vinci-Projektes »GuideMe! Internationale Qualitätssicherung für Berufsorientierung im Gruppensetting« (www.guideme.at), das in Österreich von der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich und dem Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) mitunterstützt wird.

2 Vgl. Deutsches Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.

Beratungsanlässe im Lebenslauf macht ein Beratungsverständnis notwendig, das sich [...] auf eine Vielzahl von Angeboten erstreckt, die die Bürgerinnen und Bürger in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihr Kompetenzprofil zu verschaffen, und fundierte Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen.«³ Anlässe für Beratung wären folglich z.B.:

- Beratung bei der Schulwahl;
- Beratung am Übergang von der Pflichtschule zu ersten beruflichen Weichenstellungen;
- Hilfestellung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz (Lehrstelle);
- Studienberatung;
- Drop-out-Beratung (Schul- und StudienabbrecherInnen sowie LehrabbrecherInnen);
- AbsolventInnenberatung beim Übergang von der Ausbildung zum Beruf;
- berufliche Entwicklungsberatung/Laufbahnberatung;
- Kompetenzerfassung/Kompetenzbilanzierung;
- Wiedereinstiegsberatung;
- Beratung/Begleitung in Phasen von Arbeitslosigkeit;
- Neuorientierung aufgrund gesundheitlicher Probleme (Rehabilitation), Straffälligkeit o.ä.;
- Beratung von MigrantInnen (in allen oben genannten Beratungsfällen);
- Implacement-Beratung;
- Outplacement-Beratung;
- Beratung zum 2. Bildungsweg;
- Bildungsberatung im »Dritten Alter«.

Diese Vielfalt der Beratungsanlässe findet darüber hinaus vor dem Hintergrund verschiedener Organisationen und Institutionen statt, von der Schule über die Universität, über das AMS bis hin zu Drogenberatungsstellen oder BildungsanbieterInnen.

Bildungs- und Berufsberatung ist wie jede andere Form der Beratung ein prozesshafter Vorgang, der jedes Mal wieder, je nach individueller Problemstellung, kreativ zu gestalten ist. Sie setzt ein ExpertInnenwissen zu relevanten Themen rund um den Arbeitsmarkt, rund um Berufe und deren Anforderungen oder rund um den Bildungs- und Weiterbildungsmarkt etc. voraus. Eine Coachingausbildung oder eine TrainerInnenausbildung allein ist hier zu wenig.

Bildungs- und Berufsberatung setzt sich meist mit Menschen in Veränderungs- oder Übergangssituationen auseinander. Da Arbeit und Beruf in unserem Kulturkreis sehr stark identitätsbildend wirken, hat Bildungs- und Berufsberatung ebendiese menschliche Identität in vielen ihrer Facetten zum Thema. Es geht um Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen, Erfahrungen, Interessen, Motivationen, soziale Netze, Körperlichkeit, Geld und andere Anerkennung, materielle Möglichkeiten und Sicherheiten, Leistung und Werthaltungen und vieles mehr.⁴

³ Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, Seite 11.

⁴ Vgl. »Säulen der Identität« bei Petzold 1993.

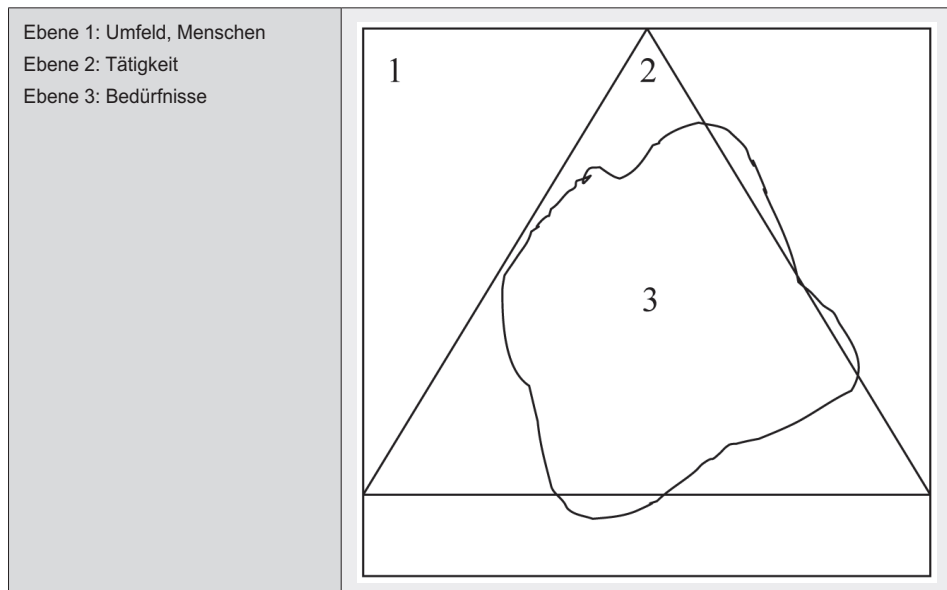
Berufsberatung setzt sich mit mehreren Dimensionen auseinander: »Es sind nicht unsere Fähigkeiten, Harry, vielmehr sind es unsere Entscheidungen, die zeigen, wer wir wirklich sind!«,⁵ sagt Dumbledore am Ende des ersten Schuljahres zu Harry Potter. Es genügt also sicher nicht, aus Fähigkeiten und Interessen auf Berufsmöglichkeiten zu schließen. Vielmehr müssen wir die Person als Ganzes, also auch mit Ihren Motiven und Werthaltungen wahrnehmen.

2. Wir sind nicht nur kompetent, wir sind auch bedürftig!

Kompetenzen sind nicht unbegrenzt auf verschiedene Situationen und Umgebungen erfolgreich übertragbar. BeraterInnen befinden sich oft mit KlientInnen auf der Suche nach ihrer »ökologischen Nische«, in der sie sich wohlfühlen, weder unter- noch überfordert, also adäquat gefordert sind, ihren Interessen folgen können und sich »im richtigen Rudel daheim« fühlen. Dort können sie dann ihre Fähigkeiten optimal entfalten.

Berufsberatung erhebt Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Begabungen und assoziiert damit bestimmte Tätigkeiten. Aus Interessen und Werthaltungen schließen wir auf Berufsumgebungen, den Zusammenhang, in dem die Tätigkeit ausgeübt wird, die Menschen, mit denen man zu tun haben möchte. Als dritte Dimension beleuchtet eine gute Beratung auch den Bedürfnishintergrund eines Menschen und bringt dabei Motivationen, persönliche Antreiber bzw. Arbeitsstile, soziale Bedürfnisse wie Anerkennung, Nähe oder Distanz und Ähnliches zum Vorschein. Nur wenn auch dieser Schritt gelingt, kann man von einer nachhaltig erfolgreichen Berufswahl sprechen.

Abbildung: Dimensionen des Berufes



⁵ Rowling, Joanne K. (2000): Harry Potter und die Kammer des Schreckens. Hamburg: Carlsen Verlag.

Als Beispiel bietet sich der Beruf »KrankenpflegerIn« an. Dieser Beruf wird sowohl in Institutionen (Krankenhäuser, Pflegeheime) »stationär« als auch »mobil« in der Hauskrankenpflege ausgeübt. Die Tätigkeit ist dieselbe. Das soziale Umfeld ist ähnlich. Die Arbeitsumstände unterscheiden sich allerdings in mehreren Facetten:

Die mobile Pflege erfordert Menschen, die gerne alleine in großer Selbstverantwortung arbeiten, sich die Arbeitszeit gut einteilen können und dabei gerne hohe Risiken in Kauf nehmen. Die stationäre Pflege erfordert Menschen, die sich gut in hierarchischen Strukturen bewegen können, die ein hohes Maß an Sicherheit bevorzugen, die lieber Routine als Abwechslung haben und die unbedingt im Team arbeiten wollen. Auch das Berufsprestige ist ein völlig anderes. So wird die Tätigkeit in einem großen Krankenhaus, wie z.B. dem AKH Wien, mit einem sehr viel höheren Professionalitätsmerkmal assoziiert als die Arbeit in einem kleineren Verein als HauskrankenpflegerIn. Eine Berufsberatung, die bei der Tätigkeit »Krankenpflege« Halt macht, hätte hier sicherlich zu kurz gegriffen!

Um diesen komplexen Anforderungen gerecht zu werden, genügt ein monokausaler Beratungsansatz längst nicht mehr. Angemessener erscheint hier ein systemisches Beratungsverständnis, das in der Lage ist, Zusammenhänge, Regeln und Muster zu erkennen und somit der holistischen Herausforderung der Berufswahl am ehesten entspricht.⁶ Hilfreich sind hierbei natürlich:

- erprobte und vertraute Beratungsinstrumente;
- Fachwissen über die Berufswelt und ihre Anforderungen, Berufsbilder und erforderliche Kompetenzen, Bildungswege, Bildungsförderungen, Mobilität, Arbeitsmarkt etc;
- Empathie;
- gute analytische sowie assoziative Fähigkeiten;
- Recherchefähigkeiten;
- Best-Practice-Modelle;
- Kompetenz im Erkennen von psychischen Krisen und kompetenter Umgang damit:
 - Kompetenz im professionellen Umgang mit unterschiedlichen Zielgruppen,
 - gute Vernetzung mit angrenzenden Fachgebieten wie Psychotherapie, Medizin etc.,
 - und vor allem Erfahrung.

Darüber hinaus soll sich die Bildungs- und Berufsberatung klar gegenüber anderen Beratungsformen, so z.B. Psychotherapie oder allgemeiner Lebens- und Sozialberatung, abgrenzen und eine aktivierende, ressourcenorientierte Grundhaltung einnehmen, also, kurz gesagt, nicht problemorientiert, sondern lösungsorientiert vorgehen.⁷ Beratungskompetenz entsteht durch:

- eine gewissenhafte Ausbildung;
- eine immerwährende Auseinandersetzung mit dem Thema und mit sich selbst als BeraterIn durch regelmäßige Supervision, Lektüre von (Fach-)Literatur und fachspezifische Weiterbildung;

⁶ Vgl. Schiersmann et al. 2008.

⁷ Vgl. ebenda.

- ein eloquentes Wissensmanagement;
- sowie v.a. durch Tun und Reflexion des eigenen Handelns durch Intervention, Supervision, Selbstklärung, Kollegiale Beratung.

3. Was ist »Qualität«?

Die gängigste Definition von Qualität spricht von einer »Entsprechung von Anforderungen«, wie z.B. ISO 9000:2008: »Qualität ist der Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt!« Oder: Qualität ist »(...) die Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen«.⁸ Das Produkt soll also den gestellten Anforderungen entsprechen. Folglich erfordert die Frage nach Qualität in der Einzelberatung eine vorausgehende Auseinandersetzung mit der Frage um die Anforderungen an die Beratung.

4. Anforderungen an die Beratung

Je nachdem, aus welcher Perspektive man diese Fragestellung betrachtet, ergeben sich unterschiedliche Aspekte.

Der Klient/Die Klientin will:

- sich in seiner/ihrer Situation verstanden fühlen;
- kompetent mit aktuellen Informationen versorgt werden;
- so beraten werden, dass er/sie am Ende selbständig handlungsfähig ist und haltbare Entscheidungen treffen kann;
- falls seine/ihre Ambivalenzen nicht auflösbar sind, sein/ihre Situation klarer und bewusster wahrnehmen können;
- etwas dazu lernen – über sich und seine/ihre Fähigkeiten und Motive, über die Arbeitswelt, über Möglichkeiten;
- mehr über seine/ihre Kompetenzen in Erfahrung bringen;
- sich auf die Verschwiegenheit und Unparteilichkeit des Beraters/der Beraterin verlassen können;
- in ansprechenden Räumlichkeiten und in störungsarmer, diskreter Atmosphäre beraten werden;
- die ungeteilte Aufmerksamkeit seiner/ihrer BeraterIn und ausreichend Zeit für seine/ihre Anliegen;
- mit angemessenen Methoden beraten werden;
- zu seinen/ihren Fragestellungen eine Expertise einholen;
- wissen, nach welchen ethischen Grundsätzen er/sie beraten wird;
- seinen/ihren Selbstwert durch die Beratung stärken;
- und vieles mehr.

⁸ Vgl. Deutsche Gesellschaft für Qualität, www.qs-kompodium.de/glossar.q.282.html [12.10.2011].

Der Berater/Die Beraterin will:

- erfolgreich beraten (das erfordert eine Klärung des persönlichen Begriffes von Erfolg);
- Anerkennung seiner/ihrer Kompetenz (sowohl von der Klientin/dem Klienten als auch von der Institution);
- lernen und sich entwickeln;
- seine/ihre Neugier stillen (Bildungs- und BerufsberaterInnen sollten in einem hohen Maß über Neugier verfügen!);
- sehr oft rasche Lösungen finden, und
- er/sie folgt möglicherweise noch vielen ganz anderen Motiven, die ins Bewusstsein zu rücken sich selbstverständlich empfiehlt.

Beide unterliegen den in jeder Form der menschlichen Kommunikation auftretenden Mechanismen der Übertragung und Gegenübertragung.

Der Auftraggeber/Die Auftraggeberin:

- ist manchmal der/die KlientIn selbst. Dann empfiehlt es sich, den Auftrag am Anfang der Beratung sensibel zu klären, um eventuell auftretende Konflikte zwischen Erwartungen und tatsächlichem Angebot gleich vorwegzunehmen;
- ist oft eine dritte Person, wie z.B. Eltern(-teil), LehrerIn, Vorgesetzte, oder eine Institution, wie z.B. die Justizstrafanstalt, das AMS, ein Bildungsträger etc.

Im zweiten Fall ist es wichtig, dass der Auftrag sowohl für den/die AuftraggeberIn selbst als auch für den/die BeraterIn und den Klienten/die Klientin klar und offen ersichtlich sind. Wichtig ist vor allem auch, mit welchen Zielen der beratenden Institution die Beratung verknüpft ist, ob hier z.B. anbieterneutral beraten wird oder ob ein Interesse besteht, das eigene Kursprogramm zu verkaufen, ob hier wertneutral beraten wird oder ob es um Machbarkeit im Sinne von Förderbarkeit oder Vermittlungsquoten geht, die im Hintergrund die Beratung leiten.

BeraterIn und KlientIn müssen größtmögliche Transparenz bezüglich des Beratungszieles, des Beratungsinhaltes, der Beratungsmethoden sowie der Grenzen der Beratung herstellen. Nur dann können KlientInnen die Beratung selbstverantwortlich mitsteuern.

Eine Beraterin in freier Praxis beschreibt Qualität wie folgt: »Gute Bildungs- und Berufsberatung ist für mich, wenn mein/meine KlientIn so zufrieden aus der Beratung geht, dass er/sie mich gerne weiterempfiehlt.«

Das gelingt, um nur wenige mögliche Ergebnisse von Bildungs- und Berufsberatung zu nennen, wenn:

- eine gute Beziehung und eine Vertrauensbasis mit der Klientin/dem Klienten hergestellt wird;
- beide den Eindruck haben, das Problem oder die Fragestellung verstanden zu haben;
- der/die KlientIn den/die BeraterIn als kompetent erlebt hat (was aber auch sehr viel mit den Erwartungen der KlientInnen zu tun hat);

- der/die KlientIn das Ziel erreicht hat, das er/sie am Anfang der Beratung formuliert hat;
- der Klient/die Klientin seine/ihre Handlungsoptionen erweitern konnte;
- eine Lösung gefunden wurde, mit der der/die KlientIn zufrieden ist, oder er/sie eben erkennt, dass die Zeit für eine Entscheidung oder Veränderung noch nicht da ist;
- der/die KlientIn seine/ihre Möglichkeiten besser einschätzen kann;
- der/die KlientIn formulieren kann, wie er/sie das Beratungsergebnis umsetzen wird;
- wenn der/die KlientIn kompetent weiterverwiesen wurde, da sich herausgestellt hat, dass die Problemstellung nicht (nur) in den Kompetenzbereich des/der Beratenden fällt.

Das erfordert natürlich eingangs die genaue Klärung der Beratungsziele und am Ende der Beratung eine Sicherung der Ergebnisse. Kurz gefasst benennt das das Berliner Modell der Koordinierungsstelle Qualität: »Informierter – orientierter – strukturierter – motivierter«.⁹

5. Was trägt zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Bildungs- und Berufsberatung bei?

Für die Ratsuchenden ist dann erkennbar und unterscheidbar, ob es sich um Qualität handelt, wenn es klar ausformulierte Richtlinien gibt in Bezug auf:

- Beratungsgrundsätze;
- Beratungskultur;
- Beratungsverständnis;
- Beratungsmethoden;
- Beratungskompetenzen.

Am Beispiel des benachbarten Berufes der SupervisorInnen ist zu sehen, wie gut so eine Klarheit von KonsumentInnen angenommen wird: Alle öffentlichen Institutionen und der Großteil der SupervisorInnen wählen ausschließlich SupervisorInnen, die über ihre Mitgliedschaft im ÖVS – Österreichischer Verband der SupervisorInnen qualitätsgesichert sind. Der Verband legt eine klar und verständlich formulierte Berufsethik vor und verpflichtet seine Mitglieder zur Einhaltung. Es wurden Standards für die Aus- und Weiterbildung festgelegt, diese werden regelmäßig überprüft und in Arbeitskreisen der Ausbildungsanbieter weiterentwickelt. Ebenso wird von der Qualitätskommission aktuell ein Qualitätssicherungstool in der Pilotphase getestet. Zur Qualitätsentwicklung bietet der ÖVS eine Vereinszeitung, eine Schriftenreihe sowie regional organisierte Weiterbildungsveranstaltungen und jährlich stattfindende Symposien sowie eine Sommeruniversität an und ist auch an die internationale Vernetzung der SupervisorInnen (ANSE – Assoziation nationaler Verbände für Supervision in Europa) angebunden.

In Österreich besteht in der Bildungs- und Berufsberatung eine Tradition der »Ausbildung am Arbeitsplatz«. Viele kompetente BeraterInnen haben ihr Wissen in erster Linie durch informelles Lernen erworben. Dieses Erfahrungslernen kann nicht hoch genug geschätzt werden. Es

⁹ www.kos-qualitaet.de/media/de/081118_Fachtagung_Tagungsbroschuere.pdf [12.10.2011].

wäre daher begrüßenswert, wenn diese Kompetenzen eine Anerkennung durch Zertifizierung erfahren dürften.

Seit ungefähr 14 Jahren gibt es ein spezialisiertes Ausbildungs- bzw. Weiterbildungsangebot (z.B. Diplomlehrgang Berufs- und BildungsberaterIn mit Trainingskompetenz am WIFI Wien, Weiterbildungen des Institutes abif). Das Interesse an Professionalisierung und Höherqualifizierung hat u.a. bereits zwei Lehrgänge universitären Charakters (Laufbahnberatung an der Universität Klagenfurt und Bildungsberatung am bifeb in Strobl) und sogar ein Masterstudium (Donau-Universität Krems) hervorgebracht. 2010 fand die erste wissenschaftliche Tagung zum Thema »Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung: Praxis trifft Forschung« am bifeb in Strobl statt.

Seit zehn Jahren existiert zwar eine bundesweite Vernetzung der Bildungs- und BerufsberaterInnen, das jährlich stattfindende bib-infonet-Treffen sowie der fachspezifische Newsletter wurden allerdings Anfang 2011 in www.erwachsenenbildung.at integriert. Auch ein gemeinsames Wissensmanagement findet bereits statt, das »bib-wiki« wird seit vier Jahren fleißig befüllt. Darüber hinaus gibt es zumindest zwei Berufsverbände, den »vbb – Verband für Berufs- und Bildungsberatung« und den »oevbbl – Österreichischer Verband für Berufs-, Bildungs- und Laufbahnberatung«.

Bedauerlicherweise wurden aber noch keine Standards für die Ausübung des Berufes festgelegt. Ein erster wichtiger Schritt wäre hier wohl die Einführung einer Berufsethik, der sich alle in der Berufsausübung stehenden Organisationen und Einzelpersonen verpflichtet fühlen. Es gibt seit mehr als 20 Jahren die Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung (AIOBP), deren ethische Richtlinien ständig weiterentwickelt werden und somit ein gutes Vorbild darstellen. Der »vbb – Verband für Berufs- und Bildungsberatung« hat in Anlehnung daran 2002 ebenfalls eine verpflichtende Berufsethik für seine Mitglieder entwickelt.

Vor dem Hintergrund einer fast epidemischen Ausbreitung des Burnout-Syndroms sei hier auch darauf hingewiesen, dass gute Beratungsqualität auch gute Arbeitsbedingungen braucht. Wer ständig unter Ressourcenmangel leidet, schlecht bezahlt wird und unter ungünstigen Bedingungen beraten muss, verliert im Laufe der Zeit seine Motivation, gute Leistung zu erbringen.

Leistungsgerechte Bezahlung, Arbeitsräume, die den oben genannten Anforderungen von Beratung entsprechen, Möglichkeit zur Weiterbildung, Intervention bzw. Supervision in der Arbeitszeit sollten selbstverständlich sein.

Wenn das gesichert ist, können Bildungs- und BerufsberaterInnen langfristig in ihrer Profession bleiben und sich zu wahren ExpertInnen entwickeln. Die Institutionen sowie die Gesellschaft allgemein werden langfristig davon profitieren.

6. Literatur

Deutsches Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Petzold, Hilarion (1993): Integrative Therapie. Band 1–3. Paderborn: Junfermann.

Schiersmann, Christiane/Bachmann, Miriam/Dauner, Alexander/Weber, Peter (2008): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung, Bielefeld: W.Bertelsmann Verlag.

AMS info 195 (Oktober 2011)

Peter Härtel

Dimensionen der Qualität in der Bildungsberatung und Berufsorientierung

Eine Bestandsaufnahme¹

1. Zur Einleitung

»Können Sie mir bitte sagen, wo ich hin will?« Mit dieser Frage verblüffte Karl Valentin in den 1920er-Jahren Münchner PassantInnen – man lacht. Die Bildungs- und Berufsberatung ist jedoch nicht selten gerade mit dieser Herausforderung konfrontiert. Ist das nun Information, Orientierung oder mehr?

Was können Bildungsberatung und Berufsorientierung tatsächlich leisten, um Menschen auf der Suche nach ihrer ganz persönlichen Lebensgestaltung zu unterstützen? Die Vorstellungen davon, was organisierte Bildungsberatung und Berufsorientierung dazu beitragen können und sollen, sind vielfältig.

Vielfältig sind auch die Dimensionen, Funktionen, Bedeutungen, die Bildungsberatung und Berufsorientierung einnehmen, in unterschiedlichen Kontexten, institutionellen, individuellen Rahmenbedingungen.

2. Zum Begriff »Orientierung«

Wer mit Verantwortlichen aus Arbeitsmarktservice, Schulverwaltung, Unternehmen über »Berufsorientierung« spricht, wird mit durchaus unterschiedlichen Vorstellungen konfrontiert. Geht es hier primär um »Placement«, um Vermittlung auf den nächsten Arbeitsplatz, und das so rasch wie möglich, wird dort die pädagogische Komponente betont – allerdings oft ohne Bezug dazu, welche gelingenden Schritte wirklich gesetzt werden können – und aus der Sicht von Unternehmen wird, nachvollziehbar, der Bedarf an Qualifikationen artikuliert.

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine erweiterte und aktualisierte Fassung eines ursprünglich im Rahmen der Fachtagung »Qualität in der Berufsorientierung und Berufsberatung« gehaltenen Vortrages vom 1.6.2010 im Albert Schweitzer Haus in Wien. Veranstalter dieser Fachtagung waren ARQA-VET (Österreichische Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung), die Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich sowie das sozialwissenschaftliche Forschungs- und Beratungsinstitut abif (www.abif.at). Diese Fachtagung diene darüber hinaus zur Unterstützung und Verbreitung des von abif initiierten und geleiteten Leonardo-da-Vinci-Projektes »GuideMe! Internationale Qualitätssicherung für Berufsorientierung im Gruppensetting« (www.guideme.at), das in Österreich von der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich und dem Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) mitunterstützt wird.

Was heißt »Orientierung«? Der Begriff hat mehrfache Dimensionen, dies bedingt auch das, was die Qualität von »Bildungsberatung und Berufsorientierung« ausmacht.

Und: Bildungsberatung und Berufsorientierung sind nie losgelöst von Entwicklungen in den Bereichen von Bildung, Beschäftigung und Beruf zu betrachten.

Da ist zuallererst die Strategie zum Lebensbegleitenden Lernen für Österreich – LLL:2020² – zu nennen, die von vier Ministerien – Unterricht, Wissenschaft, Soziales und Wirtschaft – gemeinsam mit allen Sozialpartnern erarbeitet wurde und vom Österreichischen Ministerrat im Juli 2011 beschlossen wurde. Diese Strategie beinhaltet vielfältige Ansatzpunkte, die für »Orientierung« im weitesten Sinne nutzbar gemacht werden sollten.

Schon die »Strategischen Leitlinien«, die sich durch alle zehn Aktionslinien der Strategie ziehen, enthalten mit »Life Long Guidance« den grundlegenden Ansatz zur »umfassenden Unterstützung der Lernenden, Verbesserung und Ausbau der Beratung, Professionalisierung der BeraterInnen«. Die Aktionslinie 2 – »Grundbildung und Chancengerechtigkeit im Schul- und Erstausbildungswesen« setzt das Ziel, durch »verbesserte Beratungs- und Coachingstrukturen« Klassenwiederholungen und Schulabbruch zu vermeiden. Die Aktionslinie 3 – »Kostenloses Nachholen von grundlegenden Abschlüssen und Sicherstellung von Grundkompetenzen im Erwachsenenalter« fordert »Bildungs- und Laufbahnberatung für die über den Pflichtschulabschluss hinausgehenden Bildungsangebote«. Die Aktionslinie 4 – »Ausbau von alternativen Übergangssystemen ins Berufsleben für Jugendliche« postuliert »nationale und regionale Guidance-Strategien«, die »abgestimmte und flächendeckende Leistungen mit entsprechender Qualität und Transparenz« gewährleisten. Die Aktionslinie 5 – »Maßnahmen zur besseren Neuorientierung in Bildung und Beruf« zielt ab auf »ein begleitendes (Aus-)Bildungs- und Qualifikationscoaching«.³

Diese integrative Einbindung von Ansätzen zur Bildungsberatung und Berufsorientierung beruht auf umfassenden internationalen Grundlagen: Der Europäische Rat und die Europäische Kommission haben im Jahre 2004 die »Erste Entschließung über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa« verabschiedet. Der Begriff »Beratung« wird dabei folgendermaßen umschrieben: »Beispiele für solche Tätigkeiten sind u.a. Information und Beratung, Beratungsdienste, Kompetenzbewertung, Mentoring, Fürsprache, Vermittlung von Fähigkeiten zur Entscheidungsfindung und zur Planung der beruflichen Laufbahn. Da in den Mitgliedstaaten eine Vielzahl von Bezeichnungen für die Dienste im Zusammenhang mit diesen Tätigkeiten verwendet werden, wie z.B. Bildungs-, Berufs- oder Laufbahnberatung, Beratung und Orientierung, Dienste für berufliche Beratung/Orientierung usw., wird zur Vermeidung von Zweideutigkeiten in diesem Text durchgängig die Bezeichnung »Beratung« als Oberbegriff für alle diese Dienste verwendet; für die Mitgliedstaaten ist diese Bezeichnung so zu verstehen, dass sie auf ihr einzelstaatliches Angebot in diesem Bereich Bezug

² Siehe BMUKK et al. 2011.

³ BMUKK et al. 2011.

nimmt.«⁴ In Österreich hat sich dafür der Ausdruck »Information, Beratung, Orientierung für Bildung und Beruf«, kurz IBOBB, etabliert, der auch in die nationalen Strategie-Ansätze zu Lifelong Guidance eingeflossen ist.⁵

Hintergrund dieser begrifflichen Dimensionen ist ein umfassendes Verständnis von Leistungen, das schon im Zuge des OECD-Projektes »Career Guidance Policies« entwickelt wurde.⁶

3. Angebote, Entwicklungen, Strategien

Unter diesem Titel werden im OECD-Projekt – englischer Titel »Policies for Information, Guidance and Counselling Services« – sämtliche Maßnahmen zur Unterstützung von Personen jeder Altersgruppe und in jedem Lebensabschnitt bei der Wahl ihrer Ausbildung und ihres Berufes wie auch bei ihrer Karriereplanung subsumiert. Zur Verdeutlichung werden die wesentlichen Begriffe kurz erläutert.

Begriffsklärung	
Information Information dient der • Wissensvermittlung • Wissensergänzung zum vermittelten bzw. vorhandenem Wissen (Additivum) • Wissensvertiefung (Verständnis)	Beratung Jede klärende, orientierungserleichternde, katalysatorische Vorgangsweise, bei der das Problemfeld exploriert, strukturiert (oft durch Einsatz wissenschaftlich fundierter Diagnostik), auf den Problemerkern fokussiert und hinsichtlich der Ziele bzw. Zielverhaltensweisen analysiert wird. Wichtig ist ressourcenerschließendes bzw. kompensatorisches Vorgehen.*
Orientierung Orientierung wird in diesem Zusammenhang als Bezeichnung von pädagogischen Maßnahmen verwendet, die in vielfältiger, prozesshafter Weise verschiedene Methoden zur Reflexion eigener physischer, kognitiver und mentaler Voraussetzungen zur Bildungs- und Berufswahl mit Information und Überblick über Möglichkeiten der Ausbildung und des Berufszuganges verbinden. Orientierung dient zur Stärkung fokussierter Wahrnehmung entscheidungsrelevanter Daten, Fakten und Entwicklungen und deren Interpretation in Hinblick auf individuelle Lebenspläne, führt zum Denken in Alternativen und zur Fähigkeit, bewusst reflektierte Entscheidungen zur Bildungs- und Berufswahl zu treffen.**	Begleitung/Förderung <u>Begleitung:</u> Jede längerfristige, fachliche Anteilnahme an einem Entwicklungsprozess, wobei hauptsächlich durch Feed-back-Methoden eine Verbesserung der Steuerungsfähigkeit des Individuums bzw. Subsystems oder Systems erreicht wird. Anwendungsfelder sind z.B. Supervision, begleitende Evaluation, Coaching etc.*** <u>Förderung</u> ist ebenfalls eine längerfristige, fachliche Anteilnahme an einem Entwicklungsprozess, wobei es hier vor allem um die Entwicklung genau beschriebener Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten geht und die Rolle der Betreuerin/Lehrerin bzw. des Betreuers/Lehrers insbesondere die direkte Vermittlung von Kompetenzen umfasst.

* Vgl. Sedlak 2000, Seite 11. ** Vgl. z.B. Härtel 1995. *** Vgl. Sedlak 2000, Seite 11.

Eine Sonderstellung nehmen »Realbegegnungen« (z.B. Praktika, Schnupperlehren) ein:⁷ Diese bieten besonders umfangreiche Informationsmöglichkeiten, und zwar auch über Bereiche, die über schriftliche Informationen nie vermittelt werden können. Es wird dadurch nicht nur Wissen

4 Europäischer Rat 2004.

5 Vgl. BMUKK/BMWF 2007.

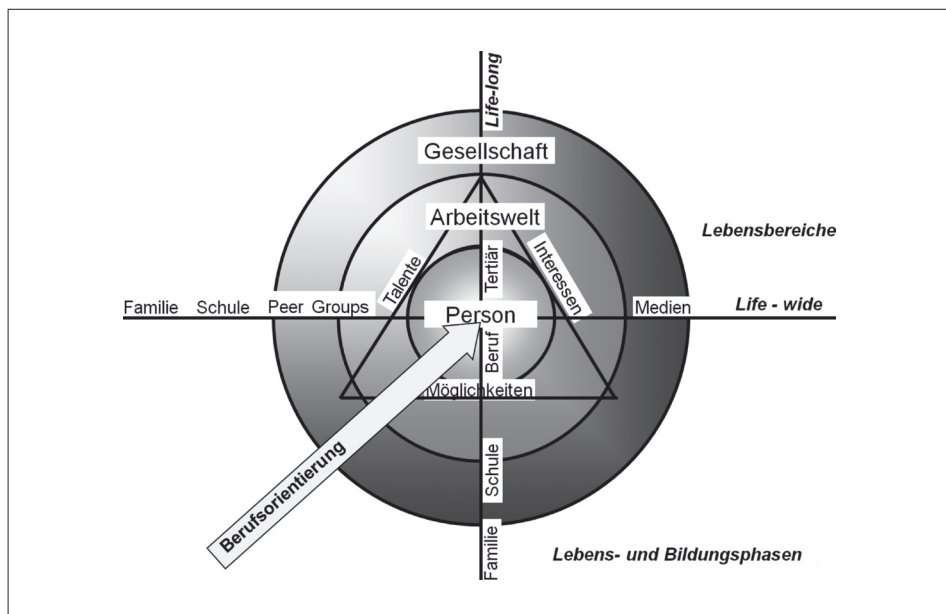
6 Vgl. Härtel 2001.

7 Zum Terminus »Realbegegnung« siehe »I-R-P«-Modell von H. Turrini (in: Schilling 1989).

über einen Beruf oder ein bestimmtes Bildungsangebot erworben bzw. vertieft, sondern auch Wissen über sich selbst in Verbindung mit dieser Option.

Unter diesem Gesichtspunkt ist auch der grundsätzliche Ansatz von Berufsorientierung zu sehen, der immer den Menschen in den Mittelpunkt stellt. Die untenstehende Grafik soll dies verdeutlichen. Die Person steht hier immer im Mittelpunkt; die Arbeitswelt, die Gesellschaft stellen die realen Rahmenbedingungen dar; Talente, Potenziale sind Ansatzpunkte für die Orientierung.

Grafik: Die Person im Mittelpunkt der Berufsorientierung



Quelle: Berufsorientierung Steiermark NEU, Strategiepapier 2008⁸

Daraus lassen sich grundsätzliche und pragmatische Schlussfolgerungen ableiten, die in den folgenden Thesen zusammengefasst sind:

These 1

Berufsorientierung und Berufsberatung sind nie »nur« Berufsorientierung und Bildungsberatung. Berufsorientierung und Berufsberatung – das heißt immer auch Beratung, Begleitung, Bestärkung für Bildungs-, Persönlichkeits- und Lebenswege insgesamt – betreffen den Menschen in seinem gesamten Lebenskontext und weisen darüber hinaus vielfältige, wirtschaftliche, soziale und gesellschaftliche Bezüge auf.

⁸ Siehe AK et al. 2008.

These 2

Qualität in Berufsorientierung und Berufsberatung bestimmt sich daher auch aus dem Kontext und der Einbindung in den Prozess des lebenslangen Lernens insgesamt – von der frühkindlichen Erziehung über den Erwerb von Basisbildung bis hin zur Entwicklung von sozialen Kompetenzen –, auch als Voraussetzung für qualitätsvolle Bildungs- und Berufswege.

These 3

Qualität in Berufsorientierung und Berufsberatung basiert daher auf vielfältigen Dimensionen, also auf der Einbindung in individuelle, institutionelle und internationale Zusammenhänge sowie in Prozesse der Kommunikation, Kooperation und Koordination zwischen allen relevanten Akteuren in Berufsorientierung und Berufsberatung, und zwar auch als Teil des gesamten Spektrums von Lifelong Guidance als integralen Part in Systemen und Prozessen des lebenslangen Lernens.

Das ist auch ein erstrangiges europäisches Thema: Die Presidency Conference zum Thema »Bildung« im Rahmen der spanischen Präsidentschaft, die sich schwerpunktmäßig mit »The Value of Competences in VET« auseinandersetzte, hat das Thema »Lifelong Information and Guidance« als ein Hauptthema gewählt, verbunden mit den Themen »Learning Outcomes«, »Quality Assurance« und »Competence Orientation«. Auch die Polnische Präsidentschaft hat im Jahr 2011 dem Thema »Career Guidance« einen speziellen Schwerpunkt gewidmet.

Basis für die Beschäftigung mit dieser Thematik auf europäischer Ebene bildet die zweite Resolution des Europäischen Rates »Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies« aus dem Jahr 2008, die als Prioritäten die durchgehende Entwicklung von Kompetenzen zur Entscheidungsfindung, den verbreiterten Zugang für alle BürgerInnen zu Angeboten von Orientierung und Beratung, die Qualitätssicherung für Beratungsangebote sowie Kooperation und Koordination zwischen den verschiedenen Akteuren postulierte.

Schon im Jahr 2007 hat Österreich, als Teil der in Entstehung begriffenen Lifelong-Learning-Strategie, eine Strategie für Orientierung und Beratung entwickelt, die im Wesentlichen die Prioritäten der europäischen Resolution bereits vorweggenommen hat.

Entscheidend ist ein umfassender Begriff von Orientierung und Beratung – der englische Term »Guidance« wird mit »Information, Beratung, Orientierung für Bildung und Beruf« (IBOBB) umschrieben, um die vielfältige, ganzheitliche und umfassende Dimension dieses Leistungsbereiches im Rahmen von Konzepten des lebenslangen Lernens, der Beschäftigungsentwicklung und der sozialen Gemeinschaft klar zu positionieren.

Daraus leiten sich auch die Dimensionen der Qualität für Berufsorientierung und Berufsberatung ab, die sich auf die folgenden Ebenen beziehen:

- Qualität von Berufsorientierung und Berufsberatung;
- Qualität der Berufsbildung durch Berufsorientierung und Berufsberatung und
- Qualität wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen durch das lebenslange Lernen, die Berufsbildung, eingeschlossen der Leistungen von Berufsorientierung und Berufsberatung.

Die Qualität von Berufsorientierung und Berufsberatung bestimmt sich durch die Prinzipien:

- allen BürgerInnen Zugang zu geeigneten Angeboten von Berufsorientierung und Berufsberatung in allen Lebensphasen zu bieten;
- den Menschen in den Mittelpunkt der Leistungen zu stellen, Angebote nicht nur für, sondern mit den Beteiligten und Betroffenen zu gestalten;
- Angebote von Berufsorientierung und Berufsberatung zeitgerecht, präventiv, vorausschauend, nicht erst nachsorgend und sanierend zu erstellen;
- Berufsorientierung und Berufsberatung als prozesshafte Leistung und nicht nur punktuell zu definieren;
- Professionalität und Verlässlichkeit sowohl der handelnden Personen als auch der angebotenen Leistungen sicherzustellen;
- Berufsorientierung und Berufsberatung in Netzwerken zu entwickeln und anzubieten und dabei alle relevanten Akteure einzubinden;
- Berufsorientierung und Berufsberatung nicht nur als Leistung von Information und Orientierung, sondern immer auch als Bildungs- und Entwicklungsansatz zur Befähigung von Menschen und Bestärkung jener Kompetenzen zu gestalten, die für Bildungs- und Berufsentscheidungen grundlegend sind.

Berufsorientierung und Berufsberatung erheben damit den pädagogischen Anspruch, dazu beizutragen, jeden Menschen an seine/ihre persönliche Leistungshöchstgrenze heranzuführen und dafür geeignete Einsatzbereiche zur Anwendung zu finden. Das Entdecken von Talenten, das Entwickeln von Potenzialen und das Finden von sinnvollen Anwendungsmöglichkeiten, das sind sowohl wirtschaftlich erstrangige Herausforderungen, aber auch zentrale Kriterien der menschlichen Würde in der Gemeinschaft.

Berufsorientierung und Berufsberatung werden nur nachhaltig und qualitätsvoll wirksam werden, wenn sie als integriertes Element der Strategien zum Lebenslangen Lernen, der Berufsbildung und der Beschäftigungsentwicklung gesehen werden. Das fordert zur Zusammenarbeit und Abstimmung aller relevanten Akteure heraus, um Systeme zu verbessern und weiterzuentwickeln mit Blickwinkel auf individuelle persönliche Entwicklungen ebenso wie auf betriebliche, wirtschaftliche und gesellschaftliche Dimensionen.

4. Stärken und Herausforderungen auf nationaler Ebene in Österreich

Österreich besitzt in der Berufsbildung und in der Berufsorientierung und Berufsberatung eine Reihe von Stärken, es gibt aber auch zahlreiche Herausforderungen, die es aufzugreifen gilt.

Zweifelloos ist das ausdifferenzierte Berufsbildungssystem auf der Sekundarstufe II, mit dem vollzeitschulischen Teil sowie der dualen Berufsausbildung in Form der betrieblichen Lehre, ein besonderes Merkmal. Ca. 80 Prozent der Jahrgänge 15- bis 19-Jähriger befinden sich in berufsbildenden Ausbildungswegen, was zweifelloos auch eine Grundlage für die im internationalen Vergleich relativ günstige Beschäftigungssituation Jugendlicher in Österreich ist.

Österreich weist eine vergleichsweise günstige Situation der »Transition«, der Übergänge vom System »Schule« in weitere Ausbildungs- und Berufswege auf. Dazu trägt auch die Polytechnische Schule bei, die für viele Jugendliche auch unter ungünstigeren Bildungsvoraussetzungen erfolgreiche Überleitungsprozesse vorbereitet und gestaltet. Das Angebot der Integrativen Berufsausbildung ist ein internationaler Benchmark, ebenso wie die im internationalen Vergleich hohe Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen in Österreich.

Darüber hinaus gibt es effektive Angebote für Personen, die sich nicht im Bildungs- oder Beschäftigungssystem befinden, auch für Personen mit besonderen Bedürfnissen in Bezug auf Bildungs- und Berufswege.

Im Hinblick auf Berufsorientierung und Berufsberatung bestehen in Österreich aber auch zahlreiche, zum Teil schwerwiegende Herausforderungen.

Die frühkindliche, vorschulische Entwicklungsphase als Bildungsphase zu nutzen, das ist erst in den Anfängen im Gange. Sprachliche Entwicklung, soziale Kompetenzen und Vorprägung für mögliche spätere inhaltliche, auch berufliche Interessen haben vielfach in dieser Entwicklungsphase ihre Wurzeln.

Die beste Berufsorientierung und Berufsberatung tut sich schwer, wenn Grundvoraussetzungen der Basiskompetenzen nicht erfüllt sind – das ist für einen zu hohen Anteil Jugendlicher der Fall.

Es muss Angebote für alle an Übergängen und Schnittstellen von der 7. bis zur 11. Schulstufe geben; das ist in einer Reihe von Bildungsbereichen nicht gewährleistet.

Selbständigkeit ist ein Bildungsziel an sich. Sein Leben und seine Entscheidungen selbst in die Hand nehmen zu können, dies muss ein originärer Auftrag an alle Ebenen der Bildungslandschaft sein.

Der Übergang von der Sekundarstufe II in postsekundäre, tertiäre und weitere berufliche Entwicklungswege muss bewusster gestaltet werden – eine Reihe von Entwicklungen, die konsequent fortzusetzen und zu erweitern sind, ist im Gange.

In einigen Bildungs- und Berufsbereichen – insbesondere im MINT-Bereich – weist Österreich Defizite auf, besonders unter Betrachtung des Gender-Aspektes.

So gut Angebote für Personen ohne Beschäftigung ausgebaut sind, so wenig sind Maßnahmen und Leistungen zu Berufsorientierung und Berufsberatung für Personen, die sich in aufrechter Beschäftigung befinden, sich neu orientieren oder weiterentwickeln wollen, ausreichend verfügbar.

Die Berufsbildung ist jedoch auch selbst ein Akteur für Berufsorientierung und Berufsberatung. Sie trägt Verantwortung für alle, die in Berufsbildungsprozesse einsteigen, auch für jene, die aus welchen Gründen auch immer Ausbildungen wechseln oder wechseln wollen, und für den erfolgreichen »nächsten Schritt« von Personen, die Berufsbildungsprozesse abschließen. Orientierung und Beratung sind selbst ein Qualitätsmerkmal der Berufsbildung.

Generell gilt: Jeder Bildungsprozess im Rahmen des lebenslangen Lernens, ob allgemein- oder berufsbildend, soll Kompetenzen, Fähigkeiten und die Bereitschaft von Menschen stärken, mit dem eigenen Leben und mit der Gemeinschaft und der Welt umzugehen.

5. Literatur

- AK/IV/LSR/LWK/ÖGB/STVG/WK (Hg.) (2008): Berufsorientierung Steiermark NEU. Graz.
- BMUKK/BMWF (Hg.) (2007): Österreichischer Bericht 2007 über die Umsetzung des EU-Arbeitsprogrammes »Allgemeine und berufliche Bildung 2010«. Wien.
- BMUKK/BMWF/BMASK/BMWFJ (Hg.) (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020. Wien.
- Europäischer Rat (Hg.) (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.
- Härtel, Peter (2001): Nationaler Bericht Österreich: Information, Beratung, Orientierung für Bildung und Beruf. bm:bwk (Hg.). Wien/Graz.
- Härtel, Peter (1995): Berufswahl – Schicksal oder Berufung. Wien: IBW.
- Schilling, Michael (Hg.) (1989): Der schwierige Weg in die Zukunft: Wie Beratung und Information helfen können. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft.
- Sedlak, Franz (Hg.) (2000): Schulpsychologie-Bildungsberatung: Von den Anfängen bis ins dritte Jahrtausend. Wien: bm:bwk.

AMS info 201/202 (Dezember 2011)

Andrea Poschalko

Qualität in der Erwachsenenbildung – ein Thema mit vielen Facetten¹

Die Diskussion über Qualität in der Erwachsenenbildung ist nicht neu. Bereits seit den 1960er-Jahren wird die Qualitätsfrage mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen thematisiert, die vielfältigen gesellschaftlichen Entwicklungen unterliegen.

In den letzten Jahren nahm nicht zuletzt aufgrund des steigenden arbeitsmarktbezogenen Qualifizierungsdrucks die Nachfrage nach Weiterbildungs- und Qualifizierungsangeboten zu. Zudem wurde mit der Initiierung der Lissabon-Konvention im Jahr 2000 durch die Europäische Kommission ein umfassendes Bekenntnis zum Lifelong Learning auf politischer Ebene abgelegt. Qualitätsfragen in allen relevanten Belangen der Bildung haben dadurch verstärkten Verbindlichkeitscharakter erhalten, und die Diskussion um Lifelong Learning wurde zu einem zentralen Motor innerhalb der (internationalen politischen) Qualitätsdiskussion.² Gleichzeitig etabliert und etablierte sich eine Vielzahl von Weiterbildungs- und Qualifizierungsangeboten. Die Erwachsenenbildung ist dadurch zu einem sehr stark differenzierten und breiten Feld geworden – ein Grund mehr, die Qualität der Angebote verstärkt in den Blick zu nehmen.

1. Perspektiven im Qualitätsdiskurs

Vielfältige Faktoren tragen zur Komplexität der Frage nach Qualität in der Erwachsenenbildung bei. Schwierigkeiten ergeben sich schon alleine bei der Definition des Begriffs »Qualität«,³ zudem können Qualitätskriterien je nach Standpunkt bzw. Perspektive (der Lernenden, der ErwachsenenbildnerInnen, der Organisationen etc.) andere Schwerpunkte erfahren und somit divergieren oder sich sogar widersprechen.⁴ Auch sind die Begriffe »Qualitätssicherung«, »Qualitätskontrolle«, »Qualitätsmanagement« und »Qualitätsentwicklung« zu unterscheiden, die in diesem Zusammenhang im Diskurs stehen.⁵ Im Gegensatz zur »Qualitätskontrolle«, die

1 Dieser Artikel wurde ursprünglich publiziert in: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe Nr. 12, Februar 2011 (Internet: www.erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=4517).

2 Vgl. Plant 2001, Seite 4.

3 Siehe Harvey/Green 2000; Galiläer 2005.

4 Siehe Kuper 2002.

5 Siehe Hartz/Meisel 2006.

meist einen zeitlich begrenzten Zustand deskriptiv untersucht, versuchen die »Qualitätssicherung« bzw. das »Qualitätsmanagement« als umfassendes Qualitätssicherungssystem in einer Organisation die Qualität systematisch zu erhalten, zu fördern oder zu verbessern. Dies erfolgt im Sinne einer Art laufend fortgeführten »Evaluation« inklusive regelmäßiger Berichterstattung. Um Assoziationen mit den teils negativ besetzten Begriffen »Kontrolle« und »Zwang« zu vermeiden, wurde hierfür schließlich die Bezeichnung »Qualitätsentwicklung« eingeführt – ein Begriff, dem die dynamische Komponente der Veränderung bereits inhärent ist.⁶

Der Qualitätsdiskurs wird somit von unterschiedlichen Perspektiven und Interessen geprägt und bezieht unterschiedliche Akteure und Akteurinnen mit ein. Die wichtigsten Akteure und Akteurinnen sind dabei die KundInnen (d.h. die TeilnehmerInnen), die TrainerInnen bzw. ErwachsenenbildnerInnen, die Organisation (Leitung, Management) und die Öffentlichkeit (Politik, Staat),⁷ aber auch die Auftraggeber (z.B. das Arbeitsmarktservice, Unternehmen der Privatwirtschaft). Ein gelungenes Beispiel für die Integration dieser Perspektiven sind die vom Leonardo-da-Vinci-Programm finanzierten Projekte QUINORA (Internationales Qualitätssicherungsprogramm für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen von Arbeitssuchenden auf Systemebene) und das darauf aufbauende Innovationstransferprojekt Guide Me! (Internationale Qualitätssicherung für Berufsorientierung im Gruppensetting). Diese reagierten einerseits auf die zunehmende Internationalisierung im Bereich »Guidance« und legen andererseits besonderes Augenmerk auf das Zusammenspiel der Stakeholder (u.a. bildungspolitische Akteure und Akteurinnen): Im Rahmen von QUINORA wurden auf Basis internationaler Best-Practice-Beispiele für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen sieben Qualitätsdomänen ausgearbeitet und internationale »Leitlinien« für Berufsorientierungs- und Aktivierungstrainings erstellt. Anhand der Qualitätsdomänen wurde schließlich ein Curriculum entwickelt, das im derzeit noch laufenden und auf QUINORA aufbauenden Innovationstransferprojekt Guide Me! über E-Learning erarbeitet werden kann. Die Leitlinien, Instrumente und Qualitätskriterien in den jeweiligen Domänen liefern für den arbeitsmarktnahen Qualifizierungsbereich sowie den Erwachsenenbildungsbereich einen interessanten (Diskussions-)Input.

2. Qualitätsmanagementmodelle und Zertifizierungen

Die sehr vielfältige Weiterbildungslandschaft ist aus Sicht der KonsumentInnen oft intransparent und unübersichtlich. Vor diesem Hintergrund wurde der Ruf nach mehr Transparenz, Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit der Angebote in den letzten Jahren immer lauter. Ein aktuelles Thema im Qualitätsdiskurs bezieht sich daher auf die Zertifizierung von Weiterbildungsorganisationen. Für die in diesem Feld aktiv agierenden Institutionen entsteht so gesehen – höhere Qualitätsanforderungen sind immer auch mit mehr Aufwand und Kosten verbunden – ein mehr oder weniger starker Druck von außen, sich der Qualitätsdiskussion zu stellen.⁸

⁶ Siehe Hippel/Grimm 2010; vgl. auch Ditton 2009 zit. in Hippel/Grimm 2010, Seite 12f.

⁷ Vgl. Schiersmann et al. 2008, Seite 25.

⁸ Vgl. Schläfli 2004, Seite 225ff.; Hartz/Meisel 2006, Seite 9.

Auf der Ebene der Organisationen werden Qualitätsmanagementmodelle thematisiert und eingesetzt (z.B. ISO, CertQua, EFQM), die ausgehend vom betriebswirtschaftlichen Kontext für den Bereich der Erwachsenenbildung modifiziert wurden und auf organisatorische Prozesse (Prozesse zur Optimierung der die Lehr-/Lernsituation vor- und nachbereitenden Bedingungen bzw. Verfahren) fokussieren. Die Qualität der konkreten Lehr-/Lernsituation – also die Qualität der Bildungsangebote – wird dadurch noch nicht gesichert, wiewohl Qualitätsmanagement die Rahmenbedingungen dafür schaffen kann.⁹

Andere Modelle und Systeme wurden speziell für den Bildungs- und Beratungsbereich entwickelt (z.B. LQW®, EduQua). Sie referenzieren stärker auf die Qualitäts- bzw. Organisationsentwicklung, die Perspektive der Lernenden und die Besonderheiten des Lernprozesses. Solcherart Zertifikate, Gütesiegel etc. werden mittlerweile von den Fördergebern gefordert und von den Bildungsträgern zu Marketingzwecken eingesetzt. Gleichzeitig gibt es aber eine solche Vielfalt an Zertifikaten am Markt, dass auch diese Entwicklung beinahe unüberschaubar geworden ist.¹⁰ Aufgrund regionaler und sektoraler Unterschiede in den Förderrichtlinien, z.B. hinsichtlich geforderter Zertifizierungen, kommt es nicht selten zu Wettbewerbsverzerrungen, da sich der daraus resultierende bürokratische Aufwand oftmals nur für Unternehmen ab einer bestimmten Größe rentiert. So müssen sich beispielsweise überregional tätige Erwachsenenbildungseinrichtungen mehrfach zertifizieren lassen (z.B. Oberösterreichisches Qualitätssiegel, Cert-NÖ), um den formalen Vorgaben hinsichtlich der Vergabe von Individualfördermitteln in den einzelnen Ländern zu genügen.¹¹ Die Einführung des gerade entstehenden Qualitätsrahmens der Erwachsenenbildung in Österreich (Ö-Cert) könnte hier Abhilfe schaffen.¹² Allerdings ist zu bedenken, dass ein rein österreichisches Zertifizierungsangebot im gesamteuropäischen Kontext nur einen Zwischenschritt darstellen kann. Zudem sind kleine Organisationen im Bildungsbereich aufgrund der damit verbundenen Kosten und Ressourcenbindung oftmals gar nicht in der Lage, sich zertifizieren zu lassen.

3. Professionalität und Professionalisierung

Professionelles Handeln (Professionalität) – die Qualität des pädagogischen Handelns¹³ ist ein weiterer Schwerpunkt des Qualitätsdiskurses in der Erwachsenenbildung und setzt auf der Ebene der Interaktion im Lehr-/Lernprozess an (z.B. personenbezogene Zertifizierung). Der Lehr-/Lernprozess kann im Gegensatz zu organisationsbezogenen Prozessen nicht durchgängig routinisiert und standardisiert werden, sondern erfordert »situative Kompetenz«, die ein gutes Maß an Entscheidungsspielraum bedarf. Die pädagogische Sicht auf Qualität hat daher eine andere Motivation als die organisationale Sicht und wird stark von situativer und personenbezogener Flexibilität geprägt. Für die Qualitätssicherung im Bereich der Lehr-/Lernsituation steht

⁹ Vgl. Hartz 2004, Seite 233ff.

¹⁰ Vgl. Galiläer 2005, Seite 156f.; Veltjens 2006, Seite 1.

¹¹ Siehe BMUKK 2010.

¹² Siehe Plattform für Berufsbezogene Erwachsenenbildung 2008.

¹³ Siehe Nittel 2000.

folglich die Kompetenzentwicklung der Lehrenden im Vordergrund.¹⁴ Ebenso wichtig wie die formale Qualifikation und die Definition von Kernkompetenzen sind hierbei die informellen, über berufliche Praxis erworbenen Qualifikationen und Erfahrungen des/der Lehrenden, welche in Zukunft noch stärkere Anerkennung erfahren sollten.¹⁵ Gerade in einem Umfeld, das von verschiedensten Interessen und Perspektiven geprägt wird, sind ein gut ausgebildetes Rollenverständnis als TrainerIn/BeraterIn und Selbstreflexion wichtig. Diese Bereiche werden aber zu einem Großteil durch Erfahrung, Inter- und Supervision sowie über informelle Gespräche etc. ausdifferenziert und tragen ihrerseits zu qualitativ hochwertigem pädagogischen Handeln bei. Die Vernetzung innerhalb des Berufsbereichs »Erwachsenenbildung« – der Erfahrungsaustausch – leistet somit einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Qualität in der Weiterbildung. Auf der anderen Seite ist zu bedenken, dass praktische Erfahrung, wenn sie als Knock-out-Kriterium bei Auswahl von TrainerInnen/BeraterInnen verlangt wird (wie es bei manchen Trägern der Fall ist), den Berufseinstieg enorm erschwert, wodurch neuen Generationen von TrainerInnen und BeraterInnen quasi »die Tür vor der Nase« zugeschlagen wird.

Eng verbunden mit dem Professionalitätsdiskurs ist daher die zum Teil sehr kontrovers geführte Professionalisierungsdebatte (Verberuflichung), die sich aufgrund unterschiedlicher Interessen der verschiedenen Akteure und Akteurinnen und der starken Diversifikation der Handlungsfelder im Berufsbereich schwierig gestaltet und noch lange nicht abgeschlossen ist,¹⁶ denn im Gegensatz dazu können in diesem Zusammenhang auch Deprofessionalisierungstendenzen beobachtet werden.¹⁷ Die Motive für eine Professionalisierung liegen oft in der Unzufriedenheit der Lehrenden mit der inadäquaten Bezahlung, der prekären Beschäftigung, der schlechten sozialen Absicherung bzw. der geringen Wahrnehmung der Erwachsenenbildung als Beruf in der Öffentlichkeit begründet.¹⁸ Zu berücksichtigen ist allerdings, dass eine stärkere Professionalisierung nicht selten zu einer Steigerung der initialen Ausbildungskosten und des Ausbildungsaufwandes führt. Die Diskussion sollte daher stärker auf diese Rahmenbedingungen fokussiert werden, damit diese einen höheren Stellenwert im Zusammenhang mit der Qualitätsfrage erhalten.

4. Die Lernenden

Eine wesentliche Perspektive im Qualitätsdiskurs nehmen die KundInnen bzw. TeilnehmerInnen an unterschiedlichen Maßnahmen und Angeboten der Weiterbildung – also ganz allgemein die Lernenden – ein. In diesem Kontext werden die subjektiven und die objektiven Eigenschaften des Begriffes »Qualität« am deutlichsten greifbar: Einerseits wird durch objektivierbare Standards die Qualität von etwas messbar und somit vergleichbar, andererseits kommt erst durch subjektive Beurteilung und durch den Vergleich mit etwas Anderem der relationale Aspekt der

14 Siehe Gruber 2006; vgl. Hartz 2004, Seite 241ff.

15 Siehe Mosberger et al. 2007.

16 Siehe Fellingner 2008.

17 Siehe Gruber 2006.

18 Siehe Gruber 2006; vgl. Peters 2005, Seite 60.

Qualität und somit die Bedeutung der subjektiven Wahrnehmungsperspektive ins Spiel.¹⁹ Dies spiegelt auch die Besonderheiten des Lernprozesses und der Rolle des/der Lernenden wider. Das »Produkt« von Bildung – nämlich der Wissens- bzw. Kompetenzzuwachs des Kunden/der Kundin – nämlich des/der Lernenden – wird von ihm/ihr selbst hergestellt; somit ist Bildung mit kaum einer anderen Dienstleistung zu vergleichen. Der Erfolg eines Kurses ist in einem hohen Maße von der Motivation und Aktivität des/der Lernenden abhängig – und Lernen ist anstrengend und nicht nur angenehm und bereichernd.²⁰

Das Commitment der TeilnehmerInnen ist vor allem im arbeitsmarktpolitischen Kontext, aber auch im Bereich der betrieblichen Weiterbildung ein wesentlicher Aspekt und wirkt sich sowohl subjektiv als auch objektiv auf die Qualität von Bildungsinitiativen aus. Eine entscheidende Frage ist daher, wie dieses Commitment gestärkt werden kann. Die TeilnehmerInnen sehen sich oft in einem Spannungsfeld zwischen geldgebenden Organisationen (Arbeitsmarktservice, Unternehmen), der Bildungsmaßnahme und ihren eigenen Interessen. Das geschieht besonders dann, wenn die Initiative für die Teilnahme am Bildungsangebot nicht von ihnen selbst ausgegangen ist und die Verpflichtung zur Teilnahme daher vielmehr als Kritik an den eigenen Fähigkeiten interpretiert wird denn als scheinbar »willkürlich angeordnet« oder »sinnlos«. Neben Wahlmöglichkeiten und/oder der Mitbestimmung bei inhaltlichen Schwerpunkten (Freiwilligkeit setzt Wahlmöglichkeiten voraus) spielt hier auch der individuelle Nutzen von Bildungsangeboten eine entscheidende Rolle. Dieser Nutzen muss für die TeilnehmerInnen erkennbar und transparent sein, um Aktivität und Motivation erwarten zu können. Die Qualität von Bildungsangeboten ist deshalb in entscheidendem Maße von dieser Nutzentransparenz abhängig und sollte selbst auf einzelne Lehr-/Lerneinheiten heruntergebrochen werden. Jede Lehreinheit, jeder Input, jede Übung muss einen eindeutig erkennbaren Nutzen bzw. Sinn ergeben. Für die TeilnehmerInnen muss ein »Roter Faden« ersichtlich sein, in dessen Kontext die einzelnen Methoden eingebettet sind. Insgesamt muss klar sein, was ein Bildungsangebot zur Entwicklung der eigenen Handlungskompetenz beitragen kann,²¹ die Methodenvielfalt und ein gewisses »Infotainment« tragen dann zusätzlich zur Aktivierung und zur Motivation der TeilnehmerInnen bei.

5. Evaluation, Praxistransfer und Nachhaltigkeit

Ein klassisches Evaluationsmodell im Bildungskontext ist das bereits in den 1950er Jahren entwickelte Vier-Ebenen-Modell von Donald L. Kirkpatrick. Die vier aufeinander aufbauenden Ebenen beziehen sich dabei auf die (1) Reaktionen der TeilnehmerInnen, z.B. Zufriedenheit, den (2) Lernerfolg, das (3) Verhalten bzw. den (Praxis-)Transfer und auf die (4) Ergebnisse, z.B. Produktivitätssteigerung.²²

Bei den vielfach obligatorisch angewandten Zufriedenheitsmessungen (Reaktionen) ergeben sich allerdings einige Probleme, schließlich könnten TeilnehmerInnen auch mit einem

¹⁹ Vgl. Franz 2004, Seite 102.

²⁰ Siehe Mosberger et al. 2007; vgl. Zech 2004, Seite 207ff.; Zech 2008, Seite 6.

²¹ Siehe Faulstich 2006.

²² Siehe Kirkpatrick/Kirkpatrick 2006.

Bildungsangebot hochzufrieden sein, weil sie den/die TrainerIn sympathisch finden, weil ein gutes Buffet angeboten wird oder weil die Inhalte keine Herausforderung darstellen (motivationaler Aspekt). Aber nicht nur die subjektiven Aspekte der Qualität aus TeilnehmerInnensicht erschweren die Messbarkeit der Output-Qualität, sondern auch die Frage nach den Effekten (z.B. Bildungswirkung: Lernerfolg, Nachhaltigkeit etc.) von Kursen.²³

In diesem Zusammenhang sind klare Zieldefinitionen unerlässlich. Entscheidet sich beispielsweise ein Unternehmen für eine Seminarreihe zur Verbesserung der internen Kommunikation, so ist zu hinterfragen, welche konkreten Ziele und Erfolgsindikatoren hinter diesem Wunsch stehen – höhere Umsätze, kürzere Prozesse oder Entscheidungen, weniger Fluktuation oder Krankenstände – und umgekehrt, was sich die MitarbeiterInnen von einer verbesserten internen Kommunikation erwarten – mehr gemeinsame soziale Aktivitäten, klarere Aufgabstellungen, eine bessere Abstimmung zwischen Teams oder Abteilungen, schnellere Entscheidungen. Genaue Zieldefinitionen und ein entsprechendes Commitment der TeilnehmerInnen sind mithin wesentliche Faktoren in der Frage der Nachhaltigkeit bzw. des Praxistransfers. Praxisbezug und Nachhaltigkeit (Outcome) des Erlernten rücken dabei als Indikatoren für die Qualität und Effektivität (als evaluatorische Dimension) von Bildungsangeboten zunehmend in den Fokus der Betrachtung, zumindest im privatwirtschaftlichen Kontext. Daher müssen neben klassischen Evaluationsmethoden, wie z.B. Feedback und Befragung, geeignete Erfolgsindikatoren definiert und weiterentwickelt werden, die die konkreten Ziele der Maßnahmen und alle Akteure und Akteurinnen mit einbeziehen – eine sehr herausfordernde Aufgabe, die ein differenziertes Qualitätsbild auf Mikro-, Meso- und Makroebene erfordert. Dabei bezieht sich die Mikroebene auf den Lehr-/Lernprozess, die Mesoebene auf die Bildungsinstitution und die Makroebene auf die Bildungssystemebene. Ein erster Schritt für eine solche Evaluation sind beispielsweise quantitative Indikatoren, wie z.B. Prüfungsergebnisse, und die weitere Entwicklung von TeilnehmerInnen, wie z.B. die Position oder das Einkommen.²⁴ Auch Nützlichkeitsmessungen (z.B. im Rahmen von Follow-up-Evaluationen) sagen weit mehr über den Lern- und Transfererfolg aus als emotionale Reaktionen wie in der Zufriedenheitsmessung.²⁵ Aber auch die Kompetenzerfassung und -messung als Indikatoren für die individuelle Handlungsfähigkeit werden für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung methodologisch immer bedeutsamer.²⁶

6. Zugang zu Bildungsangeboten

Die Qualität der Bildung darf nicht nur an den bereits erwähnten Aspekten gemessen werden, sondern muss im Sinne der österreichischen Lifelong-Learning-Strategie²⁷ berücksichtigen, ob die Angebote die Bedürfnisse der Bevölkerung treffen und von allen Bevölkerungsgruppen

23 Vgl. Hartz/Meisel 2006, Seite 13; siehe Mosberger et al. 2007.

24 Vgl. Gutknecht-Gmeiner 2009, Seite 11.

25 Siehe Alliger et al. 1997.

26 Siehe Kurz 2006.

27 Siehe ExpertInnenpapier 2007; Lassnigg 2010.

gleichermaßen in Anspruch genommen werden können. Weiterbildung ist zumeist mit einem nicht unerheblichen finanziellen und zeitlichen Aufwand verbunden, und oftmals werden gerade »bildungsferne« Bevölkerungsgruppen²⁸ oder die ländliche Bevölkerung außerhalb von Ballungszentren nicht erreicht. Daher muss es auch weiterhin eine wesentliche Aufgabe der Bildungspolitik und Bildungsforschung sein, ein differenziertes TeilnehmerInnenbild zu erarbeiten, verstärkt niederschwellige Bildungsangebote zu fördern und entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen.²⁹ Solche Förderstrategien betreffen beispielsweise finanzielle Anreize, wie etwa individuelle Kursförderungen, Fahrtkostenersatz u.ä., aber auch die räumliche und zeitliche Flexibilisierung von Angeboten. Gleichermäßen unterstützt der Ausbau eines breiten Zugangs zu Beratungsleistungen (z.B. Berufsberatung, Weiterbildungsberatung) als begleitendes Instrument den Zugang zu Bildungsangeboten.

Ein weiteres wichtiges Element ist die Anschlussfähigkeit an die eigene Bildungs- und Erwerbsbiographie, da bei »Bildungsfernen« nicht selten eine Abneigung und Distanz gegenüber formalisierten Formen von Weiterbildung besteht. Barrieren sind oftmals negative Schulerfahrungen, Misserfolgsängste, mangelndes Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit etc., oder aber es fällt die subjektive Kosten-/Nutzenbilanz negativ aus, das heißt, der monetäre oder zeitliche Aufwand wird in einem missgünstigen Verhältnis zum erwarteten beruflichen Nutzen gesehen.³⁰ Dies führt wiederum zur Nutzentransparenz von Bildungsangeboten. Wichtig ist es dabei, nicht nur einzelne Barrieren zu beseitigen, sondern das komplexe Zusammenspiel von verschiedenen Hindernissen zu berücksichtigen.³¹

7. Fazit

Mit der Diskussion um Lifelong Learning ist national und international wieder Bewegung im Feld der Erwachsenenbildung spür- und sichtbar. Evidentes Entwicklungspotenzial besteht aber vor allem hinsichtlich der Professionalisierung des Berufsfeldes und der differenzierten Erforschung von Bildungsorientierungen und TeilnehmerInnenbildern bezüglich deren Motive, Barrieren etc., um adäquate Bildungsangebote und Lernkonzepte entwickeln zu können.³² Auch die Evaluation von Trainings ist im Hinblick auf mögliche schlechte Ergebnisse politisch brisant und zudem zeitaufwändig und teuer. Umso wichtiger erscheinen die stärkere Integration der Evaluation in die Erwachsenenbildungsforschung, die Entwicklung adäquater Erfolgsindikatoren sowie die aktive Verbreitung von Evaluationsergebnissen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.³³

Pädagogisch tätige Organisationen und deren MitarbeiterInnen müssen einerseits mit Widersprüchen der internen Perspektiven arbeiten – nämlich der organisationalen/ökono-

28 Für einen Überblick siehe Erler 2010.

29 Siehe Erler 2010; dazu auch Kastner 2008.

30 Vgl. Ambos 2005 zit. in Krenn 2010, Seite 16f.

31 Vgl. Holzer 2010, Seite 2.

32 Siehe Krenn 2010.

33 Siehe Gutknecht-Gmeiner 2009.

mischen und der pädagogischen – und sind andererseits mit unterschiedlichen Interessen, Ansprüchen und Vorgaben von außen konfrontiert (KundInnen, Auftraggebern, Politik). Kaum verwunderlich also, dass es in diesem Spannungsfeld auch hinsichtlich der Qualität zu Zielkonflikten kommt. Eine Herausforderung für die Zukunft wird es sein, alle Akteure und Akteurinnen im Weiterbildungskontext hinsichtlich der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in die Pflicht zu nehmen und die unterschiedlichen Perspektiven so zu integrieren, dass »sinnvolle« qualitativ hochwertige Weiterbildung für alle Bevölkerungsgruppen zugänglich wird.

Factbox
TQM (Total Quality Management) TQM ist ein Qualitätsmodell, das in den 1940er-Jahren in den USA entwickelt wurde und alle heute existierenden Zertifizierungen beeinflusst hat. Zu den wesentlichen Prinzipien zählen, dass sich Qualität am Kunden/an der Kundin zu orientieren hat, Qualität durch MitarbeiterInnen aller Bereiche und Ebenen erzielt wird, Qualität kein Ziel ist, sondern ein Prozess, der nie zu Ende geht, und Qualität sich vor allem auf die Prozesse zur Erzeugung von Produkten und Dienstleistungen bezieht.
ISO (International Organization for Standardization) ISO ist die älteste (seit 1947 bestehende) und die weltweit bekannteste Qualitätszertifizierung. ISO wurde als Bezeichnung für die Zertifizierung gewählt, da »isos« auf Griechisch »gleich« bedeutet. Die derzeit durchgeführten Zertifizierungen basieren auf ISO 9001:2008, das acht Grundsätze beinhaltet. Sie stellen die Basis für Qualitätsmanagementsysteme der ISO-9001-Familie dar. In den letzten Jahren wurden die QM-Bereiche stärker in einer prozessorientierten Qualitätsphilosophie verankert (z.B. QM-Bereich »prozessorientierter Ansatz«, »ständige Verbesserung«). Bei einer Zertifizierung ist eine QM-Dokumentation zu erstellen (QM-Handbuch), die durch AuditorInnen geprüft wird. Danach findet ein Audit vor Ort statt. Ein Zertifizierungsausschuss bestimmt dann über die Verleihung des Zertifikats (siehe: www.iso.org sowie www.qualityaustria.com).
CERTQUA (Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der Beruflichen Bildung mbH) CERTQUA führt als erste auf den Bildungsbereich spezialisierte Zertifizierungsorganisation ISO-Zertifizierungen durch. Die Zertifizierung durch CERTQUA ist in Deutschland für alle Bildungsträger, die im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit Dienstleistungen erbringen, vorgeschrieben (siehe: www.certqua.de).
EFQM (European Foundation of Quality Management) excellence model EFQM ist ein durch die europäische Organisation EFQM geschaffenes Qualitätsmodell. Es ist ein TQM-Modell und stellt in Deutschland das meist verbreitete TQM-Konzept dar. EFQM ist nicht auf Bildungseinrichtungen spezialisiert. Das Modell kann ohne Kosten angewendet werden; es erfolgt jedoch keine Zertifizierung (siehe: www.efqm.org).
LQW® (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung) LQW ist ein deutsches Qualitätszertifikat für Weiterbildungseinrichtungen. Die Testierung besteht in einem Selbstreport, einer Visitation und einem Abschlussworkshop. Neben üblichen Qualitätsbereichen beinhaltet LQW auch den Qualitätsbereich »Lehr- und Lernprozesse« (siehe: www.artset-lqw.de).
EduQua EduQua ist ein Schweizer Qualitätszertifikat für Weiterbildungseinrichtungen. Neben üblichen Qualitätsbereichen herkömmlicher Zertifizierungen beinhaltet es auch die fachliche, methodische und didaktische Qualifikation des Personals sowie die Nachhaltigkeit des Lernerfolgs (siehe: www.eduqua.ch).
Ö-Cert Ö-Cert ist ein Qualitätsrahmen für Erwachsenenbildungseinrichtungen in Österreich. Dieser hat zum Ziel, die gegenseitige, überregionale Anerkennung von bestehenden qualitätssichernden Maßnahmen der Bildungsorganisationen zwischen den einzelnen Ländern und zwischen dem Bund und den Ländern sicherzustellen und damit eine qualitätsfördernde Maßnahme für die gesamte österreichische Erwachsenenbildung zu setzen.

8. Literatur

- Alliger, George M./Tannenbaum, Scott I./Bennett, Winston, Jr./Traver, Holly/Shotland, Allison (1997): A Meta-Analysis of Relations Among Training Criteria. In: *Personnel Psychology* 50, Seite 341–358.
- BMUKK (2010): Ö-Cert: Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich. Online: www.bildungsnetzwerk-stmk.at/pdf_10/OECert_kurz.pdf [10.10.2011].
- Erlor, Ingolf (2010): Der Bildung ferne bleiben: Was meint »Bildungsferne«? In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 10, 2010. Wien. Online: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf> [10.10.2011].
- 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: www.erwachsenenbildung.at/downloads/themen/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.PDF [10.10.2011].
- Faulstich, Peter (2006): Lernen und Widerstände. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hg.): *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung*. Hamburg: VSA-Verlag, Seite 7–25.
- Fellinger, Alfred (2008): Berufsbild TrainerIn. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4, 2008. Wien. Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf [10.10.2011].
- Franz, Julia (2004): Die Regierung der Qualität. Eine Rekonstruktion neoliberaler Gouvernementalität am Beispiel von Qualitätsmanagement in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Gießen. Online: <http://twoday.net/static/blog/files/julia%20franz%20-%20die%20regierung%20der%20qualitaet.pdf> [10.10.2011].
- Galiläer, Lutz (2005): *Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung*. Weinheim/München: Juventa.
- Gruber, Elke (2006): Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung – Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. Online: www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/ProfessionalisierungSchiersmann_neu.pdf [10.10.2011].
- Gutknecht-Gmeiner, Maria (2009): Evaluation (in) der Erwachsenenbildung. Eine kritische Würdigung der aktuellen Praxis und Analyse möglicher Handlungsfelder. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 7/8, 2009. Wien. Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf [10.10.2011].
- Hartz, Stefanie (2004): Qualität in der Weiterbildung: Die Perspektivengebundenheit einer Definition von Qualität am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. In: Fröhlich, Werner/Jütte, Wolfgang (Hg.): *Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven*. Münster: Waxmann, Seite 231–248.
- Hartz, Stefanie/Meisel, Klaus (2006): *Qualitätsmanagement*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Harvey, Lee/Green, Diana (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald (Hg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Weinheim/Basel: Beltz, Seite 17–39.

- Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertise, 3. Hg. vom Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI). München. Online: www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_3_HippelGrimm_Internet__2_.pdf [10.10.2011].
- Holzer, Daniela (2010): (Eigen-)sinnige Motive von lernenden Erwachsenen. In: Rosemarie Klein (Hg.): »Die Rendite muss stimmen« – Motive und Motivationen in der arbeitsbezogenen Grundbildung (Dokumentation Ergebnisworkshop 1.–2.2.2010). GiWA-Online 5/2010. Göttingen.
- Kastner, Monika (2008): Angebote für Bildungsferne als Instrument Lernender Regionen. In: ÖIEB (Red.): Handbuch Lernende Regionen. Band 3: Bundesweite Instrumente. 3. Aufl. Wien: BMLFUW, Seite 89–97.
- Kirkpatrick, Donald L./Kirkpatrick, James D. (2006): Evaluating Training Programs. The Four Levels. 3. Aufl. San Francisco: Mcgraw-Hill Professional.
- Krenn, Manfred (2010): Gering qualifiziert in der »Wissensgesellschaft« – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung? FORBA Forschungsbericht 2/2010, Wien. Online: www.arbeiterkammer.at/bilder/d127/FORBA_Endbericht.pdf [10.10.2011].
- Kuper, Harm (2002): Stichwort: Qualität im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 5 (4), Seite 533–551.
- Kurz, Sabine (2006): Outputorientierung als Aspekt von Qualitätssicherung. In: Rauner, Felix (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2., aktualisierte Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Lassnigg, Lorenz (2010): Zielgruppen und Lebensphasen. Programmatische Überlegungen für die Entwicklung und Umsetzung einer LLL-Strategie. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 10, 2010. Wien. Online: http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb_10-10.pdf [10.10.2011].
- Mosberger, Brigitte/Kreiml, Thomas/Steiner, Karin (2007): Zwischen Lifelong Learning, Training und Professionalisierungsdiskurs. Bestandsaufnahmen und Analysen zum arbeitsmarktpolitisch organisierten Trainingsbereich vor dem Hintergrund der geforderten Umsetzung von Lifelong Learning. Hg. vom AMS Österreich. Wien (= AMS report 56). Online: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSreport56.pdf [10.10.2011].
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Plattform für berufsbezogene Erwachsenenbildung (2009): Impulse für den Arbeitsmarkt durch Dynamisierung der Bildungsmärkte. Ad Arbeitsmarktpaket III.: Input-Papier der Plattform für berufsbezogene Erwachsenenbildung. Wien. Online: www.pbeb.at/file_download/2/091001+PbEB-Positionspapier.pdf [10.10.2011].
- Peters, Roswitha (2005): Jongleure ohne Profession? Kritische Anmerkung zu einer Berufskultur. In: Erwachsenenbildung, Heft 2/2005, Seite 60–65.
- Plant, Peter (2001): Quality in Careers Guidance. A Paper Prepared for an OECD Review of Policies for Information, Guidance and Counselling Services. Commissioned Jointly by the European Commission and the OECD. Online: <http://iccdpp.org/Portals/1/Quality%20in%20CG%20OECD%20Expt%20Paper.pdf> [10.10.2011].

- Schiersmann, Christiane/Bachmann, Miriam/Dauner, Alexander/Weber, Peter (2008): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schläfli, André (2004): EduQua: Das Label für Qualität in der Weiterbildung. In: Fröhlich, Werner/Jütte, Wolfgang (Hg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster: Waxmann, Seite 225–230.
- Veltjens, Barbara (2006): Qualitätsmodelle im Überblick. In: DIE Fakten. Bonn. Online: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/veltjens06_01.pdf [10.10.2011].
- Zech, Rainer (2004): Über die Qualität des Lernens entscheidet der Lernende! Zur lernerorientierten Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Fröhlich, Werner/Jütte, Wolfgang (Hg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster: Waxmann, Seite 207–224.
- Zech, Rainer (2008): Systemveränderung – Umbau der Erwachsenenbildung. Online: http://www.artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Literatur/Systemveraenderung_-_Umbau_der_Erwachsenenbildung.pdf [10.10.2011].

9. Weiterführende Links

- CERTQUA: www.certqua.de
- EduQua: www.eduqua.ch
- GuideMe!: www.guideme.at
- ISO (International Organization for Standardization): www.iso.org
- LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung): www.artset-lqw.de
- Quality Austria: www.qualityaustria.com
- QUINORA: www.quinora.com

AMS info 216 (Oktober 2012)

Petra Ziegler (3s), René Sturm (AMS)

Berufsinformation in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol

Eine vergleichende Analyse

Durch die fortschreitende europäische Integration kommt den Kooperationen des AMS Österreich mit anderen Mitgliedsländern der EU stärkere Bedeutung zu. So ist das AMS Österreich bereits seit mehr als 15 Jahren Mitglied des European Employment Service (EURES). Bezüglich der strategischen Planung, Entwicklung, Umsetzung und Qualitätssicherung von Berufsinformation in anderen Ländern gibt es derzeit aber nur wenig Kooperation und Informationsaustausch. Daher wurden im Rahmen der von der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich¹ an die 3s Unternehmensberatung beauftragten Studie »Berufsinformation in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol«² Daten und Fakten erhoben, um die aktuelle Situation zu Berufsinformation in diesen Ländern bzw. in der italienischen Region Südtirol vergleichend darstellen zu können.

Im Rahmen des Projektes wurden die zuständigen Stellen sowie deren Systeme und Angebote mittels Desktop-Recherche und ExpertInneninterviews untersucht sowie die Zuständigkeit für die Umsetzung von Berufsinformation erhoben. Als Länder wurden Deutschland, Österreich und die Schweiz sowie Südtirol als Region ausgewählt, um Länder bzw. Regionen mit einer ähnlichen Tradition und (zum größten Teil) gemeinsamer Sprache untersuchen zu können. Weiters gelten Deutschland und Österreich in Europa im Bereich der Berufsinformation als führend und sollten mittels einer näheren Untersuchung vergleichend analysiert sowie anderen Anbietern von Berufsinformation gegenübergestellt werden.

1 Die in der Bundesgeschäftsstelle des AMS Österreich angesiedelte Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI) ist zentral für die Agenden »Arbeitsmarktforschung/Arbeitsmarktstatistik« und »Berufsinformation« des AMS zuständig. Einen Überblick über das spezifische Informationsangebot der Arbeitsmarktstatistik des AMS bietet das unter www.ams.at/arbeitsmarktdaten erreichbare Portal »Arbeitsmarktdaten«.

2 Petra Ziegler (2012): Berufsinformation in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol, Studie im Auftrag der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich, Wien; Download der Langfassung unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »AMS-Publikationen – Forschung« – Jahr 2012.

1. Ergebnisse der Studie

Zuständigkeiten/Verantwortlichkeiten im Hinblick auf Berufsinformation

In zwei der untersuchten Länder (Deutschland und Österreich) ist die jeweilige Arbeitsmarktagentur bzw. das Arbeitsmarktservice für die Bereitstellung von Berufsinformation zuständig. In der Schweiz sind einerseits die Kantone (und hier zumeist die Ämter für Berufsbildung) zuständig, andererseits gibt es mit dem Schweizerischen Dienstleistungszentrum Berufsbildungs-, Studien- und Laufbahnberatung (SDBB) eine zentrale Stelle, die Informationen bereitstellt. In Südtirol ist das Amt 40.2 für Ausbildungs- und Berufsberatung zuständig.

Durch diese unterschiedlichen Zuständigkeiten lässt sich erkennen, dass in Deutschland und Österreich der Fokus sehr stark auf Berufsinformation an sich liegt, wohingegen in der Schweiz und Südtirol durch die Kombination mit Studien-, Laufbahn-, Ausbildungs- und Berufsberatung ein ganzheitliches Konzept von Beruf, Ausbildung und Weiterbildung angewandt wird. Berufsinformation wird hier vor allem im Zusammenspiel mit beruflicher und schulischer Ausbildung, Beratung und Information gesehen.

Interessant ist dabei, dass vor allem in der Schweiz und Südtirol, wo eben nicht die Public Employment Services (PES) für die Berufsinformation zuständig sind, darauf hingewiesen wurde, dass auch die Arbeitsmarktservices in diesen Ländern mit Berufsinformation operieren, dass es bei diesen Stellen aber vor allem um die Vermittlung und weniger um die objektive Information zu unterschiedlichsten Berufen geht. Es wurde in den Interviews mehrmals betont, dass die Public Employment Services (PES) vor allem auf die Vermittlung und die schnelle Integration in den Arbeitsmarkt abzielen, wohingegen das Schweizer SDBB oder das Amt für Jugend- und Berufsberatung im Kanton Zürich sowie das Amt 40.2 in Südtirol daran interessiert sind, die Neigungen und Eignungen von Menschen (auch jungen Menschen wie SchülerInnen oder Studierenden) zu eruieren und basierend auf diesen Interessen einen geeigneten Beruf zu finden. Auch in Deutschland und Österreich gibt es Informationen z.B. für SchülerInnen oder Studierende, um diese bei der Berufs- bzw. der weiteren (Aus-)Bildungswahl zu unterstützen. Dabei handelt es sich um eigene Websites bzw. Broschüren, die oftmals (zumindest in Österreich) in den Schulen zu wenig zum Einsatz kommen.

Gesetzlicher Auftrag zur Berufsinformation

Berufsinformation basiert in allen vier Ländern bzw. Regionen auf einem gesetzlichen Auftrag. In Deutschland und Österreich wird schon im Gesetz vor allem auf die Vorbereitung, Ermöglichung und Erleichterung der Vermittlung bzw. Beschäftigungssicherung eingegangen, wohingegen in der Schweiz und Südtirol besonders im Kontext der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung Personen bei der Wahl eines passenden Berufes unterstützt werden sollen.

Medienangebote zur Berufsinformation

Das Medienangebot in den einzelnen Ländern ist sehr unterschiedlich: Während in der Schweiz und Südtirol die Information auf einer Website gesammelt ist, werden in Deutsch-

land und Österreich auf zahlreichen Seiten unterschiedlichen Zielgruppen Angebote gemacht.

Interessant ist dabei, dass www.berufsberatung.ch mittels unterschiedlicher Rubriken eine hohe Anzahl an Informationen rund um die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung anbietet und hier gesammelt Informationen zu unterschiedlichen Bereichen gefunden werden können. Auch auf der Website des Amtes 40.2 in Südtirol wird alle vorhandene Information aufbereitet (www.provinz.bz.it/bildungsfoerderung). Weitere Websites sind nicht vorhanden.

Wohingegen Deutschland und Österreich für unterschiedliche Angebote eigene Websites anbieten, die zwar oft (aber nicht immer) miteinander verlinkt sind, aber dennoch getrennt voneinander existieren. Gerade bei dem in diesen beiden Ländern anzutreffenden großen Angebot macht eine solche Verteilung auf einzelne Websites durchaus Sinn, allerdings ist es dadurch manchmal schwierig, auch wirklich alle relevanten Seiten rasch zu finden. Beim AMS wurde vor geraumer Zeit ein eigenes Widget zu Berufsinformation und Weiterbildung eingeführt sowie eine eigene Website (www.ams.at/karrierekompass) eingerichtet, die einen solchen Überblick über alle vorhandenen Angebote des AMS bieten soll.³ Bei der deutschen Bundesagentur für Arbeit (BA) konnte eine solche eigene Seite mit einem Überblick nicht gefunden werden; zwar gibt es auch Informationen zum Angebot,⁴ allerdings ist diese auf der weitläufigen Website der BA gut versteckt und daher für ungeübte UserInnen vermutlich eher schwer zu finden.

Planung von Berufsinformation

Hinsichtlich der weiteren Planung der Informationsmedien ist überall eine deutliche Zunahme von Online-Angeboten zu verzeichnen. Gründe dafür sind vor allem reduzierte Budgets (als Auswirkung der Euro-Krise z.B. bereits im Sommer 2011 in Südtirol bzw. Italien zu beobachten) und ein verändertes Mediennutzungsverhalten sowie eine damit einhergehende Zunahme von Internet und Web 2.0-Technologien. Allerdings wird in diesem Zusammenhang angeführt, dass dabei auch darauf geachtet werden muss, dass nicht alle Bevölkerungsgruppen den gleichen Zugang zu diesen Medien haben und daher auch weiterhin auf traditionelle Medien, wie Broschüren etc., nicht komplett verzichtet werden kann.

Regionalisierte Angebote von Berufsinformation

In den untersuchten Ländern bzw. Regionen werden auch regionale Informationen angeboten: Vor allem in Deutschland werden zu den 16 Bundesländern sowie teilweise auch noch detaillierter zu Regionen innerhalb dieser Bundesländer Informationen aufbereitet. Dies trifft vor allem bei den Informationsmedien zu Berufswahl, Ausbildung und Studium zu (regional.planet.berufe.de und regional.abi.de). Auch in der Schweiz wird explizit regionale bzw. hier vor allem

3 Zusätzlich bietet die Internet-Plattform www.ams-forschungsnetzwerk.at des AMS wissenschaftliches sowie praxisorientiertes Hintergrundmaterial (z.B. eine Methodendatenbank zur Berufs- und Arbeitsmarktorientierung) zur Berufsinformation und zu weiteren Themen rund um die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

4 Siehe dazu: www.arbeitsagentur.de/nn_25424/zentraler-Content/A02-Berufsorientierung/A022-Infomedien/Allgemein/Medien.html

kantonale Berufsinformation zur Verfügung gestellt, insgesamt werden ca. zehn Prozent der Information kantonal erstellt.

In Österreich gibt es im AMS-Qualifikations-Barometer (www.ams.at/qualifikationen) eigene regionale Informationen zu den neun Bundesländern, ansonsten wird die Berufsinformation vor allem zentral erstellt und österreichweit im gleichen Medienformat seitens der in der AMS-Zentrale angesiedelten Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation distribuiert.⁵ In Südtirol, das selbst eine Region ist, wird keine weiter differenzierte Berufsinformation erstellt.

Erstellung von Berufsinformation

Bei der Vergabe von Aufträgen zur Erstellung von Berufsinformation können unterschiedliche Herangehensweisen beobachtet werden: In Deutschland und Österreich wird die inhaltliche Erstellung vor allem an externe AnbieterInnen vergeben, die Konzeption, Entwicklung und Steuerung der Produkte wird aber von der Bundesagentur für Arbeit (BA) bzw. dem AMS vorgegeben. In der Schweiz gibt es ein eigenes Dienstleistungszentrum (SDBB), das für die Erstellung von Berufsinformation zuständig ist und mit den Kantonen kooperiert sowie deren Mitarbeit an der Aufbereitung von Berufsinformation unterstützt. In Südtirol ist hingegen ausschließlich das Amt 40.2 für die Erstellung von Berufsinformation zuständig, inhaltlich wird beinahe zu einhundert Prozent alles im eigenen Haus abgewickelt – nur Grafik und Druck werden in Südtirol extern vergeben.

Evaluierungen zur Berufsinformation

Evaluierungen zur Berufsinformation finden in allen untersuchten Ländern statt. In der deutschen Bundesagentur für Arbeit (BA) werden regelmäßig UserInnen- und MitarbeiterInnenbefragungen zur Nutzung der Medien durchgeführt. Daneben gibt es regelmäßig Feedback von Fachbeiräten, ExpertInnen, LehrerInnen und SchülerInnen. Auch beim österreichischen AMS kommt es regelmäßig zu Evaluierungen einzelner Produkte. So wurde beispielsweise 2010 eine UserInnenbefragung zum AMS-Qualifikations-Barometer durchgeführt, deren Ergebnisse dann auch in die Jahresplanung einfließen.⁶ Mit LehrerInnen oder SchülerInnen scheint es jedoch – zumindest im Vergleich mit den anderen Ländern – eher unregelmäßig zu einem Austausch zu kommen, wobei allerdings darauf hinzuweisen ist, dass seit geraumer Zeit über die österreichweit vertretenen BerufsInfoZentren (BIZ; www.ams.at/biz) des AMS der Kommunikationstransfer mit Lehrkräften über eine eigene vom AMS eingerichtete Online-Plattform sukzessive verstärkt wird. Das Schweizer SDBB evaluiert die Medien regelmäßig mit Fachkommissionen,

5 Wichtig ist hierbei anzumerken, dass in jährlich mehrmals stattfindenden Meetings und Arbeitskreisen die Verantwortlichen für die BerufsInfoZentren (BIZ; www.ams.at/biz) des AMS aus den neun österreichischen Bundesländern gemeinsam mit der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation jeweils bundesländerspezifisch inhaltliche Planung und quantitativen Bedarf der Berufsinformation näher abstimmen.

6 Petra Ziegler (2010): UserInnenbefragung AMS-Qualifikations-Barometer, Studie im Auftrag der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich, Wien; Download der Langfassung unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »AMS-Publikationen – Forschung« – Jahr 2010.

die sich mehrmals im Jahr treffen und das SDBB beraten. Unregelmäßig kommt es auch zu Umfragen bei Lehrpersonen, Jugendlichen und Eltern. In Südtirol hat es 2005 eine wissenschaftlich fundierte Evaluierung der Dienste des Amtes 40.2 und deren Hilfsmittel gegeben. Abgesehen von solchen größeren Evaluierungsvorhaben, die nicht regelmäßig durchgeführt werden, werden vor allem Lehrpersonen befragt, von denen auch Input zur Weiterentwicklung der Angebote erwartet werden kann.

Zielgruppen der Berufsinformation

Die Zielgruppen der Berufsinformation sind in den meisten Ländern ähnlich: Jugendliche vor/ bei der Berufswahl, Arbeitsuchende, BeraterInnen, LehrerInnen und Eltern, Arbeitgeber und Unternehmen. Wobei in den meisten Ländern die Zielgruppen auch im Gesetz direkt angeführt werden, wie in Deutschland, Österreich oder Südtirol. In der Schweiz und in Südtirol liegt der Schwerpunkt bei den Zielgruppen ganz klar auf jenen Jugendlichen, die entweder von der Pflichtschule in die erste Berufsausbildung oder von der ersten Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt wechseln. Deutschland und Österreich fokussieren zusätzlich auch stark auf die Vermittlung von erwachsenen Personen in Beschäftigung oder Umschulung und etwas weniger auf Jugendliche (als z.B. in Südtirol).

Verwendung von Berufsinformation

Hinsichtlich der Verwendung von Berufsinformation kommt diese in Deutschland vor allem bei der Beratung und Vermittlung zur Anwendung. Aber auch bei der Arbeitsmarktstatistik, dem Meldeverfahren zur Sozialversicherung und teilweise auch beim Matching in der JOBBÖRSE wird Berufsinformation eingesetzt. Insgesamt liegt der Schwerpunkt somit auf einer sehr arbeitsmarkt- und vermittlungsorientierten Anwendung. Auch in Österreich steht diese Verwendung von Berufsinformation im Zentrum: Vermittlung, Beratung, Schulung. Das AMS zählt zu den Zielgruppen der Berufsinformation nicht nur die KundInnen, sondern auch die eigenen MitarbeiterInnen, die ja das berufskundliche Wissen in der Beratung an die KundInnen weitergeben sollen. Ähnlich wie in Deutschland (wo die Klassifikationen teilweise in der JOBBÖRSE zum Einsatz kommen) wird im eJob-Room des AMS (www.ams.at/ejobroom) mit denselben Klassifikationen wie im AMS-Berufsinformationssystem (www.ams.at/bis) gearbeitet. Außerdem fließt die Berufsinformation auch in die Qualifizierungsmaßnahmen des AMS ein und ist somit Teil der aktiven Arbeitsmarktpolitik.

In Österreich hat das AMS in allen Bundesländern BerufsInfoZentren (BIZ; www.ams.at/biz) eingerichtet, die kostenlos von allen Erwachsenen wie auch Jugendlichen genutzt werden können und auch Kooperationsveranstaltungen mit Schulen, so z.B. Schulklassenbesuche im BIZ oder Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte in der Berufsorientierung, durchführen. Interessanterweise wurde aber angeführt, dass direkt vor Ort an den Schulen die Berufsinformation immer noch zu wenig zum Einsatz kommt und hier noch deutlicher Verbesserungsbedarf besteht. Gerade diese Verwendung wird in der Schweiz als wichtigste genannt: Hier kommt Berufsinformation vor allem im Rahmen von Berufsberatung an den Schulen zum Einsatz. Es gibt in der

Schweiz eine standardisierte Zusammenarbeit mit den Schulen, wodurch die Gesamtheit der Jugendlichen in der Schweiz eingehend mit Berufsinformation in Berührung kommt. Vor allem bei Jugendlichen beim Übergang von der Pflichtschule zur ersten Berufsausbildung kommt die Berufsinformation zum Einsatz. In allen 8. Schulstufen wird ein so genannter »Stellwerkstest« durchgeführt, der bei der weiteren Entscheidung zu beruflicher oder schulischer (Aus-)Bildung unterstützen soll. Weiters wird Berufsinformation auch in der Beratung von Jugendlichen, bei der die Kompetenzen und Fertigkeiten abgefragt werden, eingesetzt (so genannter »Diagnosekoffer«). In Südtirol ist die Verwendung von Berufsinformation ähnlich gelagert wie in der Schweiz: Jugendliche sollen bei der Berufs- und (Aus-)Bildungswahl unterstützt sowie ihre Kompetenzen und Interessen herausgefunden werden. Weiters kommt die erstellte Information, wie z.B. »Berufe heute« oder die Broschüren zur beruflichen Orientierung von Erwachsenen, in der Beratung beim dortigen Arbeitsmarktservice zum Einsatz.

2. Resümee

Abschließend kann festgehalten werden, dass in den untersuchten Ländern mit einer unterschiedlichen Anzahl an Medien Berufsinformation angeboten wird. Wobei vor allem Deutschland und Österreich Berufsinformation per se anbieten und weniger in einer Kombination mit (Aus-)Bildungsinformation, wie dies in der Schweiz und Südtirol der Fall ist. Interessant ist, dass durch die unterschiedlichen Stellen, die für Berufsinformation zuständig sind, auch unterschiedliche Schwerpunkte bei der Verwendung und bei den Inhalten festzustellen sind: In Deutschland und Österreich, wo die PES für die Erstellung zuständig sind, wird vor allem auf Vermittlung und Arbeitsmarktintegration abgezielt. Wohingegen das SDBB und das Amt 40.2 auf eine ganzheitliche Beratung setzen sowie mehr auf die Eignung und Neigung der Einzelnen abzielen und weniger im Hinblick auf Arbeitsmarktvermittlung zu bestimmten Berufen oder Aus- und Weiterbildungen informieren und/oder beraten. In den Interviews wurde sowohl vom SDBB als auch vom Amt 40.2 explizit darauf hingewiesen, dass diese objektive Beratung sehr wichtig ist und auch zur Unterscheidung von Angeboten der (privaten) Arbeitsmarktvermittlungen und (öffentlichen) Arbeitsmarktverwaltungen beiträgt.

AMS info 218 (November 2012)

Petra Ziegler

Zur Verwendung von Berufsinformation im Hinblick auf Matching in Deutschland und Österreich

Im Rahmen des von der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich beauftragten Projektes »Berufsinformation in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol« (2011/2012)¹ wurde u.a. erhoben, für welche Zwecke die Berufsinformation – neben der reinen Information über die Berufe – eingesetzt wird. Im folgenden Kurzbericht soll auf einen speziellen Anwendungsaspekt der Nutzung der Berufsinformation, nämlich das Matching in Deutschland und Österreich, eingegangen werden.²

1. Einleitung

Die Verwendung von Berufen und Berufsklassifikationen für die strukturierte Darstellung von Arbeitsmärkten generell bzw. deren statistischer Abbildung hat sich in etwa parallel zur stark arbeitsteiligen Gesellschaft entwickelt. In nahezu allen Industrienationen wurden entsprechende Berufsklassifikationen geschaffen, die durch eine – meist hierarchisch eindeutige – Strukturierung von Berufsbezeichnungen und Berufstiteln dargestellt wurde. Moderne Gesellschaften begannen in den 1970er Jahren damit, die starren und oft mit bestimmten sozialen Mustern geprägten Berufsbezeichnungen durch Tätigkeitsklassifikationen zu ersetzen oder zumindest zu ergänzen. Häufig wurden die Klassifikationen weiters an Branchen angelehnt oder nach Ausbildungslevels zusätzlich qualifiziert.

Etwa um die Mitte der 1990er Jahre kamen starke Zweifel an der Verwendbarkeit dieser nahezu ausschließlich auf Berufen aufbauenden Klassifikationen für die immer stärker im Mittelpunkt des Interesses stehende Zusammenführung (Matching) von offenen Stellen und Arbeitsuchenden auf. Die Berufsklassifikationen, mit denen häufig in erster Linie statistische Fragestellungen verbunden waren, reichten nicht mehr aus, um die sich verändernden Bedürfnisse und Interdependenzen von Arbeitsmärkten in wissensorientierten Gesellschaften abzubilden.

1 Siehe auch Petra Ziegler, René Sturm (2012): AMS info 216: Berufsinformation in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol. Ein vergleichende Analyse, Wien; Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »AMS-Publikationen – Forschung« – Jahr 2012.

2 Dabei werden die Schweiz und Südtirol nicht angeführt, da in diesen beiden Ländern bzw. Regionen die Berufsinformation nicht zum Matching herangezogen wird.

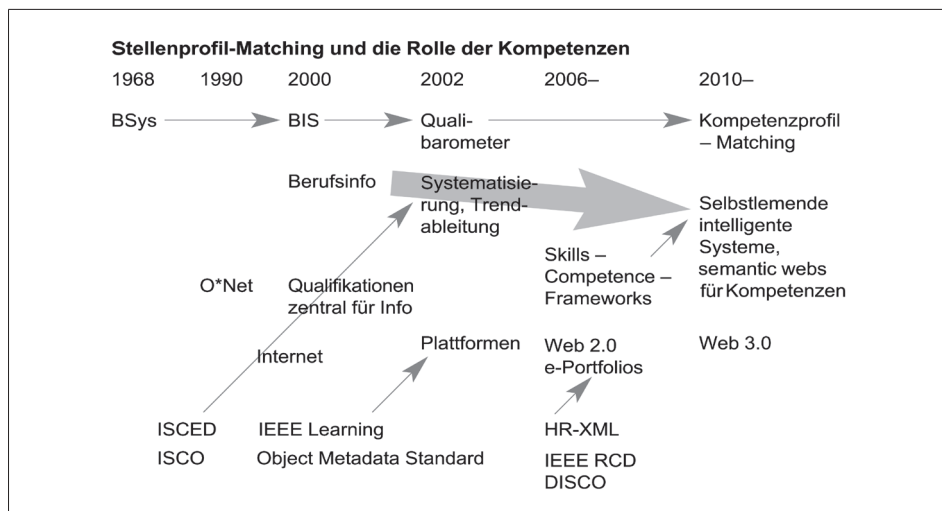
Qualifikationen und Kompetenzen wurden als deutlich wichtigere Elemente für die optimale Zusammenführung von offenen Stellen und Arbeitsuchenden erkannt.

Aus diesem Grund wurden nationale Berufsklassifikationen nach und nach mit teils stark elaborierten analytischen und deskriptiven Thesauri zu Fertigkeiten und Kompetenzen ergänzt. In Deutschland und Österreich sind dies:

- Kompetenzenkatalog der Bundesagentur für Arbeit (BA) in Deutschland.
- AMS-Qualifikationsklassifikation (AMS Österreich);

Alle Anstrengungen zur Erstellung von so genannten »Kompetenzontologien« verfolgen letztlich das gemeinsame Ziel, die Beschreibung von Qualifikations- und Kompetenzprofilen zu standardisieren und damit vergleichbar und anwendbar in unterschiedlichen Kontexten zu machen.

Abbildung: Globale Entwicklungen und deren Einfluss auf Qualifikations- und Kompetenzontologien



Quelle: 3s-Darstellung

Parallel dazu fand eine technologische Revolution statt, die noch nicht abgeschlossen ist. Die Entwicklung des Internet und neue Formen der Informationsverbreitung und Informationsgenerierung über Plattformen und Social Community Networks sowie die immer stärker werdende Interaktivität (starke Vermischung von Informationsaufbereitung, Informationsverwendung, Informationswiedergabe und Informationsweiterentwicklung) erlauben es, immer schneller auf aktuelle Arbeitsmarktveränderungen zu reagieren. Gleichzeitig wird dies in der Perzeption der Gesellschaft von Arbeitsmärkten und Arbeitsmarktdienstleistern auch immer stärker erwartet. Damit verbunden ist auch der Anspruch einer größtmöglichen Transparenz von Arbeitsmärkten nicht nur im nationalen Umfeld, sondern auch in der internationalen Entwicklung. Qualifika-

tions- und Kompetenzontologien, die auch rasch auf Veränderungen am Arbeitsmarkt reagieren können, werden hierfür als zentrale Elemente für Arbeitsmarktdienstleistungen angesehen und von öffentlichen und privaten Arbeitsvermittlern immer häufiger in der Stellenvermittlung eingesetzt.

1.1 Matching

Da der Begriff »Matching«³ in verschiedenen Kontexten gebraucht wird, soll hier kurz auf das Verständnis dieses Begriffes eingegangen werden. Ausgehend von der Zielsetzung einer multichannel-orientierten Stellenvermittlung im Rahmen des AMS Österreich und der Bundesagentur für Arbeit in Deutschland ist einerseits unter Matching ganz generell der für die jegliche Vermittlungsaktivität notwendige Vergleich der Anforderungsprofile von Stelleninseraten mit persönlichen Kompetenzprofilen von Arbeitsuchenden zu verstehen.

Andererseits verweist der Matching-Begriff im technischen Kontext auf einen automationsgestützten Abgleich von Profilen, die mit zahlreichen Variablen, wie z.B. Arbeitsort, Berufsbezeichnung, Ausbildung, Kompetenzen etc., operieren. Je mehr sich das Profil eines Stellenangebotes mit dem eines Arbeitsuchenden deckt, desto größer sind die Chancen für eine erfolgreiche Vermittlung. Im Gegensatz zur klassischen Suche (schrittweise Einschränkung der Suchergebnisse) sind beim Matching auch Übereinstimmungen zwischen null und einhundert Prozent möglich (durch einen Profil-Abgleich und den Vergleich der Übereinstimmung verschiedener Profile), und es müssen nicht alle Kriterien zu einhundert Prozent übereinstimmen. Diese Tatsache verweist bereits auf die viel weiter reichenden Möglichkeiten des Matchings gegenüber der klassischen Suche. Um eine hohe Qualität der Matchingergebnisse zu gewährleisten, ist eine semantische Aufbereitung der Daten notwendig. Dateneingaben müssen mit einer Bedeutung versehen werden, um strukturiert nach definierten Regeln gematcht werden zu können. Dennoch wird in den Schnelleinstiegen der meisten Public Employment Services (PES) eine einfache Suche einem Profilabgleich vorgezogen, weil damit rascher Ergebnisse erzielt werden können.

Herkömmliche Suchen nach Stellenangeboten bergen für BewerberInnen zwei Probleme: Entweder werden nur sehr wenige Kriterien festgelegt, wodurch viele irrelevante Treffer geliefert werden, oder es müssen mühevoll sehr viele Kriterien festgelegt werden, die aber selbst bei großen Datenpools oft keine oder zu wenige Suchergebnisse liefern. Es kann z.B. passieren, dass eine Kompetenz in einem Stelleninserat und einem BewerberInnenprofil mit anderen Begriffen formuliert wurde – obwohl das gleiche gemeint ist – und dann keine Stelle angezeigt wird, da nirgendwo eine Zuordnung der synonymen oder verwandten Begriffe stattfindet.

Mithilfe eines intelligenten Matchingsystems können Kriterien unterschiedlich bewertet und für das Ergebnisranking gewichtet werden. Wichtige bzw. für die Ausübung einer bestimmten Stelle unbedingt nötige Kompetenzen können in diesem Zusammenhang z.B. stärker gewichtet werden, andere weniger stark.

3 To match: vergleichen, abgleichen, abstimmen, anpassen, angleichen.

2. Zur Verwendung von Berufsinformation im Kontext von Matching

Deutschland und Österreich verwenden wie viele europäische PES im Zusammenhang mit ihren Profiling-Tools für die Dateneinpfege (z.B. Inserat- oder Lebenslauerstellung) entweder bestehende Berufs- und Kompetenzklassifikationen oder strukturierte Listen, die vergleichbare Daten für das Matching liefern.

Das Profiling unter Einbeziehung von Kompetenzen ermöglicht durch stärkere Differenzierung und die Einbeziehung komplexerer Zusammenhänge eine qualitativ bessere Feststellung von Übereinstimmungen zwischen Stellenangebot und Personenprofil.

Dabei haben die deutsche Bundesagentur für Arbeit und das Arbeitsmarktservice Österreich Berufs- und Kompetenzklassifikationen erarbeitet, die sie in ihren Online-Applikationen als Unterstützung für Auswahlmenüs oder im Hintergrund für die Verbesserung der gelieferten Suchergebnisse sowie die Datensammlung verwenden. Ontologien, also umfassend strukturierte, terminologische Bereichsbeschreibungen eines Gebietes, werden heute häufig mit Blick auf das semantische Web eingesetzt. Berufs- und Kompetenzklassifikationen, wie sie von den meisten PES entwickelt wurden, können ebenfalls dazu verwendet werden, an sich unstrukturierten Daten eine Bedeutung zuzuordnen. Zum Beispiel könnte Textmining in Kombination mit Klassifikationsbegriffen dazu verwendet werden, unstrukturierten Texten, wie z.B. automatisch upgeloadeten Stelleninseraten, semantisch relevante Schlagwörter zuzuordnen.

Ziel eines guten Online-Matchings ist es, die Suche nach offenen Stellen oder geeigneten BewerberInnen für eine Stelle so zu gestalten, dass möglichst rasch eine Liste der geeignetsten KandidatInnen oder Stellen ausgegeben wird, wobei jene mit der größten Übereinstimmung zuerst gerankt werden und nach verschiedenen Kriterien umsortier- und filterbar sein sollen. Zur Unterstützung des Matchings sind Berufs- und Kompetenzklassifikationen somit wichtige Voraussetzung und notwendige Grundlage.

2.1 Klassifikation der Berufe und Kompetenzenkatalog (Deutschland)

In Deutschland wurde 2011 die neue Klassifikation der Berufe (KldB) in die Arbeitsmarktsystematiken der Bundesagentur für Arbeit eingeführt. Die KldB wird u.a. für die Verschlüsselung von BewerberInnen- und Stellenangeboten verwendet und kommt somit beim Matching zum Einsatz. Neben der KldB wird auch der Kompetenzenkatalog in diesem Kontext verwendet. Dabei handelt es sich um eine Liste von knapp 8.000 Kompetenzen, die die wichtigsten Fertigkeiten und Kenntnisse für die jeweiligen Berufe umfasst. Die Kompetenzen dienen als Grundlage für die Verschlüsselung und das Matching von Stellenanzeigen im Vermittlungssystem JOBBÖRSE/VerBIS und werden auch zur Beschreibung von Tätigkeiten im BERUFENET⁴ verwendet.

Kompetenzen aus dem Kompetenzenkatalog sind – analog zu BERUFENET – Berufen zugeordnet. Diese werden beim Erstellen eines Stellengesuches oder Stelleninserates berücksichtigt und entsprechend der gewählten Berufsbezeichnung vorgeschlagen. Allerdings wird

4 <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe>

in der JOBBÖRSE⁵ nicht – wie in BERUFENET – zwischen Kernkompetenzen und weiteren Kompetenzen unterschieden.

Generell wird das Matching in der JOBBÖRSE über den Beruf durchgeführt, Kompetenzen können ebenfalls ausgewählt werden, dienen aber vor allem dazu, die Ergebnisse zu verfeinern. Der Beruf ist jedoch im Zentrum, denn selbst wenn zu einem Beruf, wie z.B. BäckerIn, ausschließlich Kompetenzen aus dem IT-Bereich ausgewählt werden, werden dennoch nur Stellenanzeigen für BäckerInnen im Ergebnis angezeigt. Matchen über Kompetenzen allein wird somit derzeit nicht in der JOBBÖRSE angewandt.

2.2 AMS-Berufs- und Qualifikationsklassifikation (Österreich)

In Österreich werden sowohl für die Berufsinformation als auch für das Matching dieselben Klassifikationen herangezogen. Dabei handelt es sich um die Berufs- und Qualifikationsklassifikation, die beide 2001 entwickelt wurden und neben den Informationstools »AMS-Berufsinformationssystem«⁶ und »AMS-Qualifikations-Barometer«⁷ auch im eJob-Room⁸, dem Online-Stellenmarkt des AMS, zum Einsatz kommen.

Die Klassifikationen werden seit 2001 gewartet und – in größeren zeitlichen Abständen – auch revidiert. Eine größere Revision der Strukturen der Qualifikationsklassifikation fand 2010 statt, bei der Berufsklassifikation befindet sich eine größere Revision in Umsetzung.

Das Matching funktioniert über den jeweiligen Beruf, Kompetenzen können zwar zusätzlich eingegeben werden, werden aber nicht für das Auffinden einer Stelle herangezogen. Hinsichtlich der Auswahl können Unternehmen und Stellensuchende unterschiedlichste Berufsbezeichnungen eingeben, die als Synonyme einem so genannten »Stammberuf« (und den jeweiligen AMS-Sechststellern) zugeordnet werden, über den dann gematcht wird. Kompetenzen können entweder aus einer Vorauswahl⁹ übernommen oder per Freitexteingabe ergänzt werden.

Vereinfacht zusammengefasst spielt sich die Hauptaufgabe beim Matching im Abgleich von Berufsbezeichnungen in Stellenangeboten und Bewerbungen ab, Kompetenzen können als zusätzliche Information eingegeben werden, sind für das Matching aber zweitrangig.

Im Hinblick auf das Matching sind beim AMS in Zukunft Erweiterungen geplant. So sollen z.B. Fertigkeiten und Kompetenzen stärker in das Matching einbezogen werden, weshalb einerseits die Zuordnungen von Kompetenzbegriffen zu Berufen derzeit überprüft und ergänzt sowie die Berufe hinsichtlich Ähnlichkeitsbeziehungen überprüft und ggf. erweitert werden. Weiters wird beim AMS auch immer wieder überprüft, was andere europäische Arbeitsmarktservices in diesem Bereich anbieten und inwiefern hier von »Pionieren« gelernt werden kann.

⁵ <http://jobboerse.arbeitsagentur.de>

⁶ www.ams.at/bis

⁷ www.ams.at/qualifikationen

⁸ www.ams.at/ejobroom

⁹ Diese Vorauswahl entspricht den »In Inseraten besonders gefragten Qualifikationen« des jeweiligen Berufes im Berufsinformationssystem.

3. Conclusio

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass hinsichtlich der Verwendung von Berufsinformation im Matching in Deutschland vor allem die Berufsbezeichnungen aus der Berufsklassifikation verwendet werden sowie die Kompetenzen aus dem Kompetenzenkatalog zum Einsatz kommen. In Österreich werden die Klassifikationen der Berufsinformation auch im eJob-Room des AMS eingesetzt. Generell wird das Matching in beiden Ländern vor allem über die Berufsbezeichnungen durchgeführt, Kompetenzen sind nur eine weitere Auswahlkategorie zur Verfeinerung der Ergebnisse. Ein eigenständiges Matchen mit Kompetenzen wird derzeit sowohl in Österreich als auch in Deutschland nicht angeboten, wird aber in beiden Ländern für die Zukunft nicht ausgeschlossen.

AMS info 224 (Dezember 2012)

Karin Steiner, Andrea Poschalko

NAVIGUIDE – Internationale Methodendatenbank für Berufsorientierung im Gruppensetting – www.naviguide.net

Ein Projekt macht Schule

1. NAVIGUIDE: Know-how teilen und neues Wissen generieren

Ziel des Leonardo-da-Vinci-Projektes NAVIGUIDE, das u.a. von der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich unterstützt wird, ist es, die bestehende österreichische Methodendatenbank für Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung, die sich im Eigentum des Arbeitsmarktservice Österreich (AMS; siehe www.ams-forschungsnetzwerk.at) befindet, zu erweitern und in das Europäische System der Berufsberatung zu integrieren. Derzeit befindet sich das Projekt mit einer Laufzeit von Ende 2011 bis Ende 2013 in der Halbzeit. Initiiert wurde es bzw. koordiniert wird es vom österreichischen Sozialforschungsinstitut abif (Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung; www.abif.at).

Die AMS/ABI-Methodendatenbank basiert auf den AMS/ABI-Praxis- bzw. Methodenhandbüchern zur Berufs- und Arbeitsmarktorientierung sowie dem Projekt Quinora (www.quinora.com). Sie enthält bereits mehr als 400 Methoden für Berufsorientierung in Gruppen und wurde für TrainerInnen, die Arbeitsuchende, Jugendliche oder andere Zielgruppen trainieren, geschaffen. Sie soll dazu dienen, die Arbeit der TrainerInnen zu erleichtern und mit Neuem zu bereichern. Der Methodenpool wird außerdem laufend erweitert, ein aktueller Neuzugang ist beispielsweise das Handbuch zum Thema »Methoden in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung für Bildungsferne«.

Mit Hilfe des Projektes NAVIGUIDE wird die beschriebene Methodendatenbank als gemeinsame Wissensbasis für europäische BerufsberaterInnen etabliert. Dazu wurden gemeinsam mit den Partnerorganisationen der Länder Österreich, Kroatien, Frankreich, Irland, Polen und Türkei insgesamt 102 Methoden aus den vorhandenen ausgewählt bzw. zum Teil neu entwickelt. Diese Selektion wurde dann in die jeweiligen Landessprachen übersetzt und steht nun in Form einer neuen Datenbank in allen Sprachversionen auf der Projekt-Website zur Verfügung (www.naviguide.net).

Neu ist zudem die Möglichkeit, über Ratings und Kommentare die einzelnen Methoden in der Datenbank zu bewerten und zu kommentieren, um damit virtuell den Austausch unter PraktikerInnen zu fördern.

Ergänzend dazu wurden Methodenhandbücher als Printversion bzw. als downloadbare Dokumente erstellt. Diese enthalten die ausgewählten 102 Methoden zur Berufsorientierung im Gruppen-Setting inklusive Arbeitsmaterialien und einem Glossar. Auch die NAVIGUIDE-Handbücher stehen kostenfrei in den Sprachversionen Deutsch, Englisch, Französisch, Kroatisch, Polnisch und Türkisch auf der Projekt-Website zur Verfügung.

Herzstück des Projektes sind zudem Face-to-Face-Workshops, in denen die Methoden unter PraktikerInnen erprobt und diskutiert werden. Zumindest sechs eintägige Workshops finden in jedem Partnerland statt. Die PraktikerInnen im Bereich der Berufsorientierung werden auf diese Weise sowohl mit den Methoden selbst als auch mit deren Anwendungsmöglichkeiten vertraut gemacht. Die Informationen und Materialien zu den Workshops werden auf der Projekt-Website dokumentiert.

In Österreich arbeitet abif in enger Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen in den einzelnen Bundesländern zusammen. Ziel ist es, die umfangreiche Methodensammlung an Österreichs Schulen den mit dem Thema »Berufsorientierung« befassten LehrerInnen bekannt zu machen. Nachdem abif bereits seit einigen Jahren TrainerInnen und BeraterInnen im Umfeld des AMS in der Anwendung der Berufsorientierungsmethoden schult, sollte im Rahmen des NAVIGUIDE-Projektes nun eine neue Zielgruppe erschlossen werden. Gemeinsam mit den Pädagogischen Hochschulen ist es gelungen, insgesamt elf Workshops in den Bundesländern Burgenland, Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol und Wien zu organisieren. Ein Angebot, das LehrerInnen einzelner Bundesländer bereits gerne und zahlreich in Anspruch genommen haben.

In den anderen Partnerländern ist die Zielgruppe zumeist breiter angelegt. Angesprochen werden und wurden neben LehrerInnen vor allem TrainerInnen und BeraterInnen aus verschiedenen organisationalen Kontexten (z.B. Arbeitsmarktservices, Sozialpartner) und aus der freien Praxis.

Wissenschaftlich ergänzt wird das Projekt durch verschiedene Forschungsaktivitäten. So wurde zunächst die Situation zur Berufsorientierung in den einzelnen Partnerländern beschrieben und in einem Synthesebericht zusammengefasst. Derzeit wird an einer Bedarfsanalyse gearbeitet, die Aufschluss darüber geben soll, an welchen Methoden der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung in Gruppen die PraktikerInnen der einzelnen Länder besonders interessiert sind. Angesprochen werden jene PraktikerInnen, die an den Workshops teilnehmen. Eine Ex-post-Evaluation unter den TeilnehmerInnen der Workshops wird außerdem beleuchten, wie anwendbar die Methoden in der täglichen Praxis bzw. in der Berufsorientierung im Gruppen-Setting sind. Die Workshops selbst werden ebenfalls anhand eines Feedback-Fragebogens evaluiert. Am Ende des Projektes wird eine CD mit allen Produkten des Projektes erhältlich sein.

2. NAVIGUIDE goes public: »Grenzenloses« Interesse

NAVIGUIDE war auch der Rahmen für eine Tagung, die am 27. November 2012 an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule (KPH) in Krems stattgefunden hat. Die Tagung stellte ein Forum rund um das Thema »Berufsorientierung für Jugendliche« dar und präsentierte sowohl

praxisnahe Informationen und Tools als auch wissenschaftliche Ergebnisse. Ein Beitrag bzw. Informationsmaterialien von Euroguidance, dem Europäischen Netzwerk zur Bildungsinformation und -beratung über die Fördermöglichkeiten im Rahmen des LLP (Lifelong Learning Programme), beispielsweise für Studienbesuche, Fortbildungen, Job Shadowings, Konferenzbesuche und Kooperationsprojekte (in den Programmen Leonardo da Vinci, Grundtvig, CE-DEFOP), brachte die TeilnehmerInnen auf die europäische Ebene. Dokumentation zur Tagung: www.abif.at/deutsch/news/events2012/navi2711/navi2711.asp?IdPageLv1=6

Präsentiert wurden aber beispielsweise auch die Ergebnisse des Forschungsprojektes »Bedarf an BO in der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen und an Schulen« (ab März 2013 als Volltext-Download in der E-Library des AMS-Forschungsnetzwerkes unter www.ams-forschungsnetzwerk.at verfügbar). Die Forschungsergebnisse unterstreichen, wie wichtig das Thema der Bildungs- und Berufsberatung bereits in der Erstausbildung der LehrerInnen ist, da sie im Rahmen der Schule eine tragende Rolle im Bildungs- und Berufswahlprozess der SchülerInnen spielen können. Zudem verändern sich die Anforderungen an die Berufsorientierung durch den Wandel am Arbeitsmarkt deutlich, und parallel dazu steigt die Bedeutung der Berufsorientierung enorm.

Am 21. März 2013 wird dazu eine weitere Verbreitungstagung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark in Kooperation mit dem AMS Österreich und der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft durchgeführt.

3. NAVIGUIDE in der Praxis: Die ersten Erfahrungen aus den Methoden-Workshops

Das Feedback zu den bereits stattgefundenen Workshops fiel international bisher überaus positiv aus. Besonders wertvoll für die TeilnehmerInnen ist die Möglichkeit, die vorgestellten Methoden aktiv auszuprobieren. Der gemeinsame Diskurs darüber ermöglicht zudem die Entwicklung neuer Ideen und den Austausch unter den TrainerInnen und LehrerInnen.

Ebenfalls sehr begrüßt wird die große Vielfalt der kostenlos zur Verfügung stehenden Methoden für die Berufsorientierung in Gruppen. Über die benutzerfreundliche Suche in der NAVIGUIDE-Datenbank (bzw. AMS/ABI-Methodendatenbank) können Übungen zu verschiedensten Themen und Fragestellungen im Berufsorientierungsprozess gesucht und gefunden werden.

Neben »Klassikern« wie dem »Berufsfindungstrichter« stehen über 100 weitere Methoden in der NAVIGUIDE-Datenbank und weit über 400 Methoden in der AMS-Methodendatenbank zur Verfügung. Die Workshops bieten den TeilnehmerInnen aber auch jenseits der Methoden ein Forum, um sich über Probleme und Hindernisse bzw. nützliche andere Informationsquellen und Tools im Berufswahlprozess auszutauschen.

Eine besonders innovative Idee im Rahmen des Projektes hatten beispielsweise die türkischen Partner (KARDER). Sie luden in einzelnen Workshops sowohl SchülerInnen und Eltern als auch BerufsorientierungstrainerInnen ein. Gemeinsam wurden dann die Methoden ausprobiert und besprochen. Workshops dieser Art sind eine interessante Möglichkeit, Eltern in den

Berufsorientierungsprozess einzubinden und diesen Prozess gleichzeitig durch ExpertInnen zu unterstützen.

Die NAVIGUIDE-Methodendatenbank enthält Übungen zu zehn verschiedenen Subkategorien:

1. Erwartungen, Kennenlernen;
2. Orientierung, Reframing, Aktivierung und Motivation;
3. Umgang mit Widerstand, Konflikten, Frustration und Resignation, Methoden zur Stärkung der Selbstverantwortung der Gruppe und der Verantwortung gegenüber der Gruppe;
4. Potenzialanalyse;
5. Berufsinformation, Informationsmanagement, Arbeitsmarktorientierung;
6. Bildungs- und Berufswahl;
7. Praxistraining;
8. Jobfinding;
9. Sozialkompetenzen;
10. Abschluss.

In Österreich hat sich in den Workshops bisher gezeigt, dass LehrerInnen u.a. vor allem an Methoden zum Themenfeld »Umgang mit Widerstand, Konflikten, Frustration und Resignation – Methoden zur Stärkung der Selbstverantwortung der Gruppe und der Verantwortung gegenüber der Gruppe« interessiert sind. Daher findet am 7. März 2013 an der Pädagogischen Hochschule Wien ein Workshop speziell dazu statt.

Einige Methoden, so die Erfahrung aus den Workshops in Österreich, lassen sich aber ohne eine entsprechende Adaption nicht 1:1 im Schulunterricht einsetzen. So merkten einige LehrerInnen an, dass beispielsweise die Methode »Potenzialanalyse »Was steckt wirklich in mir?«¹ zwar hilfreich sein kann, dass aber das Wording für viele SchülerInnen zu schwierig ist und daher angepasst werden müsste.

Die Methode »Stammbaum der Berufe«² bei der es darum geht, das eigene Erbe an Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erforschen, wird ebenfalls von den LehrerInnen als methodisch wertvoll erachtet, allerdings wird darauf hingewiesen, dass sich manche SchülerInnen für den beruflichen Hintergrund von Familienangehörigen schämen könnten (z.B. im Falle von Hilfstätigkeiten, weniger angesehenen Berufen oder Arbeitslosigkeit der Eltern). Eine Diskussion der Arbeitsergebnisse im Plenum sollte daher unbedingt vermieden werden.

International besonders großer Beliebtheit bei den Workshop-TeilnehmerInnen erfreut sich beispielsweise die Methode »Mr. President sucht einen Bodyguard«.³ Mithilfe dieser Übung

1 Siehe www.naviguide.net; eine Methode ursprünglich aus: Hesse, Jürgen/Schrader, Hans Christian (2006): Was steckt wirklich in mir? Frankfurt am Main, Seite 63ff.

2 Siehe www.naviguide.net; diese Methode wurde vom französischen NAVIGUIDE Projektpartner Itinéraires Formation entwickelt.

3 Siehe www.naviguide.net; eine Methode ursprünglich aus: Schabacker-Bock, Marlis/Marquard, Markus: Von der Schule in den Beruf, Trainingsmaterial zur Berufsvorbereitung von HauptschülerInnen, Seite 27 (Adaption durch abif).

können sich Jugendliche in unterhaltsamer und kreativer Art und Weise mit den Anforderungen der Berufe »Bodyguard« und »Model« auseinandersetzen. Dadurch wird u.a. das Bewusstsein geschärft, dass neben zunächst augenscheinlichen Voraussetzungen für bestimmte Berufe auch eine Vielzahl anderer Fähigkeiten und Kompetenzen gefragt sind. Diese können sowohl spezifisch für einen Beruf wichtig sein als auch Querschnittskompetenzen darstellen, die im Berufsleben generell wichtig sind (z.B. Verlässlichkeit).

Auch das Rollenspiel »Einsetzen für berufliche Interessen«⁴ ist eine gute Möglichkeit, um mit SchülerInnen Probleme zu bearbeiten, die dann auftauchen, wenn Eltern nicht mit den beruflichen Interessen der Kinder einverstanden sind, oder auf eine andere Berufswahl drängen.

4. NAVIGUIDE: Ein Blick in die Zukunft

In einigen Partnerländern (z.B. Polen) ist die Nachfrage nach den Workshops so groß, dass sie im Rahmen des Projektes und den zur Verfügung stehenden Mitteln nicht abgedeckt werden kann. Im Sinne der Nachhaltigkeit des Projektes werden daher bereits Überlegungen angestellt, wie die Workshops auch in Zukunft angeboten werden können.

In Österreich ist geplant, die Workshops auch nach Projektende in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen für LehrerInnen anzubieten. Aber auch die Partnerländer arbeiten bereits an einer Planung bzw. Umsetzung einer Weiterführung der Workshops. So werden beispielsweise in Kroatien Workshops für die MitarbeiterInnen des dortigen Arbeitsmarktservice organisiert. In Polen wurden bereits Teile der Workshops in die postgraduale Ausbildung »Vocational Counselling« an der Academy of Management (Privatuniversität) integriert. Darüber hinaus wird in Polen auch ein weiterführendes Angebot an außeruniversitären Workshops für PraktikerInnen im Bereich Berufsberatung und Berufsorientierung angedacht. Ähnliches geschieht auch in der Türkei, wo an der Universität Ankara in einem Masterprogramm »Career Guidance & Human Resources Development« bereits NAVIGUIDE-Methoden unterrichtet werden.

4 Siehe www.naviguide.net; eine Methode ursprünglich von: www.gendernow.at/gesebo/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3&Itemid=271 [30.1.2012].

AMS info 226 (Dezember 2012)

Andrea Poschalko, Karin Steiner

Qualität und Standards in der Berufsberatung im Fokus europäischer Projektinitiativen

1. Qualitätsstandards im Fokus

Der lebensbegleitenden Beratung (Lifelong Guidance) wird eine Schlüsselrolle für die erfolgreiche Umsetzung des Lifelong Learning zugeschrieben. Die Anforderungen und der Bedarf an professioneller Beratung steigen stetig. Daher treten zahlreiche Initiativen und Einrichtungen für die Qualitätssicherung, Professionalisierung und Vernetzung innerhalb des Beratungsbereiches ein. Das European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN),¹ Euroguidance² sowie die Österreichische Vereinigung für Bildungs-, Berufs- und LaufbahnberaterInnen (ÖVBBL)³ sind nur einige Beispiele dafür.

International existiert also eine Vielzahl an Initiativen, die zur Professionalisierung und Qualitätssicherung im Berufsbereich »Bildungs- und Berufsberatung« beitragen sollen, u.a. entstanden so in der Vergangenheit zahlreiche Qualitätsstandards. Grob können dabei systemische Ansätze und kompetenzbasierte Ansätze auf BeraterInnen-Ebene unterschieden werden.

Standards, die auf Ebene der BeraterInnen oder TrainerInnen ansetzen, beschäftigen sich intensiv mit den erforderlichen Kompetenzen der BeraterInnen und definieren mitunter auch Anforderungen in unterschiedlichen Arbeitsbereichen bzw. Arbeitskontexten. Solche Kompetenzkataloge umfassen daher zumeist Kern- und Spezialkompetenzen, die für die Tätigkeit im Feld der Bildungs- und Berufsberatung wichtig sind. Systemische Ansätze fokussieren hingegen auf die Qualitätssicherung in Organisationen oder fassen den Blick noch weiter und berücksichtigen die Qualitätsbeiträge aller im Beratungsgeschäft beteiligten Akteure (z.B. Förderer, Träger, BeraterInnen, KundInnen).

1 Netzwerk von 26 teilnehmenden europäischen Staaten und drei beobachtenden Ländern. Österreich wird u.a. durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK), die Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft (STVG) und das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) vertreten.

2 Das österreichische Euroguidance-Zentrum ist in der Nationalagentur Lebenslanges Lernen im OeAD (Österreichischer Austauschdienst GmbH) verankert.

3 www.oevbbl.at

1.1 Beispiel: Matrix Quality Standard for Information Advice and Guidance Services

Der Matrix-Standard ist ein sehr erfolgreiches, staatlich initiiertes und gesteuertes Qualitätssicherungssystem in Großbritannien auf organisationaler Ebene. Der Standard bietet einen Bezugsrahmen für im Guidance-Bereich tätige Organisationen, anhand dessen sie ihre Beratungsleistungen bewerten bzw. messen können.

Der Matrix-Standard wurde bereits im Jahr 2002 eingeführt. Die kürzlich aktualisierte Form enthält neue Qualitätskriterien; dabei wird stärker als zuvor die Kompetenz des Personals, die kontinuierliche Verbesserung sowie die Nutzung neuer Technologien betont. Matrix zielt auf verschiedenste Organisationen ab, einschließlich Schulen, gemeinnützigen Organisationen und privaten Unternehmen. In Zukunft sollen alle Anbieter von Career Services in England nach dem Matrix-Standard akkreditiert werden. In seiner überarbeiteten Form umfasst der Matrix-Qualitätsstandard vier Elemente, die über bis zu acht Kriterien näher spezifiziert werden.

Übersicht 1: Die vier Elemente des Matrix-Qualitätsstandards

Elemente des Matrix-Qualitätsstandards	
1	Leitung und Management Dieses Element beschäftigt sich mit Aspekten der Leitung und des Managements von Organisationen, die zur Bereitstellung einer effektiven Dienstleistung notwendig sind. Z.B.: Klar definierte und messbare Ziele der Angebote; klare und transparente Führung.
2	Ressourcen Dieses Element bezieht sich auf den effektiven und adäquaten Einsatz von Ressourcen im Unternehmen. Z.B.: Human Resources (Kompetenzen und Qualifikation der MitarbeiterInnen, Weiterbildung).
3	Dienstleistungserbringung Dieses Element beschreibt die Art und Weise, in der die Dienstleistung effektiv erbracht wird. Z.B.: Auf unparteiliche und objektive Art und Weise.
4	Kontinuierliche Qualitätsentwicklung Dieses Element bezieht sich auf die Art und Weise, in der die Dienstleistung dahingehend überprüft wird, wie die Leistung verbessert werden kann. Z.B.: Evaluation des Beratungs-Outcomes, Analyse des KundInnenfeedbacks etc.

Quelle: www.matrixstandard.com

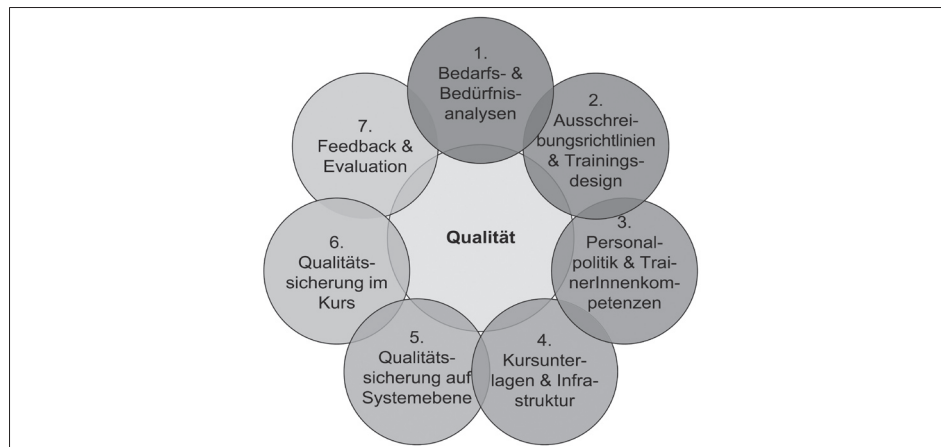
1.2 Beispiel: Internationale Leitlinien für Berufsorientierungs- und Aktivierungstrainings – Quinora und GuideMe!

Die über Leonardo da Vinci finanzierten und u.a. vom AMS Österreich unterstützten Projekte Quinora und GuideMe!⁴ befassten sich auf Systemebene mit der Qualitätssicherung in Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen von Arbeitsuchenden. Koordiniert durch das österreichische Sozialforschungsinstitut abif wurde im Rahmen des Pilotprojektes Quinora ein standardisiertes Qualitätssicherungsprogramm erarbeitet, das sieben Qualitätsdomänen beschreibt

⁴ Ergebnisse von Quinora (Laufzeit: 2005–2007) und GuideMe! (Laufzeit: 2009–2011) fließen nach wie vor z.B. in die Entwicklungsarbeit des AMS ein. Das Projekt NaviGuide (Laufzeit: 2011–2013) dient u.a. der Verbreitung gewonnener Erkenntnisse.

und internationale Leitlinien für Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen beinhaltet. Basis dafür waren internationale Best-Practice-Beispiele aus acht Partnerländern.⁵

Abbildung 1: Die 7 QUINORA-/GuideMe!-Qualitätsdomänen



Quelle: www.quinora.com bzw. www.guideme.at

2. Kompetenzstandards für BerufsberaterInnen – Ein exemplarischer Überblick

Kompetenzkataloge definieren in mehr oder weniger stark ausdifferenzierter Form und in unterschiedlicher Struktur Kompetenzen bzw. Anforderungen an die Kompetenzen der Bildungs- und BerufsberaterInnen. Häufig entstehen solche Kompetenzmodelle durch nationale und/oder internationale Zusammenarbeit bzw. durch nationale oder transnationale Forschungsprojekte. Die nachfolgende Tabelle gibt einen exemplarischen Überblick über verschiedene internationale Standards.

2.1 Beispiel: MEVOC/ECGC – Kompetenzstandards

Das Projekt MEVOC (Quality Manual for Educational and Vocational Counselling; www.mevoc.net) hatte u.a. das Ziel, Qualitätsstandards für Bildungs- und BerufsberaterInnen auszuarbeiten und zu operationalisieren. Initiiert und koordiniert vom Österreichischen Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw; www.ibw.at) und im Rahmen von Leonardo da Vinci gefördert, wurden in die Entwicklung der MEVOC-Qualitätsstandards bereits existierende nationale und internationale Richtlinien einbezogen. Über eine international angelegte ExpertInnenumfrage in den Projektpartnerländern⁶ erfolgte schließlich eine empirische Überprüfung.

Die zwölf finalen MEVOC-Standards gliedern sich in vier Kompetenzkategorien, die wiederum in bis zu fünf Bereiche heruntergebrochen werden. Insgesamt werden 35 erforderliche Kompetenzen definiert.

⁵ Österreich, Bulgarien, Deutschland, Großbritannien, Italien, Schweden, Schweiz und Spanien.

⁶ Österreich, Deutschland, Vereinigtes Königreich, Niederlande, Rumänien und Polen.

Aufbauend auf den Projektergebnissen von MEVOC wurde im Rahmen von ECGC (European Career Guidance Certificate; www.ecgc.at), einem ebenfalls von Leonardo da Vinci geförderten Projekt, eine international übertragbare, standardisierte Zertifizierung für Bildungs- und BerufsberaterInnen entwickelt. An der Donau-Universität Krems wird ein berufsbegleitender postgradualer Universitätslehrgang für Bildungs- und Berufsberatung angeboten, in dem eine Zertifizierung nach ECGC erfolgt; dabei können sowohl formell als auch informell erworbene Kompetenzen von BeraterInnen zertifiziert werden. Darüber hinaus kann im Rahmen von Aufbaumodulen ein akademischer Grad erworben werden.⁷

Übersicht 2: Internationale Beispiele von Kompetenzstandards

Ursprung	Standard	Organisation/ Herausgeber	Entstehung und Entwicklung
International	Internationale Kompetenzen für PraktikerInnen in schulischer und beruflicher Beratung	Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung (AIOSP/IAEVG/IVSBB)	1999: Durch eine internationale ExpertInnengruppe entwickelt und durch 700 Fachkräfte in 38 Ländern geprüft. 2003: Von der Generalversammlung in Bern angenommen und verabschiedet.
EU	MEVOC-Standards	»Leonardo da Vinci«-Projekt, initiiert und koordiniert durch das Österreichische Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw)	In die Entwicklung wurden bereits bestehende nationale und internationale Richtlinien einbezogen. Empirisch evaluiert, gekürzt und ergänzt über eine international angelegte ExpertInnenumfrage in den Partnerländern.
USA	Minimalanforderungen für die Praxis des Career Counseling	National Career Development Association (NCDA – Berufsverband in den USA)	Herausgegeben durch die NCDA wurde die ursprüngliche Fassung aus dem Jahr 1997 im Jahr 2009 durch Mindestanforderungen im Bereich der multikulturellen Beratung ergänzt.
Kanada	Kanadische Standards und Leitlinien für Career Development Practitioners	Koordiniert von Stakeholdern des Berufsfeldes (National Steering Committee) und eingeführt über die National Consultation for Career Development (NATCON)	Durch einen kanadaweiten Konsultationsprozess von Mitgliedern der Berufs- und Karriereentwicklungs-Community entwickelt. 2001: Veröffentlichung.
Australien	Berufsstandards der Australian Career Development Practitioners	Career Industry Council of Australia (CICA – Dachverband der Berufsverbände in Australien)	Orientiert sich am Kanadischen Standard; durch eine nationale Arbeitsgruppe, bestehend aus VertreterInnen der Regierung sowie der Berufsverbände, entwickelt. 2006: Veröffentlichung. Seit 2010 für alle PraktikerInnen der CICA-Mitgliedsverbände verbindlich.
Deutschland	Qualitätsstandards für Berufliche Beratung vom Deutschen Verband für Bildungs- und Berufsberatung	Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V. (dvb)	Der dvb definierte schon 1998 Qualitätsstandards, die aktuelle Version stammt aus dem Jahr 2009.

⁷ Siehe www.donau-uni.ac.at/de/studium/bildungsberufsberatung [23.11.2011].

Deutschland	Kompetenzen für BeraterInnen in Bildung, Beruf und Beschäftigung nach Schiersmann et al.	Schiersmann et al. erarbeiteten im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (D) geförderten Projekts eine Expertise zum Thema »Bildungs- und Berufsberatung«.*	Das Kompetenzprofil stützt sich auf ein ebenfalls in der Expertise entwickeltes, systemisches Kontextmodell von Beratung. Die Dimensionen dieses Modells beziehen neben dem Beratungsprozess auch organisationale und gesellschaftliche Rahmenbedingungen ein.
Schweiz	Qualifikationsprofil Berufs-, Studien- und LaufbahnberaterIn	Schweizer Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT)	Die Ausbildung von Berufs-, Studien- und LaufbahnberaterInnen ist in der Schweiz im Berufsbildungsgesetz (BBG) bzw. in der zugehörigen Bundesverordnung über die Berufsbildung (BBV) rechtlich geregelt. Das Qualifikationsprofil für Berufsberatende wurde vom BBT entwickelt, auch die Curricula der universitären und nicht-universitären Weiterbildung orientieren sich an diesem Qualifikationsprofil.

* Vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008.

Übersicht 3: MEVOC/ECGC – Kompetenzstandards

Bildung und Karriere
Aus- und Weiterbildung • Über aktuelle Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten Bescheid wissen • Trainingsbedarf zur professionellen Weiterentwicklung bei individuellen KlientInnen identifizieren können • Wissen in Bezug auf relevante Ausbildungsinstitutionen und Ausbildungsmöglichkeiten vermitteln können
Arbeitsmarktdynamik und Berufswelt • In Bezug auf Arbeitsmarktveränderungen und Arbeitsmarkttrends Bescheid wissen, diese aktiv beobachten und Zugang zu diesbezüglich relevanten Quellen und Ressourcen haben • In Bezug auf existierende Berufe und deren Hauptakteure, Anforderungen, Aussichten und Ausbildungsmöglichkeiten Bescheid wissen und Zugang zu diesbezüglich relevanten Quellen und Ressourcen haben • In Bezug auf freie Stellen und Beschäftigungsmöglichkeiten bzw. Jobsuchmöglichkeiten Bescheid wissen
Beratung
Kommunikation mit Klienten • Über Charakteristika verschiedener Zielgruppen Bescheid wissen und für die Zielgruppe speziell maßgeschneiderte Beratungsstrategien entwickeln können • Über soziale Basisfertigkeiten verfügen und mit unterschiedlichen (eventuell auch schwierigen) Zielgruppen umgehen können • KlientInnen identifizieren können, die sich in problematischen Situationen befinden (z.B. Menschen mit gesundheitlichen oder finanziellen Problemen, Drogensüchtige) und sie an SpezialistInnen verweisen können • Eigeninitiative fördern/wecken können
Coaching • Sich in einer verständlichen Art und Weise ausdrücken und Inhalte verständlich präsentieren können • KlientInnen motivieren können • Gerne helfen, jedoch auch professionelle Distanz bewahren können
Jobsuche und Stellenvermittlung • Über den individuellen Bedarf und die Möglichkeiten eines KlientInnen Bescheid wissen und diese Information mit den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes in Verbindung bringen können • Über formale Anforderungen des Bewerbungsverfahrens Bescheid wissen • Vermitteln können, wie man gezielt in Übereinstimmung mit den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten nach Jobangeboten sucht und dabei interne und externe Netzwerke und Quellen verwendet

Assessment • Frage- und Interviewtechniken beherrschen • Basiskommunikations- und Beratungsfähigkeiten beherrschen • Die Bedürfnisse von KlientInnen analysieren können • Bei KlientInnen vorhandene Kompetenzen identifizieren können, die zum Selbständigmachen erforderlich sind sowie diesbezüglich relevante Informationen vermitteln können • Über die gängigen Interessens- und Fähigkeitstests Bescheid wissen, die in der Bildungsberatung verwendet werden • Testergebnisse analysieren und in den Beratungsprozess integrieren können
Ethik • Über ethische Standards für BeraterInnen Bescheid wissen (z.B. AIOSP) und sich an den Verhaltenskodex halten
Persönlichkeit
BeraterInnenprofil • Im Job motiviert sein • Positiv denken • Sich nicht vor neuen Erfahrungen oder Veränderungen scheuen • Aktiv zuhören können • Sich seiner Körpersprache bewusst sein, sie kontrollieren und adaptieren können • In Bezug auf kulturelle Unterschiede tolerant und offen sein
Zeitmanagement • Aktivitäten planen und organisieren können; sich selbst organisieren können • Prioritäten setzen und sich auf Einzelaktivitäten konzentrieren können sowie Zeitpläne, wenn nötig, (auch kurzfristig) ändern können
Stress und Frustration • Mit Stress und Frustration umgehen können
Persönliche Weiterentwicklung • Sich seiner eigenen Grenzen bewusst sein, sich regelmäßig einer Selbstreflexion unterziehen und sein Selbstkonzept adaptieren bzw. weiterentwickeln • Willig sein, sich lebenslang fortzubilden
Informationstechnologien
PC und Informationsmanagement • IKT-Basisfertigkeiten (Word, Internet-Suchmaschinen, E-Mail)

Quelle: www.mevoc.net

2.2 Beispiel: QUINORA/GuideMe! – Kompetenzen von BerufsorientierungstrainerInnen

Auch im Rahmen von Quinora bzw. GuideMe!⁸ wurden Kompetenzen von BeraterInnen/TrainerInnen definiert, die der Domäne »Personalpolitik und TrainerInnenkompetenzen« zugeordnet sind. Dieser Kompetenzenkatalog fokussiert auf die Beratung im Gruppensetting und berücksichtigt sowohl persönliche, methodische und soziale Kompetenzen als auch das ExpertInnen-Know-how im Sinne einer Arbeitsmarkt- und Berufsfeldexpertise.

⁸ Quinora: Laufzeit 2005 bis 2007; GuideMe!: Laufzeit 2009 bis 2011.

Abbildung 2: QUINORA/GuideMe! – Kompetenzen von BO-TrainerInnen

Persönliche Kompetenzen
• Gender Mainstreaming und Umgang mit Diversity im Training • Kenntnisse über die Arbeit mit benachteiligten Gruppen • Fremdsprachenkenntnisse • Konfliktmanagement, Mediation • Beratungskenntnisse • Einschlägiges Forschungswissen • Lernfähigkeit und Lernbereitschaft, Weiterbildung • Fähigkeit zur Selbstreflexion • Networking mit BerufskollegInnen (Informationsaustausch)
Methodisches und pädagogisches Wissen
• Kenntnisse über Trainingsdesign • Kenntnisse zur Gruppendynamik • Kenntnisse zu Methoden der Wissensvermittlung, der Vermittlung von Soft Skills • Methoden zur Einzel- und Gruppenberatung (Fokus: Berufs- und Arbeitsmarktorientierung) • Fähigkeit, soziale Kompetenzen und Selbstmanagement zu vermitteln • Psychologische Testverfahren (Berufsdiagnostik, ...)
Soziale und emotionale Kompetenzen
• Empathie • Konfliktfähigkeit
ExpertInnenwissen
• Wissen über Arbeitsmarkt, Berufsfelder, Berufsanforderungen, Weiterbildungsmöglichkeiten und -förderungen • Strategien der Arbeitsuche, Beschäftigungsmöglichkeiten, Arbeitsrecht

Quelle: www.quinora.com bzw. www.guideme.at

3. Schwächen in der Qualifizierung von Bildungs- und BerufsberaterInnen in der Vergangenheit

In Österreich existieren, ähnlich wie in vielen anderen europäischen Ländern, keine formalen Rahmenbedingungen im Sinne eines etablierten Berufsbilds oder einheitlicher Qualitäts- und/oder Ausbildungsstandards. Als Schwächen hinsichtlich der Qualifizierung von Bildungs- und BerufsberaterInnen wurden in international vergleichenden Studien in der Vergangenheit⁹ vor allem die folgenden festgehalten:¹⁰

- Mängel in der Ausbildung für die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sowie des Telefons in der Berufsberatung;
- Mängel im Verständnis von Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt;
- Überbetonung psychologischer Inhalte und Methoden;
- Mängel im Qualitätsmanagement;

⁹ Vgl. z.B. OECD/European Union 2004; OECD 2004.

¹⁰ Vgl. Ertelt 2007, Seite 24.

- Mängel bei der Arbeit in lokalen und regionalen Netzwerken, besonders mit Blick auf die Unterstützung der Stellenvermittlung;
- Mängel bei der Vermittlung von Fertigkeiten eigenständiger Berufsentwicklung an KlientInnen.

Für detailliertere Informationen zum Thema und zu den einzelnen Qualitätsstandards ist der von der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich herausgegebener AMS report 78 mit dem Titel »Kompetent in Bildungs- und Berufsberatung« verfügbar.¹¹

4. Literatur

Ertelt, Bernd-Joachim (2007): Wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung zur Berufsberatung im internationalen Vergleich, in: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 1/2007, Seite 20–32. Online: www.pedocs.de/volltexte/2010/2576/pdf/Ertelt_Wissenschaftliche_Aus_und_Weiterbildung_D_A.pdf [23.11.2011].

OECD/European Union (2004): Career Guidance. A Handbook for Policy Makers, Paris. Online: www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf [23.11.2011].

OECD (2004): Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap, Paris. Online: www.oecd.org/dataoecd/33/45/34050171.pdf [23.11.2011].

Schiersmann, Christiane/Bachmann, Miriam/Dauner, Alexander/Weber, Peter (2008): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung, Bertelsmann, Bielefeld.

Steiner, Karin/Poschalko, Andrea (2011): AMS report 78: Kompetent in Bildungs- und Berufsberatung. Eine exemplarische Synopse nationaler und internationaler Aktivitäten zur Kompetenzentwicklung von Bildungs- und BerufsberaterInnen, Hg.: AMS Österreich, Wien. Online: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report_78.pdf

¹¹ www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report_78.pdf

AMS info 227/228 (Dezember 2012)

Peter C. Weber

Qualitätsentwicklung in der Bildungs- und Berufsberatung

Modelle aus Dänemark, Deutschland und der Schweiz im Vergleich¹

1. Einleitung

Der Weiterentwicklung und Sicherung von Qualität in der Bildungs- und Berufsberatung wird seit Mitte der 2000er Jahre international eine immer höhere Bedeutung zugemessen.² Mit den zunehmenden Anforderungen an Individuen, ihre Bildungs- und Berufsbiographien selbständig zu gestalten, haben entsprechende Beratungsangebote an Relevanz gewonnen. Gleichzeitig hat sich auch das Umfeld für die Gestaltung von Beratungsangeboten (wie auch für andere hochwertige soziale Dienstleistungen, z.B. im Bildungssektor) erheblich geändert. Diese Veränderung zeigt sich beispielsweise in der Ausgestaltung von öffentlichen wie privatwirtschaftlich organisierten Dienstleistungen, die zunehmend durch Ansätze des »New Public Management« beeinflusst werden.³

Die Entschließungen der EU zur lebensbegleitenden Beratung 2004 und 2008 dokumentieren beispielhaft, dass Beratung in den EU-Mitgliedsstaaten ernst genommen wird und dass konkrete Absprachen zur Weiterentwicklung von Beratung getroffen wurden, die nun umzusetzen sind.⁴ Die explizite Beschäftigung mit Qualitätssicherung und dem Nachweis von Wirksamkeit als Grundlage für Beratung und Beratungspolitik im European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN)⁵ sind weitere Hinweise darauf, dass Beratung nicht mehr ohne eine verstärkte Orientierung an Qualität auskommen wird. In der Praxis der einzelnen nationalen Kontexte wurden zu einem kleinen Teil bereits umfassende Modelle zur Qualitätssicherung und

1 Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine stark erweiterte Fassung eines ursprünglich vom Autor gehaltenen Vortrages auf der Fachtagung »Quality in Guidance« – Nationale und internationale Erfahrungen in der Qualitätsentwicklung der Bildungs- und Berufsberatung«, die am 17. Juni 2011 im Kardinal König Haus in Wien stattfand. Veranstalter dieser Fachtagung, die u.a. zur Verbreitung verschiedener vom AMS Österreich unterstützter Leonardo-da-Vinci-Projekte, so etwa GuideMe! (siehe: www.guideme.at), diente, waren das AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, die Caritas Österreich und das sozialwissenschaftliche Forschungs- und Beratungsinstitut abif. Der Pädagoge Peter C. Weber ist am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg tätig.

2 Vgl. Weber 2012; Schiersmann/Paulsen 2011; Arnold 2009; Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008.

3 Minogue/Polidano/Hulme 1998; vgl. auch OECD 2004; Sultana/Watts 2006.

4 European Council 2004, 2008; ELGPN 2010.

5 www.elgpn.eu [28.9.2011].

Qualitätsentwicklung etabliert. In einer Reihe von Nationalstaaten sind solche Qualitätsmodelle in der Entwicklung und Erprobung. Der erkannte Handlungsbedarf betrifft verschiedene Akteure und gesellschaftliche Ebenen, nämlich die zuständige Politik, die Organisationen, die Beratung anbieten, sowie die PraktikerInnen, die sie durchführen. Nicht zuletzt betrifft sie auch die NutzerInnen der Beratungsangebote, für die eine Erhöhung der Beratungsqualität zu einer verbesserten Unterstützung beim Erreichen ihrer Ziele führen soll.

Der vorliegende Beitrag bietet einen Einblick in die aktuellen Aktivitäten zur Erhöhung der Beratungsqualität in drei ausgewählten Ländern. Als Grundlage hierfür wird im zweiten Abschnitt dargestellt, dass in der Praxis realisierte Qualitätsmodelle immer aus einer Kombination verschiedener Qualitätselemente bestehen und dass sich aus der jeweiligen Kombination eine spezifische Ausrichtung des Modells ergibt. Der dritte Abschnitt stellt die systematischen Untersuchungskriterien für den Vergleich der unterschiedlichen nationalen Qualitätsmodelle bereit. Dabei werden neben den Kriterien zur Identifikation der erwähnten Unterschiede der Modelle auch Kriterien aufgezeigt, die den Status und den Stellenwert der jeweiligen Modelle identifizieren helfen. Der vierte Abschnitt stellt darauf aufbauend drei exemplarische Qualitätsmodelle aus Dänemark, der Schweiz und Deutschland dar. Andere nationale Modelle werden hier nicht behandelt, um den Rahmen dieses Beitrages nicht zu sprengen. Das Modell aus Deutschland und das darin entwickelte Modell für die Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der bildungs- und berufsbezogenen Beratung ist die Entwicklung aus dem Projekt »Offener Koordinierungsprozess Beratungsqualität«.⁶ Der internationale Vergleich von Qualitätsmodellen war ein wichtiger Schritt zur Entwicklung eines Modells für Deutschland. Der letzte Abschnitt dieses Beitrages resümiert einige zentrale Unterschiede der verschiedenen nationalen Modelle und verweist auf sich ableitende Möglichkeiten für Praxis, Forschung und Systementwicklung.

2. Qualitätselemente und ihre potenzielle Wirkung für die Qualitätsentwicklung

Ein für die Beratung passendes Qualitätsverständnis baut auf dem Gedanken auf, »(...) dass verschiedene Akteure Ansprüche an die Qualität von Beratung haben und diese einbringen müssen, um zu gemeinsamen Anforderungen an Beratung und zu einem gemeinsamen Verständnis von qualitativ hochwertiger Beratung zu gelangen«.⁷ Definierte Qualitätsansprüche basieren folglich auf den Interessen verschiedener Akteure, so z.B. von »(...) fachlich wünschbaren Idealen, finanziell machbaren Realitäten und von Kundenseite erwartbaren Leistungen«.⁸ Die »(...) Frage also, wer mit welchen Rollen an der Qualitätsstrategie beteiligt wird, ist für die Ausgestaltung eines (...) [Qualitätsverständnisses] zentral (...). Die Herausforderung besteht darin, die für die erfolgreiche Realisierung einer Qualitätssystematik notwendigen Akteure einzubeziehen und dabei den Charakter der Qualitätssystematik, die Art der Beteiligung und der Steuerung (z.B. in einem Konsultations- oder Aushandlungsprozess) mit bestehenden und systemtypischen

⁶ www.beratungsqualitaet.net [28.9.2011].

⁷ Arbeitsgruppe 1/Schiersmann/Weber 2011, Seite 11.

⁸ Ebenda.

Strukturen zu verbinden.«⁹ Qualität (oder ein Qualitätsmodell) ist in einem solchen Verständnis kein einmalig festzustellendes Ergebnis oder ein Zielzustand, sondern unterliegt einer Dynamik, und zwar sowohl in der Vereinbarung von Zielen als auch in der Verbesserung der Ergebnisse. Im Folgenden werden die Maßnahmen und Instrumente in den Mittelpunkt gestellt, die dazu dienen sollen, die Entwicklung und Sicherung von Qualität zu ermöglichen.

Qualitätsentwicklung oder Qualitätssicherung können mit unterschiedlichen Qualitätselementen gestaltet werden. Als Qualitätselemente werden hier alle Arten von Maßnahmen und Instrumenten bezeichnet, die dazu eingesetzt werden können, Qualität transparent zu machen, zu sichern oder zu verbessern. Beispiele für Qualitätselemente, die im Beratungsfeld eingesetzt werden können, sind Standards, Evaluation, Kompetenzentwicklung für die Beratenden u.a. (siehe Abschnitt 3). Es geht an dieser Stelle nicht darum, einem einzelnen Qualitätselement einen besonderen Vorzug zu geben. Vielmehr wird unterstellt, dass verschiedenste Maßnahmen oder Instrumente ein unterschiedliches Wirkungspotenzial für die Weiterentwicklung von Beratungsqualität entfalten können. Von einer potenziellen Wirkung wird gesprochen, da der mögliche Nutzen jeder Maßnahme nicht nur davon abhängt, wie gut diese Maßnahme an sich ist, sondern auch, wie sie umgesetzt wird. Aus der theoretischen Beschreibung der potenziellen Wirkungsweisen von verschiedenen Qualitätsmaßnahmen und Qualitätsinstrumenten lassen sich dann konkrete Vorschläge für die Kombination von Qualitätselementen ableiten. Eine spezifische Kombination von Qualitätselementen wurde beispielsweise für den deutschen Kontext entwickelt.¹⁰ Eine nähere Ausführung der theoretischen Begründung kann im vorliegenden Beitrag aus Platzgründen leider nicht erfolgen, wird jedoch an anderer Stelle publiziert.¹¹ Die analytische Perspektive des vorliegenden Beitrages dient dem vorgenommenen Vergleich von Qualitätsmodellen aus dem europäischen Kontext.

Abbildung: Relevante Qualitätselemente für die Beratung und deren Verzahnung



⁹ Schiersmann et al. 2008, Seite 28.

¹⁰ Siehe Abbildung und Punkt 4; vgl. auch nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität; Schiersmann et al. 2008.

¹¹ Die aktuellsten Publikationen zum Projekt »Beratungsqualität« finden sich jeweils auf der Internetseite www.beratungsqualitaet.net

Im weiteren Untersuchungsprozess und für die wissenschaftliche Begleitung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in der Beratung eröffnet die hier nur kurz skizzierte Perspektive Möglichkeiten, das Zusammenwirken einzelner Elemente näher zu untersuchen. Für die praktische Gestaltung von Qualitätsmodellen in der Beratung kann eine solche Herangehensweise hilfreich sein, um bewusster zu planen, welche Qualitätselemente kombiniert werden sollten, um bestimmte Wirkungen zu entfalten.

3. Kriterien für die vergleichende Untersuchung der Qualitätsmodelle

Basis für die vergleichende Untersuchung von Qualitätsmodellen ist die Analyse vorliegender Dokumente aus verschiedenen europäischen Ländern. Dabei wurden auch Untersuchungen berücksichtigt, wie z.B. jene, die von Henderson et al. (2004) für das CEDEFOP durchgeführt wurden, oder die Ergebnisse aus der Arbeit des »European Lifelong Guidance Policy Network« (2010).

Die Untersuchung wurde kriteriengeleitet als Dokumentenanalyse angelegt. Die zentralen Kriterien beziehen sich dabei auf folgende Aspekte:

- den Stand der Institutionalisierung und Etablierung, so z.B. die Finanzierung und Nachhaltigkeit oder der Einbezug relevanter Akteure;
- den Geltungsbereich des Modells, so z.B. seine Gültigkeit für ein bestimmtes Beratungsangebot oder für das gesamte Feld der Beratung;
- die Frage des zugrunde liegenden Beratungsverständnisses;
- den Fokus des Modells auf spezifische gesellschaftliche Ebenen; z.B. kann Qualität zum Gegenstand von Aktivitäten werden in Bezug auf BeraterInnen, Beratungsprozesse, organisationale Bedingungen oder die gesellschaftliche Rahmung;
- den Stellenwert der Professionalität der BeraterInnen, so z.B. deren Aus- und Weiterbildung oder deren Unabhängigkeit von Vorgaben in Fragen der Beratung;
- den zugrunde gelegten Qualitätsbegriff und die implizite Qualitätstradition sowie die eingesetzten Qualitätselemente;
- die Frage der Einbindung von punktuellen Maßnahmen in eine mittel- und längerfristige Perspektive der Qualitätsentwicklung, so z.B. auch die Frage nach der Rolle verschiedener Akteure im Qualitätsentwicklungsprozess;
- die Verbindung von Qualitätsmanagement mit inhaltlichen Standards oder anderen inhaltlichen Indikatoren.

Für die Darstellung ausgewählter Ergebnisse dieser vergleichenden Untersuchung in diesem Beitrag werden einige Kriterien ausgewählt, um eine gewisse Systematisierung bei der Gegenüberstellung der insgesamt sehr vielfältigen und heterogenen Modelle zu erreichen. Diese sind:

- einbezogene Akteure;
- Institutionalisierung und Etablierung;
- eingesetzte Qualitätselemente sowie
- die Verbindung von Qualitätsmanagement oder Qualitätsentwicklung mit inhaltlichen Standards oder Indikatoren.

Einbezogene Akteure

Bei der Untersuchung der einbezogenen Akteure wird beispielsweise analysiert, wer die Qualitätsaktivitäten initiiert, verantwortet, finanziert oder durchführt. Es geht aber auch darum zu identifizieren, wer beteiligt wird und bei der Umsetzung der Aktivitäten eine Rolle spielt. Gibt es Kooperationen von staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren? Spielen die BeratungspraktikerInnen eine Rolle? usw. Die Frage nach den Akteuren hat eine quantitative Seite (Sind z.B. alle wichtigen Akteure beteiligt? Wie hoch ist die Abdeckung des jeweiligen Beratungsfeldes?) und eine qualitative Seite (Sind z.B. die Akteure einbezogen, die genügend Einfluss haben, das Qualitätsmodell durchzusetzen?). Die Zusammensetzung der Akteure, aber auch die Art ihrer Kooperation (z.B. Fremdorganisation durch Top-down-Entscheidungen oder Selbstorganisation durch eher partizipative und kooperative Verfahren) bestimmen die Gestaltung und den Prozess des sich etablierenden Qualitätsmodells und sind vermutlich entscheidend für die Chance einer nachhaltigen Etablierung.

Institutionalisierung und Etablierung

Die Thematisierung der Institutionalisierung und der erreichten Etablierung bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte, die zusammengenommen den Grad der Etablierung bestimmen. Die Frage nach der Reichweite beispielsweise bezieht sich darauf, inwiefern bereits eine Ordnung entstanden ist, in der sich ein größerer oder kleinerer Teil der Beratungsanbieter zur Anwendung eines Qualitätsmodells verpflichtet oder dieses zur freiwilligen Nutzung anbietet. Es geht also zum einen um die Breite der Implementierung (Welche Beratungsangebote sind einbezogen?), aber auch darum, inwiefern die Anforderungen des Qualitätsmodells bei den Beratungsanbietern umgesetzt werden müssen (z.B. freiwillig oder verpflichtend).

Hiermit verbunden ist auch die Frage, ob für die Umsetzung des Qualitätsmodells unterstützende Institutionen geschaffen wurden. Gibt es beispielsweise eine Qualitätsagentur oder wurde eine bestehende Einrichtung damit beauftragt, die Qualitätsaktivitäten zu unterstützen? Dies könnte für die nachhaltige Etablierung im Sinne der Stabilisierung einer sich bildenden Ordnung von zentraler Bedeutung sein. Nicht zuletzt kann analysiert werden, in welcher Phase der Etablierung sich ein Qualitätsmodell befindet. Stehen die Aktivitäten am Beginn oder in der Erprobung? Ist ein Qualitätsmodell bereits fest etabliert, und hat es sich bewährt? Wird ein älteres Modell durch ein alternatives abgelöst? Der Übergang von einer begonnenen Initiative hin zu einer feststehenden Struktur könnte besonders kritisch sein, da beispielsweise die Finanzierung, aber auch die Bereitschaft zur Beteiligung dauerhaft abgesichert werden müssen. Eine feste Etablierung könnte z.B. auch daran abgelesen werden, inwiefern Finanzierungsstrukturen geschaffen wurden und Mechanismen zur Durchsetzung oder Etablierung eingesetzt werden, die eine dauerhafte Nutzung der Modelle wahrscheinlich machen (z.B. Gesetze, Marktmechanismen, Finanzierungsrichtlinien).

Eingesetzte Qualitätselemente

Bereits im Abschnitt 2 wurde auf die angenommene Bedeutung der Kombination verschiedener Qualitätselemente hingewiesen. Beispiele für Qualitätselemente sind Selbstreports entlang defi-

nierter Kriterien, Prozessbeschreibungen, Prozessdefinitionen, Evaluation (Fremd- und Selbst-evaluation, KundInnenfeedback), Workshops, Qualitätszirkel u.ä., Qualitätsentwicklungsprojekte, MitarbeiterInnenkompetenz, Kompetenzentwicklung, Supervision, Fallreflexion, kollegiale Beratung, professionelle Verantwortung und Unabhängigkeit der BeraterInnen, Akkreditierung, Zertifizierung, Netzwerke, Transparenz, Wissensmanagement u.a. Für die Untersuchung der verschiedenen Qualitätsmodelle wird diese Perspektive einbezogen, um die angenommene Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Modelle herauszuarbeiten. Es wird angenommen, dass – unabhängig davon, ob ein gängiges Qualitätsmanagementsystem (z.B. ISO 9000ff, EFQM, LQW, BSC¹²) oder ein eigenes Qualitätsmodell etabliert wird – immer bestimmte Qualitätselemente enthalten sind, die zumindest potenziell bestimmte Funktionen (z.B. Stabilisierung der Organisation, Destabilisierung von Routinen) haben und im Zusammenwirken ein typisches Qualitätsmuster erzeugen. Solche Muster könnten beispielsweise als eher partizipativ, als auf Entwicklung angelegt oder auch als auf Absicherung eines bestimmten Standes ausgerichtet charakterisiert werden.

Die Verbindung von Qualitätsmanagement oder Qualitätsentwicklung mit inhaltlichen Standards oder Indikatoren

Standards oder Indikatoren sind im oben erläuterten Sinne ebenfalls typische Qualitätselemente. Der Verbindung von Standards mit Qualitätsmanagement oder Qualitätsentwicklungssystemen wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt, weil Standards es ermöglichen, inhaltliche Kriterien für die Ausrichtung eines Beratungsangebots zu formulieren. Anders als in den genannten Qualitätsmanagementsystemen (s.o.), welche die Bestimmung der Qualitätsanforderungen der Organisation überlassen, wird hier von einer außerhalb der Organisation etablierten Instanz eine mehr oder weniger orientierende oder verbindliche Vorgabe gemacht. Interessant ist dabei, welche Instanz diese Standards formuliert und welche Aspekte schwerpunktmäßig in den Standards thematisiert werden. Richten sie sich beispielsweise auf eher organisatorische Aspekte, auf die Aus- und Weiterbildung der BeraterInnen oder auf das Beratungsgeschehen im engeren Sinn? Der aktuelle Forschungsstand belegt, dass für das Feld der Beratung eine Kombination von Standards mit eher prozessbezogenen Qualitätselementen sehr weite Verbreitung gefunden hat.¹³

4. Qualitätsmodelle – Beispiele aus verschiedenen Ländern

Die folgende Darstellung von drei ausgewählten nationalen Modellen dient dazu, exemplarische Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu skizzieren. Wie im Abschnitt 3 ausgeführt wurde, werden hier nicht nur die eingesetzten Qualitätselemente beschrieben. Es wird auch den wichtigen Fragen nach der Beteiligung verschiedener Akteursgruppen, dem Stellenwert der Aktivitäten und der Abdeckung des Beratungsfeldes nachgegangen. Die Darstellungen müssen zwangs-

¹² Eine allgemeine Einführung in die Modelle aus der Perspektive der Beratung findet sich bei Schiersmann et al. 2008.

¹³ Vgl. ELGPN 2010; Schiersmann et al. 2008; CEDEFOP 2005; Henderson et al. 2004; Plant 2004.

läufig knapp ausfallen. Die Auswahl der drei Modelle (Dänemark, Schweiz und Deutschland) ist insofern nicht zufällig, als sie verschiedene Zugänge zur Frage von nationalen Qualitätsmodellen kontrastiert. Andere Modelle (z.B. aus England, Kanada, Griechenland, Portugal, Irland, Frankreich oder Schweden) hätten jedoch ebenso thematisiert werden können und wurden an anderer Stelle zum Teil bereits beschrieben.¹⁴

Dänemark – Beispiel für ein gesetzlich abgesichertes, an Outcome-Kriterien orientiertes Top-down-Modell

Zentraler Akteur für die Etablierung eines Qualitätsmodells für Beratung in Dänemark ist das nationale Bildungsministerium. Direkt einbezogen sind jedoch auch die öffentlich finanzierten Beratungsstellen in Bildungseinrichtungen sowie die Beratungszentren auf lokaler Ebene, die für die verschiedenen Zielgruppen Beratung im Kontext von Bildung bzw. des Überganges vom Bildungssystem in die Arbeitswelt anbieten.¹⁵ Bei der Entwicklung des Qualitätsmodells wurden nationale ExpertInnen und VertreterInnen von Hochschulen oder Beraternverbänden beteiligt. Bei der operativen Umsetzung haben die Akteure unterschiedliche Aufgaben: Das Ministerium und eine mit der operativen Umsetzung betraute Einrichtung führen die indikatorenbasierte Messung von Beratungsergebnissen durch und geben diese Ergebnisse an die Beratungszentren weiter. Die Beratungszentren hingegen sind dafür verantwortlich, auf Basis dieser Ergebnisse entsprechende Qualitätsaktivitäten zu planen und umzusetzen: »The guidance centres and the educational institutions are the main stakeholders on a local level and are required to establish a quality assurance system, which can be used to document activities, quality and effect on clients and society.«¹⁶

Die Implementierung ist für den Schulbereich, also den Übergang von der Sekundarstufe 1 zur Sekundarstufe 2, abgeschlossen. Dies wird auch für die Beratung an Hochschulen und in den Beratungszentren für Erwachsene angestrebt. Die Implementierung ist durch ein Gesetz aus dem Jahr 2009 abgesichert. Dabei ist allerdings noch unklar, ob lediglich die Ergebnisevaluation voll etabliert ist oder ob auch der nachfolgende Prozess im Sinne des angesprochenen »Quality Assurance System« voll implementiert werden konnte. Die beschriebenen Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung müssen im Kontext einer größeren Reform des Beratungsangebots seit 2003 und der Folgejahre gesehen werden. Die übergeordnete Zielsetzung besteht darin, ein transparenteres, besser erreichbares Beratungssystem zu etablieren.¹⁷ Die Finanzierung des Modells ist geteilt. Während die zentrale Datenerhebung national finanziert wird, sind die dezentralen Einheiten (Schulen, Beratungszentren) für die Qualitätsentwicklungsmaßnahmen finanziell verantwortlich.

Ziel der Aktivitäten und der eingesetzten Qualitätselemente ist ein umfassendes »Quality Assurance System«, das auf der Evaluation festgelegter Indikatoren basiert und den Anspruch

¹⁴ Vgl. ELGPN 2010; Schiersmann et al. 2008; Henderson et al. 2004.

¹⁵ Vgl. ELGPN 2010, Casestudy 14, Seite 131.

¹⁶ ELGPN 2010, Casestudy 14, Seite 131.

¹⁷ Vgl. ebenda.

erhebt, die Effekte von Beratung herauszuarbeiten. Die Ergebnisse solcher Evaluationen sollen im Sinne einer Feedbackschleife den relevanten Personen in der Politik, aber auch den EntscheiderInnen und den PraktikerInnen in den Beratungsorganisationen zur Verfügung gestellt werden. Die Indikatoren werden über die Befragung von NutzerInnen in repräsentativen Stichproben erfasst. Grundlage ist ein Fragebogen, der Daten zu Aspekten erfasst, wie z.B. Nutzen aus Sicht der Ratsuchenden, Entwicklungen in Bezug auf Bildung und Beruf nach Teilnahme an der Beratung, Zeitspanne zwischen der Beratung bis zu einem Statuswechsel oder Fortsetzung der Bildungslaufbahn (z.B. Übergang Sekundarstufe 1 zur Berufsausbildung oder in die Sekundarstufe 2). Vorgesehen ist eine Verbindung dieser Daten mit Daten aus der allgemeinen Sozialstatistik (z.B. über regionale Unterschiede beim Übergang zwischen verschiedenen Bildungsstufen).

Die beschriebene zentrale Erfassung von Ergebnissen mit einer überschaubaren Anzahl von Indikatoren zielt auch darauf, eine Art Benchmarking zu etablieren: »The main intention behind the method of quality assurance is to apply common guidelines and methods for quality assurance in order to create a basis for comparability between similar units [...]«. ¹⁸

Neben den angesprochenen Evaluationsaktivitäten wird den Einrichtungen eine Reihe von Instrumenten zur Verfügung gestellt, welche die praktische Umsetzung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen ermöglichen sollen. Darüber hinaus nimmt die vom Ministerium beauftragte Einrichtung Kontakt mit den Beratungsorganisationen und den für diese verantwortlichen Kommunen auf und berät sie in Bezug auf zu ergreifende Maßnahmen. Das Qualitätsentwicklungsmodell geht in jedem Fall über die einzelne Organisation hinaus. Es geht um Systemsteuerung auf der Basis von Evidenz. Diese Art des Monitorings ist ebenfalls im Gesetz zur Beratung aus dem Jahr 2009 festgelegt.

Schweiz – Balance zwischen zentraler Regulierung und dezentraler Umsetzung in den Kantonen

Zentrale Akteure in der Schweiz sind die KBSB (Schweizerische Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Berufs- und Studienberatung) bzw. deren Fachkommission für Qualitätsmanagement sowie die Zentralstellen für Berufs- und Studienberatung der Kantone. Einbezogen sind (insbesondere für Fragen der Kompetenz und Qualifizierung der BeraterInnen) die verschiedenen in diesem Feld aktiven Berufsverbände. ¹⁹ Ein wichtiges Merkmal des Schweizer Modells ist, dass einige national gültige Regularien und Instrumente vereinbart wurden, die jedoch weitestgehend auf kantonaler Ebene umgesetzt werden. ²⁰ Die Entwicklung von Standards und Instrumenten wurde in Kooperation mit verschiedenen Hochschulen aus der Schweiz durchgeführt. ²¹ Auf kantonaler Ebene wurden für die öffentlichen Anbieter der Berufs- und Bildungsberatung eigene

¹⁸ Ebenda.

¹⁹ Ein Überblick über die aktiven Akteure in diesem Feld findet sich auf der Internetseite berufsberatung.ch (www.orientation.ch/dyn/1465.aspx) [28.9.2011].

²⁰ Vgl. Follack 2003; Zehnder 2003; KBSB/UNIL 2005.

²¹ Vgl. Follack 2003.

Managementsysteme etabliert, durch welche die übergeordneten Vorgaben umgesetzt und in weitere Maßnahmen und Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung eingebunden werden sollen.²²

Die Reichweite des Qualitätsmodells ist beschränkt auf die öffentlich geförderten Angebote der Berufs- und Studienberatung. Dabei sollen die kantonalen Stellen im Rahmen der Berufsberatung auch Angebote für erwachsene Berufstätige vorhalten. Im Bereich der öffentlich geförderten Angebote ist das Modell flächendeckend etabliert. Die von der KBSB etablierten Standards und Instrumente stellen eine verbindliche Richtschnur für die Umsetzung der Qualitätsaktivitäten auf kantonaler Ebene dar. Wie groß die Differenzen in der Umsetzung zwischen den Kantonen tatsächlich sind, kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht beurteilt werden und bedarf einer näheren Untersuchung. Die institutionelle Absicherung wird auf Bundesebene durch die KBSB und deren Fachkommission gewährleistet; die Fachkommission ist aus fünf bis sieben VertreterInnen aus verschiedenen Disziplinen und Kantonen zusammengesetzt.²³ Die Entwicklung geht zurück bis vor 2003. Bis heute sind die damals entwickelten Instrumente aktuell. Unklar ist, wie stark die Kantone und Organisationen konkrete Qualitätsaktivitäten umsetzen, auch sind bisher keine Erfahrungsberichte oder Forschungsarbeiten bekannt, welche die Wirkung der eingesetzten Qualitätsinstrumente beschreiben.

Ein wichtiges Moment bei der Durchsetzung des Modells ist das »Berufsbildungsgesetz« (BBG)²⁴ in der Schweiz. Es legt fest, dass für die berufliche Beratung ein Qualitätsmechanismus bestehen muss, lässt jedoch offen, wie dieser auszusehen hat. Die Beratung muss nach dem Gesetz »qualitativ hochstehend« angeboten werden (Art. 49 BBG). Wie diese Qualitätsanforderung umgesetzt wird, muss auf kantonaler Ebene geregelt werden. Es ist jedoch explizit geregelt, dass die BeraterInnen über eine vom Bund anerkannte Fachbildung verfügen müssen (Art. 50 BBG). Die Finanzierung erfolgt (bis auf die Koordinierung durch die KBSB) auf Kantonal- bzw. Organisationsebene. Förderung für besondere Zielgruppen und Maßnahmen durch den Bund ist ebenfalls an Qualitätsgrundsätze geknüpft (Art. 57).

Auf Bundesebene ist als koordinierendes Instrumentarium das etablierte SCQ-Instrumentarium zu nennen (KBSB). Das SCQ (»Swiss Counseling Quality«) wurde von der KBSB in Zusammenarbeit mit der Universität Lausanne entwickelt.²⁵ Grundlage waren die 29 Standards, die in Großbritannien vom Guidance Council verwendet wurden. Das SCQ ist ein Fragebogen zur Selbstbeurteilung, der auf Organisationsebene durch die MitarbeiterInnen, also durch BeraterInnen bzw. andere Organisationsmitglieder, zur Identifikation der Ausgangslage genutzt wird. Die Idee ist, dass das Instrumentarium eine Grundlage für Qualitätsentwicklung darstellen soll. Ziel ist es, mit diesem Instrument Verbesserungspotenziale zu identifizieren und Innovation in den Anbieterorganisationen zu ermöglichen. Damit soll eine gemeinsame Referenz für Quali-

22 Vgl. Zehnder 2003.

23 Vgl. KBSB/UNIL 2005.

24 Das Berufsbildungsgesetz (BBG) von 2002 findet sich in der Fassung aus dem Jahr 2011 auf der Seite www.admin.ch/ch/d/sr/4/412.10.de.pdf [28.9.2011].

25 Vgl. Follack 2003; KBSB/UNIL 2005.

tätsmanagement in Beratungsorganisationen etabliert werden.²⁶ Wichtig ist, dass innerhalb des SCQ-Fragebogens verschiedene Qualitätselemente angesprochen werden, implizit wird damit deren Existenz und Anwendung eingefordert. Beispielsweise verlangen die Standards das Vorhandensein von Leistungsbeschreibungen, Evaluation, kollegialer Reflexion, den Einsatz von Organisationsentwicklungsinstrumenten, fachliche Beratungsprozesskriterien, Kontrolle von KundInnenzufriedenheit, Aktenführung u.a.²⁷ Auf kantonaler Ebene wurden zur Umsetzung der Standards verschiedene Systeme zur Qualitätsentwicklung ausgearbeitet.

Ein publiziertes Beispiel ist der Kanton Thurgau.²⁸ Das Modell korrespondiert teilweise mit dem EFQM-Modell, beginnt mit einer Ist-Stand-Erhebung, die dann die Grundlage für die Ableitung von Qualitätsmaßnahmen darstellt. Es scheint keine übergeordnete Kontrolle oder Evaluation zu geben. Lediglich in der Ausgangsstudie der Universität Lausanne wurde eine vergleichende Ist-Stand-Erhebung durchgeführt.²⁹ Ob die Zusammenführung von Ergebnisdaten realisiert wurde, ist aus den vorliegenden Dokumenten nicht ersichtlich. Eine Zertifizierung der Anbieterorganisationen ist nicht Bestandteil des Modells, auch eine externe Begleitung ist nicht vorgesehen. Für einen weiteren Vergleich des Modells wäre es sinnvoll, mehr Informationen über die unterschiedlichen Umsetzungen in verschiedenen Kantonen zu erheben, so insbesondere im Hinblick auf Nutzung, Nutzen und Wirkung der eingesetzten Qualitätselemente.

Deutschland – Integration von Qualitätsentwicklung und Professionalität in einem offenen Koordinierungsprozess

In Deutschland wird seit dem Jahr 2006 mit verschiedenen Aktivitäten und Initiativen das Ziel verfolgt, für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung ein kohärentes Qualitätsmodell in Verbindung mit einer Erhöhung der Professionalität zu realisieren. Ausgehend von einer Expertise,³⁰ die im Auftrag des »Innovationskreises Weiterbildung« des Bundesbildungsministeriums erstellt wurde,³¹ wird seit dem Jahr 2009 ein so genannter »Offener Koordinierungsprozess für Qualität und Professionalität in der Beratung« verfolgt.³² Organisiert vom Nationalen Forum für Beratung (nfb) und inhaltlich unterstützt durch die Arbeit der Forschungsgruppe »Beratungsqualität« an der Universität Heidelberg, setzt dieser Prozess auf die Integration möglichst aller relevanten Akteure auf nationaler Ebene ebenso wie auf Länderebene und regionaler Ebene. Die zentralen Akteure kommen aus allen Teilfeldern der Beratung, repräsentiert sind PraktikerInnen, ExpertInnen aus dem Feld, Organisationen, die Beratung anbieten, sowie Akteure, die politische Verantwortung für die Beratung übernehmen. Angestrebt ist mittelfristig eine Akzeptanz und Gültigkeit des Qualitätsmodells und der Quali-

26 Vgl. Follack 2003.

27 Vgl. KBSB/UNIL 2005.

28 Vgl. Zehnder 2003.

29 Vgl. ebenda.

30 Vgl. Schiersmann et al. 2008.

31 Vgl. BMBF 2008.

32 Vgl. nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität 2011; ELGPN 2010.

tätselemente im gesamten Beratungsfeld.³³ Die Form des »Offenen Koordinierungsprozesses« wurde auch darum gewählt, weil durch die föderale Struktur Deutschlands, die Vielfalt und Breite des Beratungsfeldes und die politische Interessenlage kein einzelner Akteur, etwa ein Ministerium, durch eine Entscheidung oder ein Gesetz die Gültigkeit z.B. von Standards oder die Anforderungen eines Qualitätsmodells durchsetzen kann. Letztlich zielt das Vorgehen auf eine freiwillige, aber verbindliche Einführung von Qualitätsstandards und von Maßnahmen zur ständigen Qualitätsentwicklung in der Beratung sowie zur Förderung von Professionalität. Hierzu sollen in den nächsten Jahren neben den Qualitätselementen auch entsprechende Einrichtungen geschaffen werden, welche die Qualitätsaktivitäten in der Beratung (z.B. durch Zertifizierung von Beratungsanbietern oder auch von Beratungskompetenzen der MitarbeiterInnen) aufrechterhalten und unterstützen können.

Aktuell befinden sich der Koordinierungsprozess und seine Ergebnisse in einer Erprobungsphase. Die seit 2009 entwickelten und in ersten Erprobungen auf ihre Praxistauglichkeit getesteten Qualitätselemente werden in einer weiteren Phase der Erprobung in den kommenden beiden Jahren weiter in die Praxis getragen und in ihrer Wirkung erforscht. Die Finanzierung ist bisher durch Projektmittel gesichert und wird nun schrittweise stärker durch Mittel aus den Beratungseinrichtungen erweitert. Das im »Offenen Koordinierungsprozess« entwickelte Qualitätsmodell zeichnet sich durch eine spezifische Kombination von verschiedenen Qualitätselementen aus. Wichtig ist die Etablierung von Elementen, welche die Orientierung im Beratungsfeld erhöhen (z.B. ein gemeinsames Beratungsverständnis sowie die Qualitätsmerkmale, die im weiteren Prozess zu Standards werden sollen). Darüber hinaus sollen bestimmte Elemente etabliert werden, die die Beratungsanbieter und die dort tätigen Beratenden aktivieren (Qualitätsentwicklungsrahmen, Evaluation von Beratungswirkung) sowie solche Elemente, die die Professionalität der BeraterInnen stärken (Kompetenzmodell für Beratung, Kriterien für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildung). Bestandteil der Ergebnisse ist nicht zuletzt auch die Formulierung von Hinweisen an die politischen Akteure, welche Rahmenbedingungen für die Realisierung guter Beratung notwendig sind.

Einige Qualitätselemente sollen im Folgenden etwas näher ausgeführt werden. Ein zentrales Ergebnis der im »Offenen Koordinierungsprozess«³⁴ tätigen Arbeitsgruppen ist ein gemeinsames Beratungsverständnis für professionelle Beratung. Dieses gemeinsame Verständnis stellt den Ausgangspunkt für weitere Aktivitäten dar.³⁵ Aufbauend darauf wurden Qualitätsmerkmale guter Beratung formuliert. Diese sind als eine Vorstufe von Standards zu verstehen. Die entwickelten Qualitätsmerkmale beziehen sich sowohl auf die Beratung und den Beratungsprozess im engeren Sinn als auch auf die Rahmenbedingungen (z.B. Aus- und Weiterbildung von Beratenden, Finanzierung u.a.). Die Zielsetzung der 19 Qualitätsmerkmale besteht darin,

33 Die Beschreibung des Beratungsfeldes sowie aller relevanten Dokumente des Koordinierungsprozesses findet sich auf der Projektseite www.beratungsqualität.net [28.9.2011].

34 Auf das Konzept der »Offenen Koordinierung« kann hier leider nicht näher eingegangen werden. Eine ausführlichere Erläuterung findet sich in Weber 2007 und Schiersmann et al. 2008.

35 Vgl. Arbeitsgruppe 1/Schiersmann/Weber 2011, Seite 10.

als klar strukturierter und formulierter Orientierungsrahmen für gute Beratung sowie der dafür erforderlichen Rahmenbedingungen im Feld »Bildung, Beruf und Beschäftigung« zu dienen. Qualitätsmerkmale sind die Grundlage für die Gestaltung von Beratungsangeboten und für die Evaluation und Qualitätsentwicklung (siehe auch Anhang). Zwischen den verschiedenen Akteuren (z.B. BeraterInnen, Wissenschaft, Träger der Beratungsorganisationen) können die Qualitätsmerkmale als Ausgangspunkt für die Diskussion und Reflexion von professioneller Beratung dienen. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass Qualitätsmerkmale, die den Beratungsprozess beschreiben, theoretisch fundiert sind.³⁶

Um die Qualitätsmerkmale in den Organisationen anwendbar zu machen, wurde ein Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) als Modell für eine kohärente Qualitätsstrategie vorgeschlagen und erprobt. Die Etablierung qualitativ hochwertiger Beratungsdienstleistungen erfordert nicht nur die Förderung, Akzeptanz und Anerkennung auf politischer und gesellschaftlicher Ebene, sondern benötigt auch unterstützende Rahmenbedingungen auf der Ebene der Beratungsanbieter. Der Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) kann dies unterstützen, indem er alle wesentlichen Aspekte von Qualität in der Beratung anspricht und ihrer kontinuierlichen Verbesserung in Organisationen, die Beratung anbieten, »einen gemeinsamen Rahmen bietet«.³⁷ Um der Vielfalt der Beratungslandschaft gerecht zu werden und bereits vorhandene Qualitätsstrategien in der Praxis zusammenführen zu können, wurde der QER als flexibles Modell mit sechs klar strukturierten, aufeinander aufbauenden Phasen konzipiert.³⁸ Er ist durch die Herstellung einer klaren Verbindung von Qualitätsmerkmalen, Qualitätsmanagement und Evaluation charakterisiert. Die Verantwortung für die Qualitätsaktivitäten verbleibt auf der Ebene der Organisationen. Außerdem ist die Kombinierbarkeit mit bestehenden Qualitätsmanagementsystemen möglich. Die Flexibilität insbesondere im Hinblick auf Beratungsanbieter mit unterschiedlicher Größe, Struktur, verschiedenen Ressourcen und Vorerfahrungen wird ermöglicht und dabei die Transparenz der Ergebnisse nach außen (für NutzerInnen oder politisch Verantwortliche) gefördert. Außer den ausgeführten Qualitätselementen ist auch ein Kompetenzrahmen für BeraterInnen inhärenter Bestandteil des Modells, kann aber hier aus Platzgründen nicht weiter vorgestellt werden (siehe auch Abbildung oben).

5. Ausblick: Nutzen des Vergleiches von Qualitätsmodellen für Praxis, Systementwicklung und Forschung

Dieser Beitrag unternimmt den Versuch, verschiedene Modelle zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in verschiedenen nationalen Systemen einander gegenüberzustellen. Ziel war es, in Anbetracht der Aktualität des Themas, der Vielfalt der Ansätze und der geringen Aufbereitung der bisherigen Aktivitäten eine Grundlage für einen systematischen Vergleich zu schaffen. Wichtige Systematisierungskriterien sind dabei nicht nur die Identifikation verschie-

³⁶ Vgl. Schiersmann/Thiel 2012; Schiersmann et al. 2008; Grawe 2000.

³⁷ Arbeitsgruppe 2/Pohl/Schweiker 2011, Seite 37.

³⁸ Eine ausführlichere Beschreibung des Modells und Informationen aus der Erprobung des Modells finden sich auf der Seite www.beratungsqualität.net [28.9.2011].

denster Qualitätselemente, die zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung herangezogen werden können, sondern u.a. auch die Untersuchung der Akteursbeteiligung und der Reichweite der Maßnahmen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung können die Grundlage für unterschiedliche Schritte sowohl in der Praxis als auch in der Erforschung und der Entwicklung von Qualitätsmodellen sein. Aus einer praxisbezogenen Sicht erscheint vor allem die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Modelle relevant. Die Darstellung zeigt die breiten Möglichkeiten, verschiedene Qualitätselemente zu kombinieren und zu nutzen. Deutlich wird auch die Unterschiedlichkeit von gleichen Elementen in der konkreten Anwendung (z.B. die unterschiedliche Nutzung von Standards in der Schweiz und in Dänemark). Darüber hinaus sensibilisiert eine solche Darstellung auch für die bestehenden Zusammenhänge, beispielsweise von Qualität und Professionalität. Hinsichtlich der Erforschung und Entwicklung von Qualitätsmodellen kann die Frage der Akteursintegration und der Sicherung von Nachhaltigkeit hervorgehoben werden. Wer bei der Entwicklung und Durchführung von Qualitätsaktivitäten beteiligt wird und welche Akteure Einfluss auf die Ausrichtung und Nutzung von Qualitätsmodellen haben, spielt eine große Rolle und kann durchaus sehr unterschiedlich gestaltet werden (Welche Rolle haben z.B. die NutzerInnen oder die BeraterInnen?). Aus Sicht der Forschung ist außerdem die Frage interessant, ob und wie die unterschiedliche Kombination von Qualitätselementen Einfluss auf die erzielten Wirkungen in den Organisationen und den Systemen haben kann. Somit bietet der Vergleich von Qualitätsmodellen aus verschiedenen Kontexten auch Anknüpfungspunkte für weitergehende Forschungsfragen, deren Beantwortung für die Beratung von großer Relevanz ist.

6. Literatur

- Arbeitsgruppe 1/Schiersmann, Christiane/Weber, Peter (2011): Einführung in die Qualitätsmerkmale und Indikatoren für Qualität in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität (Hg.): Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Qualitätsmerkmale guter Beratung. Bielefeld: W. Bertelsmann, Seite 9–16.
- Arbeitsgruppe 2/Pohl, Martina/Schweiker, Ulrich (2011): Der Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) als Modell für eine kohärente Qualitätsstrategie für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität (Hg.): Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Qualitätsmerkmale guter Beratung. Bielefeld: W. Bertelsmann, Seite 37–40.
- Arnold, Rolf (Hg.) (2009): Bildungsberatung im Dialog. Baltmannsweiler: Schneider, Hohengehren.
- BMBF (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Berlin: BMBF.
- CEDEFOP (2005): Verbesserung der Politik und Systeme der lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung. Anhand von gemeinsamen europäischen Bezugsinstrumenten. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft.

- Council of the European Union (2004): Resolution of the Council and of the Representatives of the Member States Meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the Field of Guidance throughout Life in Europe. Brussels: Council of the European Union.
- Council of the European Union (2008): Council Resolution on Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies. Brussels: Council of the European Union.
- ELGPN (2010): A Report on the Work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–2010. Online: http://ktl.jyu.fi/img/portal/8465/ELGPN_report_2009-10.pdf?cs=1284966063 [28.9.2011].
- Follack, Christian (2003): Qualitätsnormen für die Beratung. In: Panorama. Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt, 4/2003, Seite 10–13.
- Grawe, Klaus (2000): Psychologische Therapie. Göttingen u.a.: Hogrefe-Verlag.
- Henderson, Leigh/Hignett, Kate/Sadler, Jackie/Hawthorn, Ruth/Plant, Peter (2004): Quality Guidelines and Criteria in Guidance. Thessaloniki: CEDEFOP.
- KBSB/Fachkommission für Qualitätsentwicklung (2005): Informationen über die Fachkommission Qualitätsentwicklung. Online: www.kbsb.ch/dyn/20157.php [28.9.2011].
- KBSB/UNIL (2005): Swiss Counseling Quality. Qualitätsmanagement in der Berufs-, Studien und Laufbahnberatung. Fragebogen zur Selbstevaluation. KBSB/UNIL. Siehe Online: www.kbsb.ch/dyn/20367.php [28.9.2011].
- Minogue, Martin/Polidano, Charles/Hulme, David (Hg.) (1999): Beyond the New Public Management: Changing Ideas and Practices in Governance. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität an der Universität Heidelberg (Hg.) (2011): Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Qualitätsmerkmale guter Beratung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- OECD (2004): Berufsberatung. Ein Handbuch für politisch Verantwortliche. Paris: OECD.
- Plant, Peter (2004): Quality in Careers Guidance: Issues and Methods. In: International Journal for Educational and Vocational Guidance, Jahrgang 4 (2–3), Seite 141–157.
- Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (2012): Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – eine Theorie jenseits von ›Schulen‹ und ›Formaten‹. In: Schiersmann, Christiane (Hg.): Beratung als Förderung von Selbstorganisationprozessen – Empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (in Druck).
- Schiersmann Christiane/Paulsen, Bent (2011): Der offene Koordinierungsprozess Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung: Methoden, Zielsetzungen und erste Erfahrungen. In: nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität (Hg.): Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Qualitätsmerkmale guter Beratung. Bielefeld: W. Bertelsmann, Seite 5–8.
- Schiersmann, Christiane (2010): Beratung im Kontext lebenslangen Lernens – Herausforderungen für die Theoriebildung. In: Göhlich, Michael/Weber, Susanne/Seitter, Wolfgang/Feld, Timm C. (Hg.): Organisation und Beratung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Seite 27–37.

- Schiersmann, Christiane/Weber, Peter (2009): Professionalität als Herausforderung. Ein Kompetenzprofil für das Beratungspersonal im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: BIBB – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4/2009, Seite 9–13.
- Schiersmann, Christiane/Bachmann, Miriam/Dauner, Alexander/Weber, Peter (2008): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Sultana, Roland G./Watts, Anthony G. (2006): Career Guidance in Public Employment Services across Europe. In: International Journal for Educational and Vocational Guidance, 6/2006, Seite 29–46.
- Weber, Peter (2012): Das transnationale Politiknetzwerk für die Verbesserung lebensbegleitender Beratung ELGPN. Eine Untersuchung von Mustern und Ordnungsübergängen. In: Schiersmann, Christiane (Hg.): Beratung als Förderung von Selbstorganisationprozessen – Empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (in Druck).
- Weber, Peter/Schiersmann, Christiane (2009): Quality and Professionalism in Educational and Career Guidance in Germany. In: Revista de Pedagogie/Romanian Revue of Pedagogy, 1–3/2009, Seite 21–34.
- Weber, Peter (2007): Lifelong guidance – A Coordinated Policy-making for the Implementation of a Strategy on European, National and Regional level. In: Lifelong Guidance for Lifelong Learning. Comments, Concepts, Conclusions of the Joint Action Project »European Guidance Forum«. Graz: Styrian Association for Education and Economics, Seite 163–183.
- Zehnder, Emil (2003): 120 Qualitätsverbesserungen realisieren. Beispiel Thurgau. In: Panorama. Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt, 4/2003, Seite 16.
- Zehnder, Emil (2003): Qualitätsentwicklung in der KBSB Thurgau. Amt für Berufsbildung und Berufsberatung. Berufs- und Studienberatung. Zentralstelle. Thurgau: Kanton Thurgau.

7. Anhang

Überblick über die vorgeschlagenen Qualitätsmerkmale	
Übergreifende Merkmale (Ü)	
Ü1	Das Beratungshandeln sowie das beratungsrelevante, organisationale und politische Handeln orientieren sich an den Anliegen und Ressourcen der Ratsuchenden.
Ü2	Transparenz ist im Beratungshandeln durch organisationales Handeln sowie im Kontext des beratungsrelevanten politischen Handelns abzusichern.
Ü3	Für das Beratungshandeln, das organisationale und das politische Handeln sind ethische Aspekte handlungsleitend.
Ü4	Das Beratungshandeln sowie das beratungsrelevante organisationale und politische Handeln werden gemäß einer fundierten Qualitätsstrategie entwickelt.
Beratungsprozess (P)	
P1	Die Beratenden gestalten gemeinsam mit den Ratsuchenden eine für den Beratungsgegenstand und den Rahmen der Beratung angemessene Beziehung. Dies ist eine notwendige Grundlage für den gesamten Beratungsprozess.

P2	Die Beratenden nehmen gemeinsam mit den Ratsuchenden eine adäquate Klärung der Beratungsanliegen, der Erwartungen an die Beratung und der Motivation für die Beratung vor.
P3	Die Beratenden nehmen gemeinsam mit den Ratsuchenden eine auf deren Anliegen bezogene Bestandsaufnahme der Ausgangssituation und der Ziele vor.
P4	Die Beratenden erarbeiten gemeinsam mit den Ratsuchenden Lösungsperspektiven.
BeraterIn (B)	
B 1	Die Beratenden sind durch ihre Aus- und kontinuierliche Fortbildung zu professionellem beraterischen Handeln im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung befähigt. Die Aus- und Fortbildungsinhalte orientieren sich an einem anerkannten Kompetenzprofil, das wissenschaftlich fundiert ist.
B 2	Die Beratenden und die Beratungsanbieter orientieren sich bei ihrem Handeln an den Standards, die auf der Grundlage aller hier vorliegenden Qualitätsmerkmale etabliert werden, und konkretisieren diese selbstverantwortlich und reflektiert. Die Organisation schafft die dafür notwendigen Rahmenbedingungen.
Organisation (O)	
O1	Die Beratungsorganisationen haben ein spezifisches Leitbild, Mission Statement o.Ä., das sich am Auftrag der Organisation, aber auch an gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den Bedürfnissen ihrer Zielgruppen orientiert.
O2	Die Strukturen, Funktionen und zentrale Prozesse der Beratungsorganisationen sind identifiziert und werden bei Bedarf optimiert.
O3	Die Organisationskultur wird von den Führungskräften, den Beratenden und den weiteren Mitarbeitenden aktiv gestaltet.
O4	Es steht eine für die Beratungsangebote angemessene und ausreichende personelle und materielle Ausstattung zur Verfügung.
O5	Kooperationen und die Vernetzung mit dem Umfeld der Beratungsorganisation und der Beratenden werden aktiv gefördert.
Gesellschaft, relevante Ziele und Bezüge (G)	
G1	Für die Beratungsangebote legen die zuständigen Akteure fest, wie diese sich an den relevanten gesellschaftlichen Bezügen und fachlichen Wissensbereichen, die in Bezug auf die Anliegen der Ratsuchenden wichtig sind, orientieren und welche Maßnahmen zum Nachweis der Wirkung ergriffen werden.
G2	Für die Beratungsangebote legen die zuständigen Akteure fest, wie Beratung im Rahmen ihrer jeweiligen Zielsetzung die Ratsuchenden dabei unterstützt, ihre bildungs- und berufsrelevanten Aufgaben in höherem Maße selbstorganisiert zu bewältigen, und welche Maßnahmen zum Nachweis der Wirkung ergriffen werden.
G3	Für die Beratungsangebote legen die zuständigen Akteure fest, wie Beratung im Rahmen ihrer jeweiligen Zielsetzung zur bildungs- und berufsbezogenen Entwicklung beitragen kann und welche Maßnahmen zum Nachweis der Wirkung ergriffen werden.
G4	Für die Beratungsangebote legen die zuständigen Akteure fest, ob und wie die Beratungsangebote im Rahmen ihrer jeweiligen Zielsetzung zur Verbesserung der Teilhabe und sozialer Inklusion, zu mehr Beteiligungschancen an Bildung und auf dem Arbeitsmarkt sowie zur Vermeidung von Diskriminierung beitragen kann und welche Maßnahmen zum Nachweis der Wirkung ergriffen werden.

Quelle: Arbeitsgruppe 1/Schiersmann/Weber 2011, Seite 15

AMS info 231 (Dezember 2012)

Ruth Hawthorn

Does it help?

Quality criteria for career guidance in group settings¹

1. Introduction

I was pleased to be asked to prepare this talk. I have done quite a lot of work on quality criteria, in particular quality standards for career guidance: both the standards for qualifications, and those that are used in quality assurance systems for actual provision.

I knew group work was covered in those standards somehow, so I thought it would be easy to separate out the group work ones and that it would be a useful job to do. But when I began to look more carefully, I realised it was not going to be so easy.

I can only speak from the English language literature. But there group work seems, at best, to be only tagged on to the main standards. Even then it is in a very hit-and-miss way. This may be different in Austria, in which case I would really like to hear about it.

In my experience with quality standards, the writing of the lists can be a dry and technical subject. It is hard because there is a very precise grammar and logic to writing standards. It has a way of sucking the interest out of something that is very lively and creative: the reality of good group work. Today I want to keep in touch with the reality, so instead of starting from theory, or from international perspectives, I'd like to start from the bottom.

When I started to look where group work was actually done, and what quality criteria were used, I realised three things:

1. Some of the best group work was done without using detailed quality standards.
2. Sometimes, where certain quality criteria were used, it made things difficult and actually worse for the clients and the staff.
3. It is not helpful to look at group work itself, or the quality criteria, in isolation from their context.

¹ Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um die stark erweiterte Fassung eines ursprünglich von der Autorin gehaltenen Vortrages auf der u.a. im Rahmen des von Leonardo da Vinci sowie vom AMS Österreich und vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) geförderten Projektes »GuideMe! Internationale Qualitätssicherung für Berufsorientierung im Gruppensetting« veranstalteten Fachtagung »Qualität in der Berufsorientierung und Berufsberatung«, die am 1. Juni 2010 im Albert Schweitzer Haus in Wien stattfand. Veranstalter dieser Fachtagung waren das AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, die Österreichische Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung (ARQA-VET; www.arqa-vet.at) sowie das sozialwissenschaftliche Forschungs- und Beratungsinstitut abif (www.abif.at). Ruth Hawthorne arbeitet am National Institute for Careers Education and Counselling (NICEC; www.nicec.org) in London.

I thought one way to approach it might be to take some examples from our experience in England. I hope that will raise issues that you might recognise in the Austrian context. We can maybe then look at whether a transnational approach is helpful.

2. The challenges for quality criteria for group work

In my organisation, the National Institute for Career Education and Counselling (NICEC), we like to look across provision in all sectors and see what they can learn from each other. This is what I am going to try to do today. I will take some examples that I think bring out some of the challenges for quality criteria for groups, and at the same time highlight some of the great advantages of group work that should be part of any quality standards.

I will also ask in whose interests is it that the quality should be good? That is, who are the stakeholders?

So, who is providing group work? These are some of the different locations in my country of group guidance:

- In schools (primary as well as secondary) for young people up to age 18.
- In vocational education colleges for young people over 16 and adults.
- In universities and other higher education settings.
- For unemployed adults.
- For adults in employment (this is most often only for high-flyers).
- For adults in employment but facing redundancy.

The examples I am going to take will highlight three main points that I think apply to many of them:

- Guidance standards are often »nested« within other standards.
- There are many different funding bodies: each use their own quality criteria.
- Professional associations can play an important part.

I will explain what I mean by »nesting«. Career guidance in groups is often offered alongside other programmes. These have their own systems of quality assurance. This means it is hard to find standards for group guidance that stand alone and do not need to be read alongside other standards. For example, career education and guidance in our schools is quality-assured as part of all educational programmes by a government agency called Ofsted. Ofsted standards themselves do not go into detail about careers work (although many of the outcomes that Ofsted looks for do come from careers work).

So our government has also developed detailed standards for Career Education, Information, Advice and Guidance (CEIAG). These standards give detail on the content the programme should cover and are used alongside and within the more general Ofsted ones. This nesting is complicated, and in fact the whole inspection regime is stressful for teachers.

The detailed guidance standards do give teachers an idea of what the curriculum should be – and also what they need to be doing with other interested parties, such as parents, and local

employers. But they do not cover more generic points about group pedagogy – that is, the first obvious thing that makes group-work different from one-to-one guidance work and should be in the quality criteria. Group work standards should also convey why group work is a particularly good way of helping people with career management. Why is this?

- People can learn from the others in the group.
- The organiser can bring in outside speakers and specialists.
- Group work can build up peer support: by that I mean for the group members to help and encourage each other.

In addition, in schools, the programme can be improved over a period of years, as each group passes through. Teachers can develop good practice. In schools, group work is also, of course, supplemented by individual career guidance. All of those types of group work I showed you just now are funded in different ways. So there are different government departments, or different private organisations that want to be sure the work is good. To explain this point I am going to look at some of the programmes for unemployed adults.

There are two broad kinds of these. One kind includes the official, government-funded programmes to get people back to work. The government wants to see lower unemployment figures and less money spent on social benefits. They include many programmes offered by our Jobcentres, which is our Public Employment Service. Jobcentre help is directly linked to the payment of benefits, so it involves an element of compulsion for the clients. They also include a national careers advice service currently called »nextstep«. This is optional, but there is a different kind of compulsion here: one-to-one help is free of charge for some clients, but others can only have face-to-face help in groups.

In both cases, the group provision mainly takes the form of what I call »getting-a-job skill« workshops: one-off workshops, on some aspect of self-awareness or of job-search, like CV-writing or interview skills. These are usually short and may only last half a day or can be an on-going group that people can drop in or out of up to a fixed time limit of a few weeks, before going off to vocational skill training or, hopefully, into a job. I would not call them full guidance or career education, or career management, but they are a part of that work, and they need meaningful quality criteria.

Perhaps because staff and clients have no choice about this, a feeling has grown up among them both that group work is much less use than one-to-one. This is a great shame. It is true that some of the advantages of group work we saw in schools are absent here:

- There is no time for the group participants to build up peer support.
- The funding is never good enough to employ experienced, qualified staff.
- The funding is never long-term enough for them to develop expertise and improve their programmes.

Some of this group provision suffers badly as a result. But in spite of this it is possible to do well what is within the remit, and clear, official quality standards on how to do so would be

helpful. The agencies that actually do this group work are subcontracted on an open market and are very varied, so quality assurance would be particularly important. However, none of the standards used for these programmes are specific to group work:

- Nextstep staff have qualifications in one-to-one work, but there is very little about group work in their qualification.
- Nextstep providers must be accredited against our matrix quality standards, but these are very open-weave and contain nothing specific about group work. I'll say a bit more about open-weave later.
- The quality criteria used on the Jobcentre programmes seem to focus on compliance with legal requirements, such as health-and-safety or equal opportunity rules.
- For this funding programme the government is interested mainly in what we call »hard« outcomes, for example the numbers of people getting a job or joining a training programme. They are less interested in »soft« outcomes like increased confidence or longer-term career management skills. It is these which are particularly achievable through good group work.

But in spite of this vacuum, or perhaps because of it, some interesting things are happening. The agencies that subcontract the nextstep group work do have to be sure that the work is good, and some therefore have been developing their own standards. I was shown one set of standards from Eastern region which I thought were excellent.

- They were tailored to the reality of what can be offered in that particular funding programme.
- They were short, clear and user-friendly.
- They covered the career-related content.
- They covered the processes in preparing and in running a group.
- They require that client feedback is collected and also include detail about what that should cover.

The other kind of work for unemployed adults is in what we call the voluntary or »third« sector. This is hugely varied. It is often funded by public money (sometimes European funding), but the work is run by non-governmental organisations. Its great strengths are that:

- It can be targeted at specific groups with special needs such as ex-offenders, or older adults, or people from one very local community, or one trade union group.
- It can take whatever form the providers can negotiate with the funders.
- It can often go on over a longer period than the official programmes.
- Group members can gain confidence from their peer support.
- It can be quite informal.

There are some quality criteria lessons to be learned from this sector. The criteria they use are as varied as the funders and agencies themselves. They range from overly-tight to the overly-loose: if the funding comes through the European Union, it often involves lengthy and fiercely detailed information about clients, inputs and outcomes – this has actually put off some NGOs

from applying for European money. At the other end of the spectrum, the only quality measure may be a client satisfaction questionnaire.

I would like to say a bit more about satisfaction questionnaires which I see as very important. They are not enough to ensure good quality. But if the right information is collected, and if that is used in the right way, they are essential to a good quality service. The information should not just be used to boast about a high percentage of people who are happy about a service but to listen very carefully to the few who are not.

I can illustrate this with an example from the private sector, using group work for adults facing redundancy. This one comes from the Human Resources unit for a very large employer, the BBC, which is our main, and public, broadcasting company for TV and radio.

In the media industry, staff turnover is high enough to warrant a permanent outplacement advice service. The BBC runs a high quality service involving mainly group activities but with one-to-one help also available. People can choose several group sessions, including getting-a-job skills but also career guidance sessions. The only quality criterion they use is a carefully monitored client satisfaction level.

But apart from a thoughtful use of client feedback it is surely also successful because it is a permanent service, so they can build up experience over a number of years; and also it is well-resourced compared to provision in the public sector. The staff have time and resources to develop their own programme and they are given professional space to do so.

Professional associations can play an important part. Their codes of practice are potentially important quality criteria and you can see from my list earlier that there are several different professional associations involved in group work in our country.

My example this time comes from guidance group work in universities. Our professional association in this sector is the Association of Graduate Careers Advisory Services (AGCAS). AGCAS has gone far beyond a simple statement of principles. It runs a professional qualification with its own set of learning objectives. These include a whole four-day training programme entirely about group work, covering nearly all the elements we might look for in a set of quality standards.² These include:

- Theories underpinning group work.
- Planning, delivery and evaluation.
- Management, facilitation and communication skills needed, including using a range of facilitative skills.
- The place of group work in the guidance process within the context of their organisation.
- Select, adapt, design and implement appropriate materials.
- Recognise and respond to the needs of different client groups.

This is their work on the training for the staff. For the quality of the actual provision, the national body responsible for quality in universities, the QAA, asked AGCAS to help them write the

2 www.agcas.org.uk/events/467-Group-Work-Warwick [27.5.2010].

quality guidelines.³ This is an example of the professional association being used in the best way. But another important point here is that these national QAA quality criteria are recommendations only. They assume that universities will have their own quality assurance systems, so the QAA offers its standards as precepts – universities can check their own standards against the QAA precepts to be sure they are covering everything they should be. I will be calling these precepts »meta-criteria« and will come back to them. Their advantage is that they provide a framework but let the locals decide for themselves exactly what they want to do.

To summarise all this so far: we have seen at least three different kinds of group work:

- Career education/career management (learning about careers).
- Career guidance, about making immediate choices.
- »Getting-a-job skill« workshops (no wider education or guidance content).

Also a number of different stakeholders have been mentioned each with a slightly different but overlapping interest in maintaining high standards:

- The government, thinking about value for public money.
- Providing organisations, hoping to win future contracts.
- Professionals, concerned about professional integrity and therefore with an eye on their own career development.
- Clients (and their families), who want good help!

Of course, all of the first three are interested in quality criteria in order to improve and deliver the best possible guidance work for their clients. But, to be cynical, they can also all use any criteria in a superficial way, to »tick the boxes« in order to obtain future funding or jobs. Quality assurance systems need to recognise this possible abuse but not assume that the only way to avoid it is to be over-specific. The quality criteria for group work we have mentioned have taken different forms, including:

- Quality assurance standards (whole service).
- Professional qualifications standards.
- »Precepts« or meta-criteria.
- A specified curriculum.
- Professional codes of practice.
- Legal obligations (e.g. health and safety).
- »Hard« outcome measures.
- »Soft« outcome measures.
- Client satisfaction feedback.

Some of these can be used for external formal assessment and quality control, some can be used internally as a tool to improve provision gradually, and some for either.

3 Quality Assurance Agency for Higher Education 2010.

3. The problem of »open weave«

I have talked to the writers of standards and to practitioners about group work in England and all agree that we have little in English-language official quality standards that is specific about groups. Some I have spoken to are angry about the bad practice that can be found as a result. Given that there are some good examples of group work in guidance, and of quality criteria, why is there so little about group work not only in our main national standards, but also in the international ones?

This takes us back to the problem of »open weave«. When those lists of standards are used for formal, external assessment there is a tension about how specific the standard and its performance criteria are. Being very specific limits their application. But being more general makes them vaguer, and therefore more open to abuse through »box-ticking«.

Our main quality system for guidance in the UK is called »matrix«. It is very successful because it is so open-weave, and it has been adopted across all sectors of guidance. But it is so open-weave, it makes no mention at all of group work as distinct from guidance with individuals.

Another reason for the invisibility of group work comes from another version of the »nesting« problem. It is difficult to draw a clear line between standards for group guidance and standards for one-to-one work: many of the skills needed overlap. But even when they mention group work, standards rarely explain what is different about it. For example, the International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG) lists 91 competence statements. Only one, 4.4, is about groups, and all it says is »Use group counselling techniques«.⁴

There have been attempts to devise sets of quality standards, the lists of good practice, that would apply to all target groups within a country, or across all countries. It is hard because as I have said there is a very precise grammar to writing standards, so it is very culture- and language-specific – and even before you have finished they can be out of date. For this reason CEDEFOP and The European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN, have adopted the meta-criteria approach.⁵

This involves listing the topics that the standards should cover, without spelling out the detail of exactly what the content should be. This makes good sense. But if their meta-criteria frameworks are going to be useful for group work, they must make very clear what the most distinctive features of good group work are. None of the European or International standards that I have seen do this.⁶

4 IAEVG 2003.

5 ELGPN mission for WP4 Quality can be found at <http://ktl.jyu.fi/ktl/elgpn/themes/wp4> [10.10.2011].

6 See, for example, CEDEFOP 2009, in which all the so-called »client-interaction competences« contain a subtitle which says they should all apply to »working with individuals or groups, face-to-face, by telephone or online« but do not specify what the differences between these might be.

4. So in summary, what criteria would help raise the quality of group guidance?

Taking ideas from all the examples I have talked about, the most effective quality system for group work would be worked out at a local level, for group work of a particular kind, with particular goals, and for specific target groups.

But, these should be drawn up within a framework set by meta-criteria, agreed at national level. I think these could be made to cover all the target groups I have talked about. Professional associations should be involved in writing the meta-criteria. The meta-criteria should cover process and organisational issues such as:

- Funding.
- Premises.
- Resources.
- Staffing.

The professional standards for staff should include a commitment to the value of group work. They should require the skills and understanding involved in one-to-one guidance as well as group work. The additional group work competencies should take as their starting point those outlined by AGCAS, namely:

- Theories underpinning group work.
- Planning, delivery and evaluation.
- Management, facilitation and communication skills.
- The place of group work within the guidance process.
- Select, adapt, design and implement appropriate materials.
- Recognise and respond to the needs of different client groups.

5. Literature

CEDEFOP (2009): Professionalising Career Guidance: Practitioner Competences and Qualification Routes in Europe. Thessaloniki: CEDEFOP.

IAEVG (2003): International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners. Online: www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=2&menu=1&submenu=5 [10.10.2011].

Quality Assurance Agency for Higher Education (2010): Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education – Section 8: Career education, information, advice and guidance. Mansfield: QAA. Online: www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/Section8careereducation2010.pdf [10.10.2011].

AMS info 240 (April 2013)

Karin Steiner, Monira Kerler, Sandra Schneeweiß

Berufs- und Arbeitsmarktorientierung für Jugendliche

1. Einleitung

Die Bildungs- und Berufsberatung gewinnt aufgrund einer sich wandelnden Berufs- und Arbeitswelt immer mehr an Bedeutung. Die Auswahl an Möglichkeiten für die Bildungs- und Berufswahl steigt, traditionelle Berufe verschwinden, Berufe mit niedrigem Qualifikationsanspruch gehen verloren etc.

Die Bildungs- und Berufsberatung muss in diesem Feld der Neuerungen agieren, die Menschen bei der aktiven Planung ihres Berufslebens unterstützen und ihnen die dazu nötigen Kompetenzen vermitteln.

Im Besonderen benötigen die Jugendlichen Information, Orientierung und Beratung, um in der Berufswelt bestehen zu können. Dabei ist es wichtig, dass sie möglichst früh mit der Bildungs- und Berufsberatung in Kontakt kommen und allen Jugendlichen dieser Kontakt zugänglich (gemacht) wird.

In diesem Zusammenhang spielen die im Lehrplan verankerte Berufsorientierung bzw. die gesamte schulische Bildungs- und Berufsberatung eine zentrale Rolle. Diese bringen die Jugendlichen relativ früh mit Themenfeldern rund um Bildung und Beruf in Berührung und sollten (zumindest theoretisch) alle Jugendlichen erreichen.

Den Pädagogischen Hochschulen (PHs) in Österreich kommt diesbezüglich eine maßgebliche Bedeutung zu, da sie, neben der Ausbildung der PflichtschullehrerInnen, für die Qualifizierung und Weiterbildung der BerufsorientierungslehrerInnen, der SchülerInnen- und BildungsberaterInnen sowie der anderen Lehrkräfte zuständig sind.

Vor diesem Hintergrund hat der im Auftrag der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich im Jahr 2012 vom sozialwissenschaftlichen Forschungs- und Beratungsinstitut abif (www.abif.at) realisierte Forschungsbericht¹ das Ziel, die Anforderungen, die an die schulische Bildungs- und Berufsberatung gestellt werden, zu untersuchen und diese möglichst detailliert zu spezifizieren.

¹ Karin Steiner, Monira Kerler, Sandra Schneeweiß (2012): AMS report 88: Berufs- und Arbeitsmarktorientierung für Jugendliche. Anforderungen im Wirkungsbereich von Pädagogischen Hochschulen und AMS, herausgegeben vom AMS Österreich, Download unter www.ams-forschungsnetzwerk.at im Menüpunkt »AMS-Publikationen – Forschung« – Jahr 2012.

2. Forschungsprozess

Wie bereits einleitend erwähnt wurde, liegt das vorrangige Ziel der vorliegenden Studie darin, die Anforderungen, die heutzutage an die schulische Bildungs- und Berufsberatung gestellt werden, eingehender zu untersuchen. Den Anfang machte dabei eine Literatur- und Internetrecherche zu den Anforderungen an die schulische Bildungs- und Berufsberatung. In einem zweiten Schritt wurden zehn qualitative Leitfadeninterviews mit ExpertInnen durchgeführt.

Die ExpertInnen wurden aus vier verschiedenen Bereichen gewählt: Sechs Personen aus dem Wirkungsbereich der Pädagogischen Hochschulen, zwei Personen aus dem außerschulischen Bereich der Bildungs- und Berufsberatung, die aber eng mit Schulen zusammenarbeiten, eine Person aus dem Wissenschaftsbereich mit dem Schwerpunkt »Schulische Bildungs- und Berufsberatung« und eine Person aus dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK).

Im Anschluss fand eine umfangreiche qualitative Analyse der Interviews statt, und die Ergebnisse wurden in einem Bericht verschriftlicht und als AMS report 88 publiziert (siehe Fußnote 1).

3. Zentrale Ergebnisse

Begleitung und Unterstützung an zentralen Übergängen

Eines haben alle SchülerInnen gemeinsam: Sie müssen an bestimmten Punkten eine Entscheidung treffen, bei der sie Unterstützung brauchen. Diese Entscheidungen finden meist am Übergang von einer Schule in eine andere Schule oder in den Beruf statt. Die Bildungs- und Berufsberatung muss dabei als längerer Prozess mit dem Schwerpunkt an den zentralen Übergängen angesehen werden.

Wichtig dabei ist, dass nicht nur einzelne Übergänge unterstützt werden, sondern dass die Unterstützung möglichst früh beginnt und möglichst umfassend ist. Natürlich unterscheidet sich der Bedarf an Bildungs- und Berufsberatung an den einzelnen Übergängen nach Umfang und Inhalt. Für die Auffassung, dass Bildungs- und Berufsberatung bereits in der Primarstufe stattfinden soll, sprechen sowohl die Offenheit der Kinder den Berufen gegenüber als auch die Möglichkeit, allfällige geschlechtsspezifische Berufswahlprozesse aufzubrechen.

Kommt es zu einem Mangel an Bildungs- und Berufsberatung, so sind Fehlentscheidungen oft die Folge. Auch wenn man dies nicht verallgemeinern kann, so gibt es nach wie vor oft im AHS-Bereich einen Mangel an Bildungs- und Berufsberatung. Doch auch hier wird viel getan, um die Lücken zu schließen, wie beispielsweise verstärkt die Umsetzung von Interessenstest² oder die Verbesserung und Verbreiterung der eingesetzten Methoden.³ Des Weiteren ist hier als Good Practice auch die laufende Weiterentwicklung des Programmes »Studienchecker« (www.studienchecker.at) – eine Kooperation zwischen dem Bundesminis-

2 Siehe z.B. das Projekt S2CPT unter www.s2cpt.eu

3 Siehe z.B. das Projekt NAVIGUIDE unter www.naviguide.net

terium für Wissenschaft und Forschung (BMWf) und dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) – zu nennen.

Auf den individuellen Bedarf eingehen

Wichtig ist, dass in der Bildungs- und Berufsberatung der individuelle Bedarf der SchülerInnen erkannt wird und diese zielgerichtet unterstützt werden. Dabei kann der Bedarf der SchülerInnen sehr unterschiedlich sein, und zwar je nachdem, wo sie sich im Entscheidungsprozess befinden.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, den SchülerInnen Raum zu geben, um ihre individuellen Fähigkeiten, Interessen und Stärken zu entdecken, auf welche im weiteren Prozess der Bildungs- und Berufsberatung aufgebaut werden soll. Die SchülerInnen haben oft auch Probleme damit, die individuellen Fähigkeiten, Interessen und Stärken in Zusammenhang mit Berufsbildern zu bringen und brauchen dabei Unterstützung.

Wichtig ist auch, dass die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen über andere Komponenten, wie z. B. dem Wandel am Arbeitsmarkt oder schulinterne Interessen, gestellt werden.

Auch im Zusammenhang mit der geschlechtsspezifischen Berufswahl ist es wichtig, die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen zu beachten und nicht beispielsweise alle Frauen in Richtung »Technik« zu drängen.

Einsatz von kompetenten (BO-)LehrerInnen

Eine zentrale Grundlage für LehrerInnen, um im Bereich »Bildungs- und Berufsberatung« tätig zu sein, sind die Offenheit gegenüber den SchülerInnen und das Interesse an der Thematik. Zusätzlich ist es wichtig, dass vor allem BO-LehrerInnen die Fähigkeit haben, bei den SchülerInnen das Interesse für diese Thematiken nachhaltig zu wecken und den Prozess der Berufswahl in Gang zu bringen.

Neben einigen Gemeinsamkeiten, so etwa Kommunikationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Kooperationsbereitschaft und Fachkompetenz, gibt es auch Unterschiede zwischen den Kompetenzen der BO-LehrerInnen und jenen der SchülerInnen- und BildungsberaterInnen. BO-LehrerInnen müssen auch über didaktisches Know-how verfügen, SchülerInnen und BildungsberaterInnen müssen auch Beratungskompetenzen besitzen.

Des Weiteren ist es für die LehrerInnen im Bereich »Bildungs- und Berufsberatung« und vor allem für die Organisation von Realbegegnungen wichtig, dass sie Erfahrungen aus der außerschulischen beruflichen Praxis haben. Die LehrerInnen kommen meist von der Schule in die Schule und haben daher meist kaum Erfahrungen aus der Arbeitswelt außerhalb der Schule. Aus diesem Grund wird von den Verantwortlichen immer mehr Wert darauf gelegt, dass auch die LehrerInnen selbst Realbegegnungen durchlaufen.

Unterstützung von allen Lehrkräften

Für die schulische Bildungs- und Berufsberatung ist es von großer Bedeutung, dass diese von allen Lehrkräften unterstützt wird, diese über das Angebot an Bildungs- und Berufsberatung

an der Schule informiert sind und diese Informationen weitergeben. Dies ist nicht nur dann wichtig, wenn der BO-Unterricht in anderen Fächern integrativ abgehalten wird, sondern auch wenn er als eigenes Fach stattfindet.

In diesem Zusammenhang ist es natürlich wichtig, dass allen Lehrkräften die zentrale Bedeutung des BO-Unterrichtes bewusst ist. Problematisch hierbei ist, dass die Bildungs- und Berufsberatung in der Erstausbildung der LehrerInnen keine bzw. nur eine untergeordnete Rolle spielt und dadurch den Lehrkräften die Bedeutung des BO-Unterrichtes oft nicht bewusst ist und sie sich für diese Thematik nicht zuständig fühlen.

Wichtig ist auch der Bereich der Kompetenzaneignung. Die für den Arbeitsmarkt besonders bedeutsamen Schlüsselkompetenzen müssen den SchülerInnen in allen Fächern, nicht nur im BO-Unterricht, vermittelt werden.

Vermittlung und Stärkung der Career Management Skills

Heutzutage geht es nicht mehr darum, den Jugendlichen bei einzelnen Entscheidungen zu helfen, sondern ihnen die Kompetenzen zu vermitteln, damit diese die Entscheidungen selbst treffen können. Dazu dienen die so genannten »Career Management Skills«, so etwa Selbstreflexion, Informationsbeschaffung und Entscheidungskompetenz. Auch die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen ist nach wie vor von zentraler Bedeutung. Diese sind eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Jugendlichen mit neuen Arbeitssituationen und Herausforderungen umgehen können.

Einbeziehung der Eltern

Ein wichtiger Teil in der Zusammenarbeit mit den Eltern besteht darin, diese über das schulische und außerschulische Angebot an Bildungs- und Berufsberatung zu informieren. Zusätzlich ist es wichtig, ihnen die Situation ihrer Kinder zu erklären und ihnen dadurch bewusst zu machen, dass ihre Kinder wichtige Entscheidungen treffen müssen, die zentral sind für ihre weitere Zukunft. Zusätzlich ist es wichtig, den Eltern bewusst zu machen, dass sie die ersten »ExpertInnen« (Auskunfts-/AnsprechpartnerInnen) aus der Arbeitswelt für ihre Kinder sind und sie bewusst oder unbewusst (auf jeden Fall) die Entscheidungen ihrer Kinder beeinflussen.

Die Eltern können als PartnerInnen gewonnen werden und auf vielfältige Art und Weise in die Bildungs- und Berufsberatung miteinbezogen werden.

Im Zusammenhang mit den Eltern muss jedoch immer reflektiert werden, dass jegliche Kooperation mit diesen nur auf Freiwilligkeit beruhen kann und nicht alle Kinder auf die Unterstützung ihrer Eltern zählen können.

Durchführung von Realbegegnungen

Realbegegnungen sind ein zentrales Instrument der schulischen Bildungs- und Berufsberatung. Für erfolgreiche Realbegegnungen ist es wichtig, dass diese richtig vor- und nachbereitet werden. Zusätzlich ist es wichtig, dass es sich bei den Realbegegnungen um Erkundungen und nicht um bloße Besichtigungen handelt. Die SchülerInnen sollen Erfahrungen

sammeln, selbst etwas ausprobieren können und die Arbeitsumgebung mit allen Sinnen wahrnehmen.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Realbegegnungen den Interessen der SchülerInnen entsprechen, da diese zur Validierung und Revidierung von Berufswünschen dienen sollen. In den Realbegegnungen haben die SchülerInnen auch die Möglichkeit, aktuelle Entwicklungen und Veränderungen kennenzulernen und sich ein realistisches Bild von dem jeweiligen Berufen zu machen.

Zusammenarbeit mit externen BeraterInnen

Bei der Zusammenarbeit mit externen BeraterInnen bzw. Beratungsinstitutionen ist es wichtig, dass die SchülerInnen das außerschulische Angebot kennenlernen und Schwellenängste abbauen, damit es ihnen anschließend leichter fällt, das Angebot selbst in Anspruch zu nehmen.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist der Abstand, der dadurch zur Schule gewonnen werden kann. LehrerInnen haben oft das Gefühl, dass SchülerInnen externen Personen anders zuhören bzw. können externe Personen diese Informationen zusätzlich unterstreichen.

Eine Ressource der externen Bildungs- und Berufsberatung, die sich die Schule unbedingt zu nutzen machen sollte, ist das detaillierte und aktuelle Wissen über den Arbeitsmarkt, über welches LehrerInnen meist nicht in dieser Form verfügen.

Gendersensibilität und Genderkompetenzen

In diesem Zusammenhang wurde vor allem die geschlechtsspezifische Berufswahl beleuchtet. Die SchülerInnen haben nach wie vor meist traditionelle Berufsbilder im Kopf, die es aufzubrechen gilt. Dabei werden im BO-Unterricht häufig Projekte, wie z. B. der Girls' Day oder der Boys' Day, herangezogen.

Wie bereits eingangs erwähnt wurde, macht es in diesem Zusammenhang Sinn, die Offenheit der SchülerInnen in frühen Phasen zu nutzen, da diese zu dieser Zeit den einzelnen Berufsbildern noch viel offener gegenüberstehen. Zusätzlich ist es wichtig, sich diesem Thema allumfassend und partnerschaftlich zu widmen und auch die Eltern miteinzubeziehen.

Standortbezogenes Konzept bzw. Wissen über regionale Möglichkeiten

In einem standortspezifischen Konzept müssen die Verantwortlichen, so u. a. meist die BO-KoordinatorIn und die Schulleitung, ein Konzept erstellen, wie die Berufsorientierung an Schulen ablaufen soll. Dabei wird u. a. auch entschieden, ob der BO-Unterricht als eigenes Fach oder integrativ abgehalten werden soll, welche LehrerInnen was zum Thema beitragen können etc.

Auch die regionalen und standortspezifischen Möglichkeiten im Hinblick auf den Zugang zu externen Informations- und Beratungsangeboten werden darin berücksichtigt.

4. Was fehlt in Österreich?

Mit Verweis auf die oben skizzierten Ergebnisse der Untersuchung soll hier nochmals kurz darauf eingegangen werden, was in Österreich noch fehlt bzw. wo es Mängel gibt.

Die ExpertInnen betonen allgemein, dass der BO-Unterricht als eigenes Fach abgehalten werden soll, da dieser dann tatsächlich stattfindet und alle SchülerInnen erreicht. Zusätzlich wird aber betont, dass trotzdem integrative Elemente vorhanden sein sollen, um die umfassende Bedeutung des BO-Unterrichtes bewusst zu machen.

Um den BO-Unterricht erfolgreich umzusetzen, muss diesem jener Wert zugeschrieben werden, den er verdient. Um dies zu ermöglichen, liegt eine wichtige Grundvoraussetzung darin, das Thema »Bildungs- und Berufsberatung« in die Erstausbildung der LehrerInnen zu integrieren.

Am meisten Entwicklungspotenzial ist in der AHS und im neunten Schuljahr außerhalb der Polytechnischen Schule zu erkennen. In diesen Bereichen gibt es oft noch einen Mangel an Bildungs- und Berufsberatung, was oft zu Fehlentscheidungen führt.

Eine weitere Problematik liegt in der Ressourcenknappheit der SchülerInnen- und Bildungsberatung, vor allem dann, wenn die Bearbeitung privater bzw. familiärer Probleme der SchülerInnen zu wenig Zeit für die eigentliche Bildungs- und Berufsberatung lässt.

Auch die allgemeine Ausbildung der BO-LehrerInnen und der SchülerInnen- und BildungsberaterInnen kann, wenn man dies international vergleicht, noch an Umfang gewinnen.

5. Schlussfolgerungen

Allgemein kann gesagt werden, dass es in Österreich zwar oft noch Lücken in der schulischen Bildungs- und Berufsberatung gibt, es jedoch auch Schulen gibt, die all die Problematiken vorbildlich meistern und eine gute schulische Bildungs- und Berufsberatung ermöglichen. Ziel sollte es sein, die an die Bildungs- und Berufsberatung herangetragen Anforderungen zu beachten sowie von anderen vorbildlichen Schulen zu lernen und dadurch die Bildungs- und Berufsberatung kontinuierlich zu verbessern.

Publikationen der Reihe »AMS report« ...



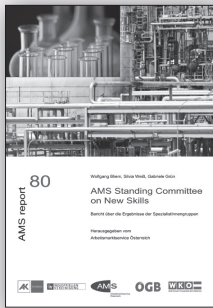
AMS report 79

Eva Heckl, Andrea Dorr, Céline Dörflinger, Christina Enichlmair

Arbeitsmarktintegration jugendlicher Problemgruppen

Internationale Good-Practice-Beispiele

ISBN 978-3-85495-259-7



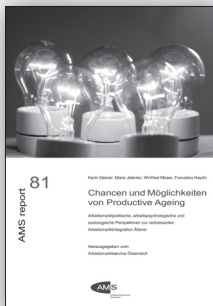
AMS report 80

Wolfgang Bliem, Silvia Weiß, Gabriele Grün

AMS Standing Committee on New Skills

Bericht über die Ergebnisse der SpezialistInnengruppen

ISBN 978-3-85495-447-6



AMS report 81

Karin Steiner, Marie Jelenko, Winfried Moser, Franziska Haydn

Chancen und Möglichkeiten von Productive Ageing

Arbeitsmarktpolitische, arbeitspsychologische und soziologische Perspektiven zur verbesserten Arbeitsmarktintegration Älterer

ISBN 978-3-85495-448-4

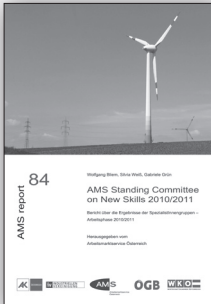


AMS report 82/83

Regina Haberfellner

Ethnische Ökonomien als (potenzielle) Arbeitgeberbetriebe

ISBN 978-3-85495-449-2



AMS report 84

Wolfgang Bliem, Silvia Weiß, Gabriele Grün

AMS Standing Committee on New Skills 2010/2011

Bericht über die Ergebnisse der SpezialistInnengruppen –
Arbeitsphase 2010/2011

ISBN 978-3-85495-451-4

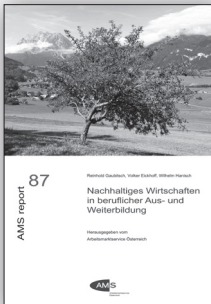


AMS report 85/86

Regina Haberfellner, René Sturm

Längerfristige Beschäftigungstrends von HochschulabsolventInnen

ISBN 978-3-85495-452-2

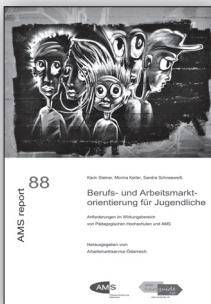


AMS report 87

Reinhold Gaubitsch, Volker Eickhoff, Wilhelm Hanisch

Nachhaltiges Wirtschaften in beruflicher Aus- und Weiterbildung

ISBN 978-3-85495-454-9



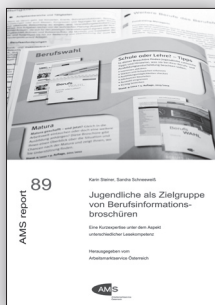
AMS report 88

Karin Steiner, Monira Kerler, Sandra Schneeweiß

Berufs- und Arbeitsmarktorientierung für Jugendliche

Anforderungen im Wirkungsbereich von
Pädagogischen Hochschulen und AMS

ISBN 978-3-85495-455-7



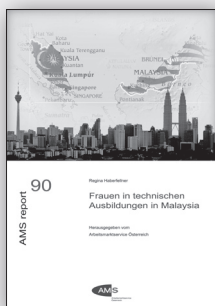
AMS report 89

Karin Steiner, Sandra Schneeweiß

Jugendliche als Zielgruppe von Berufsinformationsbroschüren

Eine Kurzexpertise unter dem Aspekt unterschiedlicher Lesekompetenz

ISBN 978-3-85495-456-5

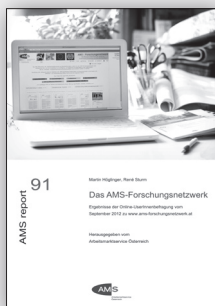


AMS report 90

Regina Haberfellner

Frauen in technischen Ausbildungen in Malaysia

ISBN 978-3-85495-457-3



AMS report 91

Martin Höglinger, René Sturm

Das AMS-Forschungsnetzwerk

Ergebnisse der Online-UserInnenbefragung vom September 2012 zu www.ams-forschungsnetzwerk.at

ISBN 978-3-85495-458-1



AMS report 92/93

Peter Huber, Georg Böhs (WIFO) sowie Andreas Riesenfelder, Susi Schelepa, Petra Wetzel (L&R)

Liberalisierung des österreichischen Arbeitsmarktes

ISBN 978-3-85495-459-X

www.ams.at/karrierekompass
www.ams.at/berufsinfo

... sind die Internet-Adressen für Berufsinformationen

Unter den oben genannten Internet-Adressen stehen Ihnen aktuelle Berufsinformationen per Knopfdruck zur Verfügung. Hier finden Sie unter anderem:

- Informationen über die BerufsInfoZentren des AMS und deren Angebot.
- Eine Auflistung aller BerufsInfoBroschüren des AMS sowie Hinweise, welche Broschüren Sie downloaden können.
- Programme, die Sie bei Ihrer Berufs- und Bildungsentscheidung unterstützen.
- Datenbanken, mit denen Sie die Berufs- und Bildungswelt per Mausklick erobern.

EIN BESUCH IM NETZ LOHNT SICH ALLEMAL!!!

Beispiele der Online-Infos des AMS

Benötigen Sie eine Orientierungshilfe für Ihre Berufswahl, ist der *Berufskompass* die richtige Adresse.

Das *AMS-Qualifikationsbarometer* zeigt Ihnen, in welchen Berufsbereichen Arbeitskräfte nachgefragt werden und mit welchen Qualifikationen Sie punkten.

Im *AMS-Berufsinformationssystem* erfahren Sie, welche Qualifikationen in Ihrem Beruf derzeit gefragt sind, mit welchen Arbeitsbelastungen Sie rechnen müssen und welche Berufsalternativen Ihnen offenstehen.

Im *AMS-Berufslexikon* online können Sie detaillierte Beschreibungen einer Vielzahl von Einzelberufen aus allen Bildungsebenen aufrufen.

Die *AMS-Weiterbildungsdatenbank* bietet einen Überblick über Weiterbildungsmöglichkeiten, Ausbildungsträger und Kurse in ganz Österreich.

Das AMS Österreich mit seiner Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation ist hierzu-lande die wichtigste Institution, die sich der flächendeckenden Versorgung der breiten Bevölkerung wie auch der verschiedenen Fachöffentlichkeiten (Lehrkräfte im schulischen Bereich, Bildungs- und BerufsberaterInnen, JugendberaterInnen, BildungsmanagerInnen, TrainerInnen in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen wie auch im Gesamtfeld der Erwachsenenbildung, JournalistInnen u.v.m.) mit Berufs- und Arbeitsmarktinformationen widmet und darüber hinaus verschiedene weitere relevante Serviceangebote, wie z.B. Bewerbungsratgeber oder Weiterbildungstipps, bereitstellt.

Maria Hofstätter war in ihrer Zeit als Leiterin der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des AMS Österreich, von 1996 bis Jahresende 2012, maßgeblich für diese Überführung der Berufs- und Arbeitsmarktinformationen des AMS in das Internet-Zeitalter verantwortlich. Unter ihrer Federführung wurden bereits vor rund zehn Jahren mittlerweile gut bewährte Online-Tools, wie z.B. das AMS-Qualifikations-Barometer oder der AMS-Berufskompass realisiert. Darüber hinaus bereichern Angebote wie das Interaktive Bewerbungsportal, die AMS-Karrierevideos oder die Methodendatenbank für TrainerInnen in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung als innovative Produkte des AMS die Angebotspalette.

Gleichzeitig, und auch dies stand im Brennpunkt der Interessen von Maria Hofstätter und ihren MitarbeiterInnen, begleiteten Reflexionen zu Qualitätsaspekten rund um das Themenfeld »Berufsinformation, Berufsorientierung und Berufsberatung« die Arbeit der Abteilung und damit die Frage, wie diese Dienstleistungen in zeitgemäßer Form erbracht werden können und sollen. Im Zuge dieser Reflexionen entstanden und entstehen im Rahmen von Forschungsprojekten bzw. Fachtagungen des AMS zahlreiche Publikationen, die sich den facettenreichen Aspekten und Fragestellungen rund um die Qualität in Berufsinformation, Berufsorientierung und Berufsberatung sowie deren Rolle und Funktion in der aktiven Arbeitsmarktpolitik widmen.

Der vorliegende AMS report stellt, beginnend mit dem Jahr 2004, eine rund zehnjährige Projektschau dar, indem er chronologisch die einschlägigen Publikationen der vom AMS Österreich herausgegebenen Reihe AMS info zu diesem Themenfeld versammelt und somit einen leichten Zugriff auf die in diesem Zeitraum entstandenen Arbeiten ermöglicht.

www.ams-forschungsnetzwerk.at

... ist die Internet-Adresse des AMS Österreich
für die Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung



P.b.b.
Verlagspostamt 1200

ISBN 978-3-85495-461-1