

# Praxishandbuch

## Theorien der Bildungs- und Berufsberatung

Brigitte Mosberger  
Sandra Schneeweiß  
Karin Steiner



abif – Analyse, Beratung  
und interdisziplinäre Forschung  
[www.abif.at](http://www.abif.at)



Arbeitsmarktservice  
Österreich  
ABI / Arbeitsmarktforschung  
und Berufsinformation  
[www.ams-forschungsnetzwerk.at](http://www.ams-forschungsnetzwerk.at)

# Praxishandbuch

## Theorien der Bildungs- und Berufsberatung

### **Autorinnen:**

Brigitte Mosberger  
Sandra Schneeweiß  
Karin Steiner

### Impressum:

#### Copyright

abif – Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung  
Einwanggasse 12/5, 1140 Wien, [www.abif.at](http://www.abif.at)

#### Grafik

Lanz, 1030 Wien

#### 1. Auflage

Wien, Jänner 2012

Im Auftrag und mit Unterstützung des  
AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation  
Treustraße 35–43, 1200 Wien, [www.ams.at](http://www.ams.at)

Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, 1190 Wien

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Theoretische Erklärungsansätze zur Berufswahl und deren wesentliche Einflussfaktoren.</b>	<b>6</b>
<b>2.1</b>	<b>Psychologische Ansätze und wesentliche Einflussfaktoren</b>	<b>6</b>
2.1.1	Berufsphasenmodell von Ginzberg	7
2.1.2	Selbstkonzept-Theorie nach Super	8
2.1.3	Dimensionen der Berufswahlreife/-unreife von Jaide	8
2.1.4	Wesentliche Einflussfaktoren und Bedeutung der psychologischen Ansätze	9
<b>2.2</b>	<b>Soziologische Ansätze und wesentliche Einflussfaktoren</b>	<b>11</b>
2.2.1	Konzept des Milieueinflusses von Becker, Brater, Wegener	11
2.2.2	Ansatz der Berufswahlforschung nach Bolder	12
2.2.3	Konzept des sozialen Raumes und Berufswahl nach Bourdieu	13
2.2.4	Wesentliche Einflussfaktoren und Bedeutung soziologischer Ansätze	14
<b>2.3</b>	<b>Entscheidungstheoretische Ansätze und wesentliche Einflussfaktoren</b>	<b>15</b>
2.3.1	Ansatz von Lange	15
2.3.2	Ansatz von Zihlmann	16
2.3.3	Wesentliche Einflussfaktoren und Bedeutung entscheidungstheoretischer Ansätze	16
<b>2.4</b>	<b>Faktorentheoretische Ansätze und ausgesuchte Einflussfaktoren</b>	<b>17</b>
2.4.1	Typologische Theorie nach Holland	17
2.4.2	Exkurs: Interventionistische Konzepte	18
2.4.3	Wesentliche Einflussfaktoren und Bedeutung faktorentheoretischer Ansätze	19
<b>2.5</b>	<b>Interdisziplinäre Ansätze und ausgesuchte Einflussfaktoren</b>	<b>19</b>
2.5.1	Ansatz von Steffens	19
2.5.2	Multifaktorieller Ansatz von Allehoff	20
2.5.3	Konzept von Blau und Co.	21
2.5.4	Berufswahlmodell von Busshoff	21
2.5.5	Übergangskonzept von Busshoff	22
2.5.6	Kooperationsmodell von Egloff	23
2.5.7	Wesentliche Einflussfaktoren und Bedeutung interdisziplinärer Ansätze	23
<b>3</b>	<b>Grundlegende Theorien und Methoden der Beratung in Bildung und Beruf</b>	<b>25</b>
<b>3.1</b>	<b>Abgrenzung des Begriffs »Bildungs- und Berufsberatung«</b>	<b>25</b>
<b>3.2</b>	<b>Interventionen in der Beratung</b>	<b>28</b>
<b>3.3</b>	<b>Non-direktive und direktive Fertigkeiten</b>	<b>30</b>
<b>3.4</b>	<b>Trait-and-Factor-Beratung</b>	<b>33</b>
<b>3.5</b>	<b>KlientInnenenzentrierte Beratung</b>	<b>34</b>
<b>3.6</b>	<b>Psychodynamische Beratung</b>	<b>35</b>
<b>3.7</b>	<b>Entwicklungsbezogene Beratung</b>	<b>37</b>
<b>3.8</b>	<b>Behavioristisch orientierte Beratung</b>	<b>38</b>

<b>3.9</b>	<b>Kognitiv-behavioristische Methoden der Laufbahnberatung</b> .....	<b>40</b>
3.9.1	Behavioristisch orientierte Beratung .....	40
3.9.2	Realitätsberatung .....	44
3.9.3	Rational-emotive Verhaltensberatung .....	48
3.9.4	Lösungsorientierte Kurzberatung .....	51
3.9.5	Multimodale Beratung .....	56
3.9.6	Eklektischer Ansatz: Informationsstrukturelle Methodik (ISM) .....	59
<b>4</b>	<b>Handlungsfelder der Bildungs- und Berufsberatung</b> .....	<b>66</b>
4.1	Bildungs- und Berufsberatung für die berufliche Erstausbildung .....	66
4.2	Bildungs- und Berufsberatung für den Tertiärbereich .....	68
4.3	Bildungs- und Berufsberatung für Erwachsene .....	70
<b>5</b>	<b>Setting der Bildungs- und Berufsberatung in Österreich</b> .....	<b>74</b>
5.1	BerufsInfoZentren (BIZ) des AMS – <a href="http://www.ams.at/biz">www.ams.at/biz</a> .....	74
5.2	Bildungs- und Berufsberatung der Wirtschaftskammer (WK) .....	76
5.3	Bildungs- und Berufsberatung der Arbeiterkammer (AK) .....	76
5.4	Schulpsychologie-Bildungsberatung (BMUJK) – <a href="http://www.schulpsychologie.at">www.schulpsychologie.at</a> .....	77
5.5	Psychologische Studentenberatung (BMWV) – <a href="http://www.studentenberatung.at">www.studentenberatung.at</a> .....	77
5.6	Eine Auswahl der Bildungs- und Berufsberatung von privatwirtschaftlichen Firmen, Netzwerken und Vereinen .....	78
<b>6</b>	<b>Einige Spezialprobleme aus dem laufenden Diskurs, die für die Bildungs- und Berufsberatung relevant sind</b> .....	<b>82</b>
6.1	<b>Neue Beratungsmethoden – Kompetenzbilanzierung</b> .....	<b>82</b>
6.1.1	Kompetenzbegriff .....	83
6.1.2	Formative und summative Verfahren .....	83
6.1.3	Ablauf der Kompetenzbilanzierung .....	85
6.1.4	Unterschiede von Kompetenzbilanzierungsverfahren .....	90
6.1.5	Schriftliche Kompetenzbilanzen .....	92
6.2	<b>Qualität in der Bildungs- und Berufsberatung</b> .....	<b>95</b>
6.2.1	Qualitätsbegriff .....	95
6.2.2	Standards und Richtlinien .....	96
6.2.3	Evaluationsverfahren .....	100
6.2.4	Qualitätsmanagementkonzepte .....	106
6.2.5	Kompetenzprofil für BeraterInnen .....	109
<b>7</b>	<b>Glossar</b> .....	<b>114</b>
<b>8</b>	<b>Literatur</b> .....	<b>120</b>

# 1 Einleitung

Die Bildungs- und Berufsberatung ist ein sehr umfangreicher Bereich, bei welchem, neben den methodischen Kenntnissen, auch viele theoretische Grundlagen von Bedeutung sind. Dieses Praxishandbuch gibt einen möglichst umfassenden Überblick über das theoretische Feld der Bildungs- und Berufsberatung. Das Praxishandbuch lässt sich dabei in fünf Teile gliedern, wobei drei Teile einen größeren und zwei einen kleineren Umfang haben. Das Praxishandbuch soll hierbei als Nachschlagewerk für Interessierte dienen, die ihr theoretisches Wissen zu den einzelnen Bereichen der Bildungs- und Berufsberatung festigen wollen.

Der erste Teil (Kapitel 2) beschäftigt sich mit den theoretischen Erklärungsansätzen der Berufswahl. Dabei werden die Erklärungsansätze aus den unterschiedlichen Disziplinen und Denkrichtungen herangezogen und die wesentlichen Einflussfaktoren hervorgehoben.

Der zweite Teil (Kapitel 3) beschreibt die grundlegenden Theorien und Methoden der Bildungs- und Berufsberatung. Bei den einzelnen Beratungsmodellen werden neben den theoretischen Grundlagen auch der Prozess der Beratung und die Beratungstechniken dargestellt.

Der dritte Teil (Kapitel 4) gibt einen kurzen Überblick über die unterschiedlichen Handlungsfelder der Bildungs- und Berufsberatung. Als Handlungsfelder werden die berufliche Erstberatung, die Beratung im Tertiärbereich und die Beratung für Erwachsene erläutert. Dabei werden jeweils die Besonderheiten dieser Handlungsfelder beschrieben und auch aktuelle internationale Entwicklungen bzw. mögliche zukünftige Entwicklungen mit einbezogen.

Der vierte Teil (Kapitel 5) beschäftigt sich mit der Praxis der Bildungs- und Berufsberatung in Österreich und gibt einen kurzen Überblick über das hier vorhandene Angebot. Neben dem breiten Angebot des Arbeitsmarktservice (AMS), der Arbeiterkammer (AK), der Wirtschaftskammer (WK) und der Ministerien wird auch in Auszügen das Angebot von kleineren Vereinen oder privatwirtschaftlichen Firmen inkludiert.

Der fünfte und letzte Teil (Kapitel 6) beinhaltet drei Spezialthemen der Bildungs- und Berufsberatung. Kapitel 6.1 setzt sich mit den Begriffen »Bildungsferne« bzw. »Bildungsnähe« auseinander und beleuchtet in diesem Zusammenhang die Handlungsoptionen der Bildungs- und Berufsberatung. In Kapitel 6.2 werden die theoretischen Grundüberlegungen und der Ablauf einer Kompetenzbilanzierung dargestellt. Last but not least setzt sich Kapitel 6.3 mit einem zunehmend wichtigen Thema auseinander, nämlich der Qualität in der Bildungs- und Berufsberatung, und beleuchtet dabei die unterschiedlichen Standards und Richtlinien in der Bildungs- und Berufsberatung, verschiedene Evaluationsverfahren und Qualitätskonzepte sowie ein Kompetenzprofil der BeraterInnen.

Den Abschluss bildet das Glossar (Kapitel 7), welches die Definitionen von relevanten allgemeinen Begriffen der Bildungs- und Berufsberatung, die im Handbuch vorkommen, liefert.

Wir hoffen, mit dem hier vorliegendem Praxishandbuch einer möglichst breiten und interessierten LeserInnenschaft eine nützliche Unterlage für die Arbeit in der Bildungs- und Berufsberatung zur Verfügung stellen zu können.

**Brigitte Mosberger, Sandra Schneeweiß, Karin Steiner**

*abif – Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung*  
[www.abif.at](http://www.abif.at)

**René Sturm**

*AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI)*  
[www.ams-forschungsnetzwerk.at](http://www.ams-forschungsnetzwerk.at)

## 2 Theoretische Erklärungsansätze zur Berufswahl und deren wesentliche Einflussfaktoren

Theoretische Erklärungsansätze zur Berufswahl versuchen zu erklären, wie das Verhalten der Menschen bei der Berufswahl abläuft. Dabei versuchen unterschiedlichste Disziplinen ihren Beitrag zu leisten, was zu einem umfangreichen Angebot an Berufswahltheorien, die mehr oder weniger in der Praxis getestet wurden und werden, führt.

Aber was genau kann nun unter Berufswahl verstanden werden? Im Duden nachgeschlagen wird Beruf als »[erlernte] *Arbeit oder Tätigkeit, mit der jemand sein Geld verdient*« definiert. Aber auch die veraltete und gehobene Definition als »Berufung, innere Bestimmung« wird genannt. Die Wahl wird im Duden als »*Möglichkeit der Entscheidung; das Sich entscheiden zwischen zwei oder mehreren Möglichkeiten*« definiert (vgl. Duden online). Folglich geht es bei der Berufswahl um die Möglichkeit der Entscheidung zwischen unterschiedlichen (erlernbaren) Arbeiten und Tätigkeiten. Man könnte diese Definition auch noch um die »Berufung« bzw. »Bestimmung« ergänzen, wonach es folglich um die Möglichkeit der Entscheidung zwischen unterschiedlichen (erlernbaren) Arbeiten und Tätigkeiten, unter Berücksichtigung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, geht.

Auch die Definition von Busshoff ermöglicht eine gute Annäherung an den Begriff. Nach ihm ist die Berufswahl »*eine in lebenslange berufliche Entwicklung eingebundene und unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen und Einflüssen stehende sowie in der Regel wiederholt sich einstellende interaktive Lern- und Entscheidungsphase deren jeweiliges Ergebnis dazu beiträgt, dass Menschen unterschiedliche berufliche Tätigkeiten ausüben*« (Busshoff 1992, S. 88). Aus dieser Definition lassen sich folgende zentrale Dimensionen herausfiltern:

- Lebenslange berufliche Entwicklung: Bei der Berufswahl handelt es sich um einen Prozess, der das ganze Leben bzw. einen großen Teil des Lebens andauert.
- Gesellschaftliche Bedingungen und Einflüsse: Nicht nur Persönlichkeitsmerkmale beeinflussen die Berufswahl, sondern auch gesellschaftliche Strukturen und Gegebenheiten.
- Wiederholt sich einstellend: Die Berufswahl ist nicht nach dem ersten Eintritt in die Arbeitswelt abgeschlossen, sondern wiederholt sich im Laufe des Lebens.
- Interaktive Lern und Entscheidungsphase: Die Berufswahl kommt in interaktiven Prozessen zustande.

Folglich geht es bei der Berufswahl um den wiederholt ablaufenden Prozess aus interaktiven Lern- und Entscheidungsphasen bzgl. der unterschiedlichen (erlernbaren) Arbeiten und Tätigkeiten unter Beeinflussung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der gesellschaftlichen Bedingungen.

Diesen Prozess versuchen die unterschiedlichen Berufswahltheorien zu erklären. Je nachdem, welche Perspektive bei dem Blick auf das Phänomen eingenommen wird, werden andere Einflussfaktoren als wesentlich erachtet und mit wissenschaftlichen Methoden analysiert.

### 2.1 Psychologische Ansätze und wesentliche Einflussfaktoren

Bei den psychologischen Ansätzen liegt das zentrale Interesse auf den persönlichen, individuellen Merkmalen und Prozessen, die die Berufswahl beeinflussen. Im Gegensatz zu soziologischen Theorien spielen Umwelteinflüsse eine geringe Rolle und werden nur als Rahmenbedingungen und Störvariablen berücksichtigt, welche die Wirksamkeit psychologischer Faktoren einengen oder modifizieren (vgl. Seifert 1977, S. 231).

In der Psychologie beschäftigen sich vor allem entwicklungspsychologische Ansätze mit dem Prozess der Berufswahl. Allerdings leisten auch differenzialpsychologische und tiefenpsychologische Ansätze einzelne Beiträge zu der Berufswahlforschung.

Bei entwicklungstheoretischen Ansätzen stehen der Prozess der Berufswahl und dessen verschiedene Stadien, welche durchlaufen werden müssen, im Mittelpunkt. In den unterschiedlichen Stadien werden berufsrelevante Entscheidungen getroffen, deren Kumulation die Berufswahl ergibt. Das Problem der entwicklungspsychologischen Ansätze besteht dabei darin, dass der Prozess der Berufswahl kaum von der Lebensgeschichte der wählenden Personen unterschieden werden kann, da berufsrelevante Entscheidungen beinahe zu jedem Zeitpunkt stattfinden (vgl. Nowak 2002, S. 12).

Zentrale Vertreter dieser Denkrichtung sind Ginzberg, Super und Jaide, deren Ansätze kurz skizziert werden.

### 2.1.1 Berufsphasenmodell von Ginzberg

Ginzbergs Modell stellt einen der bedeutendsten Schritte in der entwicklungspsychologischen Berufswahl-Theorie dar. Ginzberg entwickelte als einer der ersten das entwicklungspsychologische Modell der systematischen Berufswahlphasen. Dabei beleuchtet er, welche beruflich relevanten Persönlichkeitsmerkmale sich in welcher Lebensphase ausbilden und welchen phasenspezifischen Einfluss die soziale Umwelt dabei ausübt (vgl. Seifert 1977, S. 180f). Dabei liegen seinem Modell folgende Annahmen (vgl. Seifert 1977, S. 181) zugrunde:

1. Die Berufswahl ist ein Prozess, der im allgemeinen etwa 10 Jahre dauert und sich aus einer Kette von Entscheidungen zusammensetzt.
2. Der Prozess ist irreversibel, da sich getroffene Entscheidungen wegen der damit verbundenen zeitlichen, materiellen und psychischen Kosten nicht rückgängig machen lassen. Zusätzlich bauen die späteren Entscheidungen auf frühere auf, folglich schränken frühere Entscheidungen den Entscheidungsspielraum ein.
3. Der Prozess der Berufswahl ist durch innere und äußere Faktoren, wie z.B. durch Interessen, Fähigkeiten und Werthaltungen bzw. durch die Arbeitsmarktlage, die Einkommensstruktur etc., beeinflusst und stellt einen Kompromiss zwischen diesen dar.

Um seine Thesen zu überprüfen führte Ginzberg und seine MitarbeiterInnen Intensivinterviews mit männlichen und weiblichen Jugendlichen zwischen 11 und 24 Jahren. Aufbauend auf diese Untersuchung entwickelt er das Phasenmodell des Wahl- und Entscheidungsprozesses. Im Mittelpunkt standen dabei die Art und Weise der Übersetzung individueller Impulse und Bedürfnisse in Berufswünsche (vgl. Seifert 1977, S. 181). Folglich durchlaufen Personen laut Ginzbergs Modell bei der Berufswahl folgende Entwicklungsperioden (vgl. Buss-hoff 1984, S. 12):

1. Periode der Phantasiewahl (7. bis 11. Lebensjahr): In dieser Periode verfügen die Kinder über einen mangelnden Realitätsbezug von beruflichen Wunschvorstellungen und denken noch nicht ernsthaft über die Berufswahl und deren Voraussetzungen nach.
2. Periode der Probe- oder Versuchswahl (11. bis 17. Lebensjahr): Diese Periode ist geprägt durch die Adoleszenz und durch Spannungen zwischen den Eltern und den Jugendlichen sowie durch Bestrebungen, sich vom Elternhaus und deren Normen abzugrenzen. Die Berufswahl ist dabei von persönlichen Faktoren geprägt und durchläuft dabei folgende Phasen: die Interessensphase, die Fähigkeitsphase, die Wertephase und die Übergangsphase. Die Berufswünsche werden dabei anfangs von den Interessen, dann von den Fähigkeiten und dann von Wertevorstellungen geprägt. In der Übergangsphase wird eine Beruhigung der Persönlichkeitsentwicklung angenommen.

3. Periode der realistischen Wahl (17. Lebensjahr und später): In dieser Phase entsteht ein intensiver Realitätsbezug. Dabei wird zuerst die explorative Phase durchlaufen, in der Erfahrungen und Informationen eingeholt werden. Im Anschluss folgt die Kristallisationsphase, in der die Informationen zusammengeführt werden und eine Berufsentscheidung getroffen wird. In der darauf folgenden Spezifikationsphase wird geklärt wie, wo und wann die getroffene Entscheidung realisiert werden kann.

### 2.1.2 Selbstkonzept-Theorie nach Super

Super führt den Begriff des » (beruflichen) Selbstkonzeptes« in die Berufswahltheorie ein und versucht eine Integration entwicklungspsychologischer, phänomenologischer und differentialpsychologischer Aspekte. Für Super besteht die berufliche Entwicklung danach im Kern in der Entwicklung und Verwirklichung eines Selbstkonzeptes. (vgl. Seifert 1977, S. 183f). Super entwickelt dabei eine der umfangreichsten Theorien der entwicklungspsychologischen Denkrichtung. Er verknüpft die Persönlichkeitsentwicklung in den verschiedenen Lebensstadien mit den hierfür typischen beruflichen Entwicklungsaufgaben und Verhaltensweisen (vgl. Seifert 1977, S. 187f).

Die berufliche Entwicklung beschreibt Super in fünf Stadien (vgl. Seifert 1977, S. 186f) in welchen er soziale, intellektuelle aber auch psychodynamische Faktoren nennt, welche die berufliche Entwicklung beeinflussen.

1. Stadium des Wachstums (von der Geburt bis ca. zum 14. Lebensjahr): Die Faktoren Phantasie (4 bis 10 Jahre), Interesse (11 bis 12 Jahre) und Fähigkeiten (13 bis 14 Jahre) beeinflussen die berufliche Entwicklung.
2. Stadium der Erkundung (15. bis 24. Lebensjahr): Beim Durchlaufen des Versuchsstadiums (15 bis 17 Jahre), des Übergangsstadiums (18 bis 21 Jahre) und dem Erprobungsstadium (22 bis 24 Jahre) nähern sich die Personen dem Berufsleben an. Dabei spielen schulische und berufliche Erfahrungen, vorübergehende Beschäftigungen, Freizeitaktivitäten etc. eine zentrale Rolle.
3. Stadium der Festlegung (25. bis 44. Lebensjahr): Die Personen streben eine dauerhafte Position im persönlich ausgewählten Berufsfeld an (31 bis 44 Jahre). In der Phase des Versuchs (25 bis 30 Jahre) kann es dabei noch zu Stellungswechseln kommen.
4. Stadium der Aufrechterhaltung (45. bis 64. Lebensjahr): Der gefundenen feste Platz in der Arbeitswelt wird in diesem Stadium gehalten.
5. Stadium des Abbaus (nach Vollendung des 65. Lebensjahr): In diesem Stadium wird versucht, die Arbeit an die abnehmende Arbeitsaktivität anzupassen bzw. sich in weiteren Schritten aus der Arbeitswelt zurückzuziehen.

Supers Modell ist im Großen und Ganzen zu verdanken, dass die Berufswahl und die berufliche Entwicklung heute als lebenslanger Prozess angesehen werden (vgl. Seifert 1977, S. 187).

### 2.1.3 Dimensionen der Berufswahlreife/-unreife von Jaide

Jaide hat in seinem Ansatz versucht die verschiedensten – hauptsächlich psychologischen Konzepte – der Berufswahl zusammenzuführen. Dabei stellt er der Dimension der Berufswahlreife die Gegenposition der Berufswahlunreife entgegen. In seinem Konzept entwickelt er die unterschiedlichen Dimensionen der Reife bzw. Unreife zur Berufswahl, welche die BerufswählerInnen durchlaufen müssen. Ziel dieses Reifungsprozess ist für Jaide der »homo vacationalis«, also das berufswahlreife Individuum.

Über folgende Dimensionen (vgl. Jaide 1977, nach Nowak 2002, S. 15) vollzieht sich die Entwicklung der Berufswahlreife.

- Bewusstwerdung der Wichtigkeit der Berufswahl und den Konsequenzen. Aktives Erlernen von Instrumenten und Kriterien der Berufs- und Selbsteinschätzung sind dabei von zentraler Bedeutung. Wichtig sind eine positive Einstellung zur Schul- und Berufswelt und die Fähigkeit, sich selbst einzuschätzen, sowie Eigeninitiative für berufsrelevante Entscheidungen. Unreife zeichnet sich durch Nicht-Ernstnehmen, Gleichgültigkeit und Passivität aus.
- Verarbeitung und Suche von Informationen über die Berufswelt, spezifische Berufsvorkenntnisse, Berufsbilder, arbeitsrechtliche Grundkenntnisse etc., sowie die Ausrichtung auf die Anforderungen im Beruf. Unreife zeichnet sich durch unzureichende und veraltete Vorstellungen aus.
- Bewusstheit über die eigenen Stärken und Schwächen und deren angemessene Übertragung in die Berufswelt. Unreife zeichnet sich durch die falsche Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen aus und durch Unkenntnis über die Kompatibilität der Stärken mit der Berufswelt bzw. bestimmten Berufsfeldern.
- Entwicklung des Selbstkonzeptes: Bewusstwerdung der eigenen Interessen, Bedürfnisse und Wertschätzungen in Bezug auf zur Wahl stehende Berufe. Unreife zeichnet sich durch Unreflektiertheit der eigenen Persönlichkeit aus.
- Kontinuität und Transparenz des Berufswahlprozesses und erkennbare Zuwächse und Differenzierung auf den Dimensionen eins bis vier. Integration; Ausweitung, Einengung, Verallgemeinerung und Konkretisierung der berufsrelevanten Erwägungen auf den Dimensionen eins bis vier. Unreife wird durch instabile, abrupte, zufallsbestimmte Verhaltensweisen gezeigt
- Die ersten Berufsentscheidungen können rational begründet und realistische Kompromisse zwischen Wünschen und Möglichkeiten eingegangen werden. Unreife wird durch ein Berufswahlverhalten, das auf Zufällen und Umständen beruht, gezeigt.

### 2.1.4 Wesentliche Einflussfaktoren und Bedeutung der psychologischen Ansätze

Bei den psychologischen Konzepten ist deutlich zu erkennen, dass hauptsächlich die individuellen Persönlichkeitsmerkmale als Einflussfaktoren herangezogen werden. Diese so genannten »endogenen Faktoren« inkludieren Interessen, Fähigkeiten, Neigungen, Fertigkeiten und somatische Voraussetzungen wie Alter und Geschlecht. Auch das von Jaide entwickelte Merkmal der Berufswahlreife setzt sich größtenteils aus endogenen Merkmalen, die in den jeweiligen Phasen erworben werden zusammen.

Die praktische Umsetzung finden viele dieser Theorien in den faktorenthoretischen Konzepten, in welchen die in den psychologischen Ansätzen identifizierten Merkmale in der Praxis getestet werden.

Auch das **Geschlecht** ist ein wesentlicher Einflussfaktor auf die Berufswahl. Durch die geschlechtsspezifische Sozialisation wird die Berufswahl von Frauen und Männern in unterschiedlicher Weise geprägt. Dabei spielen geschlechtsspezifische Rollenerwartungen und durch gesellschaftliche Werteorientierung geprägte Handlungsmuster eine Rolle.

Ersichtlich wird dies in der Praxis durch eine geschlechtlich geprägte unterschiedliche Berufswahl von Männern und Frauen. Frauen sind deutlich seltener in handwerklich-technischen Berufen. Eine ähnliche Tendenz ist auch bei IT-Berufen zu erkennen. Unterschiedliche Studien und Statistiken zeigen deutlich, dass das Geschlecht einen zentralen Einfluss auf die Berufswahl hat und es typisch männliche und typisch weibliche Berufe gibt. (vgl. Lehrlingsstatistik 2010).

**Die zehn häufigsten Lehrberufe 2010**

Mädchen			Burschen		
Lehrberufe	Anzahl	Prozent	Lehrberufe	Anzahl	Prozent
1. Einzelhandel insgesamt	11.015	24,8%	1. Elektrotechnik	9.062	10,6%
2. Bürokauffrau	5.483	12,4%	2. Kraftfahrzeugtechnik	7.813	9,1%
3. Friseurin und Perückenmacherin (Stylistin)	4.814	10,8%	3. Installations- und Gebäudetechnik	5.215	6,1%
4. Restaurantfachfrau	1.918	4,3%	4. Einzelhandel insgesamt	4.695	5,5%
5. Köchin	1.800	4,1%	5. Maschinenbautechnik	4.354	5,1%
6. Gastronomiefachfrau	1.447	3,3%	6. Koch	3.451	4,0%
7. Hotel- und Gastgewerbeassistentin	1.208	2,7%	7. Tischlerei	3.328	3,9%
8. Pharmazeutisch-kaufmännische Assistenz	1.171	2,6%	8. Maurer	3.187	3,7%
9. Verwaltungsassistentin	1.147	2,6%	9. Metalltechnik – Metallbearbeitungstechnik	2.727	3,2%
10. Blumenbinderin und -händerlin (Floristin)	774	1,7%	10. Maler und Anstreicher	2.056	2,4%
<b>Summe »TOP-10«</b>	<b>30.777</b>	<b>69,0%</b>	<b>Summe »TOP-10«</b>	<b>45.888</b>	<b>53,7%</b>
<b>Insgesamt</b>	<b>44.382</b>	<b>100,0%</b>	<b>Insgesamt</b>	<b>85.517</b>	<b>100,0%</b>

Quelle: Wirtschaftskammer Österreich

Da meist die Eltern der Mädchen in rollentypischen Berufen beschäftigt sind, fehlen für diese oft die Vorbilder, um in für Frauen untypischen Berufen tätig zu sein. Auch die Vereinbarkeit von Beruf und zukünftiger Familie lässt Frauen nach wie vor zu frauentypischen Berufen tendieren.

Auch das **Alter** spielt im Prozess der Berufswahl eine entscheidende Rolle. Die in dem theoretischen Teil skizzierten Modelle basieren meist auf unterschiedlichen Phasen, die durchlaufen werden. Je nachdem, mit welchem Alter die berufswählende Person ihre Entscheidung trifft, ist sie mehr oder weniger weit im Prozess der Berufswahl vorgeschritten und verfügt über dementsprechende Ressourcen, um ihre Entscheidung zu treffen.

Die Entwicklung der **Berufswahlreife** verläuft über unterschiedliche Stufen und ist folglich auf mit dem Alter der BerufswählerInnen verbunden. Beim Durchlaufen dieser Stufen müssen die berufswählenden Personen sich der eigenen Fähigkeiten und Interessen bewusst werden und Wissen über die Arbeitswelt und deren Ansprüche erwerben. Durch die Kombination dieser beiden Komponenten ist die berufswählende Person fähig, sich für eine Alternative zu entscheiden. Muss eine Person eine Berufswahl treffen, ohne über die Berufswahlreife zu verfügen, kann dies zu einer nicht zufriedenstellenden Berufswahl führen.

**Schulische Leistungen** und **Intelligenz** spielen auch eine entscheidende Rolle für die Berufswahl. Dabei spielen auch das Zeugnis bzw. die Noten in einzelnen Fächern eine Rolle dabei, welche Berufe ergriffen werden. Auch die Studie von Nowak 1998 stellt fest, dass die Lernmotivation und die schulische Leistung Einfluss darauf nehmen, ob ein Lehrberuf oder eine höhere schulische Ausbildung gewählt wird. Der Unterschied zwischen Wunschberuf und dem tatsächlich ergriffenen Beruf kann durch die Lernmotivation der Jugendlichen erklärt werden (vgl. Nowak 1998, nach Puddu 2002, S. 67).

**Interessen, Neigungen** und **Fertigkeiten** sind die zentralen Einflussfaktoren in den psychologischen Ansätzen. Diese entwickeln und verändern sich im Laufe des Lebens und sind daher bei sehr jungen BerufswählerInnen oft noch nicht richtig ausgeprägt. Sowohl aus Sicht der Bildungs- und Berufsberatung als auch aus Sicht der Jugendlichen sind dies zentrale Faktoren für die Berufswahl.

Wesentliche Einflussfaktoren psychologischer Ansätze			
Interessen	Fertigkeiten	Neigungen	Intelligenz
Geschlecht	Alter	Fähigkeiten	Berufswahlreife
Schulische Leistungen	Körperliche Voraussetzungen	Gesundheit	Motivation

## 2.2 Soziologische Ansätze und wesentliche Einflussfaktoren

Im Gegensatz zu den psychologischen Ansätzen betonen die soziologischen Ansätze – meist milieutheoretische Ansätze – die Abhängigkeit der Berufswahl und des beruflichen Verhaltens von Umwelt- und Kontextfaktoren und analysieren somit die sozialen Einflussfaktoren (vgl. Seifert 1977, S. 231).

Scharmann betont in diesem Zusammenhang, dass der Vorgang der Berufswahl zwar den Eindruck einer subjektiven Entscheidung macht, im Realen jedoch von einer Vielzahl von kulturellen und sozialen Bedingungen abhängt. Dazu zählen u.a. die familiären Verhältnisse und die wirtschaftliche Lage der BerufsanwärterInnen, auf welche die einzelne Person nur sehr geringen Einfluss hat (vgl. Scharmann 1965, nach Seifert 1977, S. 231). Seifert streicht dabei heraus, dass der wichtigste Beitrag der soziologischen Forschung für die Berufswahlforschung ist, dass sie den Berufswahlprozess in seiner Gesamtheit betrachtet und aus der teilweise abgeschlossenen psychologischen Betrachtung herausholt (vgl. Seifert 1977, S. 249).

Den unterschiedlichsten soziologischen Theorien der Berufswahl sind dabei vier Grundzüge (vgl. Seifert 1977, S. 243f) gemeinsam:

1. Die Berufswahl wird als lebenslanger Prozess angesehen.
2. Bei der Beschreibung des Prozesses werden verschiedene sozial determinierte Phasen angenommen.
3. Während des Prozesses der Berufswahl erfolgt eine fortschreitende Einengung der beruflichen Alternativen.
4. Die Bedingungen des Prozesses der Berufsfindung werden in sozialen und sozioökonomischen Einflussfaktoren sowie in sozial determinierenden Lernprozessen gesehen.

### 2.2.1 Konzept des Milieueinflusses von Becker, Brater, Wegener

Den Ausgangspunkt der Überlegungen bildet in diesem Konzept das »Fluktuationsproblem«. Dieses bezeichnet die fehlende Flexibilität der Arbeitskräfte am Arbeitsmarkt. Erklärt wird dieses Problem durch die Berufsbindung der ArbeitnehmerInnen. Die AutorInnen nehmen in diesem Zusammenhang an, dass inhaltlich gleiche Berufe aus der Wahrnehmung der Betroffenen aus jenem Ausbildungsbereich nicht als gleichwertig empfunden werden.

Diese Theorie wurde im Rahmen einer Untersuchung von HauptschulabgängerInnen, die eine Lehrstelle anstreben, entwickelt. Die AutorInnen gehen dabei von einem subjektbezogenen Ansatz aus, bei welchem die Ich-Identität der Handelnden – in diesem Fall eine berufswählende Person, die ihre Grenzen in den individuellen Eignungen und Neigungen findet – zentral ist. Diese Annahme der Ich-Identität wird von den AutorInnen jedoch kritisch hinterfragt, da aufgrund der altersbedingten Persönlichkeitsstruktur zum Zeitpunkt der Berufswahlentscheidung noch nicht mit einer ausgebildeten eigenständigen Persönlichkeit zu rechnen ist. Vielmehr ist die jugendliche Persönlichkeit weitgehend an die familiäre Rollenidentität gekoppelt. Dadurch schlussfolgern die AutorInnen, dass Berufswahl weniger ich-gesteuert ist, sondern vielmehr milieu-gesteuert (vgl. Beck/Brater/Wegener 1979, S. 12). Dabei sind neben der Familie auch die Verwandten und FreundInnen für das Wahlverhalten ausschlaggebend. Den Einfluss anderer Bezugspersonen und Institutionen schätzen die AutorInnen dabei eher gering ein (vgl. Beck/Brater/Wegener 1979, S. 13).

Da nun von einer familial geprägten Rollenidentität der Jugendlichen ausgegangen wird, wird nun nicht mehr gefragt, welcher Beruf zu der Persönlichkeit der Jugendlichen passt, sondern vielmehr, welcher Beruf zur Rollenidentität der Jugendlichen passt. Die familiäre Rollenbindung wird dabei als Milieubindung verstanden, da

familiale Erfahrungszusammenhänge und Verhaltensformen auf ein soziokulturelles Milieu hinweisen. Unter soziokulturellen Milieus ist eine feinkörnige Differenzierung der Sozialstruktur zu verstehen, die unterhalb des Aggregationsniveaus von Schichten anzusiedeln ist. Der Einfluss der Milieus wirkt dabei vor allem schicht- und statuskonstant auf die gewählten Berufe. (vgl. Nowak 2002, S. 24f).

Dabei stellen die AutorInnen fest, dass in bestimmten Herkunftsmilieus ganz bestimmte Kreise von Berufen, und ausschließlich diese, naheliegend sind. Berufe unterliegen folglich im Berufszuweisungsprozess einer Ausschließungslogik, welche an das jeweilige Herkunftsmilieu bzw. die Familienidentität der BerufswählerInnen und deren Orientierung und Ressourcen gekoppelt ist (vgl. Beck/Brater/Wegener 1979, S. 17).

Dabei kann nun zwischen »milieukonformen« und »nicht-milieukonformen« Berufen unterschieden werden. Milieukonform sind jene Berufe, bei denen die Lernvoraussetzungen und der Ausbildungsaufwand mit den milieuspezifischen Ressourcen, Orientierungen, Handlungsmustern und Grunderfahrungen übereinstimmen. Durch die Übereinstimmung bestimmter Berufsanforderungen und Ressourcen der Berufssuchenden hat jedes Milieu seine milieukonformen Berufe, die von den Personen aus diesen Milieus leicht erreicht werden. »Nicht-milieukonforme« Berufe sind dahingegen mit einem relativ hohen Aufwand für die BerufswählerInnen verbunden (vgl. Beck/Brater/Wegener 1979, S. 21).

Berufswahl sei dabei im Wesentlichen eine Fähigkeitswahl, wobei verschiedene Milieus spezifische Kombinationen von Fähigkeiten aufweisen. Die Berufswahl erfolgt dabei durch eine Ähnlichkeit und Distanzeinschätzung zwischen den jeweiligen Anforderungsprofilen der Berufe. Berufe werden damit dann als ähnlich erlebt, wenn das Anforderungsprofil ähnlich ist. Nähe und Ferne bezeichnen die Übereinstimmung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten mit den beruflichen Anforderungen.

Die Berufswahl der Personen kann in Bezug auf das Herkunftsmilieu auch zu hoch oder zu niedrig ausfallen. Schuld daran können »strukturelle Steuereinflüsse«, wie z.B. die Bildungs- und Berufsberatung, sein. Solche strukturellen Steuereinflüsse erhöhen laut dieser Theorie das Risiko, einen nicht milieudäquaten Beruf zu ergreifen, und verursachen daher höhere subjektive Kosten. Der Milieu-Einfluss greift jedoch früher, ist mit geringen sozialen Kosten verbunden und führt zielstrebig in den Beruf (vgl. Beck/Brater/Wegener 1979, S. 28f).

Zusätzlich betonen die AutorInnen eine unterschiedliche Berufszufriedenheit der BerufswählerInnen, je nachdem, ob Milieueinfluss und/oder Steuereinfluss wirken. Berufe, die unter Milieueinfluss ergriffen werden, führen zu einer höheren Zufriedenheit als jene, die durch Steuereinflüsse ergriffen worden sind. Die Jugendlichen stehen unter sozioökonomischen Zwängen, einen milieukonformen Beruf zu erwählen, und es wird ihnen, bei einer stärkeren Individualisierung der Berufsinteressen durch die Berufsberatung, die Berufswahl erschwert, indem sie in Konflikte geraten (vgl. Beck/Brater/Wegener 1979, nach Nowak 2002, S. 26).

Diese Theorie zeigt nun, wie stark die Berufswahl von den Milieueinflüssen gesteuert wird. Die Milieueinflüsse sind eine Orientierungshilfe für die Berufswählenden, einen milieudäquaten und sozial leistbaren Beruf zu finden.

## 2.2.2 Ansatz der Berufswahlforschung nach Bolder

Bolder schreibt in seinem Ansatz der Bildungsentscheidung eine wesentliche Bedeutung für die spätere Berufswahlentscheidung zu. In seinem Modell sammelt er diverse Merkmale der sozialen Umwelt, die in der Literatur als für die Schul- oder Berufswahl bedeutend eingestuft wurden. Mittels multivariater Analysemethoden hat er versucht, ihre Relevanz für die jeweilige Entscheidung abzuschätzen.

Dabei ist auch Bolders Ansatz der milieutheoretischen Forschung zuzuordnen. Jedoch versucht er, die Milieueinflüsse in ein komplexes und umfassendes theoretisches Modell einzubinden. In seiner Theorie wird vor allem die Komplexität von Entscheidungen betont. Dabei streicht er hervor, dass keine Entscheidung, die ein Individuum oder eine Gruppe trifft, auf nur einem oder wenigen Faktoren beruht, sondern auf der spezifischen Konfiguration aller sozialen Parameter, den Gegebenheiten, Vor- und Mitgegebenheiten, den biographischen Voraussetzungen der Individuen, ihren je nach verfügbarer Zeit diversen Handlungsentwürfen und -verwerfungen (Bolder 1987, nach Nowak 2002, S. 27).

Aus seinen Untersuchungen zieht Bolder zwei Schlussfolgerungen (vgl. Bolder 1987, nach Nowak 2002, S. 27):

1. Je stärker eine Person bzw. deren Familie in einem arbeitertypischen Bildungs- und Stellungsmilieu verhaftet ist, desto unwahrscheinlicher ist die Wahl einer weiterführenden Schule, deren Sinnhaftigkeit mit einem anderen Milieu verknüpft ist.
2. Je näher eine Person bzw. deren Familie einem anderen Milieu bzw. dessen Erfahrungswelt ist, desto eher werden sinnvolle Ideen der anderen Erfahrungswelt gewählt und »fremde« Ideen riskiert.

### 2.2.3 Konzept des sozialen Raumes und Berufswahl nach Bourdieu

Bourdieu entwickelt ein gesellschaftstheoretisches Modell, um soziale Ungleichheit zu analysieren. Zugrunde liegt seiner Theorie der soziale Raum, in dem jede Person eine bestimmte Position einnimmt. Die Position der Person ergibt sich durch die drei Kapitalsorten: das ökonomischen, das soziale und das kulturelle Kapital. Zu dem ökonomischen Kapital wird, wie zu vermuten ist, Geld gezählt. Zum sozialen Kapital gehören soziale Beziehungen etc. und zum kulturellen Kapital z.B. kulturelle Güter. Wichtig ist dabei auch, dass Bourdieu davon ausgeht, dass die drei Kapitalsorten gegeneinander ausgetauscht werden können. Je nachdem, über welches Kapital folglich eine Person verfügt, ist ihre Position im sozialen Raum festgelegt (vgl. Bourdieu 1987, nach Nowak 2002, S. 27f).

Je nachdem, an welchem sozialen Ort eine Person positioniert ist, erfährt sie spezifische Denk-, Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen. Die soziale Position der AkteurInnen geht folglich mit einer subjektiven Wahrnehmung dieser Position und der sozialen Welt einher.

Vor diesem theoretischen Hintergrund sind Lebensläufe ein Bündel an Möglichkeiten einer sozial ererbten Position, welche beibehalten bzw. erhöht werden kann. Personen mit ähnlichen oder gleichen Positionen im sozialen Raum verfügen folglich über typische Laufbahnen und typische Chancen. Wirksam sind in diesem Prozess komplexe soziale Mechanismen der sozialen Welt (vgl. Bourdieu 1987, nach Nowak 2002, S. 27f).

Zusätzlich betont Bourdieu ein den Personen innewohnendes »Gespür für Grenzen«, welches die Personen dazu neigen lässt, sich vertraute Bereiche auszusuchen und dadurch ihre Identität festzuschreiben.

Aufbauend auf sein Konzept des sozialen Raumes lassen sich für die Berufswahl folgende Schlüsse (vgl. Bourdieu 1987, nach Nowak 2002, S. 28f) ziehen:

- Die soziale Verortung hat weitreichende Konsequenzen für die Berufswahl und ist verschränkt mit sozialer Ungleichheit.
- Die Berufswahl ist aufgrund der Position der berufswählenden Person im sozialen Raum bestimmten sozialen Zwängen und Ungleichheiten unterworfen.
- Den BerufswählerInnen sind aufgrund des Ausgangspunktes der sozialen Laufbahn ein spezifisches Verhältnis zur sozialen Welt und ein spezifischer Zugang zu den Reproduktionsmöglichkeiten ihrer sozialen Position vorgegeben.

- Die Berufswahl ist quasi ein Übersetzungsmechanismus von sozial ererbten Positionen und ihren Kapitalien in eine zumindest gleichwertige Position.
- Der Übersetzungsmechanismus ist durch spezifische, habituell geprägte Vorstellungen über die soziale Welt und sich selbst geprägt.
- Der Umwandlungsprozess wird erschwert, da das Bildungssystem ein ziemlich autonomes System der sozialen Welt ist und seine »Produkte« in Form von Titeln und Zeugnissen nicht »eins zu eins« in den Arbeitsmarkt »übersetzt/übernommen« werden können, sondern Aushandlungsprozessen unterliegen.

## 2.2.4 Wesentliche Einflussfaktoren und Bedeutung soziologischer Ansätze

Die soziologischen Ansätze setzten das Hauptaugenmerk auf gesellschaftliche, sprich auf äußere Einflussfaktoren. Diese als exogen bezeichneten Merkmale haben sozialen bzw. gesellschaftlichen Ursprung. Zwar werden in den Theorien auch scheinbar endogene Merkmale, wie z.B. Fähigkeiten, Interessen etc., genannt, diese wurden in den soziologischen Konzepten jedoch von außen und nicht von innen bestimmt. Bei den vorgestellten milieutheoretischen Ansätzen bestimmt folglich das Milieu, in welchem sich die Berufswählenden befinden, deren Interessen und Fähigkeiten.

Ein wichtiger Einflussfaktor ist auch die **Erziehung/Sozialisation** der Berufswählenden. Die Eltern spielen dabei natürlich auch als wichtige Sozialisationsinstanz eine entscheidende Rolle im Berufswahlverhalten ihrer Kinder. Die Berufswahl der Kinder wird auch stark durch die in der Erziehung vermittelten Fertigkeiten, Wertorientierung und Verhaltensmuster beeinflusst.

Bei der Sozialisation spielt auch die **Gruppe der Gleichaltrigen** (Peer-Group) eine wichtige Rolle. Jugendliche wenden sich in der Pubertät von den elterlichen Werten und Traditionen ab, und die Wertvorstellungen der FreundInnen etc. gewinnen an Bedeutung. Folglich spielen auch die Vorstellungen der Arbeitswelt, Werte und Normen der Peer-Group für die Berufswahl eine Rolle.

Zusätzlich prägen auch das Milieu bzw. die Schichtzugehörigkeit(en) der Eltern – also die **soziale Herkunft** der Jugendlichen – das Berufswahlverhalten. Dabei spielen vor allem Bildungsgrad, Beruf und Einkommen eine zentrale Rolle. Auch die Werteorientierung der Eltern beeinflusst die Berufswahl. Dabei wollen manchmal die Eltern ihre eigenen Berufswünsche realisieren und/oder die Kinder in eine Berufstradition einbinden und lenken dabei ihre Kinder im Berufswahlprozess in eine bestimmte Richtung. Es kann dabei leicht passieren, dass Eltern bestimmte Fähigkeiten ihrer Kinder besonders hervorheben oder fördern und dadurch die Berufswahl beeinflussen. Natürlich kann es auch der Fall sein, dass die Eltern Fähigkeiten oder Berufswünsche ihrer Kinder ignorieren und nicht fördern, was ebenfalls die Berufswahl beeinflussen kann.

Auch der kulturelle Hintergrund bzw. die **kulturelle Herkunft** der Berufswählenden beeinflussen deren Berufswahl. So lenken soziokulturelle Werte und Normen die Berufswahl. Auch die Werthaltung und die Leitvorstellung hinsichtlich Arbeit und Beruf bzw. bestimmten Berufsgruppen kann kulturell geprägt sein (vgl. Seifert 1977, S. 234).

Das **schulische Umfeld** prägt auch die zukünftige Berufswahl der Jugendlichen. So werden in den unterschiedlichen Schultypen bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt bzw. verstärkt und andere nur am Rande vermittelt. Außerdem beeinflusst die Schule auch die Zeit der Berufswahl und eröffnet oder blockiert bestimmte berufliche Möglichkeiten. Zusätzlich fördert das schulische Umfeld auch die Wertschätzung bestimmter beruflicher Tätigkeiten und vermittelt spezifische Rollenbilder (vgl. Seifert 1977, S. 234).

Auch die allgemeine **ökonomische Situation** darf bei den soziologischen Einflussfaktoren nicht vergessen werden. Dabei spielen die allgemeine Wirtschaftslage, die lokale Wirtschaftsstruktur, die Arbeitsmarktlage sowie die Einkommensverhältnisse und Verdienstmöglichkeiten eine zentrale Rolle.

Wesentliche Einflussfaktoren soziologische Ansätze			
Bildungsstand	Werte und Normen	Soziale Herkunft	Erziehung/Sozialisation
Gruppe der Gleichaltrigen	Soziales Geschlecht	Ökonomische Situation	Kultureller Hintergrund
Schulisches Umfeld	Prestige v. Berufen	Milieu	Schicht

## 2.3 Entscheidungstheoretische Ansätze und wesentliche Einflussfaktoren

Die Entscheidungstheoretischen Ansätze lieferten während der 1970er/1980er Jahre einen entscheidenden Beitrag für die Berufswahlforschung und beschäftigten sich grundlegend mit dem beruflichen Entscheidungsprozess.

Seifert beschreibt die entscheidungstheoretischen Ansätze dabei wie folgt: »Die entscheidungstheoretischen Ansätze versuchen die Berufswahl vor allem durch die die Berufs- und Stellenfindung abschließenden Wahl- und Entscheidungsvorgänge zu erklären. Sie abstrahieren dabei weitgehend von den individuellen, insbesondere biographischen Bedingungen der beruflichen Entwicklung bzw. bewerten diese (genauso wie die sozialen Determinanten) lediglich als modifizierende Faktoren des Prozeßgeschehens« (Seifert 1977, S. 215). Folglich finden individuelle und speziell biographische Faktoren in diesem Modell wenig Berücksichtigung.

Der Entscheidungsprozess wird bei entscheidungstheoretischen Konzepten in verschiedene Phasen (vgl. Nowak 2002, S. 33) unterteilt, die die BerufswählerInnen durchlaufen müssen.

1. Problemwahrnehmung: Die berufswählende Person sieht sich durch eine Unterbrechung des Lebenslaufes gezwungen, sich für eine neue Handlungsrichtung zu entscheiden.
2. Informationssuche und-verarbeitung: Um das Problem zu lösen, werden Informationen aus dem Gedächtnis abgerufen bzw. neue Informationen gewonnen. Diese werden zueinander in Beziehung gesetzt und zu Handlungsentwürfen verarbeitet. Theoretiker nehmen dabei an, dass vergangene Erfahrungen diesen Prozess steuern.
3. Entscheidung: Es wird ein Handlungsentwurf gewählt und festgelegt.
4. Realisierung: Der gewählte Handlungsentwurf wird in tatsächliches Handeln umgesetzt.

### 2.3.1 Ansatz von Lange

In seinem Ansatz geht Lange (vgl. Lange 1978, nach Nowak 2002, S. 33f) davon aus, dass eine Gesamtheit individueller Entscheidungsvoraussetzungen die Berufswahl beeinflusst. Er unterscheidet im Falle einer Berufsentscheidung zwischen folgenden Elementen:

- Entscheidungskriterien (evaluative Entscheidungsprämisse d.h individuelle Merkmale wie Werteorientierung, Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten).
- Wahrgenommene Berufsalternativen (kognitive Entscheidungsprämissen).
- Entscheidungsregeln (modale Entscheidungsprämissen).

Anhand dieser Entscheidungsprämissen definieren die BerufswählerInnen ihr Berufswahlproblem. Die Entscheidungsprämissen hängen dabei von der Sozialisation ab und sind in soziale Interaktionsprozesse eingebunden. Darauf aufbauend entwirft Lange drei typische Entscheidungssituationen:

- Rationale Entscheidungssituation: Diese entspricht am ehesten den Entscheidungen von StudentInnen und AkademikerInnen.
- Situation des »Durchwurstelns«: Entspricht am ehesten den Entscheidungen von MaturantInnen und Real-schülerInnen.
- Situation der Zufallswahl: Entspricht am ehesten der Entscheidungssituation von HauptschülerInnen.

Bei seiner Theorie impliziert Lange, dass der Rationalitätsgrad mit der Schulbildung steigt.

### 2.3.2 Ansatz von Zihlmann

Zihlmann versucht die Berufswahl als (schrittweisen) Entscheidungsprozess zu erklären. Dabei benennt er die wesentlichen Elemente eines Entscheidungsablaufes (vgl. Zihlmann 2001, S. 2):

- Kennenlernen der Möglichkeiten.
- Klassifizierung der Möglichkeiten und Ausschluss eines Großteils der Möglichkeiten.
- Herausarbeitung von Präferenzen.
- Einholung weiterer Informationen.
- Erarbeitung einer Hauptidee und allfällige Alternativen im Sinne einer Vorentscheidung.
- Ausprobieren der erarbeiteten Hauptidee und möglicherweise Alternativen.
- Entscheidung.
- Realisierung der Entscheidung.

### 2.3.3 Wesentliche Einflussfaktoren und Bedeutung entscheidungstheoretischer Ansätze

Bei entscheidungstheoretischen Ansätzen spielen die vorhandenen Informationen eine zentrale Rolle. Dadurch gewinnt die Bildungs- und Berufsberatung massiv an Bedeutung. Sie versorgt die BerufswählerInnen mit Informationen über das Bildungssystem und die Arbeitswelt, wodurch diese Wissen über die unterschiedlichen Alternativen erlangen. Die Berufswahlentscheidung und ihre Qualität hängen folglich stark von den vorhandenen Informationen und deren Vermittlung an die Ratsuchenden ab.

Die Bildungs- und Berufsberatung hat dabei die Aufgabe, die Berufswählenden mit **Informationen** über das **Bildungssystem**, die **verschiedenen Berufe**, die **Berufsanforderungen**, die **Arbeitsmarktlage** etc. zu versorgen.

Die daraus ableitbare Grundannahme von entscheidungstheoretischen Ansätzen lautet wie folgt: Ein umfangreiches Wissen und ausführliche Informationen führen zu einer subjektiv zufriedenstellenderen Entscheidung.

Bildungs- und Berufsberatung ist folglich ein zentraler externer Einflussfaktor auf die Berufswahl der Personen. Durch ihren Einfluss können auch andere Einflussfaktoren reduziert werden. Ein Beispiel dafür würde der Milieueinfluss darstellen. Wie bereits erwähnt wurde, spielt dieser in den soziologischen Ansätzen eine zentrale Rolle.

Dieser Milieueinfluss kann durch Bildungs- und Berufsberatung dadurch, dass Informationen zu Berufen und Bildungseinrichtungen außerhalb der Lebenswelt vermittelt werden, reduziert werden.

Wesentliche Einflussfaktoren entscheidungstheoretischer Ansätze			
Informationen über das Bildungssystem	Informationen über die verschiedenen Berufe	Informationen über die Beruhsanforderungen	Informationen über die Arbeitsmarktlage

## 2.4 Faktorentheoretische Ansätze und ausgesuchte Einflussfaktoren

In den faktorentheoretischen Ansätzen werden alle Faktoren, welche die Berufswahl beeinflussen können möglichst lückenlos zusammengefasst (vgl. Allehoff 1985, S. 16). Dabei wird bei den Einflussfaktoren der Berufswahl zwischen endogenen und exogenen Faktoren unterschieden.

Als exogene Faktoren gelten soziale und gesellschaftliche bzw. äußere Faktoren. Dazu zählen Familie, Schule, Freunde, Bekannte und das soziale Umfeld, zu welchem auch die Arbeitswelt gerechnet werden kann. Wie bereits im vorhergehenden Kapitel erwähnt wurde, zeigt sich in der Theorie, dass vor allem dem Elternhaus und dem Milieu zentrale Bedeutung zukommt. Die Eltern beeinflussen nicht nur durch ihre Erziehung und die damit vermittelten Fertigkeiten, sondern auch durch die Schichtzugehörigkeit und die Familiensituation die Berufswahl ihrer Kinder. Auch die Schule wird zu den exogenen Einflussfaktoren gezählt und kann zusammen mit dem Elternhaus ein Verbindungsglied in die Arbeits- und Berufswelt darstellen (vgl. Kastan 2005, S. 35).

Zu den endogenen Faktoren werden die Berufsreife, die entwicklungspsychologische Entscheidungsfähigkeit, die Entscheidungssicherheit, das Geschlecht, die Eignung, die Neigung, Fähigkeiten, Interessen und Intelligenz gezählt. Dabei werden den Fähigkeiten, den Interessen und der Wertestruktur besondere Bedeutung zugeschrieben (vgl. Nowak 2002, S. 17).

Dabei ist zu beachten, dass weder die exogenen noch die endogenen Faktoren alleine die Berufswahl beeinflussen, sondern diese in einem Wechselverhältnis zueinander stehen. Faktorentheoretische Modelle umfassen folglich sowohl exogene als auch endogene Faktoren.

### 2.4.1 Typologische Theorie nach Holland

Hollands auf empirischen Daten basierende Auffassung der Berufswahl ist eines der meistüberprüften theoretischen Konzepte und auf die praktische Anwendung in der Bildungs- und Berufsberatung ausgerichtet (vgl. Nowak 2002, S. 18). Hollands Ziel war es dabei, eine umfassende Theorie der Berufswahl und des beruflichen Verhaltens zu kreieren, welche das berufliche Verhalten erklären und vorhersagen kann. Seine Theorie baut auf der Selbstkonzept-Theorie, der Rollentheorie, der Theorie des sozialen Lernens und dem Trait-and-Factor-Ansatz auf (vgl. Seifert 1977, S. 208).

Das zentrale Element von Hollands Konzept ist eine Typologie von Personen und Umwelten, mit deren Hilfe es möglich ist, das Persönlichkeitsmuster von Personen zu erfassen und die Berufe zu klassifizieren. Die Berufswahl versteht Holland als Prozess, in welchem die/der BerufswählerIn nach einer beruflichen Umwelt (Beruf) sucht, die seinem Persönlichkeitsmuster weitgehend entspricht. Dabei wird die Berufswahl von dem Persönlichkeitsmuster, dem Anspruchsniveau – das Anspruchsniveau resultiert aus Intelligenz und Selbstbewertung – und von äußeren Faktoren, wie z.B. der Arbeitsmarktlage, beeinflusst. In diesem Zusammenhang kreiert Holland

sechs Idealtypen von Persönlichkeitsbildern, welchen er durch Vergleiche einzelne Personen zuordnet. Bei den Idealtypen unterscheidet er zwischen »realistischen«, »intellektuellen«, »sozialen«, »konventionellen«, »unternehmerischen« und »künstlerischen« Persönlichkeitstypen. Die Entstehung der Persönlichkeitsmuster erklärt er durch Bezugnahme auf Sozialisations- und Lernprozesse (vgl. Nowak 2002, S. 18f).

Ausgehend von diesen Persönlichkeitsbildern leitet Holland folgende berufliche Orientierungen (vgl. Seifert 1977, S. 209) ab:

- Realistische Orientierung: Personen dieser Orientierung weisen mechanische, technische oder elektronische Fertigkeiten auf und bevorzugen Tätigkeiten, in denen sie diese umsetzen können. Zusätzlich haben sie Interesse an einem sichtbaren Ergebnis.
- Intellektuell-forschende Orientierung: Diese Personen verfügen hauptsächlich über mathematische und naturwissenschaftliche Fähigkeiten und suchen eine Auseinandersetzung mit physischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen.
- Soziale Orientierung: Personen dieser Orientierung haben besondere Fähigkeiten in zwischenmenschlichen Beziehungen und üben gerne Tätigkeiten in den Bereichen von Lehre, Versorgung und Pflege aus.
- Konventionelle Orientierung: Personen dieser Orientierung haben Stärken in rechnerischen und geschäftlichen Bereichen und üben gerne strukturierte und regelhafte Tätigkeiten aus.
- Unternehmerische Orientierung: Die Stärken dieser Personen liegen im Bereich der Führungs- und Überzeugungsqualität, und es werden gerne Tätigkeiten ausgeübt, bei welchen andere Personen beeinflusst, geführt und manipuliert werden.
- Künstlerische-sprachliche Orientierung: Personen dieser Orientierung verfügen über Fähigkeiten in den Bereichen von Kunst, Musik, Schauspiel und Schriftstellerei und üben gerne unstrukturierte, offene Tätigkeiten mit künstlerischer Selbstdarstellung aus oder schaffen kreative Produkte.

Die Typologie der beruflichen Orientierung von Holland wurde in diversen Interessenstest eingearbeitet und findet heute noch umfangreiche Anwendung.

Auf Basis seiner Persönlichkeitsbilder und Orientierungen entwickelt Holland folgende These: Je homogener und konsistenter das Persönlichkeitsmuster und je größer die Übereinstimmung vom Persönlichkeitsmuster und beruflicher Umwelt, umso a) stabiler ist die Berufswahl, b) besser sind berufliche und schulische Leistungen, c) größer ist die persönliche Stabilität, d) größer ist die Zufriedenheit und d) desto größer ist die schöpferische Leistung (vgl. Seifert 1977, S. 212).

## 2.4.2 Exkurs: Interventionistische Konzepte

Interventionistische Konzepte der Berufswahltheorie beschäftigen sich mit der Güte und dem Zustandekommen von Entscheidungsvorgängen. Eine besondere Bedeutung wird dabei dem Maß an vorhandenen Informationen zugeschrieben. Diese wissenschaftliche Problematisierung der Möglichkeiten und Grenzen von Interventionen im Zuge des Berufswahlprozesses greift auf eine relativ kurze Geschichte zurück.

Bis in die 1970er Jahre hinein wurde in den meisten Ländern Bildungs- und Berufsberatung angeboten und deren Nützlichkeit und Effizienz als gegeben hingenommen. In den USA und der Schweiz kam in den 1930er Jahren eine Tradition auf, die entsprechende Maßnahmen evaluiert hat. Erst aufbauend auf erste Projekte kam dem Wirkungszusammenhang zwischen Information und Berufswahl eine zunehmende Bedeutung zu (vgl. Lange 1978, nach Nowak 2002, S. 21). Neue Untersuchungen hatten dabei das Ziel, die Art, Richtung und das Ausmaß der beabsichtigten Wirkungen und auch möglicherweise unbeabsichtigte Nebenwirkungen solcher Interventionen zu untersuchen (Lange 1981, nach Nowak 2002, S. 21).

Weitgehende Einigkeit besteht nur darüber, dass die Berufswahl in modernen Gesellschaftsordnungen das Individuum weitgehend überfordern müsse und Berufsinformation diese Lücke schließen muss. Über das »Wie« herrscht in diesem Zusammenhang jedoch noch Unsicherheit (vgl. Nowak 2002, S. 21).

### 2.4.3 Wesentliche Einflussfaktoren und Bedeutung faktorentheoretischer Ansätze

Faktorentheoretische Ansätze verbinden **exogene** und **endogene Faktoren** miteinander. Folglich werden in den Konzepten psychologische innere Faktoren mit soziologischen äußeren Faktoren verbunden und deren jeweilige Wirkung auf die Berufswahl untersucht. Es wird daher versucht, frühere psychologische und soziologische Faktoren zu verbinden und dadurch einen umfassenderen Blick zu erhalten. Es ist folglich schon ein interdisziplinärer Ansatz zu erkennen.

Neben den exogenen und endogenen Faktoren werden in den faktorentheoretischen Ansätzen aber auch zusätzlich neue Faktoren integriert. Dazu zählt z.B. auch die regionale Umgebung der Berufswählenden. Denn die **regionale Verfügbarkeit** und Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen und Arbeitsplätzen kann auch die Berufswahl beeinflussen. Beispielweise kann am Land aufgrund von einem geringen regionalen Angebot die Wahlmöglichkeit der BerufswählerInnen eingeschränkt werden. Durch die schlechte Infrastruktur ist es oft nur schwer möglich, Berufe zu wählen, die nicht regional ausübbar sind, bzw. wenn diese doch gewählt werden, müssen lange Strecken des Pendelns auf sich genommen werden.

Zusätzlich werden in den faktorentheoretischen Modellen auch andere gesellschaftliche Faktoren, welche bei den vorgestellten milieutheoretischen Faktoren nur beiläufig erwähnt werden, in die Analyse mit einbezogen. Dazu zählen z.B. die **Peergroups** und andere Bezugsgruppen. Gerade bei Jugendlichen spielt, neben den Eltern und deren Schichtzugehörigkeit, auch der Einfluss von Freunden eine zentrale Rolle. In der Phase der Jugend finden oft eine Distanzierung von elterlichen Werten und eine Zuwendung zu Werteorientierung und Einstellungen von Freunden statt.

Wesentliche Einflussfaktoren faktorentheoretischer Ansätze			
Endogene Faktoren	Exogene Faktoren	Regionale Verfügbarkeit	Peer-Groups

## 2.5 Interdisziplinäre Ansätze und ausgesuchte Einflussfaktoren

Interdisziplinäre Ansätze versuchen, einige unterschiedliche Konzepte zu verbinden und dadurch ein umfassenderes Konzept zu kreieren. Dabei sollen hier nicht nur Ansätze vorgestellt werden, die zwei unterschiedliche Disziplinen vereinen, sondern auch jene, die versuchen, zwischen zwei unterschiedlichen Denkrichtungen zu vermitteln und dadurch neue Berufswahltheorien entwickeln.

### 2.5.1 Ansatz von Steffens

Steffens versucht in seinem Ansatz entscheidungs- und systemtheoretische Ansätze der Berufswahltheorie zu verbinden. Ein zentraler Begriff in seinem Ansatz ist die Berufswahlreife. Diese definiert er als eine erwerbzbare

Verhaltensdisposition, mittels derer im Berufswahlprozess, Information zielorientiert nachgefragt und verarbeitet werden kann (vgl. Steffens 1975, S. 45).

Bei seinem entscheidungstheoretischen Ansatz unterteilt Steffens den Entscheidungsprozess in drei Phasen (vgl. Steffens 1975, S. 71):

1. Die Phase vor der Entscheidung: Dabei werden die in die engere Wahl gekommenen Alternativen mit verschiedenen subjektiven Werten belegt. Informationen werden zum Zweck der eindeutigen Bewertung der Alternativen herangezogen.
2. Die Phase der Entscheidung: Es wird eine Alternative gewählt und festgelegt und die nicht gewählten Entscheidungen bedauert.
3. Die Phase nach der Entscheidung: In dieser Phase ist man über die nicht gewählten Entscheidungen hinweg und bedauert sie nicht mehr. Informationen werden gesammelt, um die gewählte Alternative zu bekräftigen und nicht-gewählte Alternativen ungünstig erscheinen zu lassen.

Verbindet er diese entscheidungstheoretischen Grundannahmen mit systemtheoretischen, so versteht er unter Berufswahlreife jene Fähigkeit, die Komplexität der Umwelt in sachlicher, zeitlicher als auch in sozialer Hinsicht zu reduzieren. Das bedeutet quasi, die Komplexität der gegebenen Wahlmöglichkeiten erfassen zu können und unter Zeitdruck sich für eine Möglichkeit rational entscheiden zu können. In der Praxis sieht er dabei in der Berufsberatung, dem Berufswahlunterricht und den Berufswahlgesprächen in der Familie die Möglichkeit, die Komplexität des Systems »Berufswelt« zu reduzieren (vgl. Steffens 1975, S 89f). Bildlich gesprochen kann also davon ausgegangen werden, dass das komplexe System der Berufswelt durch die unterschiedlichsten Formen der Bildungs- und Berufsberatung erhellt wird und damit Komplexitäten reduziert werden.

Danach hat die Berufswahlvorbereitung nach systemtheoretischer Sicht folgende Aufgaben (vgl. Steffens 1975, S. 117f).

- System/Umwelt-Aufgabenbereich: Die BerufswählerInnen müssen an die Arbeits- und Berufswelt herangeführt werden und exemplarische Erfahrungen sammeln, um sich kritisch mit diesen Bereichen auseinanderzusetzen zu können.
- Entscheidungsprozess-Aufgabenbereich: Den BerufswählerInnen muss die Gelegenheit geboten werden eine Entscheidungsfähigkeit auszubilden und ihr Informationsverhalten selbstbewusst zu aktivieren.
- System-Aufgabenbereich: Den berufswählenden Personen muss ein Interpretationsschema für die Zuordnung ihrer Kooperations- und Konflikterfahrung vermittelt werden.

## 2.5.2 Multifaktorieller Ansatz von Allehoff

Der multifaktorielle Ansatz von Allehoff ist eigentlich eher den faktorenthoretischen Ansätzen zuzuordnen. Er soll hier jedoch unter den interdisziplinären Ansätzen angeordnet werden, da er versucht soziologische und psychologische Konzepte zu integrieren. Allehoff sieht in seinem Konzept den Menschen im Rahmen der ökonomischen Bedingungen als individuell rational an. Der Prozess der Berufswahl ist für ihn keinesfalls kurz und einmalig, sondern ein langfristiger Entscheidungsprozess, wobei die erste Berufswahl den Eintritt in diesen Prozess darstellt. Den Entscheidungsprozess sieht er als Interaktionsprozess an, bei welchem die informations-suchenden BerufswählerInnen mit Eltern, LehrerInnen, potenziellen KollegInnen und ArbeitgeberInnen und BerufsberaterInnen interagieren (vgl. Allehoff 1985, S. 24).

Da Allehoff die erste Berufsentscheidung erst als Eintritt in den Prozess der Berufswahl ansieht, muss hier allerdings kritisch angemerkt sein, dass der gesamte Interaktionsprozess vor der ersten Berufswahl ausgeblendet

wird. Davon abgesehen erstellt Allehoff trotz allem eine Liste unterschiedlicher Merkmale (vgl. Nowak 2002, S. 39), die auf den Prozess der Berufswahl wirken, und betont dabei besonders die Wirkung auf die erste Berufswahl.

- Gesellschaftliche und kulturelle Merkmale: soziale Schichtung, Religion, gesellschaftliche Normen, Werte.
- Merkmale der Sozialisation in Familie und Schule: Erziehungsstil, Familiengröße, Wohnort, Schulumilieu.
- Individuelle Merkmale: Fähigkeiten, IQ, Persönlichkeit.
- Merkmale der Wirtschaftssituation: Wirtschaftslage, Berufsstruktur, Einkommensstruktur.

Bei diesen Merkmalen wird Allehoffs interdisziplinärer Zugang erkennbar. Neben sozialen bzw. gesellschaftlichen Faktoren und Persönlichkeitsmerkmalen bezieht er zusätzlich auch noch Merkmale der Arbeitswelt in seine Analyse mit ein.

### 2.5.3 Konzept von Blau und Co.

Blau und Co gehen in ihrem Konzept von zwei miteinander interagierenden Prozessen aus. Dabei werden auf der einen Seite der individuelle Wahl- und Entscheidungsprozess und auf der anderen Seite ein Ausleseprozess der Wirtschaft unterschieden.

Die Berufswahl wird dabei als Prozess angesehen. Der eigentliche Wahlvorgang wird durch subjektive Bewertung der verschiedenen Alternativen sowie die subjektive Bewertung der Erfolgswahrscheinlichkeit bestimmt. Die Gesamtheit der beruflichen Wertvorstellungen und die Einschätzungen der Erfolgswahrscheinlichkeit der jeweiligen Berufe sind hierarchisch geordnet. Dabei bilden erstere die Präferenzhierarchie und zweitere die Erwartungshierarchie. Auf der Präferenzhierarchie sind folglich die einzelnen Berufe aufgrund der subjektiven Bewertung der BerufswählerIn geordnet. Auf der Erwartungshierarchie sind die Berufe nach den Erwartungen der BerufswählerInnen, diesen Beruf erreichen zu können, geordnet. Bei jeder beruflichen Entscheidung wird nun ein Kompromiss zwischen den Präferenzen und den Erwartungen hergestellt. Der/Die BerufswählerIn ist dabei bestrebt, den Belohnungswert unter Berücksichtigung der Erfolgswahrscheinlichkeit zu maximieren. Auf ähnliche Weise läuft ein Bewerbungsprozess auf Seiten der Betriebe ab (vgl. Seifert 1977, S. 253ff).

Die Berufswahl der Personen läuft also wie folgt ab: Der Beruf, der an der Präferenzhierarchie an erster Stelle steht, wird nicht gewählt, wenn er auf der Erwartungshierarchie an einer eher geringen Stelle steht, bzw. die Erwartungen, diesen Beruf erreichen zu können, gering sind. Dahingegen wird z.B. der Beruf, der an der Präferenzhierarchie an dritter Stelle steht, eher gewählt, wenn die Erwartungen, diesen Beruf zu erreichen, sehr hoch sind. Auf diese Art und Weise geht der Berufssuchende einen Kompromiss zwischen den beiden Hierarchien ein.

### 2.5.4 Berufswahlmodell von Busshoff

Busshoff versucht in seinem Modell die unterschiedlichen Erklärungsansätze von Berufswahltheorien zu vereinen. Den Berufswahlprozess sieht er durch das Zusammenspiel zweier Prozesse beeinflusst: Den Reifungsprozess und die Lernerfahrung. Dabei geht er davon aus, dass sich bei den Jugendlichen, bevor sie sich der Aufgabe der Berufswahl bewusst sind, ein bestimmtes Selbstkonzept, ein Umweltkonzept (und damit Berufsvorstellungen) und eine Problemlösungsmethode entwickelt haben. Im Prozess der Berufswahl entwickeln die

Berufswählenden aus ihrem Selbstkonzept die Entscheidungskriterien, aus ihrem Umweltkonzept die Entscheidungsalternativen und aus ihren bisher gelernten Problemlösungsmethoden ihre Entscheidungsfertigkeit (vgl. Nowak 2002, S. 40).

Die Entscheidungskriterien und die Entscheidungsalternativen bilden dabei die Grundlage zur Bevorzugung bestimmter Alternativen und die Vermutung, ob diese erreicht bzw. realisiert werden können. Aus diesen beiden Komponenten ergibt sich dann die Handlungsabsicht. Bei dem Ausführungsversuch dieser Handlungsabsicht ergibt sich dann, ob der Berufswahlprozess vorläufig seinen Abschluss findet oder wieder neu aufgerollt wird und die dadurch gewonnenen Erfahrungen wieder in die Entscheidung mit eingebaut werden (vgl. Nowak 2002, S. 40).

Analog entwickelt Busshoff ein mehrstufiges Konzept zu den Berufswahlkompetenzen (vgl. Nowak 2002, S. 40), über welche der/die BerufswählerIn verfügen soll:

- Stufe 1: Die Berufswahl kann als Aufgabe wahrgenommen werden.
- Stufe 2: Der Problemgehalt der Berufswahlaufgabe kann analysiert werden.
- Stufe 3: Die Selbstbestimmungschancen, die in der Berufswahl liegen, werden entdeckt.
- Stufe 4: Handlungsmöglichkeiten und Alternativen können ausgearbeitet werden und eine Alternative kann gewählt werden.
- Stufe 5: Es kann eine Handlungsentscheidung und die damit im Zusammenhang stehenden Folgen verantwortet werden.

Dieses Stufenmodell baut Busshoff auch in sein später entstehendes Übergangskonzept ein.

## 2.5.5 Übergangskonzept von Busshoff

Bei dem Konzept der »Berufswahl als Bewältigung von Übergängen« handelt es sich um die aktuelle und besonders umfassende theoretische Konzeption von Busshoff.

Eingangs definiert Busshoff bei seiner Konzeption die Aufgaben der Berufswahlvorbereitung und der Berufsberatung. Die Aufgabe besteht darin, Personen bei der Bewältigung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung zu unterstützen. Dabei betont er, dass die Personen die Zielgruppe der Berufsberatung sind und nicht etwa die Wirtschaft oder die Sicherung des beruflichen Nachwuchses eines Berufsstandes (vgl. Busshoff 2000, nach Zihlmann 2001, S. 2f).

Zentrales Element von Busshoff sind die von ihm als »Übergänge« bezeichneten Prozesse der Berufswahl. Ein solcher Übergang entsteht laut Busshoff mehrmals im Leben und ist erstmals mit 15 Jahren als beruflicher Übergang zu bewältigen. Dabei kann mit Übergang sowohl der Wechsel von schulischer Ausbildung in die Berufswelt wie auch der Wechsel zwischen zwei Berufen bezeichnet werden.

Im Laufe des Lebens entstehen laut Busshoff diese Übergänge dann, wenn die Vorstellungen der Person über das, was sie kann, welche Interessen sie hat, was sie möchte, nicht mit der realen Gegebenheit der Berufswelt übereinstimmt (vgl. Busshoff 2000, nach Zihlmann 2001, S. 3). Dabei kann ein solcher Übergang durch das Entdecken oder Entwickeln neuer Fähigkeiten oder Bedürfnisse entstehen oder auch dadurch, dass sich die Erwartungen der Arbeitswelt ändern.

Sowohl die Schule als auch die Berufsberatung unterstützen die Personen bei der Bewältigung dieses Überganges. Die betroffenen Personen müssen durch die Beratung zu eigenverantwortlich Handelnden werden und den Übergang selbst schaffen. Die Berufswahlberatung und Berufsberatung müssen dem Betroffenen für die

Berufswahl besondere Übergangskompetenzen vermitteln (vgl. Busshoff 2000, nach Zihlmann 2001, S. 3). Dazu zählen folgende

- Kompetenzen um den Übergang wahrzunehmen und sich den Herausforderungen zu stellen.
- Kompetenzen um die persönlichen Ressourcen wahrzunehmen, zu aktivieren und zu nutzen.
- Kompetenzen um Lösungspfade zu entwickeln und sich wenigstens vorläufig auf einen Weg festzulegen.
- Kompetenzen um zielstrebig die Umsetzung anzugehen.

Als zentrale Aspekte dieses Übergangs bezeichnet Busshoff das Lernen, das Matching (Passung von Person und Beruf), die Kompromissbildung, das Entscheidungsverhalten, psychodynamische Prozesse und die Entscheidungsrealisierung (vgl. Busshoff 2000, nach Zihlmann 2001, S. 3). Anhand dieser Aspekte ist die Interdisziplinarität von Busshoff deutlich zu erkennen. Einige bereits erwähnte theoretische Aspekte können sich hier wiederfinden.

### 2.5.6 Kooperationsmodell von Egloff

Das Kooperationsmodell ist ein aktuelles Modell, das vor allem im berufspädagogischen/berufswahlvorbereitenden Bereich Einklang gefunden hat. Egloff verbindet in seinem Modell entwicklungspsychologische Konzepte von Erikson und Super mit übergangstheoretischen Ansätzen von Busshoff. Kerngedanke seines Modelles ist, dass den Jugendlichen im Übergang (im Prozess der Berufswahl) die unterstützenden Kooperationspartner Eltern, Schule, Berufsberatung, Wirtschaft und Gesellschaft Hilfe anbieten. Durch diese Hilfe ist es den BerufswählerInnen möglich, eine eigene selbstverantwortliche Entscheidung zu treffen (vgl. Egloff 2000, nach Zihlmann 2001, S. 2).

Entscheidend ist bei diesem Prozess, dass die Jugendlichen zunächst durch die Ich-Bindung bzw. Persönlichkeitsentwicklung bei der Erlangung der »Berufswahlreife« unterstützt werden. Dabei kommen den einzelnen Kooperationspartnern unterschiedliche rollen- und funktionsspezifische Aufgaben zu (vgl. Egloff 2000, nach Zihlmann 2001, S. 2).

Durch die Selbsterfahrung lernen sich die Jugendlichen besser kennen und erkennen ihre Fähigkeiten, Interessen und Fertigkeiten und können dadurch einen passenden Beruf für sich wählen.

### 2.5.7 Wesentliche Einflussfaktoren und Bedeutung interdisziplinärer Ansätze

Die Bedeutung der interdisziplinären Ansätze liegt auf jeden Fall darin, dass sie versuchen unterschiedliche Ansätze miteinander zu verbinden und dadurch eine umfangreichere Aussagekraft haben.

Durch diese interdisziplinäre Zugangsweise werden nun **exogene Faktoren** und **endogene Faktoren** in gleichem Maße berücksichtigt. Der Gegensatz von inneren Faktoren in den psychologischen Ansätzen und den äußeren Faktoren in den soziologischen Ansätzen wird dadurch aufgelöst, und eine umfangreichere Betrachtung wird möglich.

Sowohl bei Egloff als auch bei Busshoff lässt sich die Notwendigkeit der professionellen Berufsberatung zur Unterstützung bei der Berufswahl deutlich erkennen. Folglich werden auch die in den entscheidungstheoretischen Ansätzen als bedeutend hervorgehobenen **Informationen** in die Analyse mit einbezogen.

Wie bei den soziologischen Ansätzen bereits betont, spielt auch bei den interdisziplinären Ansätzen die ökonomische Situation eine zentrale Rolle. Arbeitsmarktlage, Einkommensstruktur, Bildungsangebot etc. sind nur einige der wenigen Faktoren, die dabei eine Rolle spielen.

In den Ansätzen weniger betont, jedoch auch einflussnehmend, sind die **Medien** und die **Werbung**. Auch diese können die Blau und Co erwähnten Präferenz- und Erwartungshierarchien der Berufswählenden beeinflussen. So können z.B. die Medien und die Werbung die Erwartung der Jobchancen in gewissen Branchen beeinflussen.

Wesentliche Einflussfaktoren faktorentheoretischer Ansätze			
Exogene Faktoren	Endogene Faktoren	Informationen	Ökonomische Situation
Lage am Arbeitsmarkt	Bildungsangebot	Medien und Werbung	Gesetzliche Rahmenbedingungen

### 3 Grundlegende Theorien und Methoden der Beratung in Bildung und Beruf

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Theorien und Methoden der Bildungs- und Berufsberatung. Dabei sollen die einzelnen Ansätze und deren Beratungstechniken beschrieben werden. Bevor nun aber auf die einzelnen Beratungskonzepte eingegangen wird, soll noch ein allgemeiner Überblick zur Bildungs- und Berufsberatung gegeben werden.

#### 3.1 Abgrenzung des Begriffs »Bildungs- und Berufsberatung«

Der Begriff »Beratung« wird oft sehr umfassend verwendet. Im Alltag bedeutet er, dass eine Person einer anderen einen Rat gibt. Diese Beratung gilt dann umso wertvoller, je mehr sie hilft und je sachkundiger die Person angesehen wird, die den Rat gibt. Im Alltag kann ein solcher Rat befolgt oder wenn er unerwünscht ist einfach überhört werden. Hilft die Beratung im Alltag nicht, so schadet sie auch meist nicht (vgl. Knoll 2008, S. 19).

Teilweise kommt dieser simple Zusammenhang auch in der Bildungs- und Berufsberatung vor. Dies passiert, wenn KlientInnen einen schnellen Rat wollen oder BeraterInnen gewisse Informationen weitergeben wollen. Sobald man allerdings das Ziel der Bildungs- und Berufsberatung in den Blick nimmt, dass die KlientInnen selbständig Schwierigkeiten bewältigen und Probleme selbst lösen sollen, wird klar, dass die Unterstützung bei der Bildungs- und Berufsberatung über das Rat geben hinaus gehen muss (vgl. Knoll 2008, S. 19). Vor diesem Hintergrund schlägt Knoll vor, verschiedene Handlungsformen pädagogischer Unterstützung nicht nur inhaltlich, sondern auch begrifflich eindeutig voneinander abzugrenzen. Sinnvoll ist es nun, Informieren, Anleiten und Beraten zu unterscheiden. Informieren meint das Weitergeben von diversen Informationen. Anleiten meint Hinweise zu geben, wie etwas zu tun ist, um ein bestimmtes Ereignis zu erreichen (vgl. Knoll 2008, S. 20). Beraten dahingegen, meint im eigentlichen und fachlichen Sinne »*Interventionen als Hilfe, damit die betroffene Person durch eigenes Wahrnehmen und Erinnern durch Nachdenken und Einfälle selbst zu Schlussfolgerungen, Zielvorstellungen, Lösungsideen und Entscheidungen kommt*« (Knoll 2008, S. 20).

In der Alltagspraxis können bei der Bildungs- und Berufsberatung die Tätigkeiten des Informierens, Anleitens und Beratens inkludiert sein und ineinander übergehen. Es muss also auf der einen Seite die fachliche Abgrenzung zwischen verschiedenen pädagogischen Handlungsformen bewusst sein, um auf die Bedürfnisse der KlientInnen reagieren zu können. Auf der anderen Seite ist es aber in Ordnung, unter dem Begriff »Bildungs- und Berufsberatung« die unterschiedlichen Handlungsformen zusammenzufassen (vgl. Knoll 2008, S. 20f).

Vor diesem Hintergrund erscheint es nun sinnvoll, die unterschiedlichen pädagogischen Handlungsformen, die durchaus Teil der Bildungsberatung sein können, nochmals deutlich voneinander abzugrenzen. Übersicht 1 soll diese Unterschiede deutlich machen.

**Übersicht 1: Pädagogische Handlungsformen im Rahmen der Bildungsberatung**

<b>Form des Handelns</b>	<b>Ziel</b> (aus Sicht der betroffenen Person)	<b>Funktion</b> (aus Sicht der struktursetzenden Person)	<b>Leitende Orientierung</b>
<b>Informieren</b>	Kenntnis (von.../über...) bekommen	Inhalte weitergeben	Die Sache
<b>Anleiten</b>	eine (breit definierte) Problemlösung bekommen	Problemlösung weitergeben	Die Sache  Der Handlungsablauf (Ergebnis und dessen Qualität)
<b>Beraten</b>	Eine eigene Problemlösung finden, eigenen Weg zu Problemlösung entdecken/entwickeln; Entwicklung von Lebens- bzw. Alltagskompetenz	Hilfe anbieten, eine Problemlösung zu finden (»Hilfe zur Selbsthilfe«)	Der Prozess (Entwicklung eines individuellen Ergebnisses)  Die Person
<b>Begleiten</b>	Die erarbeiteten Problemlösungen in den gesamten Lebenskontext und in eine langfristige Perspektive einbinden	Hilfe geben, die Problemlösung längerfristig zu verankern	Die Person  Der Kontext  Der Prozess
<b>Feedback geben</b>	Mitteilung bekommen, wie Verhalten wahrgenommen, erlebt, verstanden wird	Wahrnehmungen mitteilen über das Verhalten des Gegenübers und über eigene innere Abläufe/Reaktionen  Selbstwahrnehmung bei Gegenüber und Verständnis für ausgelöste Reaktion fordern	Die Sache/der Handlungsablauf/der Prozess/das Ergebnis in seiner Erscheinungsweise
<b>Coachen</b>	Eigene Problemlösung für berufliche Situation finden, erproben, variieren;  berufliche Kompetenz entwickeln	Unterstützung geben, eine Problemlösung für die berufliche Situation finden, Elemente von Problemlösung weitergeben; Transfer überprüfen, auswerten und optimieren	Das Ergebnis und dessen Qualität (Handeln, Verhalten)
<b>Beurteilen/Bewerten</b>	Bewertung bekommen	Bewertung vornehmen und mitteilen	Der Prozess oder das Ergebnis in Bezug auf Maßstab/Kriterien
<b>Beobachten</b>		Verhaltensweisen (sprachliche und nicht sprachliche) wahrnehmen	
<b>Interessen vertreten</b>	Zustimmung entwickeln	Zustimmung gewinnen, werben, durchsetzen	Übereinstimmung, Durchsetzung, Gewinnung
<b>Vermittlung (Ausgleich schaffen Mediation)</b>	Ausgleich finden, »Recht« bekommen	Perspektivenwechsel, gegenseitiges Verstehen, Kompromisse fördern	Interessenausgleich, Kompromiss

Quelle: Knoll 2008, S. 22

## Übersicht 2: Position der Beratung zwischen Erziehung und Therapie

1. Art der Probleme der KlientInnen		
Erziehung	Beratung	Psychotherapie
Keine konkreten Probleme, reguläre Auseinandersetzung mit der Umwelt, auf die Zukunft ausgerichtet	Aktuelle, spezifische Probleme treten häufig auf, daher noch keine Handlungsmuster vorhanden	Chronische, zum Teil gravierende Persönlichkeitsprobleme mit tiefliegenden Ursachen
»Normal« entwickelter Educand, ohne gravierende Störungen und Probleme	Entscheidungsschwierigkeiten, Informationsdefizite, Handlungs-, Orientierungs- oder Planungsprobleme, eher gesunde(r) oder »normale(r)« KlientIn	Ausgeprägte Störungen mit Fehl- und Ersatzhandlungen, eher kranke(r) oder »gestörte(r)« KlientIn
2. Methode und Techniken		
Erziehung	Beratung	Psychotherapie
Aufbauende Methoden zur Persönlichkeitsentwicklung	Eher anregende und stützende Methode	Eher aufdeckende, deutende und abbauende Methoden
Sprachliche und andere Kommunikation	Sprachliche Kommunikation	Sprachliche und andere Kommunikation
3. Dauer und Art der Beziehung		
Erziehung	Beratung	Psychotherapie
Intensive und emotionale Beziehung, keine Gleichrangigkeit der PartnerInnen	Schwache Intensivität der Beziehung	Starke Intensität der Beziehung
Langer Zeitraum über viele Jahre	Kurzer Zeitraum, auch Zeitbegrenzungen oder Einmal-Beratungen	Längerer Zeitraum
Kontinuierlicher Prozess	Geringe Dichte der Interaktionen	Häufigere Sitzungen
Inanspruchnahme überwiegend unfreiwillig	Inanspruchnahme auf freiwilliger Basis	Inanspruchnahme überwiegend freiwillig
4. Ziele und Ergebnisse		
Erziehung	Beratung	Psychotherapie
Grundlegende Persönlichkeitsentwicklung und Persönlichkeitsaufbau hin zu Mündigkeit, Selbstbestimmung, Bildung	Förderung der Selbsthilfe-, Selbststeuerungs- und Problemlösungsfähigkeit und Handlungskompetenz aus der Situation der Desorientierung heraus, überwiegend Prävention	Tiefgehende Persönlichkeitsumgestaltung aus einer Situation der massiven Störung heraus, überwiegend Heilung
Sozialisation	Gesunde »normale« Verhaltensweisen stärken	Inadäquate »gestörte« Verhalten ändern

Quelle: Ertelt/Schulz 1997 S. 9ff

Die Beratung kann weiters theoretisch zwischen der Erziehung und der Psychotherapie angesiedelt werden. Bei der Vorstellung der unterschiedlichen Theorien und Methoden werden immer wieder Ähnlichkeiten zu Theorien und Methoden der Psychotherapie ersichtlich. Auch erzieherische Aspekte wie LehrerInnen- und SchülerInnen-Rollen tauchen in den Erläuterungen auf. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, die Grenzen zwischen Erziehung, Beratung und Psychotherapie deutlich zu machen. Dies soll durch Übersicht 2 verdeutlicht werden.

Da nun der Begriff bzw. das Handlungsfeld der Beratung deutlich abgegrenzt wurde, soll hier noch ein Blick auf den Begriff Bildungs- und Berufsberatung geworfen werden. Super definierte 1951 die berufliche Laufbahnberatung als *»einen Prozess, der dem Einzelnen dazu verhilft, ein in sich stimmiges und angemessenes Bild seiner selbst und seiner Rolle in der Arbeitswelt zu entwickeln, dieses Konzept zu prüfen und in die Realität umzusetzen, zur eigenen Zufriedenheit und zum Nutzen der Gesellschaft.«* (Super 1951, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 4).

Zusätzlich zu dieser Definition lässt sich das Handlungsfeld der Bildungs- und Berufsberatung besser verstehen, wenn man sich die unterschiedlichen Aufgaben und deren Gewichtung ansieht. Eine Studie kam dabei zu folgenden Schlussfolgerungen (vgl. Watts/CEDEFOP 1992, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 5f):

- Informationsmanagement (27 %): Sammlung, Aufbereitung und Weitergabe von Informationen über Bildung, Ausbildung, Berufslaufbahnen, Arbeitsmarkt, Beratungs- und Informationsdienste.
- Individualberatung (21 %): Eigenbeurteilung, Informationsvermittlung, Beratung.
- Arbeit mit Gruppen (12 %): Berufsorientierung, Gruppenberatung.
- Vermittlung, nachgehende Betreuung, Kooperation mit ArbeitgeberInnen (30 %).
- Management und Administration (10 %).

Diese Studie gibt einen Einblick darüber, wie umfangreich die Aufgabenbereiche der Bildungs- und Berufsberatung sein können. Dabei sollen diese Ergebnisse nicht als gegeben angesehen werden, sondern nur als Beispiel um das umfangreiche Feld der Bildungs- und Berufsberatung zu beschreiben.

Die Ergebnisse verdeutlichen allerdings, dass der Diagnostik und der Informationsvermittlung neben der eigentlichen Beratung ein hohes Gewicht zukommt. Daher ziehen Ertelt und Schulz den Schluss, dass die Bildungs- und Berufsberater in Europa eklektische Methoden praktizieren, kombiniert aus direktiven und non-direktiven Verfahren, um den äußeren Bedingungen gerecht zu werden (vgl. Ertelt/Schulz 1997, S. 6). Diese äußeren Bedingungen (vgl. Ertelt/Schulz 1997, S. 6) können dabei wie folgt beschrieben werden:

- Es kommt häufig zu Einmal-Beratungen mit begrenzter Beratungszeit.
- Meist herrscht ein starker Problemdruck aufgrund der existenziellen Bedeutung des Problems für die KlientInnen.
- Es gibt einen großen Kompetenzunterschied zwischen den BeraterInnen und den KlientInnen in Bezug auf das Fachwissen und das Vorgehen bei Problemlösungen.
- Die KlientInnen sehen die BeraterInnen häufig als VerwalterInnen von Lösungswegen.

Dies sind die Rahmenbedingungen mit denen die Bildungs- und Berufsberatung umgehen muss. Welche Interventionen und Techniken dabei angewandt werden, wird in den folgenden Abschnitten erläutert.

## 3.2 Interventionen in der Beratung

In der Bildungsberatung können unterschiedliche Interventionen gesetzt werden, welche in »Standard Interventionen« und »komplexe Interventionen« unterteilbar sind. Unter Intervention kann man sich eine konkrete Handlung vorstellen, die jeweils eine bestimmte Ausprägung und Struktur aufweist und dadurch von anderen Interventionen abgrenzbar ist. Häufig wird bei Interventionen von Techniken gesprochen. Knoll findet diese Bezeichnung in der Bildungsberatung allerdings unpassend, da er die Bildungsberatung als Beziehungs-geschehen ansieht und in diesem Zusammenhang der Begriff »Technik« unangemessen ist (vgl. Knoll 2008, S. 41). In dieser hier vorliegenden Arbeit werden hingegen die Begriffe »Intervention« und »Technik« synonym gebraucht.

**Standard Interventionen:** Zu den Standardinterventionen werden jene Aktivitäten und Verhaltensweisen subsumiert, die ein Grundrepertoire der Beratung darstellen und für die ganze Bandbreite von »Beraten – Anleiten – Informieren« hilfreich sind (vgl. Knoll 2008, S. 41). Die wichtigsten Standard-Interventionen (vgl. Knoll 2008, S. 44ff) werden in folgendem Abschnitt vorgestellt.

## Zuhören

Zuhören sollte in der Beratung eigentlich als selbstverständlich gelten. Allerdings kann mehr oder weniger bewusst zugehört werden. Das Zuhören ist begleitet von eigenen Einfällen und Gedanken und damit verbundenen Auswahlvorgängen, und Dinge können überhört oder anders gehört werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es nun doch als sinnvoll, das Zuhören als Intervention anzusehen und näher darauf einzugehen. Daher wird in diesem Zusammenhang oft vom »aktiven Zuhören« gesprochen. Dabei ist es wichtig, dem Gegenüber konzentriert und aufmerksam zuzuhören und gleichzeitig wahrzunehmen, was innerlich für Gedanken und Einfälle kommen. Zusätzlich fördert das »aktive Zuhören« bei den KlientInnen das Gefühl, dass die BeraterInnen ganz bei der Sache sind und dass sie angenommen bzw. ernstgenommen werden.

## Fragen

Für die Fragen dienen die Bestandteile des inneren Konzeptes als Ausgangsmaterial. Dazu zählen die Wahrnehmung des Gegenübers, eigene innere Vorgänge, Annahmen, Einfälle, Gedanken, Bilder und Hypothesen der BeraterInnen. Diese Bestandteile werden bei der Beratung in Fragen umgewandelt. Dies hilft den KlientInnen, eigene Einfälle, Gedanken, Bilder etc. zu entwickeln, um dadurch der eigenen Problemlösung näher zu kommen. Die BeraterInnen haben durch die Fragen die Möglichkeit, die eigenen Gedanken und Bilder zu prüfen, zu differenzieren oder auch zu ändern.

## Aussprechen lassen

Die KlientInnen aussprechen zu lassen hat in der Beratung zentrale Bedeutung. Dadurch wird den KlientInnen der Raum gegeben, ihre eigenen Gedanken, Bilder und Ideen zu Ende zu denken und der Problemlösung näher zu kommen. In der Praxis bedeutet dies für die BeraterInnen, die eigenen Einfälle und Gedanken zwar wahrzunehmen, aber nach außen hin jedoch zu warten, bis die KlientInnen ihre Ausführungen beendet haben bzw. auch kurze Pausen zuzulassen und abzuwarten, ob der Redefluss der KlientInnen noch weiter geht.

## Paraphrasieren

In der Beratungssituation ist es von zentraler Bedeutung, dass die KlientInnen sich selbst und ihre Situation verstehen. Dabei ist es auch wichtig, dass die BeraterInnen die KlientInnen verstehen. Paraphrasieren – also das Wiedergeben von Aussagen in leicht abgewandelter Form kann dabei hilfreich sein. Durch das Paraphrasieren kann sichergestellt werden, dass das Gesagte richtig verstanden wurde, und auch den KlientInnen vor Augen geführt werden, was sie gesagt haben und ob sie das auch wirklich so gemeint haben.

## Empfindungen verbalisieren

Die Empfindungsseite bestimmt wesentlich die Entwicklung von Einfällen und Gedanken und ist bei der Lösung von Schwierigkeiten von zentraler Bedeutung. Daher macht es durchaus Sinn, den Gefühlen ebenso viel Bedeutung zu schenken wie der Sachseite. Die BeraterInnen können diese sowohl direkt ansprechen, aber auch indirekt durch Anknüpfungen an Aussagen darauf zu sprechen kommen.

## Strukturieren

Selbst wenn eine Beratung nur 20 Minuten dauert, kann eine Fülle von Themen angesprochen werden. Daher macht es durchaus Sinn, diese am Ende einer Sitzung nochmals zusammenzufassen, um den Überblick nicht zu verlieren. Wenn bei einer längeren Beratung schon früher der Anschein erweckt wird, dass der Überblick verlorengelassen ist, ist es sinnvoll, zwischendurch die zentralen Themen zusammenzufassen. Dabei muss die Aufgabe des Strukturierens keinesfalls von den BeraterInnen erledigt werden. Vielmehr ist es oft nützlich, wenn die KlientInnen selbst nochmals zusammenfassen, was für sie wichtig war bzw. was die zentrale Frage ist.

**Komplexe Interventionen:** Im Gegensatz zu »Standard-Interventionen« sind »komplexe Interventionen« auf Situationen bezogen, die einen höheren Grad an Differenzierung, vielleicht auch Unübersichtlichkeit und Schwierigkeiten mit sich bringen (vgl. Knoll 2008, S. 41). Die zentralen »komplexen Interventionen« werden nun in folgendem Abschnitt vorgestellt.

### Visualisieren

Oft können Situationen in der Bildungs- und Berufsberatung sehr komplex sein. Dabei macht es durchaus Sinn, die Dinge zu visualisieren. Dies kann beispielsweise durch das Aufzeichnen oder das Verwenden von Gegenständen passieren. Allerdings muss dabei bedacht werden, dass wenn Gegenstände zur Visualisierung verwendet werden, die KlientInnen diese nicht mitnehmen können. Ein sinnvoller Zeitpunkt eine Visualisierung anzuwenden ist dann gekommen, wenn die BeraterInnen in der inneren Wahrnehmung den Überblick über die Situation verloren haben.

### Perspektivenwechsel

Durch einen Perspektivenwechsel kann ein neues Licht in die Überlegungen eingebracht werden. Dabei können die KlientInnen in andere Rollen schlüpfen, wie z.B. in die Rolle der BeraterInnen oder in die Rolle von Dritten, die in den Überlegungen vorkommen.

### Außensicht

Bei der Außensicht handelt es sich um eine spezifische Form des Perspektivenwechsels. Dabei wird bei der Außensicht ganz bewusst die Perspektive eines Fremden eingenommen, um ein Stück Distanz herzustellen. Durch den «fremden Blick» ist es oft auch möglich, eine alltägliche-menschliche Expertise im Umgang mit Problemen mit einzubringen. In der Praxis fällt es den KlientInnen oft leichter, eine Außensicht einzunehmen, wenn sie auch räumlich ihre Position ändern. Wichtig ist dabei, dass auch die BeraterInnen mit den KlientInnen ihre Position ändern.

## 3.3 Non-direktive und direkte Fertigkeiten

Im Zusammenhang mit den Verfahren und Techniken der Bildungs- und Berufsberatung wird oft von non-direktiven und direktiven Fertigkeiten gesprochen. Diese sollen in folgendem Abschnitt kurz erläutert werden.

**Non-direktive Fertigkeiten:** Bei den non-direktiven Fertigkeiten handelt es sich um die nicht beeinflussenden Methoden. Diese werden nun vorgestellt und deren Nutzen und Funktion verdeutlicht (vgl. Ivey 1983, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 239f).

**Aufmerksamkeit und Ermutigung zum Sprechen:** Dabei sind folgende Punkte zu beachten:

- Ein kulturell angemessener Blickkontakt.
- Kontrolle des Sprechtempos, der Stimmqualität und der Körpersprache.
- Aktives Zuhören.
- Auf die KlientInnen inhaltlich eingehen, keinen plötzlichen Themenwechsel.

Auch das Frageverhalten spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle.

- Dabei muss beachtet werden, dass offene Fragen die KlientInnen dazu anregen, eigene Gedanken zu äußern, den Sprechanteil zu erhöhen, die Selbsterkundung fördern und die Herausarbeitung neuer Handlungswege der KlientInnen fördern. Zusätzlich verhindern offene Fragen eine Eingrenzung der Themen durch die BeraterInnen und entlasten diese bei der Gesprächsführung.
- Dahingegen grenzen geschlossenen Fragen den »Antwortraum« ein, und die Verantwortung in der Gesprächsführung liegt bei den BeraterInnen. Geschlossene Fragen dienen jedoch der Konzentration auf bestimmte Schwerpunkte, der Klärung vager Aussagen, der Erhebung spezifischer Informationen, der Lenkung und Strukturierung des Gesprächs, der Begrenzung des Umfangs der Antworten sowie der Rückführung auf das eigentliche Thema.

**Paraphrasen:** Dabei wird das Wesentliche in den Äußerungen der KlientInnen verdeutlicht. Den KlientInnen wird dadurch vor Augen geführt, was sie gesagt haben, und es kann kontrolliert werden, ob sie das auch so gemeint haben und ob es richtig verstanden wurde. Paraphrasierungen sind dabei unter folgenden Umständen hilfreich:

- Wenn die KlientInnen ihre Probleme nicht präzise beschreiben können oder wichtige Aspekte unsystematisch vorgebracht werden.
- Wenn die BeraterInnen den inhaltlich eher kognitiven Aspekten vor den affektiven den Vorrang geben möchten.
- Wenn die KlientInnen dazu ermuntert werden sollen, ihre Gedanken weiter auszuführen.
- Wenn die BeraterInnen sicherstellen wollen, dass sie genau das verstanden haben, worauf es den KlientInnen ankommt.

**Reflexion der Gefühle:** Dabei geht es um eine Widerspiegelung der Emotionen in den Aussagen der KlientInnen.

- Den KlientInnen sollen vage empfundene Gefühle klar gemacht werden.
- Den KlientInnen soll geholfen werden, die (in ihren Leben) derzeit bestimmenden Gefühle besser zu verstehen.
- Die KlientInnen sollen lernen, ihre Gefühle als notwendige Bestandteile ihrer Persönlichkeit zu akzeptieren.
- Die KlientInnen sollen erkennen, dass die BeraterInnen ihre Gefühle nachvollziehen können.

**Positive Verstärkung:** Das positive Verstärken ist vor allem bei unsicheren und unentschlossenen, sich vor selbständigen Aktionen fürchtenden, sich zu wenig zutrauenden und vor Misserfolg angsthabenden KlientInnen sinnvoll. Dabei umfasst das positive Verstärken folgende Bereiche:

- Aufwertung der Eigenaktivitäten der KlientInnen.
- Ermutigung zur Bewältigung möglicher Rückschläge nach einem Entschluss.
- Betonung der Stärken und Fähigkeiten der KlientInnen.
- Genaue Beachtung der Ansätze zum Einlenken bei einem Konflikt durch die KlientInnen.

**Nicht-interpretierende Zusammenfassung:** Bei der nichtinterpretierenden Zusammenfassung handelt es sich um eine Zusammenschau der wichtigsten inhaltlichen und emotionalen Aspekte eines ganzen Beratungsabschnitts. Dabei werden mehr Ereignisse und Informationen inkludiert als bei der Paraphrase und der Reflexion der Gefühle. Eine gute Zusammenfassung weist dabei folgende Eigenschaften auf:

- Ermöglicht den KlientInnen einen strukturierten Überblick über ihre Probleme.
- Rundet einen Gesprächsabschnitt ab und ermöglicht einen guten Übergang zum nächsten Abschnitt.
- Hebt die wesentlichen Aspekte des Gesprächs hervor.
- Vermeidet jede Form von Interpretation und Suggestion und zeigt das Gesagte in einer neuen Denkform.

- Leitet am Gesprächsende über zu Aktionen.
- Ist nicht zu lang und umfangreich.

**Direktive Fertigkeiten:** Die beeinflussenden Beratungsfertigkeiten helfen den BeraterInnen das Gespräch zu leiten und so Einfluss auf den Lernvorgang bzw. Problemlösungsprozess der KlientInnen zu nehmen. Folgender Abschnitt soll die wichtigsten direktiven Fertigkeiten und deren Hauptfunktion beschreiben (vgl. Ivey 1983, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 242f):

**Anweisungen und lenkende Hinweise:** Diese sollen den KlientInnen klar aufzeigen, welche Handlungen die BeraterInnen von ihnen erwarten.

*Hauptfunktion:* Die Hauptfunktion liegt darin, den KlientInnen zu helfen, eine Aufgabe zu begreifen und die Lösung zu sichern.

**Logische Konsequenzen aufzeigen:** Diese benennen sowohl die negativen als auch die positiven wahrscheinlichen Ergebnisse einer Handlung.

*Hauptfunktion:* Diese sollen den KlientInnen die Bedeutung ihrer Handlungen bewusst machen und ihnen erleichtern, zukünftige Wahlen zu treffen.

**Selbstoffenbarung:** Dabei zeigen die BeraterInnen den KlientInnen ihre Gedanken und Gefühle.

*Hauptfunktion:* Dies dient sowohl dazu, den KlientInnen die Selbstoffenbarung zu erleichtern, und bietet zusätzlich nützliche Modelle für Verhaltensänderungen.

**Rückmeldung (Feedback):** Diese liefern genaue Informationen darüber, wie die BeraterInnen bzw. andere Ratsuchende die KlientInnen sehen.

*Hauptfunktion:* Dies ermöglicht den KlientInnen Selbsterkundung und Selbstprüfung.

**Interpretation:** Dadurch werden den KlientInnen alternative Bezugsrahmen für die Betrachtung von Lebenssituationen geliefert.

*Hauptfunktion:* Den KlientInnen werden die Fähigkeiten vermittelt, die Lebenssituationen in einem neuen Rahmen und mit alternativen Aspekten zu betrachten.

**Beeinflussende Zusammenfassung:** Diese bieten eine Zusammenfassung darüber, was die BeraterInnen während des Gespräches gesagt oder gedacht haben.

*Hauptfunktion:* Die KlientInnen werden fähig, die beeinflussenden Aussagen der BeraterInnen zusammenzufassen, sich an diese zu erinnern und diese zu verstehen.

**Information, Rat, Instruktion, Meinung, Vorschlag:** Die BeraterInnen geben dabei Informationen und Ideen an die KlientInnen weiter.

*Hauptfunktion:* Dabei wird auf neue Gesichtspunkte und Informationen aufmerksam gemacht.

**Konfrontation:** Diese bringen Unstimmigkeiten zwischen den Botschaften im Verhalten, Gedanken, Gefühlen und Meinungen zum Ausdruck.

*Hauptfunktion:* Diese schärfen den Blick der KlientInnen auf Unstimmigkeiten, um diese zu erklären oder zu lösen.

### 3.4 Trait-and-Factor-Beratung

**Theoretischer Abriss:** Die Trait-and-Factor-Beratung (vgl. Ertelt/Schulz 1997, S. 29f) beruht auf dem Ansatz von Parsons, der eine möglichst optimale Zuordnung von Menschen und Berufstätigkeiten anstrebt. Dieser Überlegung liegen folgende Annahmen zugrunde:

- Jeder Mensch ist aufgrund spezifischer, psychischer Charakteristika für eine bestimmte berufliche Tätigkeit am besten geeignet.
- Menschen in verschiedenen Berufen weisen auch unterschiedliche physische Charakteristika auf.
- Berufliche Bewährung hängt direkt mit dem Ausmaß der Übereinstimmung zwischen Charakteristika des Berufstätigen und den Berufsanforderungen zusammen.

**Hauptaufgabe/Diagnose:** Identifizierung des Problems und Klärung der Ursachen des Problems. Der Berater versucht dabei die subjektive Problemdarstellung der KlientInnen durch zusätzliche Daten zu objektivieren.

**Problemtypen und mögliche Ursachen:** Um die Identifizierung des Problems zu erleichtern, können vier Typen der Berufswahlprobleme (vgl. Williamson 1939, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 35f) genannt werden:

- **Keine Entscheidung:** Die KlientInnen sind nicht in der Lage, eine Entscheidung zu treffen.  
Ursachen: Mangel an Gelegenheiten einen Beruf kennen zu lernen, Hauptinteressen liegen auf anderen Bereichen als dem Beruf.
- **Unsichere Wahl:** Die KlientInnen haben einen Beruf gewählt, können ihn benennen, zweifeln jedoch an der Entscheidung.  
Ursachen: Berufswahlunreife, Bildungsmängel, mangelhafte Selbstkenntnis, unvollständige Kenntnis der Arbeitswelt, Furcht vor Versagen, widersprüchliche Aussagen von Eltern und FreundInnen.
- **Unüberlegte Wahl:** Die Fähigkeiten und Interessen der KlientInnen stimmen nicht mit den Berufsanforderungen überein.  
Ursachen: Persönlichkeitseigenschaften erschweren den Berufserfolg, Realisierungschancen der Berufe wurden nicht beachtet, Mangel an Informationen, Versprechungen und Druck seitens der Eltern und Freunde.
- **Interessen widersprechen Begabung:** Die Interessen der KlientInnen decken sich nicht mit deren Fähigkeiten.  
Ursachen: siehe »keine Entscheidung« und »unsichere Wahl«.

**Zentrale Merkmale bei Testverfahren:** Die Diagnosen stützen sich dabei auf psychometrische Verfahren, welche die Interessen, Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale und Wertesysteme der KlientInnen testen. Das wichtigste Persönlichkeitsmerkmal für die Berufswahl sind die Interessen. Folgende Dimensionen sind dabei zentral: Interesse an Dingen vs. Menschen, konkrete vs. abstrakte-logische Aufgaben, Routineaufgaben vs. Kreativität, Teamarbeit vs. Alleinarbeit. Bei den Wertesystemen werden sowohl allgemeine wie auch tätigkeitsbezogene Wertungen betrachtet. Zu den allgemeinen Bewertungen gehören wirtschaftliche, soziale, ästhetische und prestigebezogene Orientierungen. Zu den tätigkeitsbezogenen Wertungen zählen geistige Anregungen, berufliche Leistungen, Lebensart, Kreativität etc.

**Rolle und Aufgabe der BeraterInnen:** Die KlientInnen werden unterstützt, damit sie genügend Informationen über sich selbst und über Berufe sammeln können. Die Bildungs- und BerufsberaterInnen übernehmen eine aktive Rolle bei der Datenerhebung, der Eignungsbeurteilung (Testverfahren), der Dateninterpretation und der Prognose. Die KlientInnen sind nur bei Schritt 5 und 6 dabei, die vorhergehenden Schritte werden von den BeraterInnen alleine umgesetzt. Die BeraterInnen haben die Rolle der LehrerInnen oder ExpertInnen, wohingegen die KlientInnen die SchülerInnen oder Laienpersonen sind. Der Redeanteil der BeraterInnen ist dabei relativ hoch.

**Prozess der Beratung:** Die Beratung kann in einen sechsstufigen Beratungsprozess (vgl. Williamson, nach Crites 1981, S. 27ff) aufgesplittet werden:

- Analyse: Daten über Einstellungen, Interessen, den familiären Hintergrund, Kenntnisse, Bildungsstand, Fähigkeiten etc. werden gesammelt.
- Synthese: Herausarbeitung des individuellen Profils durch Zusammenschau der Daten in Form von Fallstudien und Testprofilen.
- Diagnose: Individuelle Charakteristika werden mit Bildungs- und Berufsprofilen verglichen und die Ursachen der Probleme aufgespürt.
- Prognose: Beurteilung möglicher Folgen des Problems und der Wahrscheinlichkeit ihrer Bewältigung. Zusätzlich werden alternative Handlungswege für die KlientInnen abgesprochen.
- Beratung: Vorgehensweisen für die gewünschte Problembewältigung werden mit den KlientInnen besprochen.
- Nachgehende Betreuung: Bei dem Auftreten neuer Probleme werden die Schritte erneut durchlaufen und die KlientInnen bei der Problemlösung unterstützt.

**Ergebnisse der Trait-and-Factor-Beratung:** Nach einer genauen Diagnose und wirkungsvollen Beratung wird als Ergebnis die Lösung des Problems durch eine rationale Entscheidung der KlientInnen erwartet. Die KlientInnen haben gelernt, wie man Entscheidungen trifft und Probleme löst.

**Beratungstechniken:** Im Zentrum der Beratung stehen fünf globale Techniken:

1. Erzeugung einer vertrauensvollen Beratungsatmosphäre;
2. Förderung der Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen der KlientInnen;
3. Planung des weiteren Vorgehens oder Raterteilung;
4. Umsetzung des Plans;
5. Qualifizierter Verweis an andere BeratungsexpertInnen.

In der Beratung werden die aus anderen Beratungsansätzen bekannten üblichen Methoden eingesetzt wie die non-direktiven grundlegenden Aufmerksamkeitsfertigkeiten (offene und geschlossene Fragen, Paraphrase, Reflexion der Gefühle, nichtinterpretierende Zusammenfassung) und die direktiven Fertigkeiten der Einflussnahme (Feedback, Ratschläge, Anleitungen, Konfrontation zur Verdeutlichung der Widersprüche, Interpretation, Aufzeigen logischer Konsequenzen beeinflussende Zusammenfassung).

**Berufskundliche Informationen:** Die Versorgung der KlientInnen mit berufskundlichen Informationen, unter Berücksichtigung der Informationsüberlastung, ist zentrales Element der Beratung.

### 3.5 KlientInnenenzentrierte Beratung

**Theoretischer Abriss:** Den Ursprung findet die klientInnenzentrierte Beratung (vgl. Ertelt/Schulz 1997, S. 45ff) in der von Carl Rogers konzeptionalisierten psychotherapeutischen Anwendung. Erst in jüngeren Jahren hat die klientInnenzentrierte Beratung auch in die Bildungs- und Berufsberatung Eingang gefunden. Im Zentrum der Beratung steht die BeraterInnen-/KlientInnenbeziehung. Die KlientInnen erleben Gefühle, die ihnen vorab verschlossen waren und gelangen so zu einer Verbesserung des Bewusstseins der Spontanität, des Selbstvertrauens und der inneren Offenheit.

**Hauptaufgabe/Diagnose:** Grundsätzlich wird in der klientInnenzentrierten Beratung das Stellen einer Diagnose abgelehnt, da es den Anschein erweckt, der/die BeraterIn übernehme die Verantwortung für die Problemlösung.

Allerdings muss die Besonderheit der Laufbahnberatung mitgedacht werden, wodurch eine initiale diagnostische Entscheidung darüber, ob das Problem der KlientInnen von einem Mangel an Informationen oder von einer Ablehnung/Verzerrung von Informationen herrührt, als sinnvoll erachtet werden.

**Prozess der Beratung:** Das siebenstufige Modell dieses psychotherapeutischen Verfahrens kann auf die berufliche Laufbahnberatung übertragen werden. Die KlientInnen kommen dabei auf einer Entwicklungsstufe, auf der die Persönlichkeitsberatung beendet ist, zur Laufbahnberatung. Auf dieser Stufe (6) können die KlientInnen die Bedeutung ihrer Gefühle und ihres Selbstkonzeptes genau einschätzen und daraus Schlüsse ziehen. In der Laufbahnberatung kann der/die KlientIn nun auf die höchste Stufe (7) geführt werden, auf welcher ungehindertes Erfahren und schnelles Verstehen der eigenen Gefühle möglich ist. Den KlientInnen ist es hier nun möglich, das innere Bezugssystem als Basis für berufliche Exploration flexibel einzusetzen.

**Ergebnisse der klientInnenzentrierten Beratung:** Schulische und berufliche Probleme in der klientInnenzentrierten Beratung erfordern eine Reorganisation des Selbst. Ziel ist es dabei, die Förderung der Klärung und Umsetzung des Selbstkonzeptes in eine vergleichbare berufliche Rolle.

**Beratungstechniken:** Die zentralen Grundhaltungen stellen die Empathie, die positive Wertschätzung, die Akzeptanz, die Achtung vor dem Individuum, die emotionale Wärme sowie Echtheit und Kongruenz im Verhalten dar. Die wesentlichen Techniken sind dabei:

- Minimale Ermutigungen zum Sprechen: Non-verbale und verbale kleine Signale der BeraterInnen, die die KlientInnen bei ihrer Selbst-Exploration unterstützen.
- Paraphrasen: Durch Wiederholung der Aussagen der KlientInnen wird der Inhalt verdeutlicht.
- Reflexion der Gefühle: Dazu zählen die wesentlichen Dimensionen (1) der Kennzeichnung der emotionalen Verfassung der KlientInnen, (2) die direkte Zuneigung durch Nennung seines/ihres Namens oder eines Personalpronomens, (3) die Reflexion von »Hier-und-jetzt« Situationen und (4) das Paraphrasieren von Elementen der Aussagen der KlientInnen.
- Nichtinterpretierte Zusammenfassung: Durch Zusammenfassung der Aussagen und Verhaltensweisen der KlientInnen versucht der/die BeraterIn, ein umfassendes Bild von dessen Gefühlen und Erfahrungen zu erstellen.
- Offene und geschlossene Fragen.

**Berufskundliche Informationen:** Der Einsatz von berufskundlicher Information muss an der Nachfrage und Selektion der KlientInnen orientiert sein.

### 3.6 Psychodynamische Beratung

**Theoretischer Abriss:** Der psychodynamische Beratungsansatz (vgl. Ertelt/Schulz, 1997, S. 51f) hat seinen Ursprung in der Psychoanalyse und verbindet Elemente der Trait-and-Factor-Beratung und der klientInnenzentrierten Beratung. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Individuum Systeme von Motiven hat, die zusammen mit anderen Systemen einen Großteil seines Verhaltens bestimmen. Geprägt werden diese Systeme in der familiären Sozialisation durch psychosoziale Prozesse.

**Hauptaufgabe/Diagnose:** Die Diagnose stellt in dieser Beratung, wie in der Trait-and-Factor-Beratung, ein zentrales Element dar, hat jedoch hier eine sehr viel stärkere psychologische Ausrichtung.

Bordin und Kopplin (Bordin/Kopplin 1973, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 52) schlagen in Ihrem Diagnose-System sieben Problemtypen vor:

1. Probleme bei der Erlangung kognitiver Klarheit.
2. Identitätsprobleme verbunden mit einer tragfähigen Selbst-Wahrnehmung.
3. Probleme, da die von einem Beruf erwarteten psychosozialen Befriedigungen nicht eintreten.
4. Unzufriedenheit der KlientInnen und der Wunsch, sich mit Hilfe einer beruflichen Entscheidung zu wandeln.
5. Pathologische Probleme machen die Ausübung des gewünschten Berufes unmöglich.
6. Nicht eindeutig zuordenbare Probleme mit motivationalen Konflikten.
7. Nicht eindeutig zuordenbare Probleme ohne motivationalen Konflikte.

**Prozess der Beratung:** Es besteht hierbei die Gefahr einer Überbetonung von Anforderungen, Verdienst, Aufstiegsmöglichkeiten und Arbeitsmarktchancen in der beruflichen Beratung. Diese Aspekte müssen insofern in Frage gestellt werden, als sie die individuelle Selbstverwirklichung durch den Beruf behindern. Der Beratungsprozess soll sich daher an folgender Frage orientieren:

Welche Bereiche seines Selbst möchte der/die KlientIn mit dem Beruf realisieren, was erschwert seine Entscheidung, wo gibt es persönliche Zweifel, wo bestehen persönliche Abhängigkeiten von anderen?

Die KlientInnen sollen unbedingt darauf hingewiesen werden, dass es bei dieser Beratung keinen Abgleich Fertigkeiten und Anforderungen im Sinne »Welcher Beruf passt am besten zu mir?« gibt. Bordin unterscheidet bei der psychodynamischen Beratung folgende Stufen (vgl. Bordin 1968, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 55):

1. Exploration und Vertragsvereinbarung: Dabei geht es um die Ausarbeitung der Berufsentscheidungsprobleme der KlientInnen. Es steht die Schnittstelle zwischen Persönlichkeit und der Berufswelt im Mittelpunkt. Der/Die BeraterIn hört den/die KlientIn aus, wobei die klientInnenzentrierten Charakteristika (Empathie, positive Wertschätzung, Echtheit) im Vordergrund stehen.
2. Kritische Entscheidung: Hier wird die Entscheidung getroffen, ob die Beratung auf das spezielle Berufsproblem oder aber auf die grundsätzlichen Zusammenhänge zwischen Persönlichkeits- und Berufsentwicklung ausgeweitet wird. Auf dieser Ebene kann die Beratung unter Umständen einen neuen Schwerpunkt erhalten.
3. Veränderungsaktivitäten: Hier geht es darum, Veränderungen auf der Ebene der (Berufs-)Persönlichkeit zu vollziehen, wobei die KlientInnen die Verantwortung nicht auf den/die BeraterIn übertragen dürfen.

**Ergebnisse der Psychodynamischen Beratung:** Auch bei dieser Beratung steht die Lösung von individuellen Problemen im Vordergrund. Zusätzlich legt die psychodynamische Beratung Wert auf die Verknüpfung beruflicher Probleme mit der Gesamtpersönlichkeit. Folglich stehen neben der beruflichen Entscheidung auch eine Persönlichkeitsänderung oder die Entwicklung von Lebensplänen am Ende der Beratung.

**Beratungstechniken:** Nach Bordin (Bordin 1968, nach Crites 1981, S. 105f) sind die interpretativen Interventionsmöglichkeiten der Bildungs- und BerufsberaterInnen in drei Kategorien aufzuteilen:

- Klärung: Schwerpunkt liegt auf dem Denken der KlientInnen und deren Verbalisierungen. Techniken: Offene Fragen, Aufforderungen, vereinfachende Neuformulierungen, beraterisches Vorschlagen und Erklärungen
- Vergleichen: Zwei oder mehrere Gesprächsaussagen werden nebeneinander gestellt und Ähnlichkeiten und Unterschiede herausgearbeitet, um ein persönlichkeitsdynamisches Phänomen zu zeichnen.
- Interpretation des Wunsch-Abwehr-Systems: Diese Ebene ist stärker therapeutisch orientiert und dient der Bewusstmachung der Verbindung des motivationalen Zustandes der KlientInnen und des beruflichen Entscheidungsprozesses.

Auf diesen Stufen können auch Techniken, wie z.B. das strukturierte Interview, Autobiographien und projektive Verfahren, eingesetzt werden.

**Berufskundliche Informationen:** Die berufskundlichen Informationen basieren auf der Bedürfnis-Analyse der beruflichen Tätigkeiten. Im Zentrum stehen die persönlichen Bedürfnisse der KlientInnen und das entsprechende Befriedigungsangebot der Berufstätigkeit und weniger allgemeine Charakteristika der Persönlichkeit oder des Berufes.

### 3.7 Entwicklungsbezogene Beratung

**Theoretischer Abriss:** Super (vgl. Super 1990, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 59), der Hauptvertreter der entwicklungsbezogenen Beratung betont, dass diese Beratung verschiedene Aspekte der beruflichen Entwicklung aus der Entwicklungs-, Differential, Sozial, und Persönlichkeitspsychologie verbindet. Der entwicklungsbezogene Ansatz bringt in die Beratung eine Zeitdimension ein, indem sie die beruflichen Lebensabschnitte von »Wachstum«, »Erkundung und Erprobung«, »Etablierung«, »Erhaltung des Erreichten« und »Abbau und Rückzug« unterscheidet.

**Hauptaufgabe/Diagnose:** Ziel einer Diagnose ist die Einschätzung des beruflichen Verhaltens eines Individuum in seinem Entwicklungszusammenhang.

Crites (vgl. Crites 1981, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 57ff) entwirft dazu ein Schema, das es ermöglicht, Hintergrundinformationen und Daten aus Gesprächen und Test zusammenzufassen.

1. Einschätzung der Person: Einschätzung des gegenwärtigen Status und der Entwicklungsgeschichte der Person.
2. Problemeinschätzung: Einschätzung des beruflichen Problems und damit im Zusammenhang stehender Faktoren.
3. Prognostische Einschätzung: Einschätzung der beruflichen Beratung und des Beratungserfolges.
4. Zusammenfassung: Zusammenfassung der verschiedenen Teile der beruflichen Einschätzung.

**Prozess der Beratung:** Wie der Beratungsprozess abläuft, hängt stark von dem beruflichen Entwicklungsstand der KlientInnen ab. Folglich müssen die Bildungs- und BerufsberaterInnen das berufliche Lebensstadium und den Grad an der Berufsreife der KlientInnen vorab bestimmen. Um den beruflichen Entwicklungsstand der KlientInnen zu messen, gibt es unterschiedliche Test, wie z.B. den Career Maturity Instrument (Crites 1981) und das Career Pattern Study (Super 1990).

**Ergebnisse der entwicklungsbezogenen Beratung:** Oberstes Ziel ist die Förderung der beruflichen Entwicklung der KlientInnen. Dies kann durch eine zunehmende Klarheit des Selbstkonzeptes, die verbesserte Wahrnehmung der Berufswelt oder durch die bessere Bewältigung der Aufgaben, der Wahl und der Umsetzung beruflicher Ziele erreicht werden. Falls ein Messinstrument zur beruflichen Entwicklung von Personen vor und nach der Beratung eingesetzt wird, so kann die Entwicklung, die durch die Beratung erreicht worden ist, hiermit gemessen werden.

**Beratungstechniken:** Bei der entwicklungsbezogenen Beratung müssen die angewandten Techniken sowohl den rationalen wie den emotionalen Aspekten der Selbst-Exploration des Entscheidungsprozessen und der Überprüfung an der Realität gerecht werden. Auch die Kontinuität in der beraterischen Beziehung spielt dabei eine Rolle.

In diesem Zusammenhang wäre folgende Kombination aus direktiven und non-direktiven Techniken sinnvoll (vgl. Super 1957, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 65):

1. Eine Non-direktive Problemerkklärung und Darstellung des Selbstkonzeptes.
2. Eine direktive Zielsetzung für die weitere Exploration.
3. Eine Non-direktive Reflexion und Klärung der Gefühle zur Selbst-Akzeptanz und zum Selbst-Verständnis.
4. Eine direktive Exploration von Testdaten, berufskundlichen Schriften, beruflichen Erfahrungen und der Realitätsprüfung.
5. Eine Non-direktive Exploration der Einstellungen und Gefühle in Zusammenhang mit der Realitätsprüfung.
6. Eine Non-direktive Betrachtung der möglichen Handlungswege als Entscheidungshilfe.

**Berufskundliche Informationen:** Die berufskundlichen Informationen zu Aussichten, Trends, Anforderungen, Beschäftigungsmöglichkeiten sollen laufbahntypisch aufgebaut werden.

### 3.8 Behavioristisch orientierte Beratung

**Theoretischer Abriss:** Im Gegensatz zu anderen Beratungsansätzen orientiert sich die behavioristisch orientierte Beratung (vgl. Ertelt/Schulz 1997, S. 69ff) nicht am Inhalt, sondern an den Lernprozessen, die auf das Entscheidungsverhalten der KlientInnen Einfluss nehmen. Diesem Ansatz der Beratung liegt dabei folgende Annahme zugrunde: Kennt man die Verhaltensregeln für das Zustandekommen einer beruflichen Entscheidung, so kann man die Entscheidungsprobleme besser einschätzen und durch entsprechende Gestaltung der Lernprozesse lösen.

**Hauptaufgabe/Diagnose:** Dabei muss das verhaltenstheoretische und verhaltenspragmatische Beratungskonzept unterscheiden werden.

Bei verhaltenstheoretischen Ansätzen spielt die Angst sowohl als Ursache als auch als Folge von beruflichen Entscheidungsproblemen eine zentrale Rolle. Hierbei wird zwischen dem Problem der Unentschiedenheit und der Unentschlossenheit unterschieden. Bei ersterem besteht die Angst darin, aufgrund mangelnder Information über sich selbst und die Berufswelt eine Entscheidung zu treffen. Bei der Unentschlossenheit besteht eine allgemeine Angst vor Entscheidungsprozessen. Bei Unentschiedenheit kann mit gezielter Information geholfen, bei Unentschlossenheit muss mittels Testverfahren die Unentschlossenheit diagnostiziert und dann behandelt werden.

Bei verhaltenspragmatischen Ansätzen geht es nicht um die Diagnose von Angst, sondern um Verhaltensanalyse oder Problemdefinition. Es können dabei vier Erfahrungsfelder unterschieden werden, welche das individuelle berufliche Entscheidungsverhalten bestimmen. Dazu zählen die Generalisierung der Selbst-Beobachtung, die Genrealisierung der Welt-Sicht, Fertigkeiten zur Bewältigung von Aufgaben/Problemen und das Realisierungsverhalten. Bei der Diagnose muss festgestellt werden, welches der vier Erfahrungsfelder problematisch ist.

Bei der Generalisierung der Welt-Sicht und Selbst-Beobachtung können folgende Problemtypen (vgl. Krumboltz 1990, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 70) unterschieden werden:

- Das Problem wird nicht als lösbar erkannt.
- Es werden die für die Problemlösung nötigen Anstrengungen nicht unternommen.
- Potenziell zufriedenstellende Alternativen werden eliminiert.

- Mangelhafte Alternativen werden ohne angemessenen Grund gewählt.
- KlientInnen leiden an der wahrgenommenen Unfähigkeit, Ziele zu erreichen.

**Prozess der Beratung:** Auch hier muss wieder zwischen verhaltenstheoretischen und verhaltenspragmatischen Ansätzen unterschieden werden.

Verhaltenstheoretische Ansätze betonen, dass zuerst die Angst eliminiert werden muss, bevor im Anschluss die berufliche Problemlösung bearbeitet wird. Für den Erwerb der für eine berufliche Problemlösung notwendigen Kompetenzen ist vor allem die Informationssammlung durch instrumentelles Lernen sinnvoll. Beruht das Problem nur auf einfacher Unentschiedenheit, ohne Angst, kann gleich mit der Laufbahnberatung, durch instrumentelles Lernen begonnen werden. Dabei geht es um die Abklärung, welche Optionen man hat und welche Konsequenzen die Optionen haben.

Bei dem verhaltenspragmatischen Ansatz können bei der Laufbahnberatung acht Schritte unterschieden werden (vgl. Krumboltz/Baker 1973, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 72):

1. Schritt: Definition des Problems und der Ziele der KlientInnen.
2. Schritt: Vereinbarung der Beratungsziele.
3. Schritt: Lösungsalternativen werden entwickelt.
4. Schritt: Informationen über Alternativen werden gesammelt.
5. Schritt: Die Konsequenzen der Alternativen werden geprüft.
6. Schritt: Ziele, Alternativen und Konsequenzen werden bewertet.
7. Schritt: In Abhängigkeit von neuen Entwicklungen und Möglichkeiten wird vorläufig eine Alternative ausgewählt.
8. Schritt: Der Entscheidungsprozess wird in Bezug auf neue Probleme generalisiert.

**Ergebnisse der entwicklungsbezogenen Beratung:** Aus verhaltenstheoretischer Sicht sind sowohl die Reduzierung von Ängsten und Folgeängsten sowie der Erwerb von Problemlösungen wichtige Ziele. Wenn KlientInnen sich trotzdem nicht entscheiden können, sind diese definitionsgemäß unentschlossen und benötigen entsprechende De-Konditionierung.

Bei der verhaltenspragmatischen Zugangsweise sind die erwünschten Ergebnisse direkt an die Ziele der KlientInnen gekoppelt, und nicht an den Vorstellungen der BeraterInnen geknüpft. Dabei lassen sich als Beratungsziele die Änderung mangelhaft angepassten Verhaltens, das Lernen, wie man einen Entscheidungsprozess durchführt, und das Verhüten von Problemen nennen (vgl. Krumboltz 1966, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 73).

**Beratungstechniken:** Beim verhaltenstheoretischen Zugang wird für die Reduktion der Angst folgendes Verfahren vorgeschlagen (vgl. Goodstein 1972, nach Crites 1981, S. 155):

1. Anpassung oder De-Sensibilisierung: Der/Die KlientIn hat Angst vor beruflichen Schritten. Der/Die BeraterIn erstellt eine Hierarchie aus Teilschritten, die Angst machen, und beginnt dann bei der De-Sensibilisierung, bei der am wenigsten bedrohlichen Angst.
2. Internale Hemmung als Teil experimenteller Exstinktion: Dabei handelt es sich um eine hemmende Konditionierung: Der/Die BeraterIn gibt bei täglichen oder wöchentlichen Beratungsgesprächen gewisse Hinweise, die bei den KlientInnen kontrollierbare Angstreaktionen auslösen.
3. De-Konditionierung: Der unkonditionierte Stimulus – die Aussage der KlientInnen über vergangene und gegenwärtige Entscheidungen – ruft Angst hervor. Auf Basis der stabilen beraterischen Beziehungsebene löst der/die BeraterIn mit Hilfe von konditionierendem Stimuli den Zusammenhang zwischen den Entscheidungen und der Angst auf.

Erst wenn die Angst der KlientInnen reduziert ist, können das instrumentelle Lernen und der Erwerb entsprechender Fähigkeiten beginnen. Dies basiert auf drei beraterischen Verfahren: Verstärkung, Modelllernen und Diskriminationslernen.

Beim verhaltenspragmatischen Ansatz gibt es unterschiedliche Verfahren um den Zustand der KlientInnen, die Entstehung der Auffassungen über sich selbst und die Generalisierungen einzuschätzen. Als Beispiel kann das Career Beliefs Inventory genannt werden, das die Hindernisse für die Erreichung persönlicher Ziele ermittelt. Bei einem anderen Verfahren werden anhand von Aufzeichnungen dysfunktionale Selbstauffassungen der KlientInnen identifiziert. Weiters können in der Beratung Auflistungen von Befürchtungen der KlientInnen analysiert werden.

Um problematische Selbstauffassungen und Generalisierungen feststellen zu können, werden folgende Verfahren genannt (Krumboltz 1990, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 74):

1. Prüfung der Voraussetzungen der geäußerten Auffassungen der KlientInnen über sich selbst.
2. Die Inkonsistenz zwischen den Worten und Handlungen der KlientInnen muss beachtet werden.
3. Vereinfachende Antworten auf Unangemessenheiten müssen überprüft werden.
4. Konfrontation der KlientInnen mit dem Aufbau unlogischer Folgevermutungen.
5. Identifikation von Hindernissen für die Zielerreichung.
6. Überprüfung der Validität von Schlüsselauffassungen der KlientInnen.

Um die Problemlösungsfertigkeiten einzuschätzen gibt es Techniken wie das »Laute Denken« oder psychometrische Instrumente wie das Career Maturity Instrument.

**Berufskundliche Informationen:** Der Schwerpunkt muss auf der Gestaltung und positiven Verstärkung des Prozesses der Informationssuche durch die KlientInnen liegen und weniger auf der Informationsvermittlung der Bildungs- und BerufsberaterInnen, da diese eher als langweilig und trocken angesehen wird. In diesem Zusammenhang haben Untersuchungen gezeigt, dass computergestützte interaktive Informationssysteme und Filme mit Problemlösungsaufgaben besonders sinnvoll sind. Häufig geht es darum, dass die Fragen der Informationssuchenden herausgearbeitet werden und diese von den KlientInnen selbst mit Hilfe verschiedener Informationsquellen beantwortet werden.

## 3.9 Kognitiv-behavioristische Methoden der Laufbahnberatung

In folgendem Abschnitt sollen nun einige kognitiv-behavioristische Methoden der Laufbahnberatung vorgestellt werden.

### 3.9.1 Behavioristisch orientierte Beratung

**Einführung:** Die behavioristisch orientierte Beratung (vgl. Ertelt/Schulz 1997, S. 83ff) legt großen Wert auf Lernprinzipien, und zwar sowohl was die Aneignung als auch die Änderung des Verhaltens betrifft. Abgesehen vom Stellenwert des Lernens sind die Theorien schwer mit allgemeinen Kennzeichen zu charakterisieren, da sie die Auffassungen vieler unterschiedlicher TheoretikerInnen unter sich vereinen. Durch die Betrachtung der Hauptentwicklungslinien wird der Zugang der Verhaltensberatung am besten verständlich: Klassische Konditionierung (konditionierte Reaktion), operantes Konditionieren (Bekräftigung) und kognitive Verhaltenstherapie.

Bei der klassischen Konditionierung nach Pawlow wurde dem ursprünglich vorhandenen Reflex mehrmals ein »bedingter« Sinnesreiz (z.B. akustisches Signal) kurzfristig vorausgesetzt, auf welchen dann die Reaktion auch ohne ursprünglichen Reiz konditioniert eintritt. Wenn dieses Prinzip des Lernens angewandt wird, können auch menschliche Emotionen erlernt, modifiziert und verlernt werden.

Die zweite Strömung innerhalb der verhaltensorientierten Beratung war das operante Konditionieren, das hauptsächlich von Skinner geprägt wurde. Bei Skinners Prinzip der Bekräftigung wird gezeigt, wie unterschiedliche Intensitäten der Bekräftigung das Verhalten verändern können. Skinner kommt dabei zu vier Dimensionen (vgl. Cottone 1992, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 84):

- Positive Bekräftigung: Bei diesem Prozess steigt die Wahrscheinlichkeit einer Reaktion, wenn ein bestimmter Reiz ausgeübt wird.
- Negative Bekräftigung: Bei diesem Prozess steigt die Wahrscheinlichkeit einer Reaktion, wenn ein Reiz ausbleibt.
- Bestrafung: Bei diesem Prozess sinkt die Wahrscheinlichkeit einer Reaktion, wenn ein Reiz ausgeübt wird.
- Auslöschung: Bei diesem Prozess lässt die Wahrscheinlichkeit einer Reaktion nach, wenn der Reiz ausbleibt.

Dabei ist es für behavioristisch orientierte BeraterInnen von großer Bedeutung, diese vier Typen der Beeinflussung zu verstehen, um bei den KlientInnen die Bekräftigung anzuwenden.

Die dritte Strömung innerhalb der verhaltensorientierten Beratung ist die kognitive Verhaltenstherapie. VertreterInnen dieser Denkrichtung kritisierten, dass das klassische und operante Konditionierungsmodell die Denkprozesse sowie die Einstellungen und Werte der Menschen nicht berücksichtigen. Ellis betonte, dass Menschen keine »Pawlovschen Hunde« sind und sich menschliche Reaktionen deutlich von tierischen unterscheiden. Seine Grundannahme lautet, dass Menschen ihre Probleme durch falsches und irrationales Denken selbst erzeugen (vgl. Ellis 1962, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 85). Beck kritisierte, dass die Lernprozessdefinition der Verhaltensforschung zu eng begrenzt ist. Seine Grundannahme beruht darauf, dass die Probleme der Menschen durch falsche Annahmen und Schlussfolgerungen entstehen (vgl. Beck 1967, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 85).

Die in diesem Kapitel vorgestellten Grundannahmen und Techniken beziehen sich auf die erste und zweite Denkrichtung, also auf die klassische Konditionierung und die operante Konditionierung. Die dritte Denkrichtung wird extra in Kapitel 3.9.3 als die rational-emotive Verhaltenstherapie dargestellt.

**Wichtige theoretische Konstrukte:** Dieser Abschnitt soll nach Spiegler und Guevremont (1993) sowie Rimm und Cinningham (1985) die wichtigsten theoretischen Konstrukte erläutern, die der Verhaltensberatung zugrunde liegen (vgl. Ertelt/Schulz 1997, S. 91ff).

1. Partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen BeraterInnen und KlientInnen: Die BeraterInnen informieren die KlientInnen über den methodischen Ansatz und teilen mit ihnen ihr Wissen und ihre Erfahrungen, so dass die KlientInnen zu gleichberechtigten PartnerInnen werden. Zusätzlich initiieren, führen und bewerten die KlientInnen unter Anleitung der BeraterInnen ihre eigene »Behandlung« (Verhaltensmodifikation). Dadurch sind die KlientInnen in der Lage, bei zukünftigen Problemen die Methode selbständig anzuwenden. Die KlientInnen halten selbst initiierte Verhaltensänderungen auch eher bei und fühlen sich wohler, wenn sie auch selbst für die positive Veränderung verantwortlich sind.
2. Verhaltensprozesse: Bei der behavioristisch orientierten Beratung stehen der Verhaltensprozess und das beobachtbare Verhalten im Vordergrund. Fokussiert wird auf korrigierende Lernerfahrungen, durch die die KlientInnen neue Fähigkeiten erwerben oder Gewohnheiten ändern.

3. Schwerpunkt im Aktuellen: Die verhaltensbezogene Beratung legt keinen Wert auf Einsicht in die Vergangenheit sondern konzentriert sich auf das »Hier und Jetzt«. Es werden in den aktuellen Lebensumständen der KlientInnen Faktoren gesucht, die für die Probleme verantwortlich sind. Die Ursachen werden nicht in der Vergangenheit gesucht.
4. Wissenschaftliche Absicherung: Es wird stets die Bedeutung empirisch-wissenschaftlicher Absicherung ihrer Techniken und Strategien durch die direkte Beobachtung betont. Dadurch können die BeraterInnen einen Vergleich mit anderen Behandlungsmodellen und deren Effektivität für die einzelnen KlientInnen anstellen.  
Dabei werden die Ziele und Behandlungsverfahren genau definiert. Die Fortschritte der KlientInnen werden beobachtet und in quantitativen Messungen festgehalten, und die Effektivität des Beratungsverfahrens wird laufend bewertet.
5. Verhaltensbezogene Beratung und Lernprozesse: Bei der klassischen Konditionierung wird davon ausgegangen, dass ein unconditionierter Reiz eine unconditionierte Reaktion hervorruft, z.B. löst ein Windstoß Zwinkern aus. Dann wird der unconditionierte Reiz durch einen neutralen Reiz (z.B. Ton) verstärkt, und nach vielen Wiederholungen führt bereits der Ton zum Zwinkern. Für die Bildungs- und Berufsberatung bedeutet das, dass z.B. ein/e BewerberIn nach einem schlechten Vorstellungsgespräch sich davor fürchtet, weiter eine Arbeit zu suchen.  
Der zweite Lerntypus, das operante Konditionieren meint, dass eine Reaktion in Zukunft wiederholt wird, wenn auf die Reaktion eine Belohnung folgt.  
Der dritte Lerntypus ist das Modell- oder Imitationslernen. Dabei kann ein/e Arbeitssuchende/r nach einem schlechten Vorstellungsgespräch ein positives Gespräch per Video anschauen und dieses dann nachahmen.
6. Aktives Handeln: Die KlientInnen werden durch spezifische Handlungen in die Beratung mit einbezogen. Es geht dabei um ein Aktionsmodell und kein Gesprächsmodell. Die KlientInnen werden aktiv am Einüben erfolgsversprechender Fertigkeiten, an Rollenspielen oder Beobachtungen an ihrem Verhalten beteiligt. Aktive Hausaufgaben sind ein wichtiges Element der Beratung.
7. Wohldefinierte Zielsetzungen: Es werden spezifische Verhaltensänderungen als Zielvorgabe festgelegt. Die BeraterInnen helfen den KlientInnen, spezifische mess- und beobachtbare Ziele zu formulieren.
8. Einbeziehung des natürlichen Umfeldes (in vivo): Die verhaltensorientierte Beratung kann als erzieherisch gestalteter Lernprozess gesehen werden, in welchem die KlientInnen neue Fertigkeiten lernen und neue Verhaltensweisen entwickeln. Das Lernen ist dann am effektivsten, wenn es in der Umgebung geschieht, in der es letztlich auch genutzt wird.
9. Behandlungseinheiten: Früher wurde jeweils nur eine Technik angewandt, um deren Effektivität besser überprüfen zu können. Heute wird eine Reihe von Strategien und Techniken zu einer Behandlungseinheit verpackt, um eine größtmögliche Effektivität und Effizienz zu erreichen.

**Verfahren und Techniken der verhaltensorientierten Beratung:** Bei der verhaltensorientierten Beratung handelt es sich um einen Lernprozess, bei welchem die BeraterInnen ein systematisches Verfahren entwickeln, das den KlientInnen bei der Änderung ihres Verhaltens hilft. Dabei empfehlen Hasford und de Visser folgende Schritte (vgl. Hasford/De Visser 1974, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 97f):

1. *Schritt:* Identifiziere das Problem: Durch Zuhören und Fragen erfahren die BeraterInnen, warum die KlientInnen gekommen sind und was deren Probleme sind.
2. *Schritt:* Formuliere Beratungsziele: Die KlientInnen müssen dabei unterstützt werden, festzulegen, was das Resultat der Beratung sein soll. Die zu erreichende Verhaltensänderung muss dabei ausführlich formuliert

werden. Dabei sollen folgende Fragen (vgl. Krumboltz/Thoresen 1976, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 98) hilfreich sein:

- Wie können die BeraterInnen das Problem der KlientInnen begrifflich fassen?
- Wie können die BeraterInnen die Ziele der KlientInnen definieren?
- Welche Techniken und Verfahren tragen am besten zur Erreichung des definierten Zieles bei?
- Wie können die BeraterInnen den Erfolg ihrer Arbeit messen?

3. *Schritt*: Beobachte und kontrolliere das Verhalten der KlientInnen: Die BeraterInnen müssen feststellen, welche Verhaltensweisen die KlientInnen beherrschen, welche sie erlernen und welche sie verlernen müssen.

4. *Schritt*: Lege Beratungsstrategien fest und setze sie ein: Hierbei geht es nun um die Auswahl und Durchführung geeigneter Strategien und Verfahren, die den KlientInnen dabei helfen sollen, ihr Ziel zu erreichen. Dabei stehen den BeraterInnen eine Vielzahl von Verfahren zur Verfügung:

**Positive Verstärkung:** Eine positive Verstärkung kann Personen dazu bringen, etwas Bestimmtes zu tun. Einige bekannte positive Verstärker sind die soziale und die materielle Verstärkung sowie auch das Feedback.

**Token-Economy-System:** Beim Token-Economy-System handelt es sich um ein Bekräftigungssystem, das den KlientInnen für die Ausführung des gewünschten Verhaltens Pluspunkte oder Preise (Münzen) zuteilt. Dieses wird meist in Gruppen angewandt und selten bei Einzelpersonen.

**Selbstmanagement:** Um bei den KlientInnen dauerhafte Veränderungen zu erzielen, nutzen einige BeraterInnen Selbstmanagement-Strategien. Dabei geht es darum, dass die KlientInnen selbst die Bemühungen und Veränderungen leiten und dabei nur eingeschränkt Hilfestellungen der BeraterInnen erhalten. Die beiden erfolgreichsten Strategien sind dabei die Selbstkontrolle und die Selbstbelohnung.

**Modellernen:** Die BeraterInnen bieten den KlientInnen Verhaltensmodelle, damit diese daran beobachten können, wie bestimmtes Verhalten auf das Modell wirkt. Dabei können die BeraterInnen den KlientInnen z.B. zeigen, wie man sich in schwierigen Situationen im Vorstellungsgespräch verhalten kann. Durch das modellhafte Durchspielen der Situation verlieren die KlientInnen oft auch die Angst vor der späteren tatsächlichen Situation.

**Verhaltensbezogenes Rollenspiel:** Dieses Verfahren ist dem Modellernen sehr ähnlich. Dabei werden bestimmte Verhaltensweisen einstudiert. Die KlientInnen spielen dabei Ereignisse oder Personen nach. Dabei ist es wichtig, das Spiel in die Gegenwart zu übertragen. Anfangs werden leichte Szenen und später schwerere gespielt. Begleitend ist immer das Feedback der BeraterInnen von großer Bedeutung.

**Aversives Modeling:** Ein Beispiel dafür wäre, dass in der Vergangenheit oft versucht wurde die Zahl der Autounfälle dadurch zu verringern, dass Werbespots mit den Folgen der Unfälle gezeigt wurden. In der Bildungs- und Berufsberatung wird dieses Verfahren allerdings selten eingesetzt, da es kein Vorbild für wünschenswertes Verhalten liefert und auch Angst und Stress auslösen können.

**Entspannungstraining:** Viele KlientInnen leiden unter Spannungen, was den Umgang mit Problemen oft noch erschwert. Wenn man den KlientInnen zeigt, wie diese die Spannungen abbauen können, fällt es ihnen oft leichter, sich mit ihren komplexen persönlichen Problemen zu befassen.

**Systematische De-Sensibilisierung:** Bei diesem Verfahren geht es darum die Ängste der KlientInnen abzubauen. Dabei wird wie bei dem klassischen Modell der Konditionierung ein neutrales Ereignis oder ein Reiz mit einem angsterzeugenden Ereignis gekoppelt. De-Sensibilisierung ist die Gegenkonditionierung, dabei wird ein Reaktionstyp durch einen anderen ersetzt.

**Flooding:** Bei diesem Verfahren wird die Angst der KlientInnen maximiert, indem man sich für eine gewisse Zeitspanne in vivo mit dem angsterzeugenden Reiz überflutet. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Angst dann verschwindet, wenn sie nicht mehr gesteigert werden kann. Die KlientInnen stellen dabei fest, dass nichts Schlimmes passiert, und die Angst wird so nach und nach abgebaut.

**Kognitive Neustrukturierung:** Bei dieser wird den KlientInnen geholfen, ihre Denkweisen zu verändern. Dabei wird die »ABC-Theorie« von Ellis angewandt: Die Konsequenz (C) folgt scheinbar auf ein auslösendes Ereignis (A). In Wirklichkeit ist die Konsequenz (C) nicht von (A) abhängig, sondern von (B) den Überzeugungen der Personen. Dabei müssen die KlientInnen diese Überzeugungen, die hinter (B) stecken, ins Gespräch bringen und verändern, und dadurch wird auch die Konsequenz (C) verändert.

**Training sozialer Fertigkeiten:** Zuerst wird festgelegt, welche Fertigkeiten trainiert werden sollen. Danach bieten die BeraterInnen ein Modell, an dem geübt werden kann. Im Anschluss bekommen die KlientInnen Feedback. Bekannte Beispiele sind dabei das Selbstsicherheitstraining und die Immunisierung gegen Stress.

**Problemlösungstraining:** Den KlientInnen wird vermittelt sich systematisch und schrittweise mit den Problemen auseinanderzusetzen. Dabei sind folgende Schritte zu durchlaufen:

- Zielsetzung.
- Erarbeitung alternativer Lösungen.
- Auswahl einer möglichen Lösung.
- Realisierung des Lösungswegs.

Das Training dient dazu, aktuelle Probleme zu lösen, soll aber auch die Fertigkeiten vermitteln, zukünftige Probleme lösen zu können.

5. *Schritt:* Bewerte die Zielerreichung: Die Überprüfung durch Auswertung der Effektivität des gewählten Verfahrens für die Ziele der KlientInnen ist von zentraler Bedeutung für die verhaltensorientierte Beratung. Dabei ist es wichtig, die Ziele als mess- und beobachtbares Verhalten zu formulieren. Bei der Evaluation werden die Häufigkeit und der Erreichungsgrad dieser Verhaltensweisen bestimmt.

### 3.9.2 Realitätsberatung

**Einführung:** Die Realitätsberatung (vgl. Ertelt/Schulz 1997, S. 121f) wurde von William Glaser begründet und widerspricht in ihren Grundzügen der konventionellen Psychiatrie. Der Hauptunterschied liegt darin, dass die Bildungs- und BerufsberaterInnen nicht unpersönlich und objektiv bleiben, sondern sich persönlich beteiligen. Weiters lassen sich folgende Grundannahmen zur traditionellen Therapie abgrenzen:

1. Die KlientInnen erhalten die Beratung nicht als geistig kranke Menschen, sondern als Menschen, die für ihr Verhalten verantwortlich sind.
2. Es wird mit der Gegenwart und der Zukunft, nicht aber in der Vergangenheit gearbeitet.
3. In der BeraterInnen-/KlientInnenbeziehung werden die BeraterInnen als reale Person wahrgenommen.
4. Unbewusste Antriebe werden bei dem Verhalten nicht berücksichtigt.
5. Die BeraterInnen setzen sich mit den Kategorien »richtig« und »falsch« auseinander, um eine solidere BeraterInnen-/KlientInnenbeziehung zu erreichen.
6. Den KlientInnen werden bessere Wege aufgezeigt, um ihre Bedürfnisse zu erfüllen.

Schon in den 1970er Jahren fand das Modell von Glaser eine vielfältige Anwendung. Ziel war es, den KlientInnen »vertrauensbildende Bedingungen« zur Verfügung zu stellen und ihnen dadurch Kraft zu geben ihr ge-

samtes Verhalten zu beurteilen. Dabei enthält die Beurteilung physiologische, gefühlsmäßige, gedankliche und handlungsbezogene Komponenten.

Zusätzlich entwickelte Glaser in den 1980er Jahren die Kontrolltheorie, die zu erklären versucht, wie und warum sich Menschen auf bestimmte Weise verhalten.

Die Realitätsberatung fand in der Praxis eine umfangreiche Anwendung und wurde bei fast allen Gruppen von KlientInnen angewandt. Dabei scheint die Beratung aufgrund ihrer einfachen Sprache, der Kürze und der Handlungsorientierung sehr geeignet.

**Zentrale theoretische Grundlagen:** Glaser betont, dass Berufs- und SchulberaterInnen ihre KlientInnen nicht nur in die Realität führen müssen sondern ihnen beibringen sollen, ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Als Grundbedürfnisse der Menschen formuliert er das Bedürfnis, zu lieben und geliebt zu werden, und das Bedürfnis, sich selbst und anderen etwas wert zu sein. Bei der Erfüllung dieser Bedürfnisse müssen die BeraterInnen ihren KlientInnen helfen (vgl. Glaser 1965, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 128).

Zwei weitere wichtige Grundpfeiler seiner Theorie sind die Konzepte der Verantwortlichkeit und des Engagements. Dabei bedeutet die Verantwortlichkeit, dass die Menschen die Fähigkeiten besitzen, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen ohne andere dabei zu hindern, ihre Bedürfnisse zu befriedigen.

Diese Verantwortlichkeit kann am besten im Umgang und im Engagement mit anderen verantwortungsbewussten Menschen erlernt werden (vgl. Glaser 1965, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 128).

Zusätzlich schloss Glaser durch Erfahrungen aus der Praxis darauf, dass die KlientInnen in den BeraterInnen einen Menschen suchen, mit dem sie sich auf emotionaler Ebene austauschen können, jemanden, der ihnen etwas bedeutet und dem sie etwas bedeuten.

**Beratungsverfahren und Techniken:** Bevor Glaser die Realitätstherapie mit der Kontrolltherapie verband, formulierte er acht Schritte (vgl. Glaser 1975, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 134), denen die BeraterInnen bei der Realitätstherapie folgen sollen:

1. *»Schließe Freundschaft, und lasse dich auf [die] Klient[Inn]en ein.«* (Ertelt/Schulz 1997, S. 134)  
Involvement: Durch diesen ersten Schritt sollte der/die BeraterIn den KlientInnen das Gefühl vermitteln, dass er/sie sich wirklich für deren Angelegenheit interessiere. Als Eckpfeiler dafür dienen Wärme, Verständnis und echte Anteilnahme. Pronomen wie »Ich«, »Du/Sie« und »Wir« erleichtern das Involvement.
2. *»Konzentriere dich auf das gegenwärtige Verhalten [der] Klient[Inn]en.«* (Ertelt/Schulz 1997, S. 134)  
Untersuchung des aktuellen Verhaltens: Bei der Untersuchung des gegenwärtigen Verhaltens der KlientInnen muss darauf geachtet werden, dass sich die KlientInnen nicht befehlen können, sich besser zu fühlen. Allerdings ist es ihnen möglich, sich die Anweisung zu erteilen besser zu handeln. Um den KlientInnen zu helfen, sich besser auf ihr gegenwärtiges Verhalten zu konzentrieren, stellen die BeraterInnen Fragen wie diese: Was machen sie gerade? Was möchten Sie erreichen? Wie sollen Sie, wenn Sie zu Hause sitzen, eine Arbeit finden? Etc.
3. *»Hilf [den] Klient[Inn]en bei der Bewertung seines Verhaltens.«* (Ertelt/Schulz 1997, S. 134)  
Bewertung: Bei diesem Schritt muss der/die BeraterIn die KlientInnen anleiten, ihr eigenes Verhalten zu beurteilen. Der/Die BeraterIn beurteilt nicht das Verhalten der KlientInnen, da er/sie diese sonst aus der Verantwortung entlassen würde. Die KlientInnen müssen herausfinden, wie sie durch ihr Verhalten zur aktuellen Situation beitragen.
4. *»Hilf [den] Klient[Inn]en bei der Planung von verantwortungsbewusstem Verhalten.«* (Ertelt/Schulz 1997, S. 134)

Erstellung eines Planes: Zentrales Element der Realitätsberatung ist das Erstellen eines Handlungsplanes. Dadurch wird den KlientInnen ermöglicht die einzelnen Schritte konkret wahrzunehmen. Ideen und Konzepte werden dadurch konkretisiert und die Wahrscheinlichkeit einer Verhaltensänderung steigt.

5. »*Verpflichtete* [die] Klient[Inn]en.« (Ertelt/Schulz 1997, S. 134)  
Verpflichtung der KlientInnen. Bei diesem Schritt ist es zentral, die KlientInnen gegenüber dem Handlungsplan zu verpflichten. In diesem Stadium der Beratung ist es sinnvoll, wenn die Verpflichtung gegenüber Dritten eingegangen wird, denn der Erfolg ist oft nur bedeutungsvoll, wenn er von Dritten anerkannt wird. In der Endphase der Betreuung ist es dann sinnvoll, dass die KlientInnen sich selbst gegenüber eine Verpflichtung eingehen.
6. »*Akzeptiere keine Entschuldigung*.« (Ertelt/Schulz 1997, S. 134)  
Zurückweisung von Entschuldigungen: Es wird in der Realitätsberatung nicht nach dem »Warum« des Scheiterns gefragt. Die Enttäuschung wird beachtet und die KlientInnen gefragt, ob sie weiterhin diesem Plan folgen wollen oder ob ein neuer erstellt werden soll.
7. »*Verzichte auf Strafe*.« (Ertelt/Schulz 1997, S. 134)  
Verzicht auf Bestrafung: Wenn KlientInnen an der Erfüllung des Beratungsplanes scheitern, soll keineswegs eine Bestrafung folgen. Die natürlichen und logischen Konsequenzen, die das Scheitern nach sich ziehen, erzeugen bei den KlientInnen ein Verantwortungsbewusstsein bezüglich ihres Verhaltens.
8. »*Gib niemals auf*.« (Ertelt/Schulz 1997, S. 134)  
Niemals aufgeben: Die BeraterInnen müssen solange den KlientInnen verpflichtet bleiben, wie diese bereit sind, sich weiter zu bemühen. Die KlientInnen dürfen niemals »aufgegeben werden«, und das Vertrauen der BeraterInnen in deren Problemlösungsfähigkeit soll auf die KlientInnen projiziert werden.

Als Glaser diesen ursprünglichen Überlegungen der Realitätstherapie die Kontrolltheorie beifügte, veränderten sich diese in manchen Aspekten. Anhand von Ropert Wubboldings Integration der Realitätstherapie und der Kontrolltherapie soll dies veranschaulicht werden. Dabei versuchte dieser Metaphern, paradoxe Techniken und gezielte Befragungen in das Realitätsberatungsmodell zu integrieren. Sein Modell bietet eine verständliche Übersicht, wie Realitätsberatung heute in der Praxis oft angewandt wird. Das Beratungsmodell basiert auf der Etablierung einer geeigneten Umgebung und der Anwendung wirksamer Verfahren und brachte das WDEP-System hervor (vgl. Wubboldinger 1988, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 138).

**Das WDEP-System:** Dieses System stellt für die Bildungs- und BerufsberaterInnen eine Liste bereit, was sie tun sollen und was sie unterlassen sollen. Wichtig dabei ist, dass für die KlientInnen eine warme positive Atmosphäre und Umgebung geschaffen werden muss. Aufmerksamkeit und genaues Zuhören spielen dabei eine zentrale Rolle. Die BeraterInnen sollen sich dabei an folgenden Hinweis richten: Sei immer höflich, bestimmt, begeisternd, sicher und echt.

Folgende Handlungsanweisungen sind laut dem WDEP-System (vgl. Wubboldinger 1988, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 140ff) von zentraler Bedeutung für die Beratung bzw. die Atmosphäre der Beratung:

- Bewerten vermeiden: Das Verhalten der KlientInnen soll nicht von den BeraterInnen bewertet werden. Es soll als den besten Versuch der KlientInnen angesehen werden, seine Bedürfnisse zu befriedigen.
- Tue Unerwartetes: Um die Aufmerksamkeit der KlientInnen auf andere Bedürfnisse oder Wünsche zu lenken ist es sinnvoll Unerwartetes zu tun, wie z.B. unerwartete Fragen zu stellen.
- Sei humorvoll: Humor muss natürlich wohlmeinend und echt eingesetzt werden und kann dadurch persönliche Disharmonien aufdecken.
- Teile dich mit: Die BeraterInnen sollen sich mit den KlientInnen anfreunden und auch persönliche Aspekte von sich und ihrem Umfeld mitteilen.

- Sei du selbst: Die Echtheit und die Entwicklung eines persönlichen Stils der BeraterInnen ist von zentraler Bedeutung.
- Achte auf Metaphern: Wubboldinger betont die Bedeutung von Metaphern, Analogien, Anekdoten und Beispielen bei der Beratung. Diese können Probleme besser bestimmen und handhaben. Bieten die KlientInnen Metaphern an, so können diese von den BeraterInnen aufgegriffen und weiter ausgeführt werden.
- Achte auf Themen: Ein besonderer Schwerpunkt liegt in der Realitätstherapie auf den Wünschen der KlientInnen und auf dem, was ihnen früher geholfen hat, und auf ihren früheren Versuchen, Probleme zu lösen.
- Fasse zusammen und setze Schwerpunkte: Die BeraterInnen fassen die von den KlientInnen aufgebrauchten Themen zusammen. Dabei spielen die aktuellen Handlungen der KlientInnen eine zentrale Rolle, aber auch die äußeren Einflüsse, über welche die KlientInnen gar keine oder nur geringe Kontrolle haben.
- Lasse Konsequenzen zu oder setze Konsequenzen fest: Die BeraterInnen sollen Regeln durchsetzen und die mit ihnen verbundenen, vernünftigen Konsequenzen.
- Erlaube Stille: Wenn die Stille von den BeraterInnen zu schnell unterbrochen wird, kann der Denkprozess der KlientInnen unterbrochen werden. Der/Die KlientIn kann während der Stille eine innere Bewertung durchführen, seine/ihre Wünsche einschätzen und darüber nachdenken, was regelbar ist.
- Sei ethisch orientiert: Die BeraterInnen müssen informierten Konsens mit den KlientInnen anstreben, die Vertraulichkeit respektieren und die professionellen ethischen Beratungsrichtlinien kennen.

Die Liste mit den Handlungsanweisungen, was die Berater tun tun sollen, wird dann um drei Punkte ergänzt, was die BeraterInnen nicht tun sollen.

- Entschuldigungen nicht akzeptieren: Die BeraterInnen sollen keine Entschuldigungen von den KlientInnen annehmen, da diese somit die Verantwortung auf den die BeraterIn abgeben. »Warum«-Fragen sollen in solchen Situation gemieden werden, da sie unweigerlich zu Entschuldigungen führen. In der Realitätsberatung besteht keine Notwendigkeit, danach zu fragen, warum die Menschen gescheitert sind, denn das Verhalten ist ja aus ihren Wünschen und Bedürfnissen entstanden.
- Keine Strafen, keine Kritik, kein Argumentieren: Strafen sollen vermieden werden, da diese die KlientInnen nur zusätzlich frustrieren und ihnen nicht helfen, einen besseren Weg zu finden. Allerdings ist es vernünftig, wenn die KlientInnen die Konsequenzen ihres Verhaltens kennen.
- Nicht aufgeben: Die BeraterInnen müssen lernen, dass es sich meist lohnt, länger »dran zu bleiben«, als die KlientInnen es erwarten. Zusätzlich sollten sie bedenken, dass die meisten Menschen in der Lage sind, sich helfen zu lassen und es daher wichtig ist, nicht aufzugeben.

Diese Handlungsanweisungen bzw. Anweisungen welches Verhalten vermieden werden soll, sind die Voraussetzungen für den Beginn des Verfahrens mit dem WDEP-System. Dies soll nun näher beschrieben werden:

**W-Wünsche:** Durch gezieltes Fragen sollen die BeraterInnen den KlientInnen helfen ihre Wünsche und Bedürfnisse zu erkennen und zu definieren. Zusätzlich sollen die KlientInnen auch danach gefragt werden, was sich andere für sie wünschen. Bei der Abklärung der Ziele sollen die KlientInnen auch darüber informiert werden, dass es sich um eine »Handlungs-« und nicht »Unterhaltungsberatung« handelt. Am Schluss ersucht der/die Beraterin die KlientInnen, sich selbst zu verpflichten, um an dem Problem zu arbeiten.

**D-Handeln:** In diesem Schritt beschäftigt sich der/die BeraterIn mit dem gesamten Verhalten der KlientInnen. Dies inkludiert sowohl das Handeln, Denken als auch das Fühlen. Gefühle werden bei dieser Beratung allerdings nicht als Wurzel des Problems angesehen, sondern als Begleiterscheinungen der Verhaltensweisen. Eine zentrale Frage auf dieser Ebene lautet: Was tun sie gegenwärtig?

**E-Bewerten:** Bei diesem Schritt helfen die Bildungs- und BerufsberaterInnen den KlientInnen ihre Wünsche, Bedürfnisse, Wahrnehmungen etc. zu bewerten. Hilfreich sind dabei laut Wubbolding (vgl. Wubbolding 1988, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 146): folgende Fragen:

- Hilft den KlientInnen das Verhalten oder schadet es ihnen?
- Hilft Ihnen die Handlungsweise das zu erreichen was sie bezwecken?
- Verstoßen sie mit dem was sie tun gegen die Regeln?
- Ist ihr Verhalten realistisch und hilft es ihnen beim Erreichen ihrer Ziele?
- Hilft es ihnen das Problem unter den erarbeiteten Aspekt zu betrachten?
- Wie weit engagieren sich die KlientInnen im Beratungsverfahren und bei der Veränderung ihres Lebens?
- Ist der erarbeitete Plan hilfreich?

P-Planung: Die in diesem Schritt erstellten Pläne müssen unbedingt auf die bei der Bewertung erarbeiteten Elemente aufbauen. Nach Wubbolding sollen diese Pläne acht Eigenschaften haben, die er unter dem Akronym SAMI<sup>2</sup>C<sup>3</sup> zusammenfasst:

- S. Simple – Einfach: der Plan soll unkompliziert sein.
- A. Attainable – Erreichbar: Der Plan soll weder zu schwierig noch unüberschaubar sein.
- M. Measurable – Messbar: Der Plan ist sowohl exakt wie auch präzise.
  - I. Immediate – Unmittelbar: Der Plan soll so bald wie möglich durchführbar sein.
  - I. Involved – Einbeziehend: Die BeraterInnen engagieren sich wenn notwendig.
- C. Controlled by the client – Durch den/die KlientIn kontrolliert: Der Plan ist nicht abhängig von den Handlungen anderer Personen.
  - C. Committed to – Verpflichtend: Die BeraterInnen helfen den KlientInnen, den Plan in die Tat umzusetzen.
  - C. Consistent – Konsistent: Ein Plan ist dann ideal und wirksam, wenn er wiederholt werden kann.

Sind die Handlungspläne wirkungsvoll, dann sehen die KlientInnen, dass das eigene positive und aktive Verhalten Früchte trägt.

### 3.9.3 Rational-emotive Verhaltensberatung

**Einführung:** Die Rational-emotive Verhaltensberatung (vgl. Ertelt/Schulz 1997, S. 151ff) geht auf Albert Ellis zurück, der menschliche Emotionen wie Ängste und Depressionen nicht als Folgen eines Ereignisses begreift, sondern durch individuelle Wahrnehmungs- oder Einstellungsmuster hervorgerufen. Er geht davon aus, dass Menschen rational oder irrational denken und handeln können und die Bildungs- und BerufsberaterInnen gegen irrationales Denken ankämpfen müssen. Die Tendenz von Menschen sich für dysfunktionale und irrationale Gefühle oder Taten zu entscheiden, wird bei diesem Ansatz besonders betont. Der Ansatz arbeitet dabei stark mit Direktiven und sogar mit Konfrontationen.

Im Gegensatz zu andern kognitiv-behavioristischen Ansätzen wendet die rationale-emotive Verhaltensberatung eine breite Palette emotiver sowie kognitiver und behavioristischer Techniken an. Um das Ziel zu erreichen, den KlientInnen zu langfristig veränderten Einstellungen zu verhelfen, werden stark dramatische, aufrüttelnde Methoden (rational-emotive Imaginations- und Phantasieübungen, Rollenspiele, Übungen gegen Inferioritätsgefühle) eingesetzt.

Der Ansatz ist nicht nur objektiv und wissenschaftlich, sondern hat auch viel mit Emotionen zu tun. Der Mensch wird dabei als Erzeuger der eigenen emotionalen Probleme angesehen. Zentral für diesen Ansatz ist, wie KlientInnen Ereignisse erleben und deren Folgen in ihr Leben integrieren.

**Zentrale theoretische Grundlagen:** Die rational-emotive Verhaltensberatung ist stark durch biologische Konzepte geprägt, erkennt jedoch auch soziale und psychische Aspekte an. Die Grundbasis bildet das ABC-Modell (A – activating event [auslösendes Ereignis], B – beliefs [Überzeugungen], C – consequences [Folgen]) von

Ellis. Er geht dabei davon aus, dass Menschen psychisch gestört werden, wenn sie nach einem frustrierenden Erlebnis (A) sich irrationale oder unangemessene Überzeugungen (B) einreden, sie müssten nun ängstlich oder deprimiert sein (C).

Folgende Überlegungen stellte Ellis (vgl. Ellis 1962, 1975, 1977, 1984, 1988, 1989, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 156ff) über philosophische Konzepte auf:

**Persönliche Werte und Selbstakzeptanz:** Menschen haben die Fähigkeit für sich selbst zu bestimmen was sie sein oder werden können. Wertvorstellungen sind Definitionssache, wodurch der Wert eines Menschen nicht bewiesen werden kann. In der rational-emotiven Verhaltensberatung sind die Vorstellungen des eigenen Wertes bzw. der Wertlosigkeit nicht von zentraler Bedeutung. Wichtig ist jedoch die Betonung, wie man glücklicher und leistungsfähiger werden kann.

**Emotionale Verwirrtheit:** Emotionen sind für die rational-emotive Verhaltensberatung primär eine Funktion des Denkens. Emotionen und Denken sind stark überlappt und gehen praktisch in eins über. Die Bildungs- und BerufsberaterInnen müssen den KlientInnen helfen, sich dieser internalisierten Überzeugung bewusst zu werden und nach neuen Wegen des Denkens zu forschen.

**Einsatz von Konfrontation:** Die Konfrontation ist ein zentrales Element in der rational-emotiven Verhaltensberatung. Die BeraterInnen nehmen dabei eine Gegenposition zu den Widersprüchen der KlientInnen in ihrem Glauben und Denken ein. Dabei benutzen die BeraterInnen das Debattieren, Trennen und Definieren. Bei dem Debattieren stellen die BeraterInnen Fragen wie »Was für einen Beweis haben Sie, um diese Überzeugung zu stützen?«. Beim Trennen helfen die BeraterInnen dabei, zwischen Bedürfnissen und Notwendigkeiten, rationalen und irrationalen Vorstellungen und zwischen Wünschen und Forderungen zu unterscheiden. Beim Definieren werden die KlientInnen dazu angehalten, ihre Sprache prägnant anzuwenden.

**Überzeugung und Beeinflussung:** Überzeugung und Beeinflussung sind weitere zentrale Konzepte der rational-emotiven Verhaltensberatung. Am besten gelingt dies, wenn die KlientInnen die BeraterInnen als ExpertInnen ansehen. Dabei setzen die BeraterInnen Vernunft, Logik, empirische Evidenz und ihre eigenen Erfahrungen ein, um den KlientInnen zu demonstrieren, wie deren Irrationalität verursacht wird und mit emotionalen oder »Verhaltensstörungen« in Verbindung steht.

**Einsicht und Verständnis:** Die KlientInnen müssen im Laufe der Beratung drei Punkte einsehen: (1.) dass ihr derzeitiges Verhalten die Gestalt irrationaler Ideen oder unzutreffender Selbstdefinition annimmt; (2.) müssen die KlientInnen verstehen, wie sie ihre irrationalen und destruktiven Ideen ins Leben rufen und aufrecht erhalten; (3.) muss den KlientInnen bewusst werden, dass das Wachstum ihrer Persönlichkeit durch harte Arbeit vorangetrieben werden kann.

**Umerziehungsprozess:** Der Umerziehungsprozess umfasst das Denken der KlientInnen. Die Rationalität bestimmen die BeraterInnen nach folgenden Punkten: (a) führt das Denken zu konstruktivem Handeln, (b) stimuliert das Denken zu durchführbarem Handeln; (c) befreit das Denken die Personen von persönlichen emotionalen Konflikten.

**Fördernde Bedingungen:** Angemessene Empathie und Echtheit der BeraterInnen sind wichtige Voraussetzungen für die Beratung. Auch die bedingungslos positive Sicht der KlientInnen ist von zentraler Bedeutung.

Aufbauend auf diese Grunddimensionen fasst Dryden (vgl. Dryden 1979, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 159) die Hauptpunkte der rational-emotiven Verhaltensberatung wie folgt zusammen:

**Besondere Betonung der Überzeugungen:** Die Menschen bringen sich in Schwierigkeiten, da sie fest davon überzeugt sind, bestimmte irrationale Überzeugungen von der Gesellschaft und wichtigen Bezugspersonen übernehmen zu müssen. Dazu zählt z.B. folgende irrationale Überzeugung: »Ich muss recht haben, akzept-

tiert und geliebt werden und sehr gute Leistungen bringen, und wenn nicht, ist das schrecklich und unerträglich.«

**Multimodale Orientierung:** Die rational-emotive Verhaltensberatung nutzt sowohl behavioristische (das Trainieren von Fertigkeiten und Hausaufgaben), kognitive (ABC-Instruktion und Analogien) und emotionale Methoden (Rollenspiele), um die Vorstellungswelt der KlientInnen zu verändern.

**Humanistische Emphase:** Das Beratungsmodell ist insofern humanistisch, als es die KlientInnen ermutigt, sich bedingungslos als das zu akzeptieren was sie wirklich sind, nämlich fehlbar.

**Erzieherische Ausrichtung:** Der erzieherische Aspekt liegt darin, dass die BeraterInnen oft als LehrerInnen agieren und den KlientInnen helfen, die den Störungen zugrundeliegenden irrationalen Überzeugungen zu bestimmen, in Frage zu stellen und zu verändern.

**Besondere Betonung der Selbsthilfe:** Die KlientInnen müssen während den Beratungssitzungen viel an sich arbeiten und Hausaufgaben erledigen, um ihr unlogisches Denken zu bekämpfen und sich in Rationalität zu üben.

Im Gegensatz zu der im vorherigen Abschnitt vorgestellten Realitätsberatung geht die rational-emotive Verhaltensberatung nicht von Bedürfnissen sondern von Wünschen aus. Zusätzlich geht der Ansatz davon aus, dass das Umfeld von Menschen zwar irrationales Denken oft bekräftigt, dieses aber nicht hervorbringt. Dies tun die Menschen von sich aus.

**Beratungsverfahren und Techniken:** Das Ziel der Beratung ist es, die selbstzerstörerische Lebensauffassung der KlientInnen zu reduzieren und ihnen zu einer realistischen und toleranten Lebensphilosophie zu verhelfen. Dabei wird nur wenig Zeit für den Aufbau einer Beziehung und auf die Vorgeschichte der KlientInnen verwendet. Verwendet wird bei dieser Beratung ein aktiv-direktiver, argumentativ, fragender Ansatz, um die KlientInnen aus der Reserve zu locken. Die einzelnen Schritte können wie folgt beschrieben werden:

1. Was ist das Problem?

Die BeraterInnen fragen die KlientInnen direkt was ihr Problem ist bzw. was ihnen zu schaffen macht. Dadurch wird den KlientInnen auch vermittelt, dass es sich um einen zielgerichteten und effizienten Ansatz handelt.

2. Einigung auf das zu behandelnde Problem.

Wenn das Problem nicht auf der Hand liegt ist es wichtig, dass sich der/die BeraterIn und der/die KlientIn auf ein Problem einigen. Dabei soll das Problem auch genau definiert werden. Zusätzlich müssen die BeraterInnen den KlientInnen vermitteln, dass es primär nicht darum geht, das auslösende Ereignis (A) zu ändern, sondern die darauf folgenden Konsequenzen (C). Erst wenn die KlientInnen mit A umgehen können, befinden sie sich in der Position, A zu ändern.

3. Bewertung der Folgen (C) des Problems.

Die BeraterInnen helfen den KlientInnen zu verstehen, dass es wichtig ist, ihre unangebrachten, negativen Emotionen in angebrachte, rationale zu verwandeln. Dies ist wichtig, da die unangebrachten, negativen Emotionen die KlientInnen dazu bringen, sich auf selbstzerstörerische Art und Weise zu verhalten und dies ihnen verwehrt, ihre Ziele zu erreichen.

4. Bewertung des auslösenden Ereignisses (A).

Die BeraterInnen helfen den KlientInnen das auslösende Ereignis genau zu bestimmen. Das auslösende Ereignis kann dabei ein Gedanke, eine Schlussfolgerung, ein Bild, eine Empfindung oder ein Verhalten sein. Dabei sind die auslösenden Ereignisse oft Realitätsstörungen. Bei diesem Ansatz kämpfen die BeraterInnen allerdings nicht dagegen an, sondern lassen die KlientInnen eine Zeitlang im Glauben, dass A richtig sei, damit diese ihre irrationale Überzeugung genauer benennen können.

5. Über die Verknüpfung von Überzeugungen und Folgen (B-C) aufklären.  
In diesem Schritt ist es wichtig den KlientInnen klar zu machen, dass ihre emotionalen Probleme durch ihre Überzeugungen determiniert werden. Dabei ist es sinnvoll, wenn die BeraterInnen Beispiele für B-C Verknüpfungen nennen. Ein Beispiel wäre, dass eine Person die auf der Straße angerempelt wird, zornig wird, da sie die Überzeugung vertritt, die anderen Personen sollten mehr Acht geben, wenn sie laufen. Dann dreht sich diese Person um und sieht, dass die Person, die sie angerempelt hat mit einem Blindenstock geht und ändert ihre Folgen – den Zorn. Daraus wird ersichtlich, dass nicht das Anrempeln den Zorn auslöst, sondern das, was sich die Person bei dem Zwischenfall einredet.
6. Irrationale Überzeugungen und die Folgen (C) miteinander verknüpfen.  
Bei diesem Schritt geht es darum, dass die BeraterInnen und die KlientInnen gemeinsam die irrationalen Überzeugungen bewerten. Anschließend versuchen die BeraterInnen, den KlientInnen den Zusammenhang zwischen den Überzeugungen und den Folgen klar zu machen. Dabei können Fragen, wie etwa diese gestellt werden: »Können sie nachvollziehen, dass Sie, solange Sie die Überzeugung haben, dass ihr Chef sie nicht kritisieren soll, Sie sich selbst die größte Sorge machen, dass er Sie kritisieren könnte?«
7. Irrationale Überzeugungen bekämpfen.  
Um gegen diese irrationalen Überzeugungen ankämpfen zu können, müssen die BeraterInnen den KlientInnen Mut zu der Einsicht machen, dass ihre irrationalen Überzeugungen unproduktiv, unlogisch und mit der Realität nicht vereinbar sind. Dabei verwenden die BeraterInnen drei Strategien: (1.) Sie helfen den KlientInnen zu verstehen, warum die irrationale Überzeugung unlogisch ist; (2.) Sie zeigen den KlientInnen, dass ihre zwingende Notwendigkeit empirisch mit der Realität nicht vereinbar ist; (3.) Zeigen sie den KlientInnen, dass sie solange sie an ihre zwingende Notwendigkeit glauben, unzufrieden bleiben werden.
8. Neuerlerntes in die Praxis umsetzen (Hausaufgabe)  
Bei diesem Schritt sind die KlientInnen nun soweit ihre rationalen Überzeugungen in der Praxis umzusetzen. Dabei verwenden die BeraterInnen eine ganze Reihe kognitiver, emotiver und behavioristische Techniken. Eine kognitive Hausaufgabe wäre z.B., dass die KlientInnen ihre Überzeugungen (B) machen, bevor sie tatsächlich auf das Ereignis (A) stoßen, das ihre möglicherweise irrationalen Reaktionen und Folgerungen (C) auslöst. Eine emotive Hausaufgabe wäre z.B., dass sich die KlientInnen kritische, auslösende Ereignisse vorstellen und dann versuchen unangemessene, negative Emotionen in angemessene umzuleiten.

Bei der rational-emotiven Verhaltensberatung handelt es sich um einen unterweisenden Beratungsansatz, da die KlientInnen in die Grundregeln der Therapie eingewiesen werden. Die Bildungs- und BerufsberaterInnen nutzen dabei eine Vielzahl bewährter Unterrichtstechniken, wie z.B. interessante Beispiele von anderen KlientInnen in ähnlichen Situationen, Analogien, Beispiele aus Film und Video, genaue Erklärungen und Anweisungen. BeraterInnen haben oft Probleme dabei, die rationalen und irrationalen Überzeugungen der KlientInnen zu benennen. Dabei kann es hilfreich sein, Ausdrücken wie »furchtbar«, »unerträglich«, »sollen« und »müssen« und nach Beschuldigungen der eigenen oder anderer Personen zu suchen und diese genauer zu hinterfragen.

### 3.9.4 Lösungsorientierte Kurzberatung

**Einführung:** Im Gegensatz zu anderen Beratungsmethoden, die den Schwerpunkt auf Schwächen und Defizite der KlientInnen legen, legt die lösungsorientierte Kurzberatung den Schwerpunkt auf die Stärken und Fähigkeiten der KlientInnen. Die lösungsorientierte Kurzberatung nimmt eine optimistische, zukunftsgerichtete Perspektive ein und konzentriert sich auf die Möglichkeiten, Stärken und Ressourcen der KlientInnen. Die Bildungs- und BerufsberaterInnen sollen bei diesem Ansatz, wie der Name schon sagt, lösungsorientiert denken.

Die Entwicklung der lösungsorientierten Kurzberatung kann anhand von den zentralen Fragen in der Therapie skizziert werden:

- Was verursacht die Probleme oder Störungen?
- Was lässt das Problem weiterbestehen?
- Wie konstruieren wir Lösungen?

Am Anfang wurde in der Beratung viel Zeit darauf verwendet, die Ursachen der Probleme zu finden, später wurde der Schwerpunkt auf die aktuellen Ursachen, welche das Problem aufrecht erhalten, gelegt. Erst am Ende dieses Entwicklungsprozesses wurde der Beratungsschwerpunkt auf angemessene Lösungen für die Probleme gelegt.

**Grundregeln der Kurzberatung:** Folgende Annahmen und Regeln liegen der Kurztherapie zugrunde:

1. *»Es ist nicht erforderlich, Einsichten zu vermitteln, um als Berater[In] helfen zu können.«* (Ertelt/Schulz 1997, S. 182)  
Einsichten, warum die KlientInnen so sind wie sie sind, bieten ihnen keine Lösung. Die BeraterInnen sollen vielmehr den KlientInnen dabei helfen ihre Fähigkeiten zu erkennen und einzusetzen.
2. *»Es ist nicht erforderlich, viel über das Problem oder die Beschwerden zu wissen.«* (Ertelt/Schulz 1997, S. 183)  
Die BeraterInnen müssen nicht alles über das Problem wissen, um den KlientInnen helfen zu können. Dies ist oft auch aus zeitlichen Gründen nicht möglich. Vielmehr soll das Reden über Lösungen im Mittelpunkt stehen.
3. *»Klient[Inn]en haben Beschwerden, keine Symptome.«* (Ertelt/Schulz 1997, S. 183)  
Es wird davon ausgegangen, dass KlientInnen die viel Zeit dafür verwenden ihre Symptome zu beschreiben, ein geringes Selbstwertgefühl entwickeln und wenig Hoffnung haben, diese Symptome wieder loszuwerden. Wenn man sich dahingegen mit Beschwerden beschäftigt, gibt es größere Aussichten, diese in neuem Licht zu sehen. Generell sollte dabei mehr Zeit auf positive Erlebnisse als auf negative verwendet werden, da den KlientInnen dann eventuell Lösungsstrategien einfallen, die früher bereits funktioniert haben.
4. *»Die Sache wird unter Auslassung der Probleme angegangen, um Möglichkeiten zu eröffnen.«* (Ertelt/Schulz 1997, S. 184)  
Dabei ist es die Aufgabe der BeraterInnen, nach Situationen zu suchen, in denen die Probleme nicht auftreten, obwohl die Situation sie eigentlich hervorrufen sollte. Dadurch wird den KlientInnen bewusst, dass es mögliche Lösungen gibt. Bei dem Beschreiben solcher Situationen werden den KlientInnen oft positive Verhaltensweisen bewusst, von deren Existenz sie bisher nichts »wussten«.
5. *»Klient[Inn]en sind motivierter, wenn sie ihre Ziele selbst beschreiben.«* (Ertelt/Schulz 1997, S. 184)  
Die KlientInnen selbst liefern oft einige der besten Strategien zur Lösung ihrer Probleme. Dabei ist es sinnvoll, sie zu fragen, was anders werden muss oder wann es anders war.
6. *»Kleine Veränderungen können ›Riffelwellen‹ auslösen.«* (Ertelt/Schulz 1997, S. 185)  
Es macht durchaus Sinn, wenn die BeraterInnen den KlientInnen raten etwas anders zu machen, wenn etwas nicht klappt. Auch kleine Veränderungen bleiben nicht ohne Wirkung.
7. *»Oft können einfache Lösungen für komplizierte Probleme verwendet werden.«* (Ertelt/Schulz 1997, S. 185)  
Schon einfache Veränderungen und Lösungen können weitreichende Auswirkungen haben.
8. *»Das Konzentrieren auf das Machbare und Veränderbare baut Frustration ab.«* (Ertelt/Schulz 1997, S. 185)

Während am Anfang bei der Beratung die Probleme, Sorgen und Ängste im Mittelpunkt stehen, sollen die BeraterInnen die KlientInnen bald in den Abschnitt der Beratung führen, in welchem die unterschiedlichen Möglichkeiten zur Problemlösung, erzielte Erfolge bzw. zukünftige Erfolge im Vordergrund stehen.

9. »Die Veränderung ist möglich, wenn die Berater[Inn]en Abweichungen ermitteln.« (Ertelt/Schulz 1997, S. 186)

Die BeraterInnen sollen die KlientInnen darauf aufmerksam machen, dass Probleme nicht ständig präsent sind. Dadurch wird den KlientInnen klar, dass sie mehr Kontrolle haben als sie denken.

10. »Die Beschäftigung mit der Frage ›Was wird sein, wenn das Problem gelöst ist?‹ hilft Ziele zu setzen.« (Ertelt/Schulz 1997, S. 186)

Die BeraterInnen bewegen die KlientInnen von den Problemen weg, damit diese sich auch auf ein Leben ohne das Problem konzentrieren und es ihnen möglich ist, ein anderes positives Verhalten zu sehen. Die BeraterInnen suchen dabei auch nach den Stärken und Fähigkeiten der KlientInnen und sind davon überzeugt, dass allein ihre Bewusstmachung zur Erleichterung bei den KlientInnen beiträgt.

**Beratungsverfahren und Techniken:** Nicht alle Bildungs- und BerufsberaterInnen, die mit dem lösungsorientierten Ansatz arbeiten, setzen dabei exakt dasselbe Verfahren ein. Allgemein können jedoch folgende fünf Schritte zusammengefasst werden:

1. *Schritt: Zusammenarbeit mit den KlientInnen.*

Zu Beginn steht die Frage im Mittelpunkt wie man eine kooperativ funktionierende Beziehung zu den KlientInnen aufbaut. Dabei lassen sich drei verschiedenen Arten von Beziehungen unterscheiden, die je unterschiedliche Qualitäten aufweisen.

- KlientInnen als BesucherInnen: Dabei haben die KlientInnen Probleme aber keine Hoffnung auf Änderung.
- KlientInnen als BeschwerdeführerInnen: Die KlientInnen können hier die Probleme sorgfältig und detailliert beschreiben, schaffen es aber nicht, den Schritt zur Problemlösung zu gehen.
- KlientInnen als KundInnen: Die BeraterInnen und KlientInnen haben gemeinsam ein Problem definiert, und die KlientInnen sind bereit daran zu arbeiten.

Wenn die BeraterInnen wissen, welche Art von Beziehung zwischen Ihnen und den KlientInnen besteht, können sie am besten die jeweiligen Qualitäten nutzen. Bei den beiden ersten Kooperationstypen müssen die BeraterInnen mehr Einordnungsfragen verwenden, damit die KlientInnen dazu gebracht werden, sich auf ein spezifisches Problem oder ein spezifisches Ziel hinzubewegen.

2. *Schritt: Aushandlung gut definierter Behandlungsziele.*

Bei diesem Schritt ist es wichtig, dass die BeraterInnen gemeinsam mit den KlientInnen die Ziele der Beratung setzten und gut definieren. Gute Ziele haben folgende Eigenschaften:

- Ziele müssen offensichtlich sein und springen ins Auge.
- Ziele sind begrenzt und nicht umfassend.
- Ziele sind spezifisch, konkret und verhaltensorientiert beschrieben.
- Ziele definieren den Beginn von etwas und nicht das Ende.
- Ziele beschreiben das Vorhandensein von etwas und nicht das Nicht-Vorhandensein.
- Ziele sind bezogen auf die Möglichkeiten der KlientInnen realistisch und erreichbar.

3. *Schritt: Orientierung der KlientInnen an einer Lösung.*

Bei diesem Schritt müssen sich die BeraterInnen die Frage stellen, wie sie am besten befragen, um die Kli-

entInnen zu den Lösungen hinzulenken. Dabei stehen Fragen wie »Was führt sie hierher?«, »Was soll ihrer Meinung nach anders werden?« und »Was können sie dafür tun?« im Vordergrund. Die KlientInnen sollen sich in diesem Schritt aktiv am Veränderungsprozess beteiligen.

Bei diesem Beratungsschritt wird auch oft mit der »Wunder-Frage« gearbeitet. Dabei sollen sich die KlientInnen vorstellen, dass über Nacht ein Wunder passiert und ihr Problem weg ist, sie davon allerdings nichts wissen. Dann sollen die KlientInnen beschreiben, woran sie am nächsten Morgen merken würden, dass das Problem weg ist.

Eine weitere Fragenmethode wäre die Frage nach den Ausnahmen, wenn das Problem nicht auftritt. Dabei sollen die KlientInnen diese Situation genau beschreiben.

Diese beiden Fragemethoden dienen dazu, dass die KlientInnen formulieren, was sie gerne anders hätten und dadurch fähig werden Ziele und Lösungen zu definieren.

Auch die »Einordnungsfrage« kann bei diesem Schritt eingesetzt werden. Dabei sollen die KlientInnen auf einer Skala von 1 bis 10 einordnen, wie viel sie tun würden um ihr Problem zu lösen.

#### 4. Schritt: Lösungsorientierte Interventionen

Bei diesem Schritt geht es darum, Interventionen und Lösungen für die KlientInnen zu entwickeln. Zentral ist dabei, wie man Interventionen konstruiert, um Veränderungen zu fördern oder zu erleichtern. Oft ist es üblich, dass sich die BeraterInnen bei diesem Schritt zehn Minuten zurückziehen und die Sitzung Revue passieren lassen und sie dann den KlientInnen eine Mitteilung machen bzw. Aufgaben stellen. Dabei variieren die Aufgaben je nachdem, welche Beziehung zu den KlientInnen entstanden ist.

- »BesucherInnen« wird meist geraten, dass zu tun, was gut für sie ist, und dadurch wird die Aufforderung vermittelt, die Beratung fortzusetzen.
- »BeschwerdeführerInnen« wird meist die Aufgabe gegeben, ein positives Ereignis nochmals genauer zu überdenken. Dadurch werden sie angeleitet, sich über Lösungen und Ziele Gedanken zu machen.
- »KundInnen« wird meist positives Feedback darüber gegeben, was sie richtig machen, und handlungsorientierte Aufgaben werden gestellt.

#### 5. Schritt: Am Ziel festhalten.

Dabei geht es darum, wie man den KlientInnen helfen kann, Veränderungen dauerhaft zu machen. Bei diesem Schritt müssen Bildungs- und BerufsberaterInnen Strategien einfließen lassen, die den KlientInnen helfen, die Fortschritte deutlicher zu sehen. In weiteren Sitzungen liegt der Schwerpunkt darauf, den KlientInnen Informationen über Veränderungen und Lösungen zu entlocken.

Miller (vgl. Miller 1993, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 191) veranschaulicht das Befragungsverfahren in diesem Stadium mit der Akronym EARS:

E – Entlocken: Es wird nach positiven Veränderungen gefragt.

A – Auswalzen: Es wird nach Einzelheiten der positiven Veränderungen gefragt.

R – Rückhalt geben und verstärken: Es wird sicher gesagt, dass die KlientInnen die positiven Veränderungen erkennen und auch schätzen.

S – Start von vorn: Das Verfahren wird von vorne begonnen, indem nach weiteren positiven Veränderungen gefragt wird.

In der lösungsorientierten Beratung werden Fragen als Werkzeug für beraterische Interventionen angesehen. Auch die KlientInnen sollen erkennen, dass Worte, Gedanken und Gefühle die Realität, die Wahrnehmung und das Verhalten formen.

Miller (vgl. Miller 1992, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 192) fasst dabei fünf Arten von Fragen zusammen:

- Fragen nach Beschreibungen: Diese Fragen sollen die KlientInnen zu Beschreibungen von Veränderungen anregen.
- »Wunder«-Fragen: Durch die Vorstellung von einem Wunder, sollen diese Fragen den KlientInnen dabei helfen, bestimmte hypothetische Lösungen auszumalen.
- »Schlaglicht«-Fragen: Fragen, die Licht auf oft übersehene, aber entscheidende Durchhaltestrategien der KlientInnen werfen.
- Skalierungsfragen: Dinge, die verbal schwer zu fassen sind, werden von den KlientInnen auf einer Skala eingestuft.

Zusätzlich sind, wie bereits mehrfach erwähnt, in der lösungsorientierten Kurzberatung die Gegenwart und die Zukunft wichtiger als die Vergangenheit. Neudefinitionen sind dabei sehr zentral, da es die KlientInnen verändert, wenn man eine Realität anders erscheinen lässt.

Paradoxe Vorschriften und Techniken sind auch ein zentrales Instrument der lösungsorientierten Beratung. Dabei müssen sich die KlientInnen paradoxe Vorstellungen machen oder paradoxe Übungen ausführen. Paradoxe Techniken können auf unterschiedliche Art eingesetzt werden:

- Paradoxe Techniken, die eingesetzt werden, um das fortdauernde, problembeladene Verhalten oder Denken der KlientInnen zu unterbrechen.
- Paradoxe Techniken, die eingesetzt werden, um die KlientInnen dabei zu unterstützen ihre Symptome positiv zu sehen.
- Paradoxe Techniken, die eingesetzt werden, um den KlientInnen über Probleme hinwegzuhelfen, indem er sich dem/der BeraterIn widersetzt.
- Paradoxe Techniken, die eingesetzt werden, um die Motivation der KlientInnen zur Problemlösung zu verstärken.

**Lösungsorientierte Kurzberatung vs. Langzeitberatung:** Da in diesem Kapitel von der lösungsorientierten Kurzberatung gesprochen wird, scheint es auch die richtige Stelle zu sein, um die Langzeitberatung der Kurzberatung gegenüberzustellen.

Viele Beratungsmodelle gehen davon aus, dass, bevor die KlientInnen sich ändern können, ein Einblick in die Problemgeschichte gegeben sein muss. Erst die lösungsorientierte Beratung hat gezeigt, dass der Einblick in die Problemgeschichte keine Voraussetzung sein muss.

Die Methodik der Kurzberatung ist deshalb so beliebt, weil sie sehr flexibel ist und sowohl bei Gruppen wie auch bei Einzelpersonen angewandt werden kann. Die lösungsorientierte Kurzberatung ist besonders gut bei Arbeitsuchenden, Eltern, SchülerInnen und StudentInnen einsetzbar. Auch wenn KritikerInnen oft die technische Einstellung zur Beratung und die Mentalität einer »Reparaturwerkstatt« kritisieren, ist die lösungsorientierte Kurzberatung besonders gut für schulische und berufliche Beratung geeignet. Dies wird verständlich, wenn man sich den Hintergrund und die Rahmenbedingungen solch einer Beratung ansieht:

- Die Bildungs- und Berufsberatung ist oft einer Zeitbeschränkung unterworfen. Zusätzlich erkennen immer mehr Beratungsstellen in diesen Bereichen, dass längerfristig angelegte Beratungen oftmals kaum praktikabel, zu teuer und manchmal sogar kontraproduktiv sind.
- Auch aufgrund von Kostengründen bieten sich Kurzberatungen insbesondere mit ihrer Betonung von Lösungsansätzen an.
- Heutzutage nehmen immer mehr Menschen Beratung in Anspruch. Die Kurzberatung ist ein wirtschaftliches Verfahren und kann somit von mehr Menschen in Anspruch genommen werden.
- Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Kurzberatung sehr effizient ist.

Die lösungsorientierte Kurzberatung hat sich besonders bei KlientInnen mit Problemen, deren Lösung sie selbst in der Hand haben, bei KlientInnen, die in der Vergangenheit bereits erfolgreich Lösungswege gefunden haben, und bei KlientInnen, die im wesentlichen Bestätigung für ihr Handeln suchen, bewährt. Die Wirksamkeit der lösungsorientierten Beratung hängt dabei von folgenden Auffassungen und Einstellungen (vgl. Baum/Hoyt/Talmon 1990, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 198) ab:

- Jede Beratungssitzung muss ein geschlossenes Ganzes sein.
- Die Stärken der KlientInnen dürfen nicht unterschätzt werden.
- Nur das Gegenwärtige, nicht das Vergangene zählt.
- Es muss einem bewusst sein, dass die Beratung bereits vor der ersten Sitzung begann und nach der letzten nicht zu Ende ist.
- Der natürliche Lauf des Lebens bestimmt hauptsächlich die Veränderungen.
- Man muss sich bewusst sein, dass die Wirksamkeit der Bedeutung nicht alleine von der Einsicht der KlientInnen abhängt.
- Bereits kleine Schritte können zu großen Folgen führen.
- Schnellstmögliche Hilfe für die KlientInnen ist sowohl praxisnah wie auch ethisch.

Die folgende Übersicht veranschaulicht nochmals die Hauptunterschiede zwischen der lösungsorientierten Kurzberatung und der Langzeitberatung.

	Langzeitberatung	Lösungsorientierte Kurzberatung
1.	Versuch grundlegender Veränderungen bei den KlientInnen.	Bevorzugung kleiner, pragmatischer Interventionen, ohne in Kategorien der »Heilung« zu denken.
2.	Annahme, dass im alltäglichen Leben eine grundlegende Veränderung der Situation von allein unwahrscheinlich ist.	Annahme, dass sich grundlegende Wandlungen aufgrund kleiner Veränderungen im täglichen Leben vollziehen können.
3.	Wenn die KlientInnen ihre Probleme darstellen, so ist dies quasi nur die Spitze des Eisbergs.	Betonung der Stärken und Möglichkeiten der KlientInnen.
4.	Wunsch nach permanenter, beraterischer/therapeutischer Begleitung bei allmählichen Veränderungen.	Es wird akzeptiert, dass sich viele Veränderungen außerhalb der Betreuung/Therapie vollziehen.
5.	Die Methoden der Beratung/Therapie sind in ihrer Qualität zeitlos.	Beständigkeit mancher Beratungsmodelle wird in Frage gestellt.
6.	Beratung/Therapie ist immer günstig und nützlich.	Beratung/Therapie ist manchmal nützlich, aber auch manchmal schädlich.
7.	Die aktuelle Beratung/Therapie ist der wichtigste Bereich im Leben der KlientInnen.	Die Lebensbereiche außerhalb der Beratung/Therapie sind wichtig.
8.	Der/Die BeraterIn/TherapeutIn ist nur für eine/einen bestimmte/n KlientIn zuständig.	Der/Die BeraterIn/TherapeutIn hat auch die Aufgabe, der Allgemeinheit zu dienen.

Quelle: Ertelt/Schulz 1997, S. 199

### 3.9.5 Multimodale Beratung

**Einführung:** Bei der multimodalen Beratung (vgl. Ertelt/Schulz 1997, S. 201ff) handelt es sich um eine umfassende und systematische Methode, die von der Verhaltenspsychologie, der Kognitionspsychologie und der Theorie des sozialen Lernens beeinflusst ist. Die von Arnold Lazarus entwickelte Methode erweitert die behavioristischen Konstrukte um die Aspekte »interpersonale Beziehungen«, »Empfindungsfaktoren« und die »Metaphorik«. Folgende sechs Kennzeichen unterscheiden die multimodale Beratung von anderen Herangehensweisen:

1. Im Mittelpunkt der Beratung stehen sieben »Persönlichkeits-Modalitäten« (BASIC ID).
2. Es gibt alternative Beurteilungskriterien für BASIC ID.
3. Verhaltensprofile werden eingesetzt.
4. Strukturprofile werden eingesetzt.
5. Zwischen den Bereichen wird behutsam übergeleitet
6. Unter den Bereichen wird die Rangordnung beachtet.

Die BeraterInnen orientieren sich bei ihren Methoden an den individuellen Bedürfnissen der KlientInnen. Dies basiert darauf, dass sie sich der gesamten Persönlichkeit der KlientInnen zuwenden. BASIC ID bietet in diesem Zusammenhang einen Rahmen, innerhalb dessen Fragen gestellt, Daten erhoben und Vorgehensweisen bewertet werden. Dabei wird jeder Bereich nach Qualität, Quantität und Funktion bewertet.

B – Behavior: Welche beobachtbaren Handlungen, Gewohnheiten und Verhaltensweisen bestimmen die aktuelle Lage der Klientinnen?

Mögliche Fragen: Was möchten Sie verändern? Worin liegen ihre Stärken?

A – Affective response: Welche Emotionen bestimmen die Entwicklung der KlientInnen und deren Beziehungen zu anderen?

Mögliche Fragen: Welche Gefühle bestimmen Sie besonders häufig? Was macht Sie wütend?

S – Sensation: Hier werden Fragen zu den fünf Sinnen (Tasten, Schmecken, Riechen, Sehen und Hören) der KlientInnen gestellt.

Mögliche Fragen: Haben sie körperliche Beschwerden? Wie stark beachten Sie ihre eigene Wahrnehmung?

I – Images: Welches Bild machen sich die KlientInnen von sich selbst, einschließlich ihrer Erinnerungen und Träume?

Mögliche Fragen: Welche Träume haben Sie? Was erwarten Sie von ihrer Zukunft?

C – Cognitions: Welche Überzeugungen bestimmen die Gefühle und das Verhalten der KlientInnen? Welche Zusammenhänge gibt es mit den Problemlösungsfähigkeiten?

Mögliche Fragen: Was fordern Sie von sich selbst? Welche Überzeugungen haben Sie?

I – Interpersonal Relationships: Welche zwischenmenschlichen Beziehungen haben die KlientInnen? Welche Wünsche und Formen der Veränderung gibt es?

Mögliche Fragen: Was erwarten Sie von ihren Bezugspersonen? Sind sie eher ein Kontaktmensch oder lieber alleine?

D – Drugs, biological functions, nutrition: Welchen Gesundheitszustand, welche Ernährungsgewohnheiten, welche möglichen Suchtabhängigkeiten hat der/die KlientIn?

Mögliche Fragen: Nehmen Sie Medikamente? Lebten Sie gesund?

Eine weitere Eigenschaft der multimodalen Beratung ist der Einsatz alternativer und vertiefender Methoden zur Beurteilung der BASIC ID. Wenn die Beratungstechnik nicht zum Erfolg führt, nimmt man sie nochmals sorgfältig unter die Lupe.

In der multimodalen Beratung werden häufig Verhaltensprofile eingesetzt. Nach ausführlicher Informationssammlung über die KlientInnen stellen die BeraterInnen ein Verhaltensprofil mit den spezifischen Problemen in jedem Bereich der Basic ID auf. Aufbauend auf dieses Verhaltensprofil werden anzuwendende Vorgehensweisen erarbeitet.

Auch Strukturprofile spielen in der multimodalen Beratung eine zentrale Rolle. Sie unterscheiden sich von den Verhaltensprofilen dadurch, dass auch die KlientInnen selbst die Bedeutung jedes der sieben Bereiche einschätzen können.

**Zentrale theoretische Grundlagen:** Bei der multimodalen Beratung werden Modelle des sozialen Lernens, der Kommunikation und der Kognition verwendet, um Verhalten zu erklären. Die BeraterInnen interessieren sich dabei für das »Wie« des Verhaltens und nicht für das »Warum«. Die Frage die im Mittelpunkt steht, lautet dabei wie folgt: »Welche spezifischen Techniken, von wem angewandt, sind bei welchen Umständen und aus welchen Gründen wirksam?« (Ertelt/Schulz 1997, S. 208)

Bei der multimodalen Beratung werden Begriffe wie »ängstlich« oder »depressiv« gemieden. Vielmehr geht es darum, mit Hilfe des Akronyms BASIC ID. präzise Situationsbeschreibungen zu gewinnen. Die Dimensionen der BASIC ID. können künstlich getrennt und hierarchisch angeordnet werden, stehen aber zueinander in einer engen Wechselbeziehung (vgl. Lazarus/Kreitzberg/Sassrath 1981, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 208). Zusätzlich haben Kwee und Lazarus weitere Eigenschaften der des BASIC ID.-Systems hinzugefügt (Kwee/Lazarus 1987, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 208f):

1. Ganzheitlichkeit: Die Dimensionen der BASIC ID. sind nicht trennbar und mehr als die Summe ihrer Teile.
2. Verknüpfungen: Die einzelnen Dimensionen stehen in enger Verbindung, so dass die BeraterInnen die wichtigsten Interaktionen prüfen müssen.
3. Doppelbestimmtheit: Das Handlungsergebnis wird nicht nur von früheren Erfahrungen, sondern auch von dem Zusammenspiel der sieben Persönlichkeitsbereiche bestimmt.
4. Homöostase: Homöostase bezeichnet die Funktion, die in allen sieben Persönlichkeitsbereichen ein Gleichgewicht herstellt.
5. Feedback: Das Feedback beruht auf vergangenen Erfahrungen, bei denen die positive Rückmeldung auf Veränderung und negative Rückmeldung auf die Aufrechterhaltung der Homöostase zielten.

Der multimodale Ansatz sieht Beratung als lebensnahen Erziehungsprozess, bei welchem die BeraterInnen den KlientInnen Fertigkeiten zur Bewältigung gegenwertiger und zukünftiger Probleme vermitteln.

Die multimodale Beratung hat viele Gemeinsamkeiten mit anderen kognitiv-behavioristischen Ansätzen. Dazu gehört die Tatsache, dass die BeraterInnen-/KlientInnenbeziehung eher der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ähnelt als dem Verhältnis zwischen ÄrztInnen und PatientInnen. Probleme werden als Lerndefizite angesehen, und die Diagnosen sind an verhaltensbezogenen Beschreibungen orientiert. Die Umsetzung der Beratungsergebnisse in die Praxis wird durch Hausaufgaben erreicht.

Die multimodale Beratung unterscheidet sich von anderen kognitiv-behavioristischen Ansätzen dadurch, dass ein großer Wert auf Sinneswahrnehmungen, das Denken, die Vorstellungskraft und interpersonale Faktoren sowie die Interaktion zwischen den Persönlichkeitsbereichen gelegt wird.

Zusätzlich ist bei der multimodalen Beratung eine gute Beziehung zwischen den BeraterInnen und den KlientInnen zwar wichtig, aber nicht unbedingt Voraussetzung für eine erfolgreiche Beratung.

**Beratungsverfahren und Techniken:** Bei der multimodalen Beratung ist es von großer Wichtigkeit die Einzigartigkeit der einzelnen KlientInnen zu betonen. Daraus folgt, dass es keine typische Vorgehensweise bei der Beratung gibt. Trotzdem lassen sich vier methodische Leitlinien zusammenfassen (vgl. Lazarus/Kreitzberg/Sasrath 1981, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 211):

- Probleme werden innerhalb des BASIC ID. Rahmens eingeschätzt.
- Der individuelle Behandlungsplan wird auf Basis der Problemausprägung in dem BASIC ID.-Bereich entwickelt.
- Die Durchführung des Interventionsplans basiert auf der Kooperation von BeraterInnen und KlientInnen.
- Dieser Plan wird durch laufende Evaluation und Rückmeldung verfeinert.

**Fragebogen zur Persönlichkeitsanalyse:** Beim ersten Beratungsgespräch ist es wichtig, dass sich die BeraterInnen ein Bild von den Anliegen der KlientInnen machen. Vorangegangene Ereignisse und Faktoren der Aufrechterhaltung des Problems werden dabei betrachtet. Die Konzentration legen die BeraterInnen auf jene BASIC ID. Bereiche, die mit dem Problem eng verbunden sind.

Nachdem die BeraterInnen die Anliegen der KlientInnen kennengelernt haben, müssen diese einen Fragebogen zur Persönlichkeitsanalyse ausfüllen. Zu diesem Zwecke wurden eine Reihe detaillierter Fragebögen entwickelt (»Multimodal Life History Questionnaires«). Für Kurzzeitberatungen oder Einmal-Beratungen in der Bildungs- und Berufsberatung können diese Instrumente für die vorhandenen Probleme adaptiert werden. Auf Basis des Fragebogens und der Gespräche entwickeln die BeraterInnen ein Persönlichkeitsprofil der KlientInnen, welches den KlientInnen dabei hilft, ihre Probleme genauer zu erfassen.

**Entwicklung eines Behandlungsplanes:** Auf Basis des Persönlichkeitsprofils entwickeln die BeraterInnen einen Behandlungsplan. Für die Umsetzung dieses Beratungsplans verfügen multimodale BeraterInnen über ein umfangreiches Repertoire an Techniken. Besonders häufig werden dabei folgende Techniken eingesetzt (vgl. Ertelt/Schulz 1997, S. 216):

- Entspannungsübungen und systematische De-Sensibilisierung.
- »Flooding« und »Implosive Therapy«.
- Bio-Feedback.
- Immaginationsübungen.
- »Modeling«, Rollenspiele und Verhaltensforschung.
- »Bibliotherapie«.
- In-vivo Techniken, wie Hausaufgaben, Übungen zum Abbau von Hemmungen, Aufbau von Selbstsicherheit und Risiko-Bereitschaft, Selbstbehauptungswillen.
- Kognitive Neustrukturierung.
- Alternative Methoden zur Entscheidung und Problemlösung.
- Änderung zwischenmenschlicher Beziehungen.

Typischer Weise werden bei dem Behandlungsplan alle Persönlichkeitsdimensionen der KlientInnen mit einbezogen. Nach der Erstellung des Behandlungsplans entscheiden KlientInnen und BeraterInnen über die gemeinsame Vorgehensweise bei der Behandlung bzw. Beratung. Die KlientInnen dürfen dabei nicht überfahren werden, und deren Prioritäten sollen immer in Mittelpunkt stehen. Durch permanente Evaluation werden erfolglose Vorgehensweisen ausgeschieden und der Behandlungsplan laufend adaptiert.

### 3.9.6 Eklektischer Ansatz: Informationsstrukturelle Methodik (ISM)

**Einführung:** Bei der eklektischen Methode der beruflichen Entscheidungsberatung (vgl. Ertelt/Schulz 1997, S. 223ff) werden folgende Rahmenbedingungen berücksichtigt: Begrenzte Beratungszeit, geringe Kontakthäufigkeit, häufig nur Einmal-Beratung, hoher Problemdruck bei den KlientInnen, da diese häufig erst spät zur Beratung kommen und hohe Erwartungen an die BeraterInnen in Bezug auf ihre diagnostische, berufskundliche und arbeitsmarktkliche Kompetenz.

Bei der informationsstrukturellen Methodik handelt es sich um einen deskriptiven Ansatz, welcher nicht beschreibt wie man berufliche Probleme lösen soll, sondern beschreibt wie individuelle Entscheidungsprozesse ablaufen und wie man dabei Beraterisch helfen kann (vgl. Brown 1990, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 223).

Es wird davon ausgegangen, dass Problemsituationen Entscheidungen verlangen, die eine existenzielle Bedeutung haben und mit starken Emotionen verbunden sind. Dabei lassen sich die Folgen der Handlungen, die zur Lösung des Problems nötig sind, oft nicht einschätzen, da die individuelle Informationskapazität beschränkt ist. Zum Lösen der Probleme benötigen die KlientInnen Informationen über Alternativen sowie deren Realisierungschancen und deren »Befriedigungsangebote« (faktische Informationen). Zusätzlich benötigen sie Bewertungskriterien, die aus den eigenen Interessen, Motivationen und Präferenzen resultieren (wertende Informationen), und persönlich verbindliche Weginformationen (präskriptive Informationen), die aussagen, welche und wie viele faktische und wertende Informationen wie miteinander zu verkoppelt sind.

Dabei ist es verwunderlich, dass manche Beratungs- und Informationssysteme noch vom Modell der (vollständig) rationalen Wahl ausgehen, welches die Überforderung bei der individuellen Informationsaufnahme und der Verarbeitungskapazität, die Informationsüberlastung und den erheblichen Einfluss des Zufalles oder der günstigen Gelegenheiten außer Acht lässt. Der Ansatz des heuristischen Entscheidungsverhaltens scheint im Zusammenhang mit beruflichen Problemlösungen weitaus angemessener. Dieser Ansatz geht davon aus, dass das Individuum durch tastendes Vorgehen und Vereinfachungsstrategien eine schrittweise Problemlösung ansteuert und dabei die Informationsverarbeitungskapazität und persönliche Kosten der Informationsbeschaffung nicht überschreitet. Das Individuum bezieht bei seiner Entscheidung nur wenige Alternativen und wenige Bewertungskriterien mit ein und hält den Entscheidungsprozess möglichst offen, damit neue Informationen integriert werden können

Die Hauptaufgabe der BeraterInnen liegt dabei in der Einzuschätzung, wie der Stand der KlientInnen im Problemlösungsprozess ist, welche Defizite die KlientInnen dabei aufweisen und welche Vorgehensweise die KlientInnen gewählt haben, um die Defizite auszugleichen.

Als Grundlage für die Laufbahnberatung dient die Theorie der kognitiven Informationsprozesse. Die Hauptfrage lautet: »Wie können Laufbahnberater[Innen] die Ratsuchenden dazu befähigen, sich Kenntnisse über die eigene Persönlichkeit, über Berufe, Entscheidungsfertigkeiten und Metakognitionen anzueignen, um eine effektive und verantwortliche Problemlösung und Entscheidung zu vollbringen?« (Ertelt/Schulz 1997, S. 226)

**Diagnose in der heuristisch-informations-strukturellen Laufbahnberatung:** Um das Problem und mögliche Lösungswege feststellen zu können, müssen die individuellen Defizite der KlientInnen bei Faktenwissen, Wertungswissen und Prozesswissen festgestellt werden. Auch der Stand der KlientInnen im Problemlösungsprozess muss festgestellt werden. Dabei können die unterschiedlichsten Instrumente bei der Erstellung der Diagnose hilfreich sein. Diese Instrumente sollen in folgendem Abschnitt vorgestellt werden.

Als Hilfe bei der Problemdiagnose können folgende Problemtypen (vgl. Mauch 1986, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 227f) identifiziert werden, welche in der Praxis auch als Mischtypen auftreten:

1. Kriterien-Defizit-Typ (K-Typ): Diese KlientInnen kennen zwar Lösungswege (faktische Informationen), haben aber einen Informationsmangel in Bezug auf Bewertungskriterien und Entscheidungsregeln.
2. Alternativen-Defizit-Typ (A-Typ): Diese KlientInnen haben nur mangelhafte Vorstellungen über mögliche Handlungsalternativen, verfügen jedoch über Kriterien (berufliche Erwartungen, Interessen, Motivationen etc.) und über verbindliche Vorstellungen über das Vorgehen im Problemlösungsprozess (präskriptive Prämissen).

3. Realisierungstyp (R-Typ): Diese KlientInnen haben sich bereits auf eine berufliche Alternative festgelegt, allerdings fehlen ihnen Kenntnisse und Methoden zur Realisierung ihrer Entscheidung.
4. Präskriptionen-Defizit-Typ (P-Typ): Diese KlientInnen sind unsicher bei dem Vorgehen bei der Problemlösung oder wollen eine Bestätigung von den BeraterInnen. Zusätzlich kann ein Defizit an Informationen über die eigene Leistungsfähigkeit vorhanden sein.
5. Unsicherheitstyp (U-Typ): Diese KlientInnen zeigen in allen drei Bereichen Defizite.
6. Orientierungs-Defizit-Typ (O-Typ): Diese KlientInnen müssen nach einem Bruch im bisherigen Lebenslauf eine Neuorientierung vornehmen. Dabei müssen Alternativen und Kriterien gesucht und vergangene Problemlösungsverfahren überprüft werden.

Bei der Problemdiagnose können auch die vier charakteristischen Laufbahnprobleme, die Peterson et al. benennen, hilfreich sein (vgl. Peterson/Sampson Jr./Reardon/Lenz 1996, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 228f):

- Die KlientInnen verfügen über widersprüchliche Informationen.
- Es gibt mehrere Möglichkeiten das Problem zu lösen, die jeweils Vor- und Nachteile aufweisen.
- Der Erfolg der Entscheidung ist ungewiss.
- Laufbahnentscheidungen ziehen meist eine Reihe von Folgeentscheidungen nach sich.

Auch die Informationen, die Ratsuchende bei der Bildungs- und Berufsberatung benötigen, können in vier Dimensionen unterteilt werden:

- Orientierungsinformationen.
- Informationen zur beruflichen Flexibilität.
- Kriteriumsinformationen.
- Informationen zur Bestätigung der Entscheidung und zu Realisierungsmöglichkeiten.

Ein weiteres Instrument, das bei der Diagnose hilfreich sein kann, ist die Unterscheidung der KlientInnen nach ihrem Grad der Entschiedenheit. Dabei lassen sich folgende Gruppen an KlientInnen zusammenfassen:

#### 1. *Entschiedene Ratsuchende*

Diese KlientInnen suchen oftmals eine Bestätigung für die Angemessenheit ihres Entschlusses im Vergleich zu anderen Alternativen. Oder die KlientInnen brauchen Hilfe bei der Realisierung ihrer Entscheidung. Eine andere Möglichkeit ist, dass sich die KlientInnen, um Entscheidungskonflikte zu vermeiden, als entschieden geben, sich aber in Wahrheit noch nicht entschieden haben.

#### 2. *Unentschiedene Ratsuchende*

Darunter fallen u.a. auch die »Entscheidungs-Verweigerer«, die durch vielerlei Aktivitäten zu vermeiden versuchen, eine Entscheidung treffen zu müssen. Auch jene KlientInnen fallen unter diese Gruppe, denen es aufgrund von Mangel an Informationen nicht möglich ist, eine Entscheidung zu treffen. Zusätzlich gibt es noch jene KlientInnen, die keine Entscheidung treffen, da sie zu viele Interessen, Talente und Möglichkeiten haben.

#### 3. *Unentschlossene Ratsuchende*

Darunter fallen jene KlientInnen, die aufgrund von deutlichen Wissenslücken, mangelnder Kompetenz in Bezug auf Problemlösungen und aufgrund von allgemeinen und chronischen Bedenken zu keiner verbindlichen Berufsentscheidung kommen.

**Beratungsprozess:** Ertelt und Schulz verstehen den Beratungsprozess beim eklektischen Ansatz als »Simulation gedachter kognitiv-affektiver Informationsverarbeitungsvorgänge« bei den KlientInnen. Der Beratungsprozess kann hierbei als Lernprozess verstanden werden. Die KlientInnen haben dabei die Rolle der Lernenden,

welche die Art und den Maßstab der Beseitigung der Informationsdefizite gemeinsam mit dem/der BeraterIn festlegen.

Das gestufte Beratungsmodell orientiert sich an den idealtypischen Phasen und Stufen des individuellen Entscheidungsprozesses.

1. Beginn der Problemlösung: Am Beginn der Problemlösung brauchen die KlientInnen Informationen zur Definition ihrer neuen Situation und zu Niveau und Art des verlangten Entschlusses.
2. Generierung von Handlungsalternativen: Auf dieser Stufe benötigen die KlientInnen Informationen zu den Handlungsalternativen. Dabei ist es nicht nötig, eine Unzahl von Handlungsalternativen aufzuzeigen, sondern es geht vielmehr darum, die Differenziertheit der Handlungsalternativen und deren Folgen aufzuzeigen.
3. Bewertung von Handlungsalternativen: Zu diesem Zeitpunkt der Beratung benötigen die KlientInnen Informationen zu relevanten Wertungskriterien, mittels derer sie die Alternativen und die eigenen Ziele bewerten und einschätzen können.
4. Entschlussphase: In der Entschlussphase benötigen die KlientInnen informatorische Hilfe bei der eigenen Entscheidungsfähigkeit, den Auswahlkonflikten, die Realisierungschancen und den zu erwartenden Folgen.
5. Nachentscheidungsphase: Diese Phase ist durch den Unterschied zwischen den eingetretenen und den erwarteten Entschlussfolgen gekennzeichnet. Die KlientInnen benötigen beschreibende und interpretierende Informationen sowie Informationen, die sich an den Zuschreibungsmustern von Erfolg und Misserfolg orientieren.
6. Emotionaler Bereich: Der emotionale Bereich umfasst Konflikte in der Entschlussphase und Nachentscheidungsphase, in welchen die BeraterInnen die KlientInnen bei der Konfliktbewältigung unterstützen müssen. In der Entschlussphase haben die KlientInnen oft mit dem Konflikt zu kämpfen, sich zu früh festzulegen zu müssen. In der Nachentscheidungsphase kämpfen die KlientInnen mit Gefühlen in Verbindung mit kognitiven Dissonanzerlebnissen und deren Reduzierung.

Je nachdem, in welcher Phase sich die KlientInnen gerade befinden, benötigen sie eine unterschiedliche Form an Informationen. KlientInnen die eine Entscheidung scheuen, benötigen Informationen anhand derer sie ihren Spielraum sowie die Kosten einer »Nicht-Entscheidung« einschätzen können. KlientInnen, die glauben in einer problematischen Situation ihr bisheriges Verhalten beibehalten zu können, werden wenig an Information interessiert sein. Es ist für die BeraterInnen folglich von großer Bedeutung, einzuschätzen, in welcher Phase sich die KlientInnen gerade befinden und ihnen dann die jeweils nötigen Informationen zukommen zu lassen.

Zusätzlich muss bei der Beratung der persönlichkeitsabhängige Entscheidungsstil der KlientInnen beachtet werden. Johnson (vgl. Johnson 1978, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 235) unterscheidet vier Grundstile des individuellen Entscheidungsverhaltens. Diese unterscheidet er, indem er die Art der Sammlung von Informationen (mit den Polen »spontan« und »systematisch«) mit der Art der Analyse (mit den Polen »external« und »internal«) kombiniert.

**Beratungsziele:** Die heuristisch-informationsstrukturelle Laufbahnberatung hat das Ziel, bei einer möglichst selbständigen beruflichen Problemlösung zu helfen. Dies tut sie, indem sie die Defizite bei den für die Entscheidung wichtigen faktischen, wertenden und präskriptiven Informationen verringert. Die Beratung soll dabei sowohl ein Lernprozess sein und gleichzeitig als Modell für zukünftige Entscheidungen dienen.

Dabei orientiert sich die Beratung an den limitierenden Bedingungen und dem Problemdruck der KlientInnen. Dabei soll die Methodik auch bei der Einmal-Beratung erfolgsversprechend sein.

Der Erfolg der Beratung kann dabei an vier Kriterien gemessen werden (vgl. Kinnier 1987, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 236):

1. **Emotionale Beteiligung:** Hierbei ist es wichtig, dass die Gefühle des Individuums mit seinem Selbstkonzept übereinstimmen. Die KlientInnen müssen bei der Beratung ein »gutes Gefühl« haben.  
Mögliche Prüffragen: Inwieweit fühlen Sie sich nicht wohl, in Bezug auf die Entscheidung und wie diese zustande gekommen ist?
2. **Ethische Übereinstimmung:** Eine Entscheidung kann dann als gut angesehen werden, wenn sie mit den ethischen und moralischen Prinzipien der KlientInnen übereinstimmt.  
Mögliche Prüffragen: Können Sie Ihre Entscheidung auch dann mit gutem Gewissen begründen, wenn sie als egoistisch oder inhuman kritisiert wird?
3. **Rationale Entscheidungsauffassung:** Eine Entscheidung kann dann als gut angesehen werden, wenn sie auf sorgfältigem Sammeln von Informationen und Abwägen von Alternativen beruht.  
Mögliche Prüffragen: Wie lange und wie intensiv haben sie sich mit diesem Problem beschäftigt?
4. **Übereinstimmung im Verhalten:** Die gute Entscheidung kann auch daran gemessen werden, inwiefern sich die KlientInnen ihrem Gegenüber verpflichtet fühlen. Es ist folglich wichtig, dass die Entscheidung und das Verhalten übereinstimmen.  
Mögliche Prüffragen: Inwiefern glauben sie, werden sie sich auch im kommenden Jahr noch an Ihre Entscheidung gebunden fühlen?

**Grundlegende Beratungsfertigkeiten:** Die erste Aufgabe für die Bildungs- und BerufsberaterInnen ist es, eine entsprechende Atmosphäre auf der Beziehungsebene herzustellen. Diese muss bei dem heuristischen-informationsstrukturellen Ansatz die Eigenverantwortung und Motivation zur Selbsthilfe fördern. Zusätzlich muss die Atmosphäre Lernprozesse unter Problemdruck und Raterteilung ermöglichen und dies möglicherweise auch bei einer Einmal-Beratung.

Dafür sind folgende Eigenschaften der BeraterInnen von Bedeutung (vgl. Peavy 1981; Ivey/Authier 1985; Egan 1981, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 239): Selektive Beachtung positiver Aspekte bei den KlientInnen, Achtung von dem Individuum, emotionale Wärme, Konkretheit in der Aussage, Unmittelbarkeit, Konfrontation bei den Diskrepanzen in den Aussagen der KlientInnen und Echtheit.

Als Beratungsfertigkeiten sind je nach Stand im Entscheidungsprozess eine Bandbreite von non-direktiven und direktiven Fertigkeiten hilfreich.

Folgender modellhafter Ablauf der Beratung verdeutlicht, welche Beratungstechniken und Methoden auf welcher Beratungsstufe von Bedeutung sind (vgl. Ertelt/Schulz 1985 und 1987; Horan 1979, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 244).

#### 1. *Problemdefinition und das Setzen von Zielen*

Dabei sind verbale und non-verbale Ermutigungen zu sprechen und eine positive Erwartungshaltung von Bedeutung. Zusätzlich ist die Verwendung offener und geschlossener Fragen, der Paraphrase und der Reflexion der Gefühle sinnvoll. Auch die kognitive Neustrukturierung und der sokratische Dialog spielen eine Rolle.

#### 2. *Entwicklung von Alternativen*

Auf dieser Stufe sind vor allem das Brainstorming und andere Methoden des kreativen Denkens von Bedeutung (Methode der Teil-Änderung, Schachbrett-Methode, Ähnlichkeits-Methode).

### 3. *Gewichtung von Alternativen*

Von besonderer Bedeutung sind dabei Konkretheit, Konfrontationstechniken, Strukturierung und Verstärkung. Zusätzlich ist ein Vergleichsschema für die Bewertung von Alternativen und deren Folgen sinnvoll.

### 4. *Entschluss und persönliche Festlegung auf eine Alternative*

Dabei sind die positive Herausforderung, die Ermutigung zum Handeln, die Technik der logischen Konsequenz, das Abschließen eines Vertrages für das Handeln und das Formen kollektiver Problemlösungen von Bedeutung.

### 5. *Vorbereitung auf Enttäuschungen in der Nachentscheidungsphase*

Dabei spielen Techniken der Selbstbekräftigung, das Rollenspiel mit Rollentausch, die Vergabe von Hausaufgaben, das Aufzeigen von Techniken zur Reduzierung kognitiver Dissonanzen und ihrer Grenzen und das Modeling eine zentrale Rolle.

Aber die wichtigste Methode bei der heuristisch-informationsstrukturellen Beratung ist das Herstellen von Transparenz. Nur wenn die KlientInnen zu jedem Zeitpunkt der Beratung alles verstehen können, können sie selbstverantwortlich handeln, korrigieren und lernen.

**Berufskundliche Informationen:** Vor allem in der Bildungs- und Berufsberatung müssen BeraterInnen darauf achten den KlientInnen nicht zu viele Informationen zukommen zu lassen, da sonst die Gefahr eines Information-Overload besteht. Bei der heuristisch-informationsstrukturellen Beratung haben die vermittelten Informationen vor allem die Funktion der »Vitalisierung« der Informationsnachfrage und sollen sich dem Bedarf bei den Defiziten an faktischen, wertenden und präskriptiven Informationen anpassen.

**Ablaufschema für die Beratung:** Am Schluss soll hier noch das Ablaufschema der heuristisch-informationsstrukturellen Beratung verdeutlicht werden (vgl. Ertelt 1989, nach Ertelt/Schulz 1997, S. 248ff).

#### 1. *Schritt:*

- a. Umfassende Problembeschreibung durch die KlientInnen.
- b. Unterscheidung der einzelnen Bereiche des Problems.
- c. Einschätzung des Standes im Problemlösung-/Entscheidungsprozess.

#### 2. *Schritt:*

Definition von Beratungszielen unter Berücksichtigung der Problemlösungsfähigkeit der KlientInnen, dem notwendigen Beratungsaufwand, den Kompetenzen der BeraterInnen und sonstigen organisatorischen Anforderungen.

- a. Aus Sicht der KlientInnen (Legitimation aufgrund der Betroffenheit).
- b. Aus Sicht der BeraterInnen (Legitimation aufgrund der Fachkompetenz).

#### 3. *Schritt:*

Hierbei geht es um die Aushandlung bzw. den Abschluss einer Beratungsvereinbarung (»Beratungsvertrag«) mit Festlegung der Beratungsziele:

- a. Was soll heute besprochen werden?
- b. Was soll in der Folgeberatung besprochen werden?
- c. Was kann in der Beratung nicht gelöst werden?

#### 4. *Schritt:*

- a. Anschließend an den Beratungsvertrag sollen die genaue Ziel- und Aufgabenbestimmung der heutigen Sitzung festgelegt werden.
- b. Differenzierte Informationsdefizitanalyse unter Zuhilfenahme der Problemtypologie.
- c. Festlegung des Beratungs- und Informationsbedarfs.

5. *Schritt:*

Dieser Schritt bildet die diagnostische Phase. Diese dient zur kooperativen Herausarbeitung bzw. Vervollständigung fehlender unstrukturierter bzw. defizitärer Informationen. Wichtig dabei ist, dass die Erstellung des Befundes, die Diagnose und die darauf aufbauende prognostischen Aussagen für die KlientInnen immer transparent sind.

6. *Schritt:*

- a. Handlungsalternativen zur Erreichung der im Beratungsvertrag festgelegten Ziele.
- b. Maßnahmen und Hilfe bei der Realisierung (am besten durch einen schriftlichen Plan).

7. *Schritt:*

Evaluation der Beratung sowohl in Bezug auf den Prozess wie auch auf die Ergebnisse.

## 4 Handlungsfelder der Bildungs- und Berufsberatung

Im folgenden Abschnitt werden die unterschiedlichen Handlungsfelder der Bildungs- und Berufsberatung beschrieben. Hierbei werden die Beratung bei der beruflichen Erstausbildung, die Beratung im Tertiärbereich und die Beratung von Erwachsenen näher erläutert.

### 4.1 Bildungs- und Berufsberatung für die berufliche Erstausbildung

Den ersten zentralen Bereich der Bildungs- und Berufsberatung stellt die Unterstützung der SchülerInnen bei ihrer ersten Bildungs- bzw. Berufsentscheidung dar. Dabei ist es von großer Bedeutung, dass die Bildungs- und Berufsberatung alle SchülerInnen erreicht.

Das heutzutage zentrale Konzept des Lifelong Learning (LLL) verändert dabei die Rolle der Bildungs- und Berufsberatung. Ziel ist es nun, nicht mehr bloß bei unmittelbaren Berufs- und Studienwahlentscheidungen zu unterstützen, sondern den SchülerInnen die Fähigkeiten zu vermitteln, ihre Lebensweg- und Berufsplanung selbständig zu steuern. Zusätzlich sollte die Beratung verstärkt mit dem Arbeitsmarkt bzw. der Arbeitswelt verknüpft werden (vgl. OECD 2004, S. 42). Die Bildungs- und Berufsberatung soll also nicht nur bei einzelnen Entscheidungen unterstützen, sondern den SchülerInnen die Kompetenzen vermitteln, selbständig ihre berufliche Laufbahn zu planen und Entscheidungen zu treffen.

In der Vergangenheit zeichnete sich die Bildungs- und Berufsberatung in den Schulen überwiegend durch Einzelgespräche und auch psychometrische Tests aus. Sie wurde als persönliche Dienstleistung verstanden, die weniger als Teil des Lehrplans betrachtet wurde, sondern als Ergänzung. Eine zusätzliche Schwachstelle war, dass die bildungsbezogene Entscheidungsfindung im Mittelpunkt stand und der langfristigen Berufslaufbahn und der Berufswahl wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Ein weiteres Problem bestand darin, dass die Bildungs- und Berufsberatung oft mit der Beratung bei persönlichen und sozialen Problemen einherging. Dies war auf der einen Seite ein Problem, da die zeitlichen Ressourcen, die für die soziale Beratung benutzt wurden, der Bildungs- und Berufsberatung fehlten. Auf der anderen Seite bedarf die Beratung bei Bildung und Beruf einer regelmäßigen Aktualisierung des Wissensstandes über das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt, was von allgemeinen BeraterInnen oft nicht geleistet werden kann. Zuguterletzt haben schulinterne Beratungsdienste oft das Problem, dass sie unter dem Druck stehen, die Interessen der Schule stärker zu beachten als die Interessen der SchülerInnen (vgl. OECD 2004, S. 42f). Mit all diesen Problemen hatte die Bildungs- und Berufsberatung in der Vergangenheit bzw. auch noch heute zu kämpfen.

Folgender Abschnitt beschäftigt sich nun mit Möglichkeiten, die die Probleme und Schwächen der Bildungs- und Berufsberatung für die berufliche Erstausbildung lösen können und die teilweise bereits in der Praxis umgesetzt werden. Eine in der Praxis häufig angewendete Problemlösung ist, die Bildungs- und Berufsberatung in den Schulen durch externe Beratungsdienste zu ergänzen. Die Vorteile dabei sind, dass die Beratung meist stärker auf den Arbeitsmarkt orientiert ist und dass sie unabhängig von eigenen Interessen der Bildungseinrichtungen ist. Wichtig ist dabei, dass darauf geachtet wird den externen Beratungsdienst nur zur Ergänzung heranzuziehen. Ansonsten besteht nämlich die Gefahr, die Bildungs- und Berufsberatung als externe Dienstleistung wahrzunehmen, wodurch die Verknüpfung mit dem Lehrplan in den Hintergrund rücken würde (vgl. OECD 2004, S. 44f).

Einen weiteren wichtigen Punkt für die Verbesserung der Bildungs- und Berufsberatung stellt nämlich die Integration dieser in den Lehrplan dar. In den letzten Jahren konnten Tendenzen wahrgenommen werden,

dass die schulische Bildungs- und Berufsberatung verstärkt die Einzelgespräche durch lehrplanbasierte Beratungsansätze ergänzt. Dabei unterscheiden sich solche Berufskundeprogramme stark nach dem Inhalt, der Struktur, dem Zeitpunkt und der erfassten SchülerInnen-Gruppe (vgl. OECD 2004, S. 446ff). Der inhaltliche Schwerpunkt kann dabei auf dem Verständnis der Arbeitswelt beruhen oder auf der Vermittlung von Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung und zur Entscheidungsfindung sowie zur Bewältigung von Übergangssituationen.

Von der Struktur lassen sich die Berufskundeprogramme nach der Integration in den Lehrplan unterscheiden. So gibt es Programme, die ein eigenes Fach darstellen, Programme, die in ein anderes Fach integriert sind, und jene Programme, die in fast alle Bereiche des Lehrplans integriert sind. Dabei sind innerhalb einiger Länder sogar unterschiedliche Strukturen anzutreffen, was durch die Autonomie der Schule zur Umsetzung entsprechender Programme erklärt werden kann.

Auch der Zeitpunkt wann solche Programme zur Anwendung kommen, kann sehr unterschiedlich sein. Meist wird der Berufskundeunterricht in die Sekundärstufe I integriert, kann jedoch auch in die Sekundärstufe II oder die Primarschule integriert werden. Abhängig vom Zeitpunkt der Integration solcher Programme wird auch immer wieder ein anderer SchülerInnenkreis angesprochen. Betrachtet man den Zeitpunkt der Integration von Berufskundeprogrammen vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens, so spricht vieles dafür, schon in der Primarschule zu beginnen (vgl. OECD 2004, S. 47f).

Ein weiterer wichtiger Punkt bei den Berufskundeprogrammen ist der Bezug zur Arbeitswelt. In vielen Ländern sind die Programme mit Berufspraktika, der Begleitung von Personen in der Praxis, der Beobachtung von Arbeitssituationen, dem Besuch von Unternehmen und der Simulation von Berufstätigkeit verbunden (vgl. OECD 2004, S. 49). Dieser Bezug zur Praxis soll ein weiteres Qualitätsmerkmal von Bildungs- und Berufsberatungsprogrammen darstellen.

Ein zentrales Beispiel für ein innovatives Berufsorientierungsprogramm, das bereits in neun OECD-Ländern umgesetzt wird, ist das Programm »The Real Game« (vgl. OECD 2004, S. 48). The Real Game umfasst Rollenspiele und Simulationen, welche die SchülerInnen in die Lage versetzen, durch interaktive und erlebnisbezogene Übungen das Erwachsenenleben und die Arbeitssituation zu lernen. Zusätzlich werden die SchülerInnen auf die Bildungs- und Laufbahnplanung vorbereitet. Die SchülerInnen sollen verstehen, wie die von ihnen getroffenen Entscheidungen, auch hinsichtlich ihrer schulischen Arbeit, ihr späteres Erwachsenenleben beeinflussen können. Das Berufsorientierungsprogramm kann für die 3. bis 4., 5. bis 6., 7. bis 8., 9. bis 10., 11. bis 12. Klasse sowie auch für Erwachsene angewandt werden. Bei Interesse findet man nähere Informationen unter [www.realgame.com](http://www.realgame.com).

Eine wichtige Rolle für die Bildungs- und Berufsberatung spielen auch Profiling- und Portfoliosysteme, welche die Entwicklung von Kompetenzen zur Berufslaufbahnplanung fördern. Diese zielen darauf ab, die SchülerInnen zu selbstgesteuertem Lernen zu ermutigen, und helfen ihnen, die Verbindung zwischen dem Lernen und ihrer eigenen Berufslaufbahnplanung zu erkennen. Die Bedeutung von Profiling- oder Portfoliomechanismen scheint zu steigen, wenn die Lehrpläne flexibler, ausbaufähiger und individueller gestaltet sind (vgl. OECD 2004, S. 49f).

Ein weiterer wichtiger Punkt bei der Bildungs- und Berufsberatung an Schulen ist es, neben den LehrerInnen auch Eltern, ArbeitgeberInnen, ehemalige SchülerInnen sowie VertreterInnen der lokalen Gemeinschaft aktiv zu integrieren. All diese Gruppen können praxisbezogene Informationen und Erfahrungen in die Beratung mit einbringen. Auch Berufspraktika können durch deren Hilfe, insbesondere durch die Hilfe von ArbeitgeberInnen, angeboten werden. Die Integration der Eltern in die schulische Bildungs- und Berufsberatung dient auch dazu, sicherzustellen, dass der Einfluss der Eltern auf verlässlichen Informationen beruht und dass diese eher unterstützend und nicht kontrollierend auf ihre Kinder einwirken (vgl. OECD 2004, S. 50).

Vor diesem Hintergrund verändert sich auch die Rolle der BeraterInnen. Sie müssen sowohl als BeraterInnen als auch als unmittelbare DienstleistungsanbieterInnen fungieren. Dies hat unmittelbare Folgen auf deren Ausbildung, die nun Lehrplangestaltung, die Kompetenzen für Beratungstätigkeiten, die Kontaktpflege mit lokalen Gemeinschaften und die Vermittlung notwendiger Qualifikationen für persönliche Beratungsgespräche umfassen muss (vgl. OECD 2004, S. 53).

All diese Entwicklungen führen dazu, dass sich die Bildungs- und Berufsberatung den aktuellen Ansprüchen der SchülerInnen anpasst und qualitativ hochwertiger wird.

An dieser Stelle soll aber keinesfalls auf die Bedürfnisse von SchulabbrecherInnen und jugendlichen Risikogruppen vergessen werden. Trotzdem die Schulabschlussquote zugenommen hat, widmen sich viele OECD-Länder dem Problem des Schulabbruchs. Dies hat zur Einrichtung unterschiedlicher Programme für SchulabbrecherInnen geführt, die Phasen der Arbeitslosigkeit, Nicht-Beteiligung am Erwerbsleben oder nicht qualifizierte geringfügige Beschäftigung hinter sich haben. Ziel dieser Programme ist die Reintegration dieser Jugendlichen in einen schulischen oder beruflichen Rahmen. Nebenbei gibt es auch einige Präventivprogramme, um dem Schulabbruch bei gefährdeten Gruppen vorzubeugen. Bei diesen Programmen spielt die Bildungs- und Berufsberatung meist eine zentrale Rolle. Diese unterschiedlichen Programme können von formalen Beratungsagenturen oder von speziell für diesen Zweck geschaffenen Institutionen durchgeführt werden. Allgemein sind solche Programme meist dann erfolgreich, wenn sie individualisiertes Vorgehen an den Tag legen. Auf die persönlichen und sozialen Bedürfnisse der Jugendlichen einzugehen ist dabei ebenso wichtig wie auf deren speziellen Bildungs- und Berufsorientierungsbedarf. Auch das Vorhandensein von Bildungs- und Ausbildungsprogrammen, die auf diese Zielgruppe abgestimmt sind, ist von großer Bedeutung (vgl. OECD 2004, S. 53ff).

## 4.2 Bildungs- und Berufsberatung für den Tertiärbereich

Einen weiteren wichtigen Bereich der Bildungs- und Berufsberatung stellt die Beratung im Tertiärbereich dar. In diesem Bereich steht die Bildungs- und Berufsberatung aufgrund eines bedeutenden Wandels vor einer speziellen Herausforderung.

Seit Anfang der 1990er Jahre ist eine starke Zunahme der Teilnahme an tertiären Bildungsgängen festzustellen. Von 1995 bis 1999 ist die Immatrikulationsquote in den OECD Ländern durchschnittlich um 23 Prozent gestiegen. Zusätzlich ging dieser enorme Zuwachs an StudentInnen mit einer zunehmenden Diversifizierung der Studentenschaft einher (vgl. OECD 2004, S. 56).

Zusätzlich entstand durch die wachsende Vielfalt der Bildungseinrichtungen, der steigenden Zahl der zur Wahl stehenden Hochschulen und Studiengänge und der zunehmenden Diversifizierung der Inhalte der Studiengänge ein immer größerer Bedarf an Information und Beratung (vgl. OECD 2004, S. 57). Diese Veränderungen stellen die Bildungs- und Berufsberatung vor neue Herausforderungen, um den StudentInnen bei der Wahl eines Studienfachs zu helfen.

Zusätzlich wird aufgrund des Wettbewerbs zwischen den Bildungseinrichtungen der Bedarf nach einem unabhängigen Informations- und Beratungsdienst immer größer. Dieser steigende Wettbewerb weckt auch bei den Bildungseinrichtungen das Bewusstsein, dass die Beschäftigungsfähigkeit ihrer AbsolventInnen und deren Kompetenzen zu weiteren Berufsbahnplanungen ein wichtiges Aushängeschild sind (vgl. OECD 2004, S. 57).

Zusätzlich wird durch das diversifizierte Angebot an Studiengängen, deren Teilnahme auch nicht mehr an spezifische berufliche Qualifikationen gebunden ist, die Verbindung zwischen Hochschulbildung und Arbeitsmarkt

immer diffuser und komplexer (OECD 2004, S. 57). All diese Veränderungen führen dazu, dass der Bedarf an Beratung zu Beginn, während des Studiums sowie am Ende des Studiums ansteigt.

Wie sieht nun das Angebot an Bildungs- und Berufsberatung an den Hochschulen aus? Die Beratungsdienste des Hochschulbereiches sind für den Andrang meistens nicht gerüstet und können nur einige der gestellten Anforderungen und Aufgaben erfüllen. Die meisten Hochschulen bieten Studienberatungsdienste an, die den StudentInnen bei der Wahl der Studienfächer helfen sollen. Bei diesen Studienberatungsdiensten spielen allerdings die Berufsorientierung und auch die Konsequenzen, welche die Studienwahl auf die berufliche Laufbahn haben, kaum eine Rolle (OECD 2004, S. 57f).

Zusätzlich zu den Studienberatungsstellen gibt es Studienführer, die zur Ergänzung zu Handbüchern und Infobroschüren der einzelnen Institutionen herausgegeben werden. Sie können als Druckform, CD-Rom oder Online-Dienst angeboten werden. Verteilt werden diese an SchülerInnen der Abschlussklasse und an schulisches Beratungspersonal. Die Inhalte dieser Studienführer sind meist ziemlich beschränkt. Enthalten sind Informationen über sämtliche Studienmöglichkeiten oder über spezielle Studienmöglichkeiten nach Hochschulen oder Regionen. Dabei beschränken sich die Informationen meist auf die Inhalte der Studien und den Zulassungsanforderungen. Informationen zu der Zufriedenheit der StudentInnen, den beruflichen Erfolg der AbsolventInnen etc. fehlen meist (vgl. OECD 2004, S. 59).

Welche Beratungsdienste zusätzlich vorhanden sind, unterscheidet sich sowohl nach den einzelnen Bildungseinrichtungen, als auch nach den unterschiedlichen OECD-Ländern. Allgemein lassen sich dabei folgende Beratungsdienste unterscheiden (vgl. OECD 2004, S. 59):

- **Beratungsstellen:** Diese Beratungsstellen inkludieren Studien- und Berufsberatung neben anderer persönlicher und sozialer Beratung. Das Personal hat meist eine Beratungsausbildung, nicht aber eine spezielle Ausbildung für die Bildungs- und Berufsberatung und verfügt über geringe Kontakte zum Arbeitsmarkt. In Österreich hat das Wissenschaftsministerium ([www.studentenberatung.at](http://www.studentenberatung.at)) ein Netzwerk von sechs psychologischen Beratungsstellen errichtet. Diese befassen sich mit persönlichen, emotionalen und studienbezogenen Problemen, jedoch weniger im speziellen mit Fragen der Berufsorientierung.
- **Integrierte Studentendienste:** Diese integrierten Studentendienste beraten Studierende neben verschiedenen sozialen Bereichen auch in der Studien- und Berufsberatung.
- **Vermittlungsdienste:** Bei diesen Diensten steht die Stellenvermittlung im Vordergrund. Der Berufslaufbahnplanung der StudentInnen wird dabei kaum Bedeutung geschenkt.
- **Spezialisierte Bildungs- und Beratungsdienste:** Dabei handelt es sich um separate Beratungsdienste, die viele Dienste wie Berufslaufbahnplanung und Stellenvermittlung anbieten. Diese Einrichtungen gibt es schon lange in Irland und im Vereinigten Königreich, und sie bekommen zunehmend Bedeutung in anderen OECD-Ländern.

In vielen Ländern wird die Notwendigkeit von umfangreicherer Bildungs- und Berufsberatung in tertiären Bildungsbereichen erkannt. Dabei müssen die Beschäftigungsfähigkeiten und Kompetenzen der Berufslaufbahnplanung der StudentInnen gefördert werden. Aus diesem Grund führen einige Bildungseinrichtungen nun Berufskundeprogramme ein. Durch die Teilnahme an diesen Lehrgängen können die StudentInnen Leistungspunkte sammeln bzw. sind teilweise sogar zur Teilnahme verpflichtet. Dieses Angebot kann zusätzlich auch die Möglichkeit von Berufspraktika in Form von kooperativen Bildungsprogrammen, Betriebspraktika, die Beobachtung von Arbeitssituationen oder Arbeitssimulationen beinhalten (vgl. OECD 2004, S. 60).

Die Bildungs- und Berufsberatung hat im Tertiärbereich also mit vielen Herausforderungen zu kämpfen und befindet sich in einem Entwicklungsprozess zur Anpassung an die neuen Gegebenheiten.

### 4.3 Bildungs- und Berufsberatung für Erwachsene

Ein weiteres Handlungsfeld der Bildungs- und Berufsberatung ist die Beratung von Erwachsenen. Erwachsene treten meist mit dem Wunsch nach Weiterbildung oder wegen eines Wiedereinstiegs an die Bildungs- und Berufsberatung heran.

Für die Bildungs- und Berufsberatung von Erwachsenen sind hauptsächlich öffentliche Arbeitsverwaltungen zuständig. Die Hauptklientel dieser Institutionen stellen die Arbeitslosen und Personen am Rande des Arbeitsmarktes dar. Ziel der öffentlichen Arbeitsverwaltungen ist es dabei, den einzelnen Personen so schnell wie möglich wieder einen Arbeitsplatz zu beschaffen. Dies geschieht um das Niveau der Arbeitslosigkeit niedrig zu halten und die Arbeitslosengeldzahlungen zu verringern. Oft ist es nötig, Personen vor der Stellenvermittlung geeignete Schulungs- oder Ausbildungsmaßnahmen zu vermitteln. Diesen Maßnahmen geht häufig eine Berufsberatung voraus. Diese beschäftigt sich aber nicht nur damit, den Personen bei der Entscheidungsfindung zu helfen, sondern muss bei den jeweiligen Fällen Verwaltungsentscheidungen treffen. Sind Verwaltungs- und Beratungsaufgaben miteinander verbunden, so kann es zu Rollenkonflikten bei den BeraterInnen kommen. So kann es z.B. der Fall sein, dass für das langfristige Interesse einer Person eine Weiterbildung erforderlich wäre, welche für die rasche Stellenvermittlung nicht nötig wäre (vgl. OECD 2004, S. 64f).

Die ExpertInnen des OECD Berichts raten, statt eine Lösung für diesen Konflikt zwischen Beratung und Verwaltung zu suchen, sollte darauf abgezielt werden, dass zusätzliche Mittel für unparteiische Beratungsleistungen aufgebracht werden. In der Praxis sind allerdings eher Tendenzen zu erkennen, die beiden Funktionen nicht zu trennen sondern zu integrieren, was oft zu einer Schwächung der Bildungs- und Berufsberatung in der öffentlichen Verwaltung führt. Die Kultur der öffentlichen Verwaltung ist, wie bereits erwähnt, auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes und auf die konkreten Ziele der Arbeitsvermittlung oder der Vermittlung in Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen abgestimmt (vgl. OECD 2004, S. 65).

Ein weiteres Problem das entsteht wenn die Beratung und Verwaltung integriert wird ist, dass dieses Angebot hauptsächlich für arbeitslose Personen gilt. Für Beschäftigte wird meist eine Berufsberatung via Internet angeboten. Es stehen Beschäftigten folglich eher unpersönliche Angebote zur Bildungs- und Berufsberatung zur Verfügung. Persönliche Dienste stehen ihnen meist nur beschränkt zur Verfügung und sind häufig als Selbstbedienungsvorhaben konzipiert (vgl. OECD 2004, S. 67f). Für beschäftigte Erwachsene scheint die Bildungs- und Berufsberatung seitens der öffentlichen Verwaltung nur mangelhaft vorhanden zu sein.

Bei einigen öffentlichen Verwaltungen ist jedoch ein Trend zu erkennen, beschäftigte Erwachsene als KundInnen zu gewinnen. Dies spiegelt sich oft in der Umgestaltung von öffentlichen Arbeitsverwaltungen wider, bei welchen die Warteschlangen der LeistungsbezieherInnen in den Hintergrund rücken. Zusätzlich werden oft neue Leistungsangebote für Beschäftigte geschaffen. Dazu zählen z.B. Touchscreens, die nicht nur der Verwaltung gemeldete Stellen aufzeigen, sondern auch jene, die in der Presse veröffentlicht werden. Allerdings wird die Wirksamkeit der öffentlichen Arbeitsverwaltung nach wie vor meist daran gemessen, wie schnell leistungsbeachtete Arbeitslose wieder in eine Erwerbstätigkeit vermittelt werden (vgl. OECD 2004, S. 68f).

Neben der öffentlichen Arbeitsverwaltung gibt es noch weitere Beratungsdienste, bei denen Bildungs- und Berufsberatung für Erwachsene angeboten werden. So haben Erwachsene die an Bildungsinstitutionen eingeschrieben sind, auch den Zugang zu den Beratungsdiensten die allen StudentInnen zur Verfügung stehen. Inwiefern diese auf die Bedürfnisse von Erwachsenen eingehen bzw. eingehen können, ist allerdings fraglich. Zusätzlich haben solche Dienste meist eher Kompetenzen im Bereich der Bildungsinstitutionen und Bildungsmöglichkeiten und weniger in arbeitsmarktbezogenen Bereichen. Manche Bildungseinrichtungen stellen auch Erwachsenen, die nicht bei ihnen eingeschrieben sind, Beratungsdienste zur Verfügung. Dies geschieht meist um Netzwerke aufzubauen, neue StudentInnen zu gewinnen oder um Gebühren für die Be-

ratungsdienste zu verlangen (vgl. OECD 2004, S. 69f). Auch bei der Erwachsenenbildung ist es wichtig, dass die Beratung neutral ist und nicht die Interessen einer bestimmten Bildungseinrichtung vertritt (vgl. OECD 2004, S. 71).

Weiters gibt es auch einige Institutionen, die bei den Kommunalzentren Vorbereitungskurse für Erwachsene organisieren, die nach längerer Pause wieder an einer formalen Bildungsmaßnahme teilnehmen möchten. Dabei wird den Erwachsenen bei der Verbesserung ihrer Lernfähigkeit und bei der Bestimmung, was sie genau lernen wollen geholfen (vgl. OECD 2004, S. 70).

Zusätzlich besteht in Ländern wie Kanada, den Niederlanden und Norwegen ein Trend zur Einführung von Verfahren zur Erkennung, Feststellung und Beurteilung von Kompetenzen und informell erworbenem Wissen. Durch die Feststellung der Kompetenzen der Erwachsenen wird entschieden, ob sie für ein bestimmtes Bildungsprogramm geeignet sind oder nicht. Dies ist oft auch mit einer Bildungs- und Berufslaufbahnplanung verbunden. Dabei wird den TeilnehmerInnen geholfen, ihre informell erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu ermitteln und auf deren Grundlage neue Berufs- und Bildungsmöglichkeiten zu sondieren.

Einige Länder, darunter auch Österreich, haben eigene Beratungsdienste für die Erwachsenenbildung eingerichtet. Als Beispiel dafür kann der regionale Bildungs- und Berufsberatungsdienst für Erwachsene im Burgenland (vgl. OECD 2004, S. 71) genannt werden. Das österreichische Bildungsministerium hat im Burgenland ein regionales Serviceangebot eingerichtet, das Bildungs- und Berufsberatung unabhängig von speziellen Erwachsenenbildungseinrichtungen anbietet. Auch räumlich sollte diese Trennung stattfinden, und somit wurde die Institution in einer regionalen Förderstelle für Erwachsenenbildung untergebracht. Bei den Ratsuchenden machen die Frauen, die arbeitslos sind bzw. sich um eine Rückkehr in die Arbeitswelt bemühen, einen großen Anteil aus. Das Angebot ist kostenlos und wird telefonisch, per E-Mail oder auch persönlich angeboten. Um auch Personen in kleinen Gemeinden zu erreichen, wird ein mobiler Beratungsdienst angeboten. Um das Angebot bestmöglich an die KundInnen anzupassen werden die KundInnenbedürfnisse erhoben und regelmäßig Evaluierungen vorgenommen.

Als weiteres Angebot gibt es in vielen Ländern seit kürzerer Zeit eine Zunahme kommunaler Bildungs- und Berufsberatungsdienste. Diese Dienste wurden in einigen Ländern bewusst gefördert. Dabei unterscheiden sich sowohl die angebotenen Dienste als auch die Zielgruppen der einzelnen Dienste. Diese auf kommunaler Ebene angebotenen Dienste haben Vorteile, aber auch Nachteile. Zu den Vorteilen zählt, dass sie die bestimmte Zielgruppe besser kennen, folglich besser auf sie eingehen. Sie werden von der Zielgruppe eher akzeptiert und können einen Beitrag zum örtlichen Kapazitätsaufbau leisten. Andererseits wird häufig kritisiert, dass die Institutionen auf Partikularinteressen fixiert sind, regierungs- und verwaltungskritisch sind und öffentliche Mittel oft ohne erkennbare Ergebnisse verbrauchen. Allgemein kann gesagt werden, dass dem kommunalen Sektor zwar Bedeutung bei der Bildungs- und Berufsberatung zukommen kann, aber nur als Ergänzung und nicht als Ersatz für formale Strukturen (vgl. OECD 2004, S. 72f).

Zu dem bereits genannten Angebot an Bildungs- und Berufsberatung für Erwachsene kommen noch beschäftigungsbezogene Leistungen hinzu. Einige Beschäftigte erhalten vonseiten des Arbeitgebers Bildungs- und Karriereberatung. Dies passiert sowohl bei dem Erwerb neuer Kompetenzen wie auch im Zusammenhang mit der Entwicklung des Unternehmens. Dieses Angebot gibt es jedoch in der Regel nur bei größeren Unternehmen und steht meist nur Fach- und Führungskräften zur Verfügung. Um diese Angebote zu stärken, greifen einige Regierungen auf Ausbildungsumlagen zurück oder vergeben Gütesiegel an Unternehmen, die gute Praktiken im Bereich der Humanressourcenentwicklung aufweisen (vgl. OECD 2004, S. 74f). Allerdings muss hierbei betont werden, dass es bei der von ArbeitgeberInnen angebotenen Bildungs- und Berufsberatung zu Konflikten zwischen ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen kommen kann. So werden ArbeitgeberInnen, die ArbeitnehmerInnen behalten wollen, nicht gewillt sein, diesen eine Bildungsberatung zu ermöglichen, die eventuell zu einer neuen Arbeitsuche motivieren könnte (vgl. OECD 2004, S. 76).

Bei Unternehmen ist die Bildungs- und Berufsberatung auch Teil der Outplacement-Angebote, wenn sie einen Personalabbau beschließen (vgl. OECD 2004, S. 75).

In einigen Ländern bieten auch die Gewerkschaften Bildungs- und Berufsberatung für ArbeitnehmerInnen an. Vorteile dabei bestehen darin, dass es gering qualifizierten ArbeitnehmerInnen möglicherweise leichter fällt, bei Bedarf mit der Gewerkschaft Kontakt aufzunehmen als mit externen Bildungs- und Berufsberatungszentren (vgl. OECD 2004, S. 75).

Allgemein kann nun gesagt werden, dass das Beratungsangebot für Erwachsene deutliche Lücken aufweist. Es gibt zwar in vielen Ländern eine Vielzahl an Angeboten von Beratungsleistungen, allerdings weisen diese erhebliche Mängel auf. Der Mangel besteht besonders für beschäftigte Erwachsene in Klein- und Mittelunternehmen und für Personen, die lange außerhalb des Arbeitsmarktes positioniert waren und kein Anrecht auf Stellenvermittlungsdienste oder Sozialhilfe haben (vgl. OECD 2004, S. 76). Dies trifft häufig auf Frauen zu, die nach einer längeren Pause wieder in den Arbeitsmarkt einsteigen möchten, aber auch Flüchtlinge haben dasselbe Problem. Ein besonderer Mangel an Beratungsleistungen besteht auch für ältere ArbeitnehmerInnen (vgl. OECD 2004, S. 76).

Zusätzlich sollte auch betont werden, dass Beratungsdienste für Erwachsene häufig recht begrenzt sind. Die Beratungsdienste sind dabei häufig nur auf eine bestimmte Bildungseinrichtung oder einen spezifischen Arbeitsplatz beschränkt (vgl. OECD 2004, S. 76). Auch die Anzahl der allgemein zugänglichen Bildungs- und Berufsberatungszentren ist sehr gering (vgl. OECD 2004, S. 78).

In den meisten OECD-Ländern überschreitet die Nachfrage Erwachsener nach Bildungs- und Berufsberatungsleistungen auch deutlich das Angebot dieser Leistungen. Dies wird u.a. daraus ersichtlich, dass die vorhandenen Angebote so stark in Anspruch genommen werden, dass lange Wartezeiten entstehen. Zusätzlich vermeiden manche Beratungseinrichtungen, dass sie in der Öffentlichkeit zu bekannt werden, da sie Angst vor dem starken Andrang haben. Auch einige Beratungsdienste, die für junge Leute gedacht sind, werden regelmäßig von Erwachsenen aufgesucht. Die BerufsInfoZentren (BIZ) des Arbeitsmarktservice (AMS), welche ursprünglich für Jugendliche gedacht waren, werden ebenfalls häufig von Erwachsenen aufgesucht (vgl. OECD 2004, S. 77).

Das Problem dabei ist, dass das Angebot an Bildungs- und Berufsberatung für Erwachsene meist kostenlos ist. In diesem Zusammenhang wird manchmal die Festlegung von Prioritäten für den Zugang oder die Einführung von Gebühren diskutiert. Dies widerspricht allerdings der Bestrebung, dass Bildungs- und Berufsberatung für alle zugänglich sein soll (vgl. OECD 2004, S. 78).

Welche Möglichkeiten gibt es nun, die Mängel in der Bildungs- und Berufsberatung für Erwachsene zu beheben? Eine mögliche Lösung um das Angebot zu erweitern wäre die Einführung innovativerer Verfahren – z.B. die Nutzung von IT und Telefon. Eine weitere Möglichkeit wäre, eine Ausweitung der Rolle der öffentlichen Arbeitsverwaltungen in Erwägung zu ziehen. Dabei wäre es nötig, die Arbeitsagenturen durch weitere Bildungs- und Berufsberatungszentren zu ergänzen und diesen eine zentrale Rolle zuzuschreiben. Damit diese vermehrt in Anspruch genommen werden, müssten die Arbeitsverwaltungen umgestaltet werden, ihr Image erneuert werden und speziell qualifiziertes Personal eingestellt werden (OECD 2004, S. 78f).

Die ExpertInnen des OECD Berichts empfehlen auch von den Stärken der deutschen und norwegischen Modelle zu lernen. In Deutschland besteht die Stärke darin, dass jede örtliche Arbeitsagentur über ein Berufsinformationszentrum verfügt, in welchem MitarbeiterInnen und teilweise auch BerufsberaterInnen für die KundInnen zur Verfügung stehen. Zusätzlich gibt es eine Vielzahl von Berufsinformationen in gedruckter und visueller Form. Zwar existieren in Österreich mit den BerufsInfoZentren (BIZ) vergleichbare Zentren, allerdings nicht unbedingt bei allen Arbeitsämtern. In Norwegen hat die Arbeitsverwaltung einen sehr innovativen Charakter und besticht besonders durch ihre architektonische Qualität und die nutzerfreundliche und umfassende Website (vgl. OECD 2004, S. 79).

Wird solch eine Strategie zur Ausweitung der öffentlichen Arbeitsvermittlung gewählt, müssen auch die Konsequenzen, die dies nach sich zieht, bedacht werden. Eine logische Konsequenz sind die zusätzlichen Kosten. Zudem entstehen auch Konsequenzen für das primäre Ziel der öffentlichen Arbeitsvermittlung, die Arbeitslosen so schnell wie möglich wieder in Beschäftigung zu bringen. Auch die personelle Ausstattung müsste überdacht werden. Weiters müsste überdacht werden, inwiefern persönliche Beratung angeboten werden soll und für wen (vgl. OECD 2004, S. 80).

Eine weitere Strategie zur Behebung der Mängel in der Bildung- und Berufsberatung Erwachsener besteht darin, eine lokale Partnerschaft zwischen den verschiedenen Anbietern zu schaffen. Dazu könnten die Arbeitsämter bzw. Arbeitsagenturen, Universitäten, Fachhochschulen, Erwachsenenbildungszentren, Verbände, ArbeitgeberInnen, Gewerkschaften etc. herangezogen werden. Diese Partnerschaft könnte sich um die Vereinbarung klarer Qualitätsnormen kümmern, umfassende Information über die vorhandenen Dienste liefern, InteressentInnen zu den passenden Diensten vermitteln und lokale Strategien zur Behebung lokaler Engpässe entwickeln (vgl. OECD 2004, S. 80).

## 5 Setting der Bildungs- und Berufsberatung in Österreich

In der Bildungs- und Berufsberatung können verschiedene Settings unterschieden werden. Dazu gehören die persönliche Einzelberatung, die Gruppenberatung, die Online-Beratung, die telefonische Beratung etc. Hier soll zwischen der persönlichen Einzelberatung, der Gruppenberatung und anderen Settings unterschieden werden.

- **Persönliche Einzelberatung:** Die persönliche Einzelberatung ist nach wie vor die häufigste Form der Bildungs- und Berufsberatung. Dabei kann gut auf die individuellen Bedürfnisse der KundInnen eingegangen werden. Zusätzlich kann die Beratung sehr detailliert sein und zu den individuellen Themen abgehalten werden. Häufig werden dabei zusätzlich zur Weitergabe von Informationen auch individuelle Interessens- und Persönlichkeitstest durchgeführt.
- **Gruppenberatung:** Das Angebot bei Gruppenberatungen ist deutlich geringer als das der persönlichen Einzelberatung. Der Vorteil ist, dass einer größeren Gruppe von Personen Informationen und Inhalte gleichzeitig vermittelt werden können. Der Nachteil besteht darin, dass auf individuelle Bedürfnisse der Personen weniger eingegangen werden kann. Die Gruppenberatung findet meist im Zuge von Vorträgen, Workshops oder Kursen statt und informiert meist über spezielle Themen der Bildungs- und Berufsberatung.
- **Andere Formen der Beratung:** Durch immer neue technische Möglichkeiten und die unterschiedlichen Bedürfnisse der KundInnen wird immer häufiger Bildungs- und Berufsberatung in anderen Settings angeboten. Das Angebot reicht dabei von telefonischer Beratung, zu E-Mail-Beratung bis zur virtuellen Onlineberatung. Alle diese Beratungsformen weisen Vor- und Nachteile auf. Ein Vorteil, der aber besonders hervorgehoben werden soll, ist die Niederschwelligkeit solcher Angebote. Es müssen keine Termine vereinbart werden, es muss keine Hinfahrt in Kauf genommen werden, man kann sich auch anonym beraten lassen etc. Dies sind nur einige Vorteile der neuen Formen der Bildungs- und Berufsberatung. Ein Nachteil besteht darin, dass in persönlichen Einzelberatungen oft besser auf die individuellen Bedürfnisse der KundInnen eingegangen werden kann und oft auch mehr Zeit für die Beratung zur Verfügung steht.

Das Angebot an Bildungs- und Berufsberatung kann sich an alle Interessierten richten oder für spezielle Zielgruppen ausgerichtet sein. Spezielle Zielgruppen könnten z.B. Personen mit Migrationshintergrund, Mädchen und Frauen, Personen mit besonderem Förderbedarf oder auch WiedereinstiegerInnen sein.

Folgender Abschnitt soll nun das vorhandene Angebot an Bildungs- und Berufsberatung in Österreich beschreiben. Dabei wurde eine Auflistung nach den unterschiedlichen Anbietern gewählt, da die jeweiligen Anbieter meist unterschiedliche Beratungssettings anbieten.

### 5.1 BerufsInfoZentren (BIZ) des AMS – [www.ams.at/biz](http://www.ams.at/biz)

Das Arbeitsmarktservice Österreich hat für die Bildungs- und Berufsberatung eigens BerufsInfoZentren (BIZ) eingerichtet. Diese waren anfangs für Jugendliche gedacht, werden aber mittlerweile auch von Erwachsenen genutzt. Insgesamt gibt es rund 65 Standorte, die über ganz Österreich verstreut sind.

Das BIZ bietet seinen KundInnen die Möglichkeit, unter Nutzung der dortigen Informationsmedien über verschieden Berufe, Beschäftigungsmöglichkeiten und Aus- und Weiterbildungswege selbständig zu recherchieren. Neben der selbständigen Recherche bietet das BIZ auch die Möglichkeit, sich bei Fragen an die geschulten

MitarbeiterInnen zu wenden. Allgemein funktioniert das BIZ zwar als System der Selbstbedienung, bietet aber, wie erwähnt, nebenbei die Möglichkeit, Fragen und Anliegen mit den BIZ-MitarbeiterInnen zu klären.

Neben diesen persönlichen Gesprächen stehen folgende Informationsmedien gratis zur Verfügung:

- **Computer:** Mittels der Computer kann der **Berufskompass** ([www.ams.at/berufskompass](http://www.ams.at/berufskompass)) zur Unterstützung für die berufliche Orientierung genutzt werden. Dieser Test umfasst rund 80 Fragen und dauert ca. 15–20 Minuten. Als Ergebnis liefert er Feedback über die persönlichen Neigungsschwerpunkte und eine dazu passende Liste von Berufsvorschlägen. Über diese Berufe können dann online per Mausklick detaillierte Informationen abgerufen werden.

Am »**Samsomat**« ist es möglich, Infos über offenen Lehr- und Arbeitsstellen in Österreich abzurufen.

Im **eJob-Room** ([www.ams.at/ejobroom](http://www.ams.at/ejobroom)) können BewerberInnen auf der AMS-Homepage selbständig nach offenen Stellen suchen und kostenlos ihre eigene Bewerbung online stellen.

Das BIZ bietet auch Zugang zu den **Datenbanken** und **Info-Sammlungen** des AMS: Die AMS-Weiterbildungsdatenbank liefert einen Überblick über aktuelle Kursangebote. Der Qualifikationsbarometer informiert über Qualifikationsbedarf und Trends am österreichischen Arbeitsmarkt. Das AMS-Berufsinfosystem ([www.ams.at/bis](http://www.ams.at/bis)) bietet umfangreiche Informationen zu Berufen und Qualifikationsanforderungen.

- **BIZ-Broschüren:** Die unterschiedlichen Broschüren des BIZ bieten die Möglichkeit, sich umfangreich über Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, Berufe, Beschäftigungsmöglichkeiten etc. zu informieren.

Das Berufslexikon ([www.ams.at/berufslexikon](http://www.ams.at/berufslexikon)) bietet umfassende Informationen zu Berufen und Ausbildungsmöglichkeiten auf verschiedenen Bildungsebenen.

Die Broschürereihe »Jobchancen Studium« ([www.ams.at/jcs](http://www.ams.at/jcs)) bietet neben grundlegenden Studieninformationen auch Infos zu den beruflichen Möglichkeiten nach einem abgeschlossenen Studium.

Die Broschürenreihe »Job mit Zukunft« informiert über aktuelle Trends und Themenfelder.

Die Broschürenreihe »Berufliche Zukunft – Weiterbildung« informiert über Qualifizierungs- und Spezialisierungsmöglichkeiten sowie Beschäftigungsalternativen. Durch Tipps und Hinweise auf neue Branchenentwicklungen sowie eine Auflistung von Ausbildungsträgern hilft sie den KundInnen, ihre berufliche Zukunft zu gestalten.

Zusätzlich gibt es auch Broschüren, die sich speziell mit den Themen »Mädchen« und »Frauen« beschäftigen und Informationen zu Ausbildung, Beruf und Wiedereinstieg liefern.

- **Videofilme:** Ein weiteres Informationsmedium stellen die vorhandenen Videofilme dar, welche einen Einblick über Ausbildung, Anforderungen, Berufsalltag, Jobchancen etc. der wichtigsten Berufe liefern. Zusätzlich liefern die Filme auch Infos zu den aktuellen Trends am Arbeitsmarkt.
- **Info-Mappen:** Ausführliche Info-Mappen bieten eine umfangreiche Informationssammlung zu den unterschiedlichsten Themen an. Die Mappen sind zu den Themen »Lehrberufe«, »Berufsbildende Schulen (BMHS)«, »Fachhochschul-Studien«, »Universitätsstudium«, »Studien an Pädagogischen Hochschulen«, »Berufliche Zukunft und Weiterbildung«, »Neue Berufe« sowie »Wiedereinstieg« vorhanden.

Neben dem umfangreichen Angebot in den BerufsInfoZentren bietet das AMS auch online ein umfangreiches Angebot zur Bildungs- und Berufsinformation. Beispielsweise kann der oben erwähnte Berufskompass ([www.ams.at/berufskompass](http://www.ams.at/berufskompass)) auch online abgerufen werden.

Umfangreich ist auch das Informationsangebot des AMS-Arbeitszimmers ([www.arbeitszimmer.cc](http://www.arbeitszimmer.cc)). Dieses bietet umfangreiche Informationen zu den Themen Schule, Studium und Lehre und verweist zusätzlich auf diverse On-

line-Tools des AMS. Zu den angebotenen Online-Tools zählen u. a. das Berufslexikon, die Weiterbildungsdatenbank, das AMS-Qualifikations-Barometer sowie das interaktive Bewerbungsportal ([www.ams.at/bewerbung](http://www.ams.at/bewerbung)).

Das AMS-Berufslexikon ([www.ams.at/berufslexikon](http://www.ams.at/berufslexikon)) bietet wie schon erwähnt detaillierte Informationen über 1.800 Berufe und kann auch online abgerufen werden. Diese sind nach den jeweiligen Bildungsarten bzw. -ebenen sortiert und bieten einen breiten Querschnitt der Berufswelt.

Die AMS-Weiterbildungsdatenbank ([www.ams.at/weiterbildung](http://www.ams.at/weiterbildung)) kann auch online abgerufen werden und bietet einen breiten Überblick über AMS-Kurse und auch andere Weiterbildungskurse.

Das AMS-Qualifikations-Barometer ([www.ams.at/qualifikationen](http://www.ams.at/qualifikationen)) bietet einen umfassenden Überblick über die Qualifikationstrends in Österreich. Neben Detailinformationen bietet es auch einen raschen Überblick über die Trends in den jeweiligen Berufsbereichen.

Zusätzlich bieten auch noch die Seiten AMS-Karrierekompass ([www.ams.at/karrierekompass](http://www.ams.at/karrierekompass)) sowie AMS-Forschungsnetzwerk ([www.ams-forschungsnetzwerk.at](http://www.ams-forschungsnetzwerk.at)) einen breiten Einstieg und Überblick über die verschiedenen Themen rund um Beruf, Arbeitsmarkt, Weiterbildung sowie Arbeitsmarktforschung in Österreich.

## 5.2 Bildungs- und Berufsberatung der Wirtschaftskammer (WK)

Die Wirtschaftskammer bietet vor allem Jugendlichen ein Angebot an Berufsinformation und Berufsberatung ([www.bic.at](http://www.bic.at)). Dabei sind in den jeweiligen Bundesländern unterschiedliche Einrichtungen für die Bildungs- und Berufsberatung zuständig. Beispielsweise gibt es in Wien die Berufsinformation der Wiener Wirtschaft (BIWI; [www.biwi.at](http://www.biwi.at)), die Menschen, die eine Berufs- oder Ausbildungsentscheidung zu treffen haben, unterstützen. Vor Ort können die Informationsmedien des BIWI ohne Terminvereinbarung kostenlos genutzt werden. Zusätzlich stehen den KundInnen die BIWI-MitarbeiterInnen mit ihrem Fachwissen zur persönlichen Beratung zur Verfügung. Das Angebot, welches sich hauptsächlich an Jugendliche richtet, umfasst auch das Erstellen eines Interessensprofils.

Neben dem BIWI in Wien, gibt es in Vorarlberg das BIFO, in Tirol das Bildungsconsulting WIFI Innsbruck, in der Steiermark die WIFI-Lehrlingsberatung, in Salzburg die AHA! Bildungsberatung, in Oberösterreich die Karriereberatung der WK, in Niederösterreich das WIFI-Berufsinformationszentrum und in Kärnten die Berufsinformation der Wirtschaftskammer Kärnten.

Zusätzlich bieten die Wirtschaftsförderungsinstitutionen (WIFIs) in den einzelnen Bundesländern Bildungsberatung für Jugendliche und Erwachsene an. Dabei wird neben dem persönlichkeitsbezogenen, individuellen Erstgespräch eine zusätzliche Beratung und Tests zur Bestimmung der Interessen, Neigungen und Fähigkeiten angeboten.

## 5.3 Bildungs- und Berufsberatung der Arbeiterkammer (AK)

Auch die Arbeiterkammer (AK) bietet eine Bildungsberatung für ihre Mitglieder an. Dabei ist es auch für Eltern möglich sich Informationen und Tipps zu holen, wie sie ihren Kindern bei den Berufs- und Bildungsentscheidungen helfen können. Es ist zwar wichtig, dass die Jugendlichen weitgehend selbst die Bildungs- und Berufsentscheidung treffen, Gespräche mit den Eltern können dabei aber durchaus hilfreich sein.

In den einzelnen Bundesländern gibt es eigene Anlaufstellen der AK, die Bildungsberatung anbieten. Dabei werden persönliche oder telefonische Beratungsgespräche angeboten, um bei der Auswahl des geeigneten Bildungsangebotes zu helfen und Hilfe bei der Bildungswegentscheidung zu liefern. Zusätzlich werden auch Informationen zur Bildungsförderung gegeben. Teilweise ist es auch möglich, eine E-Mail-Anfrage zu stellen.

Neben der Bildungsberatung bietet die AK online auch diverse Informationen rund um Themen Bildungsförderung, Lehrausbildung, Schule, Studium und 2. Bildungsweg.

Zusätzlich bietet die AK einen Berufsinteressenstest an, bei welchen die KundInnen, den zu ihren Interessen passenden Beruf suchen können. Auch der AK-Berufsatlas bietet umfangreiche Informationen, die bei der Auswahl von Aus- und Weiterbildungsaktivitäten und auch bei der Berufsentscheidung unterstützen.

Weiters bietet die AK-Schulsuchmaschine Interessierten die Möglichkeit, die geeignete Schule für sich zu finden. Die AK-Schulsuchmaschine ermöglicht neben einer allgemeinen Suche nach Schulen auch eine Suche nach der passenden Schule für den zuvor ausgewählten Wunschberuf.

## **5.4 Schulpsychologie-Bildungsberatung (BMUKK) – [www.schulpsychologie.at](http://www.schulpsychologie.at)**

Die Schulpsychologie-Bildungsberatung des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) bietet in rund 80 Beratungsstellen in ganz Österreich Bildungsberatung an, um bei Bildungsentscheidungen zu helfen. Dabei werden persönliche Beratungsgespräche in den jeweiligen Beratungsstellen und an den Schulen zu gewissen Sprechstunden angeboten.

BeraterInnen stehen dabei allen am schulischen Bildungsprozess beteiligten Personen und Institutionen zur Verfügung. Das Angebot bietet aber v.a. SchülerInnen und deren Eltern Unterstützung bei Bildungsentscheidungen.

Zu den angebotenen Schwerpunkten zählt vor allem die Beratung bei Bildungsentscheidungen nach der Matura oder nach der 8. Schulstufe. Zusätzlich werden online diverse Informationen zu Themen rund um Entscheidungsprozess, Bildungsmöglichkeiten, Berufsinformationen und Infos zum Arbeitsmarkt zur Verfügung gestellt. Zusätzlich verweist die Schulpsychologische Bildungsberatung online auf laufende Projekte, aktuelle Veranstaltungen und das Angebot an Bildungsberatung von anderen Institutionen.

## **5.5 Psychologische Studentenberatung (BMWf) – [www.studentenberatung.at](http://www.studentenberatung.at)**

Die Psychologische Studentenberatung des österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWf) unterstützt StudentInnen während des Studiums bei der Bewältigung diverser Unklarheiten und/oder Probleme. Neben persönlichen Problemen werden auch Probleme der Studienwahl, Unsicherheit bei der Studienwahlentscheidung, einem Studienwechsel oder Studienabbruch thematisiert.

Personen, die sich für ein Studium bzw. eine Ausbildung nach der Matura interessieren, werden durch Orientierungs- und Entscheidungshilfen sowie gezielte Informationen unterstützt, um eine fundierte Bildungs- und Laufbahnentscheidung zu treffen.

Bei einem ausführlichen persönlichen Erstgespräch werden die Anliegen der StudentInnen und MaturantInnen geklärt, und es wird besprochen, welche Hilfestellung ihnen angeboten werden kann. Angeboten wird neben einer psychologischen Beratung auch eine Studienwahlberatung.

Die Psychologische Studienberatung bietet zusätzlich einen interaktiven Internetkurs an. Dabei gibt es einen Kurs für eine Laufbahn ohne Studium und einen für eine Laufbahn mit Studium an Uni und FH. Dabei wird den TeilnehmerInnen in jeweils sechs bzw. sieben Schritten geholfen, sich für ein Studium, eine Ausbildung oder einen Beruf zu entscheiden.

## **5.6 Eine Auswahl der Bildungs- und Berufsberatung von privatwirtschaftlichen Firmen, Netzwerken und Vereinen**

Aufgrund des immer größer werdenden Angebots an Bildungs- und Berufsmöglichkeiten fällt es den Menschen immer schwerer, sich zu orientieren, und die Nachfrage nach Bildungs- und Berufsberatung steigt immer mehr an. Aufgrund dieser Nachfrage gibt es immer mehr Anbieter von Bildungs- und Berufsberatung. Meist handelt es sich dabei um (geförderte) Vereine, die sich bei der Bildungs- und Berufsberatung bestimmter Zielgruppen annehmen und spezifische Angebote für diese Zielgruppen erstellen. Zusätzlich gibt es auch noch privatwirtschaftliche Firmen, die Bildungs- und Berufsberatung anbieten. An dieser Stelle sollen einige Firmen, Netzwerke und Vereine genannt werden, um einen Überblick über das Angebot an Bildungs- und Berufsberatung in Österreich zu liefern. Bei dieser Darstellung werden persönliche Einzelgespräche, Gruppenberatung oder andere Formen der Bildungsberatung berücksichtigt.

### **Bildungsberatung Wien – [www.bildungsberatung-wien.at](http://www.bildungsberatung-wien.at)**

Die Bildungsberatung Wien ist ein Netzwerk von BildungsträgerInnen die sowohl Jugendlichen als auch Erwachsenen Bildungsberatung anbietet. Zusätzlich gibt es ein eigenes Angebot für Personen mit Betreuungspflichten und Menschen mit Behinderung. Zu den PartnerInnen des Netzwerkes gehören abz\*austria, das bfi Wien, der Ring Österreichischer Bildungswerke, die Wiener Volkshochschulen, das WIFI Wien sowie WUK Werkstätten und Kulturhaus.

Neben der persönlichen Einzelberatung, bei welcher zu den unterschiedlichsten Themen im Bereich Bildung beraten wird, werden auch Interessens-, Kompetenz- und Persönlichkeitstests angeboten. Auch eine Lernpotenzialanalyse wird bei Bedarf angeboten. Die Beratung ist auch per Telefon, E-Mail oder online möglich.

Zusätzlich wird auch eine Gruppenberatung angeboten. Bei dieser werden Beratungsveranstaltungen zu speziellen Themen der Aus- und Weiterbildung angeboten. Auch GastreferentInnen werden zu solchen Veranstaltungen eingeladen.

### **Bildungsberatung Niederösterreich – [www.bildungsberatung-noe.at](http://www.bildungsberatung-noe.at)**

Die Bildungsberatung Niederösterreich bietet in den einzelnen Bezirken allen NiederösterreicherInnen ab Vollendung der Schulpflicht eine persönliche Bildungsberatung an. Ziel ist es, Informationen zu Bildungsangeboten zu vermitteln und damit verbunden eine Orientierungshilfe bei beruflichen oder berufsbildenden Entscheidungen zu bieten. Dabei werden die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der KundInnen berücksichtigt. Die Beratung wird sowohl als persönliches Einzelgespräch wie auch telefonisch oder per E-Mail angeboten.

**Bildungsberatung Steiermark – [www.bildungsberatung-stmk.at](http://www.bildungsberatung-stmk.at)**

Die Bildungsberatung Steiermark bietet in den unterschiedlichen Bezirken Bildungsberatung an. Dabei können die KundInnen zwischen persönlichen Beratungsterminen in den Infostellen, dem Bildungstelefon und der E-Mail-Beratung oder einem Chat wählen. Der Chat bietet zu gewissen Zeitpunkten die Möglichkeit, sich mit BildungsberaterInnen und anderen Interessierten auszutauschen.

Zusätzlich gibt es eine Weiterbildungsdatenbank, in der man sich über das Bildungsangebot informieren kann.

**Bildungsberatung Burgenland – [www.bildungsberatung-burgenland.at](http://www.bildungsberatung-burgenland.at)**

Die Bildungsberatung Burgenland bietet Beratung zu allen Bereichen, die mit dem Thema »Bildung« zu tun haben an. Das Angebot ist kostenlos und anbieterneutral und geht auf die individuellen Bedürfnisse der Ratsuchenden ein. Dabei ist das Angebot weder auf bestimmte Themen noch auf bestimmte Zielgruppen beschränkt. Die Beratung wird sowohl telefonisch, per E-Mail oder auch in persönlichen Gesprächen angeboten. Allgemein wird jedoch das persönliche Beratungsgespräch als die effizienteste Unterstützung angesehen. Bei der Beratung per E-Mail oder Telefon wird betont, dass eher klar umrissene Fragen per Telefon und E-Mail abgedeckt werden können. Die persönlichen Gespräche werden dabei an unterschiedlichen Standorten im Burgenland angeboten.

**LEFÖ Lernzentrum – [www.lefoe.at](http://www.lefoe.at)**

Das LEFÖ Lernzentrum bietet speziell für Migrantinnen eine Bildungsberatung an. Der Erstkontakt mit den Migrantinnen passiert oft durch die Teilnahme an den von LEFÖ angebotenen Kursen. Allerdings steht die Bildungsberatung auch Migrantinnen zur Verfügung, die bisher noch keinen Kontakt zu LEFÖ hatten. Bei der Beratung wird versucht, den Frauen Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, der Situation am Arbeitsmarkt und den jeweiligen Berufsbildern und Berufsanforderungen zukommen zu lassen.

Zusätzlich geht es bei der Beratung darum, nicht realisierbare Ziele und Vorstellungen zurückzustellen, und andererseits die Kompetenzen und Ressourcen, über welche die Frauen verfügen, in den Vordergrund zu stellen. Dabei werden sowohl persönliche Beratungsgespräche als auch Orientierungskurse für Gruppen angeboten.

**MonA-Net – [www.mona-net.at](http://www.mona-net.at)**

MonA-Net bietet Bildungs- und Berufsberatung für Mädchen an. Bei der Beratung kann zwischen persönlichen Einzelgesprächen und einer Online-Beratung gewählt werden. Die Beratung wird zu allen möglichen Themen der Bildungs- und Berufsberatung sowie auch zur Studienberatung angeboten.

Zusätzlich können einzelne Fragen auch per E-Mail oder Telefon besprochen werden.

**Einstieg – Kompass – [www.einstieg.or.at](http://www.einstieg.or.at)**

Die Beratungsstelle Einstieg – Kompass bietet für Mädchen und junge Frauen zwischen 12 und 24 Jahren Beratungsgespräche rund um die Themen Schul-; Studien- und Berufswahl und Berufsorientierung an. Zusätzlich unterstützen sie bei der Lehrstellen- und Arbeitsplatzsuche, bei dem Zusammenstellen der Bewerbung und helfen, wenn es Schwierigkeiten am Arbeitsplatz oder der (Berufs-)Schule gibt. Die Beratung kann persönlich oder per E-Mail stattfinden.

Weiters bietet die Beratungsstelle Workshops an Schulen zu folgenden Themen an: Berufsorientierung, handwerklich-technische bzw. naturwissenschaftliche Workshops, Selbstpräsentation, Bewerbungstraining.

**Berufsförderungsinstitut Wien (bfi) – [www.bfi-wien.at](http://www.bfi-wien.at)**

Auch das bfi Wien bietet eine ausführliche Bildungsberatung an. Dabei ist allerdings nur das Erstgespräch kostenlos und jedes weitere Gespräch kostet 45 Euro. Das Angebot wird sowohl von Berufstätigen, SchülerInnen, MaturantInnen als auch WiedereinsteigerInnen und UmsteigerInnen in Anspruch genommen.

Die Bildungsberatung soll bei der Wahl des passenden Berufs und bei der Entscheidung für eine Aus- und Weiterbildung helfen. Aufbauend auf die optimale Nutzung des eigenen Potenzials werden Aus- und Weiterbildungsvorschläge erarbeitet.

**BiBer Bildungsberatung Salzburg – [www.biber-salzburg.at](http://www.biber-salzburg.at)**

Die BiBer Bildungsberatung bietet Informationen und Beratung zu den Themen »Bildung« und »Beruf« in der Stadt Salzburg sowie dem Land Salzburg. Die Bildungsberatung wird sowohl für Jugendliche wie auch für Erwachsene angeboten. In den persönlichen Einzelgesprächen werden die Interessen, Fähigkeiten, Ziele und Ressourcen der KundInnen besprochen und passende berufliche und bildungsbezogene Entscheidungswege erarbeitet. Mögliche Themen der Beratung sind Aus- und Weiterbildung, Berufsorientierung, Höherqualifizierung, der 2. Bildungsweg etc. Konkrete einzelne Fragen können auch per E-Mail oder Telefon abgeklärt werden.

Zusätzlich gibt es auch die Möglichkeit eine Gruppenberatung im Rahmen eines Workshops oder eines Vortrags in Anspruch zu nehmen. Mögliche Themen wären dabei »Ausbildungswege in Österreich«, »Schritte zum passenden Beruf oder passender Ausbildung« »2. Bildungsweg« etc.

**Volkshochschulen (VHS) – [www.vhs.at](http://www.vhs.at)**

Einzelne Zweigstellen der VHS bieten die Möglichkeit einer persönlichen oder virtuellen Bildungsberatung an. Der Schwerpunkt liegt dabei meist auf den von der jeweiligen VHS angebotenen Bildungswegen, folglich liegt der Schwerpunkt meist auf dem 2. Bildungsweg.

Ein Beispiel dafür ist die Volkshochschule Floridsdorf, die Bildungsberatung zu ihren angebotenen Bildungswegen anbietet. Dabei können sowohl persönliche Gespräche vereinbart werden, wie auch eine Online-Beratung in Anspruch genommen werden. Der Schwerpunkt in der Beratung liegt dabei bei Jugendlichen ab 15 Jahren, Beschäftigten und Arbeitsuchenden.

Auch die Volkshochschule polycollege Margareten bietet eine Bildungsberatung an. Dabei werden sowohl Jugendliche als auch Erwachsene beraten. Der Schwerpunkt der Beratung liegt dabei auf dem 2. Bildungsweg.

**Verein SAB (Schul- und Ausbildungsberatung) – [www.ausbildungsberatung.at](http://www.ausbildungsberatung.at)**

SAB Ausbildungsberatung bietet persönliche Beratungsgespräche per Telefon oder E-Mail an. Kostenbeitrag für die persönliche Beratung sind zehn Euro. Dabei informiert SAB über sämtliche Bildungswege nach der Volksschule, der 8. Schulstufe sowie über Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten nach der Matura.

Die SAB virtuelle Ausbildungsberatung bietet unter [www.maturawasnun.at](http://www.maturawasnun.at) eine Orientierungshilfe für Ausbildungsentscheidungen rund um die Matura an. Dabei können Interessens-, Begabungs- oder Persönlichkeitstest durchgeführt werden, Informationen über unterschiedliche Ausbildungsmöglichkeiten erfahren werden, oder es kann mit einem virtuellen Coach eine Bildungsberatung durchgeführt werden.

**Verein Sprungbrett – [www.sprungbrett.or.at](http://www.sprungbrett.or.at)**

Der Verein Sprungbrett bietet für Mädchen Beratung zu diversen Themen an. U.a. wird zu den Themen Schule, Beruf und Lehrstellensuche Beratung angeboten. In persönlichen Beratungsgesprächen werden die Mädchen

kostenlos beraten. Zu gewissen Zeiten steht den Mädchen auch ein EDV-Raum zur Verfügung, den sie z.B. für die Bewerbung nutzen können.

Zusätzlich bieten sie Workshops zu den unterschiedlichsten Themen, die für Mädchen interessant sind, an. Einer der Workshops ist die Jobwerkstatt. Bei dieser unterstützen die BeraterInnen die Mädchen in allen relevanten Bereichen bei der Jobsuche. Weiters gibt es für die Mädchen die Möglichkeit in die Wunschberufe hinein zu schnuppern und Erfahrungen zu sammeln.

### **Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (WAFF) – [www.weiterbildung.at](http://www.weiterbildung.at)**

Auch der WAFF bietet in verschiedenen Projekten bzw. Programmen Bildungs- und Berufsberatung an. Eines der Projekte ist »Amandas Matz«. Dieses bietet für Mädchen und junge Frauen von 15 bis 25 Jahre Beratung zu Themen rund um Berufswahl, Einstieg ins Berufsleben und Weiterbildung an. Die Beratung findet persönlich statt, wobei dieser eine telefonische Erstinformation vorausgehen kann.

Die »Kummer-Nummer« von WAFF bietet für Jugendliche eine kostenlose telefonische Beratung rund um die Themen Lehre und Beruf an. Dabei richten sie sich an die Zielgruppe der 14- bis 21-Jährigen, die keine Lehrstelle oder keinen Schulabschluss, keine konkreten beruflichen Perspektiven und/oder die Schule abgebrochen haben sowie an Eltern und Angehörige.

Bei FRECH – »Frauen ergreifen Chancen« geht es um eine Beratung von berufstätigen Frauen, die sich beruflich verändern wollen. In einer persönlichen Beratung bzw. einem telefonischen Vorgespräch helfen die BeraterInnen bei der Entwicklung neuer Berufsperspektiven, der Vereinbarung von Beruf und privatem Umfeld, unterstützen bei der Wahl passender Aus- und Weiterbildungen etc.

## 6 Einige Spezialprobleme aus dem laufenden Diskurs, die für die Bildungs- und Berufsberatung relevant sind

### 6.1 Neue Beratungsmethoden – Kompetenzbilanzierung

Die Arbeitswelt ist heutzutage stark von Dynamisierung und Flexibilisierung geprägt. Aus diesem Grund ist die Fähigkeit, sich schnell an neue Situationen anpassen zu können, zu einer zentralen Qualifikation am Arbeitsmarkt geworden. Die Unternehmen suchen MitarbeiterInnen, die die Fähigkeiten aufweisen, sich möglichst schnell an neue Situationen anzupassen und sich in einem neuen Umfeld schnell zurechtzufinden. Dabei rücken Fähigkeiten, wie etwa Selbstorganisation, hohes Reaktionsvermögen, Kommunikativität, Teamfähigkeit, Flexibilität etc., immer stärker in den Vordergrund. Bei diesen so genannten »Schlüsselkompetenzen« handelt es sich jedoch um Fähigkeiten, die formell schwer nachzuweisen sind. Es ist für BewerberInnen im Bewerbungsprozess daher schwierig, diese Qualifikationen glaubhaft darzulegen oder nachzuweisen.

Die Schlüsselqualifikationen eignen sich die Menschen jenseits der klassischen Bildungswege wie Schule, Studium, Berufsausbildung oder berufliche Weiterbildung an. Eine kanadische Studie belegte, dass Menschen mindestens 70 Prozent ihres Könnens und ihrer Fähigkeiten durch informelle Art und Weise, d.h. außerhalb des Bildungswesens erwerben (vgl. Livingstone 1999, S. 65ff). Vielmehr werden diese Fähigkeiten in Lebensbereichen wie Familie, Freunde, Hobbys oder ehrenamtlichen Tätigkeiten erworben. Die Verfahren der Kompetenzbilanzierung versuchen, genau diese informell erworbenen Fähigkeiten zu erfassen und abzubilden.

In diesem Kontext, in dem Schlüsselqualifikationen immer mehr an Bedeutung gewonnen haben und es gleichzeitig schwierig war, diese formell nachzuweisen, entstand das Konzept der Kompetenzbilanzierung.

Der Ausgangspunkt der Kompetenzbilanzierung liegt nun in der Bewusstmachung des vorhandenen Wissens bzw. der vorhandenen Fähigkeiten bei den Personen selbst. Ziel ist es, möglichst vollständig die Kompetenzen einer Person zu erfassen, und als Endprodukt dieses Prozesses, ein persönliches Kompetenzprofil zu erstellen. Dabei geht die Bilanz von der Biographie einer Person aus und versucht, einen Selbstreflexionsprozess auszulösen, um dadurch die Kompetenzen sichtbar zu machen. Die individuelle Lebensgeschichte der Personen werden dadurch zur individuellen Lerngeschichte (vgl. Erler 2003, nach Mosberger/Kasper 2009, S. 7).

Konkret formuliert handelt es sich bei einer Kompetenzbilanz »um eine Möglichkeit, in sehr komprimierter und ungewöhnlich strukturierter Form, eigene Kompetenzen erkennen, benennen und belegen und auf diese Weise eine Standortbestimmung vornehmen zu können.« (Lang-von Wins/Triebl 2006, S. 107)

Die Kompetenzbilanzierung hat zwei unterschiedliche Anwendungsbereiche: Auf der einen Seite unterstützen Bilanzierungsprozesse Personen in individuellen Entwicklungs- bzw. (Um-)Orientierungsprozessen und auf der anderen Seite wird sie im Personal- und Recruitingbereich genutzt und stellt für Personalverantwortliche dabei ein hilfreiches Werkzeug dar.

### 6.1.1 Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff spielt eine zentrale Rolle in der Kompetenzbilanzierung. Allgemein wird der Begriff in vielen verschiedenen Kontexten verwendet und daher bestehen entsprechend viele Definitionen dieses Begriffs. Hier soll von dem Kompetenzbegriff von Lang-von Wins und Triebel ausgegangen werden. Diese definieren Kompetenzen wie folgt: *»Kompetenzen sind Befähigungen einer Person, mit neuen Situationen und bisher unbekanntem Handlungsanforderungen erfolgreich umgehen zu können und sich für diese zuständig zu erklären.«* (Lang-von Wins/Triebel 2006, S. 92)

Für die Kompetenzbilanzierung ist auch das Kompetenzkonzept von John Erpenbeck zentral, welches nun kurz vorgestellt werden soll. Danach werden Kompetenzen als »Dispositionen selbstorganisierten Handelns« definiert, welche in vier Kompetenzklassen bzw. Schlüsselkonzepte zerlegt werden können (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, nach Mosberger/Kasper 2009, S. 7):

- Personale Kompetenzen: Dies bezeichnet die Fähigkeit, reflexiv und selbstorganisiert zu handeln, die eigenen Fähigkeiten erkennen und weiterentwickeln zu können.
- Fachlich-methodische Kompetenzen: Dies meint die Fähigkeit zur Lösung sachlich-gegenständlicher Probleme in einer geistig und physisch selbstorganisierten Art und Weise.
- Sozial-kommunikative Kompetenzen: Damit ist die Fähigkeit gemeint, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, sich also mit anderen kreativ auseinander- bzw. zusammensetzen und sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten.
- Aktivitäts- bzw. umsetzungsbezogene Kompetenzen: Dies bezeichnet die Fähigkeiten, aktiv und ganzheitlich zu handeln und dieses Handeln auf bestimmte Ziele zu richten.

Dabei kann die letzte Kompetenzklasse auch als Kombination der ersten drei Klassen gesehen werden, da diese die Umsetzung der vorhandenen Fähigkeiten in die jeweilige Handlung betont.

In diesem Kompetenzkonzept von Erpenbeck wird die zentrale Bedeutung der Selbstorganisation deutlich, denn diese ermöglicht es den Personen, sich selbständig und aktiv in neuen Situationen zurecht zu finden.

### 6.1.2 Formative und summative Verfahren

Bei den Bilanzierungsverfahren können aufgrund der verschiedenen Anwendungsbereiche und der unterschiedlichen Anforderungen an Kompetenzbilanzierungsverfahren zwei große Gruppen unterschieden werden. Die erste Gruppe stellen die »Formativen Verfahren« (vgl. Preißer 2007, S. 6) dar. Diese kommen vor allen bei individuellen Entwicklungsprozessen im Bereich der Erwachsenenbildung bzw. bei Um- und Neuorientierungsprozessen, auch bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, zur Anwendung. Neben der reinen Kompetenzerfassung ist auch das Empowerment der Beteiligten ein Ziel des Bilanzierungsprozesses. Die Sensibilisierung der TeilnehmerInnen für ihre eigenen Fähigkeiten und deren Motivation ist ein Teil der Vorgehensweise. Dabei analysieren die TeilnehmerInnen ihre Biographien und bisherigen Tätigkeitsbereiche chronologisch und identifizieren dadurch ihre persönlichen Fähigkeiten. Die Kompetenzbilanzierung basiert dabei auf einer subjektiven Perspektive, nämlich auf dem Nachvollziehen und Verstehen der individuellen Biographien und der sich daraus ergebenden Fähigkeiten (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, nach Mosberger/Kasper 2009, S. 8). Zusätzlich kann in einem zweiten Schritt diese persönliche Selbsteinschätzung auch durch die Einschätzung einer externen Person ergänzt werden.

Bei diesen formativen Verfahren werden vor allem qualitative Methoden verwendet, durch die Erlebnisse und die daraus resultierenden Kompetenzen wenig strukturiert festgehalten werden. Dazu zählen z.B. Beobachtungen oder schriftlich formlos festgehaltene Befragungen.

Die zweite Gruppe, die »Summativen Verfahren«, sind im Gegensatz dazu stärker ergebnisorientiert angelegt. Es geht dabei also um eine möglichst vollständige Darstellung des »Ist-Zustandes« der individuellen Kompetenzen einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt. Bei diesen Verfahren werden meist quantitative Methoden, wie z.B. computergestützte Kompetenztests, eingesetzt.

Dem objektiven Ansatz entsprechend wird bei diesen Bilanzierungsverfahren auch versucht, Kompetenzen zahlenmäßig festzumachen und deren Nützlichkeit für die Tätigkeit im Unternehmen festzustellen. Es geht hierbei also nicht um eine möglichst vollständige Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen wie bei den formativen Verfahren, sondern um eine Fremdbeobachtung und Fremdeinschätzung der Personen durch die Personalverantwortlichen (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, nach Mosberger/Kasper 2009, S. 8).

Zusätzlich gibt es noch eine Methode der Kompetenzbilanzierung, welche im Durchführen eines Kompetenzworkshops besteht, wobei es sich um einen moderierten Gruppenprozess handelt. Die Unterlagen dafür können auch – falls es sich um eine homogene Gruppe handelt – zielgruppenspezifisch aufbereitet werden, wodurch die Qualität des gesamten Prozesses steigt.

Wie bereits erwähnt wurde, verfolgen vor allem formative Kompetenzbilanzierungsverfahren neben dem primären Ziel der Kompetenzerfassung weitere Elemente, wie die Stärkung des Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls der TeilnehmerInnen, sowie die Entwicklung der so genannten »Über-Kompetenzen«. Dazu zählen z.B. die Selbstorganisation, die Selbstreflexion und die Selbstbeobachtung (vgl. Abschlussbericht des Workshop »Arbeit mit Kompetenzbilanz«, veranstaltet von Caritas Österreich und Rotem Kreuz Österreich im Rahmen der Equal-Entwicklungspartnerschaft »Berufsbilder und Ausbildungen in den Gesundheits- und Sozial Diensten«, Juli 2004, Salzburg). Durch die Schaffung des individuellen Bewusstseins für die eigenen Fähigkeiten sollen auch die persönliche Flexibilität und Mobilität erhöht werden und dadurch die Chancen der Personen am Arbeitsmarkt steigen. Dem liegt die Idee zugrunde, dass das konkrete Wissen über die eigenen Fähigkeiten den Personen ermöglicht, selbstbewusster und selbstbestimmter aufzutreten und ihre Erwerbsbiographie selbständig zu gestalten. Ein weiterer positiver Effekt dabei ist, dass sich die persönliche Bewertung von Lebensphasen, die im klassischen Erwerbsverlauf als weniger nützlich oder hinderlich gelten, wie z.B. Karenzzeiten, ändert und diesen durchaus positive Effekte zugeschrieben werden können (vgl. Mosberger/Kasper 2009, S. 9).

Die Kompetenzbilanzierung spielt vor allem bei Personen, die sich beruflich umorientieren wollen oder arbeitslos sind, eine zentrale Rolle, da zukünftige Tätigkeitsfelder abgesteckt werden können und realistische berufliche Ziele formuliert werden können.

Auch bei ImmigrantInnen spielt die Kompetenzbilanzierung eine wichtige Rolle. Diese stehen oft vor dem Problem, dass ihre im Ausland formal erworbenen Fähigkeiten nicht anerkannt werden und die Kompetenzbilanzierung ermöglicht ein vollständiges Bild ihrer Fähigkeiten zu erstellen und dadurch mögliche Beschäftigungsbereiche abzugrenzen.

Auch jüngeren Personen, die sich erst für eine bestimmte Ausbildung oder einen bestimmten Beruf entscheiden, kann durch eine Kompetenzbilanzierung geholfen werden, sich für bestimmte zukünftige Tätigkeitsbereiche zu entscheiden. Gerade vor dem Beginn einer facheinschlägigen Ausbildung ermöglicht eine Kompetenzbilanzierung festzustellen, ob der Tätigkeitsbereich tatsächlich den individuellen Fähigkeiten entspricht.

Auch bei Gesundheits- und Sozialberufen spielt die Kompetenzbilanzierung eine zentrale Rolle, da viele Personen mittleren Alters sich bei einer beruflichen Umorientierung für diese Bereiche interessieren und diese Personen meist bereits über sehr viele informelle Kompetenzen verfügen (vgl. Riegler 2006, S. 25).

### 6.1.3 Ablauf der Kompetenzbilanzierung

Auch wenn zwischen den Kompetenzbilanzierungsverfahren viele Unterschiede bestehen, so ist doch der zugrundeliegende Ablauf meist gleich. In einem ersten Schritt werden die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen definiert. Diese können sehr unterschiedlich sein, je nachdem, ob es sich um arbeitssuchende Personen handelt, oder um jemanden, der sich beruflich umorientieren möchte oder um Jugendliche, welche sich erst für eine Ausbildung entscheiden.

Im zweiten Schritt werden nun die beruflichen und außerberuflichen Tätigkeiten und die damit in Verbindung stehenden Fähigkeiten und Kompetenzen erfasst (»biographische Sammlung«). Aufbauend auf diesen Schritt kann nun ein Kompetenzprofil erstellt werden und dadurch berufliche Entwicklungsmöglichkeiten abgesteckt werden.

Im letzten Schritt geht es nun darum, die zukünftigen Ziele der TeilnehmerInnen zu diskutieren und festzulegen und einen dementsprechenden Aktionsplan zu erstellen. Zum Abschluss werden die wichtigsten biographischen Momente und die individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten in der Kompetenzbilanz festgehalten.

Um den Ablauf der Kompetenzbilanz hier noch im Detail zu veranschaulichen, wird der idealtypische Ablauf nach Lang-von Wins und Triebel skizziert (vgl. Lang-von Wins/Triebel 2006, S. 66ff):

**Einführungsworkshop:** Ein ca. 90-minütiger Einführungsworkshop soll die TeilnehmerInnen mit den hinter der Methode steckenden Grundideen vertraut machen, einen Ausblick über den Ablauf geben und erste biographische Übungen vorstellen. Die ideale Gruppengröße wäre zwischen 15–25 TeilnehmerInnen. Es können aber auch Einführungsworkshops für kleinere Gruppen oder auch einzelne TeilnehmerInnen abgehalten werden.

Nach einer Kennenlernrunde geht es in einem ersten Schritt darum, dass die TeilnehmerInnen sich darüber austauschen, bei welchen Tätigkeiten sie Fähigkeiten erworben haben, die sie in beruflichen Tätigkeiten einsetzen können. Gestützt durch eine Präsentation soll eine Diskussion über die Lernhaltigkeit verschiedenster Situation und die vielfältige Anwendung von Fähigkeiten entstehen. Dadurch soll den TeilnehmerInnen bewusst werden, dass Erfahrungswissen tatsächlich wertvoll ist.

Im Anschluss findet die erste biographische Übung, die »Biographische Sammlung«, statt. Dabei geht es um ein systematisches Nachdenken über die eigene Biographie und den eigenen Werdegang. Im Zentrum steht dabei die Frage »Wie bin ich die Person geworden, die ich heute bin?«. Durch Leitfragen sollen sich die TeilnehmerInnen ihrer Biographie nähern und sich mit dem eigenen Werdegang auseinandersetzen. Nach den Übungen geben die TeilnehmerInnen ein kurzes Feedback, wie es ihnen mit der Übung ergangen ist.

#### Leitfragen für die Biographische Sammlung

- Was war meinen Eltern ganz besonders wichtig?
- Welche Werte sind mir ganz besonders wichtig?
- Wovon habe ich in meiner Kinder- und Jugendzeit geträumt?
- Welche Dinge haben mich im Laufe meines Lebens ganz besonders interessiert?
- Welche einschneidenden Erlebnisse gab es in meinem Leben?
- Was habe ich von meiner Familie gelernt?
- Welche Aktivitäten mache ich in meiner Freizeit ganz besonders gern, was hab ich dabei gelernt?
- Welche wichtigen Dinge habe ich in der Schule und Ausbildung gelernt?
- Was habe ich bei der Ausübung meines Berufes gelernt?

Quelle: Lang-von Wins/Triebel 2006, S. 69

Im Anschluss wird den TeilnehmerInnen ihre Hausaufgabe erklärt. Sie müssen bis zur ersten Coaching-Sitzung ein Lebensprofil anfertigen. Bei dem Lebensprofil handelt es sich um eine Methode, die es den TeilnehmerInnen

ermöglicht, ihre Biografie in einfacher aber strukturierter Form darzustellen. Das Lebensprofil soll dabei die Bereiche »Familie«, »enge Beziehungen«, »Berufstätigkeit«, »Aus-, Fort- und Weiterbildung« und »sonstige Interessen« beinhalten. Zu den jeweiligen Bereichen sollen wichtige Ereignisse, Lebensabschnitte und Erfahrungen chronologisch zugeordnet werden. Dabei können die TeilnehmerInnen die Form der Darstellung frei wählen. Wichtig ist dabei die Reflexion der TeilnehmerInnen und das entstandene biographische Material für die erste Coachingsitzung.

**1. Coaching:** Das erste Coaching findet ca. eine Woche nach dem Einführungsworkshop statt und dauert ungefähr zwei Stunden. Zum Gesprächsbeginn geht es darum, die Rahmenbedingungen, den Ablauf und die Spielregeln abzuklären. Wichtig ist, dass der Coach eine angenehme vertrauensvolle Situation schafft, in der die TeilnehmerInnen sich öffnen können.

In einem nächsten Schritt werden das Ziel und die Erwartungen der TeilnehmerInnen geklärt. Durch die Formulierung eines Ziels ist es möglich fokussiert vorzugehen und den Prozess effizient zu gestalten. Es ist auch wichtig mit den TeilnehmerInnen abzuklären, dass die Kompetenzbilanz ein hohes Maß an Engagement seitens der KlientInnen erfordert. Deshalb muss abgeklärt werden, ob die KlientInnen auch bereit sind bzw. Zeit haben zwischen den Terminen an dem Material zu arbeiten.

Nach diesen organisatorischen Schritten wird mit der inhaltlichen Arbeit begonnen. Die Besprechung des Lebensprofils ermöglicht dem Coach einen raschen Einblick in den Werdegang der TeilnehmerInnen und ein roter Faden der Biographie ist erkennbar. Durch das intensive Besprechen des Lebensprofils ist es möglich, eine Logik in der Entwicklung und in den dahinter stehenden Entscheidungen und Lernerfahrungen der KlientInnen zu erkennen. Wichtig ist, dass das Gespräch vom Coach strukturiert wird und eine zeitliche Begrenzung von ca. 45 bis 50 Minuten nicht aus den Augen verloren wird. Bei der Besprechung von Lebens- und Entwicklungsproblemen soll lösungsorientiert und nicht problemorientiert vorgegangen werden. Es darf auch nicht vergessen werden, dass der Coach kein Therapeut ist und persönliche Probleme nur bedingt thematisiert werden sollen. Bei der gesamten Besprechung ist es Voraussetzung, dass den KlientInnen eine positive Wertschätzung und echtes Interesse an der Biographie entgegen gebracht wird.

Nach dieser allgemeinen Besprechung der Biographie werden systematisch einzelne Tätigkeiten und Fähigkeiten besprochen. Der Coach wählt dabei einzelne Bereiche aus und bespricht mit den TeilnehmerInnen sehr detailliert welche Fertigkeiten für diese Tätigkeit nötig waren und formuliert diese Fähigkeiten aus. Dabei sollen auch nicht berufliche Bereiche wie z.B. der familiäre Bereich etc. thematisiert werden, auch wenn diese für die TeilnehmerInnen meist nicht als Arbeit- oder Lernfeld erkannt werden. Dieser Teil der Besprechung ist oft mit Anstrengung und Geduld verbunden, da er sehr ins Detail geht. Hilfreich hierbei ist es, mit Arbeitsblättern zu arbeiten, bei welchen der Zeitraum, die Tätigkeit, die Aufgabenbereiche und die Fertigkeiten detailliert ausformuliert und strukturiert werden. Zusätzlich wird bei den Fertigkeiten eine Selbsteinschätzung erfragt, wie gut die TeilnehmerInnen diese Fähigkeiten können. Am Schluss wird bei dem Arbeitsblatt kurz vermerkt, für welche dieser Tätigkeiten oder Fertigkeiten ein Zeugnis, Beleg oder Nachweis vorhanden ist. Das Material soll dabei so strukturiert werden, dass im Anschluss die Fertigkeiten als Grundlage von Kompetenzen erkannt werden können. Als Hausübung sollen die TeilnehmerInnen diese detaillierte Sammlung der Fertigkeiten fortsetzen.

Diese detaillierte Analyse der Fertigkeiten bietet später die Grundlage dafür, Kompetenzen der TeilnehmerInnen auch tatsächlich anhand von Handlungen zu belegen. Genau darin, nämlich in der Konkretheit der Beschreibung und in der Detailliertheit der Fertigkeiten, liegt das Besondere der Kompetenzbilanz.

**2. Coaching:** Zu Beginn des zweiten Coachings geht es bei der Eröffnung des Gesprächs darum herauszufinden, wie es den TeilnehmerInnen bei ihrer Arbeit am Material zuhause ergangen ist. Wie lange haben sich die TeilnehmerInnen mit dem Material beschäftigt, wo hatten sie Schwierigkeiten, war die Aufgabe für sie interessant etc.

Im Anschluss wird die Auflistung der Tätigkeiten und Fertigkeiten besprochen. Der Coach muss dabei die Auflistung so weit verstehen, dass er die Inhalte einer dritten Person erklären könnte. Durch diese Besprechung wird klar, ob die TeilnehmerInnen die Inhalte und den Sinn der Aufgabe verstanden haben. Zusätzlich üben die TeilnehmerInnen durch die Besprechung der Tätigkeiten und Fertigkeiten der eigenen Biographie, diese einer anderen Person gegenüber in strukturierter Weise darzustellen, was für den Bewerbungsprozess hilfreich ist. Die Liste der Tätigkeiten wird bei der Besprechung gegeben falls vervollständigt und wiederkehrende Fähigkeiten hervorgehoben, da diese Hinweise auf Kompetenzen sein können.

In der Praxis können dabei zwei Probleme auftreten. Das eine besteht darin, dass die TeilnehmerInnen zu wenig Material zum zweiten Coaching mitbringen, das andere Problem besteht darin, dass die TeilnehmerInnen zu viel und zu unübersichtliches Material mitbringen. Beim ersten Fall hat es sich in der Praxis kaum bewährt die zweite Coachingsitzung zu verschieben, da in der nächsten Sitzung meist wieder zu wenig Material vorhanden ist. Sinnvoller erscheint es, in einem angemessenen Zeitintervall von ca. 60–75 Minuten, gemeinsam mit den KlientInnen an dem Material weiter zu arbeiten. Beim zweiten Fall ist es wichtig, dass das Material gewürdigt wird und zu versuchen, bei der Besprechung dem Material gerecht zu werden. Sinnvoll ist es dabei, mehrere Tätigkeiten aus den unterschiedlichen Bereichen – also aus den beruflichen und den familiären Bereichen – detailliert zu besprechen.

In einem weiteren Schritt geht es nun um das Identifizieren von Kompetenzen und Werten. Für das Identifizieren von Kompetenzen ist eine eingehendere Kenntnis der Theorie von Kompetenz und Kompetenzentwicklung Voraussetzung. Bei der Feststellung der Kompetenzen geht es darum, Redundanzen – im Sinne sich wiederholender Aufgaben- und Tätigkeitsmuster – in den Fertigkeiten der TeilnehmerInnen zu finden. Erste Redundanzen sollten schon im vorhergehenden Schritt, also bei der Besprechung des Materials, vom Coach identifiziert werden, um in diesem Schritt gleich einen guten Start zu ermöglichen.

Die Formulierungen für die Kompetenzen sollten dabei nicht vom Coach vorgegeben werden sondern von den TeilnehmerInnen selbst kommen. Auf diese Weise ist es möglich, dass Begriffe gefunden werden mit denen sich die TeilnehmerInnen identifizieren können. Der Coach sollte bei diesem Schritt auf jeden Fall betonen, dass es sich nur um eine vorläufige Sammlung der Kompetenzen handelt und nicht um die endgültige Ausformulierung. Wichtig bei diesem Schritt ist, dass alle Tätigkeiten in den verschiedenen Bereichen inkludiert werden und belegt werden können.

Das Ergebnis dieses Prozesses ist eine mehr oder weniger lange Liste aus Kompetenzen die nun systematisiert werden muss. Bei diesem Schritt geht es darum, die einzelnen Kompetenzen durch Tätigkeiten und Fertigkeiten zu belegen. Dieser Arbeitsschritt fällt leichter, wenn die Aufgabe der Auflistung von Tätigkeiten und Fertigkeiten detailliert und sorgfältig durchgeführt wurde. Bei diesem Schritt wird wieder mit einem Arbeitsblatt gearbeitet, auf welchen Kompetenzen und Argumente für deren Beleg aufgelistet werden. Dabei wird auch versucht die Kompetenzen den Kategorien soziale, fachliche, personale oder methodische Kompetenzen zuzuordnen.

In dem zweiten Coaching werden auch die Werte der TeilnehmerInnen thematisiert. Diese wurden bereits beim Einführungsworkshop in der Biographischen Sammlung festgehalten. Bei der Besprechung der Kompetenzen werden Begriffe auftauchen, die sich nicht in einer der Kompetenz-Kategorien einordnen lassen und eher generelle Bedeutung haben. Dabei handelt es sich meist nicht so sehr um Kompetenzen sondern vielmehr um Werte. Daher wird eine fünfte Kategorie »Werte« bei der Liste eröffnet. Analog zu dem Beleg von Kompetenzen werden bei den Werten Situationen aufgelistet, in denen die Werte besonders wichtig sind, und Informationen gesammelt, woher diese Werte stammen. Bei diesem Schritt sollen die TeilnehmerInnen auch darauf hingewiesen werden, dass Entscheidungen über die eigene Zukunft, abgesehen von praktischen Erwägungen, meist in hohem Maße wertgeleitet getroffen werden. Zusätzlich sollte bedacht werden, dass Werte meist dann besonders wichtig sind, wenn diese bedroht werden. Daher sollte immer hinterfragt werden, unter welchen Bedingungen ein Wert als bedroht wahrgenommen wird.

**Leitfragen für Werteliste**

- In welchen Situationen ist Ihnen dieser Wert besonders wichtig gewesen?
- Woher stammen diese Werte?
- In welchen Situationen fällt es Ihnen schwer, diesem Wert gemäß zu leben?
- Wann haben Sie gemerkt, dass Ihnen dieser Wert besonders wichtig ist?
- Wie können Sie diesen Wert in ihrer derzeitigen Situation verwirklichen (privat und beruflich)?

Quelle: Lang-von Wins/Triebel 2006, S. 99

Diese im zweiten Coaching begonnene Auflistung der Kompetenzen und deren Beleg sowie die Auflistung der Werte sollen von den TeilnehmerInnen zuhause fertiggestellt werden. Dabei sollen auch die einzelnen Kompetenzen erneut durchdacht werden und, falls möglich, durch Überkategorien zusammengefasst werden. Zusätzlich sollen sich die TeilnehmerInnen bis zum dritten Coaching bzw. zum Abschlussgespräch mit ihren Zielen auseinandersetzen. Als Hilfe dafür dient auch die vorangegangene Auseinandersetzung mit den eigenen Werten. Zusätzlich erhalten die TeilnehmerInnen Fragebögen, die ihnen helfen, die derzeitige Situation mit der Idealsituation zu vergleichen und auch einen Vergleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung ermöglichen.

Wenn sich die TeilnehmerInnen während der Kompetenzbilanz im Bewerbungsprozess befinden, ist es wichtig, als Hausübung einen Lebenslauf für das dritte Coaching vorzubereiten.

**3. Coaching/Abschlussgespräch:** Zu Beginn des dritten Coachings ist es wieder wichtig, mit den TeilnehmerInnen zu besprechen, wie es ihnen mit der Hausübung ergangen ist. Weiters sollen die im ersten Gespräch vereinbarten Prozessziele nochmals hervorgehoben werden, um das 3.Coaching darauf zu beziehen.

In einem weiteren Schritt werden die Kompetenzen und die dazu dokumentierten Belege diskutiert. Dabei werden die einzelnen Kompetenzbegriffe kritisch hinterfragt um abzusichern, dass die TeilnehmerInnen diese auch verstanden haben. Zusätzlich wird beleuchtet, inwiefern zu den Kompetenzen Belege gefunden wurden und wie schlüssig diese sind. Dabei kann es vorkommen, dass TeilnehmerInnen nicht mehr wissen, warum bestimmte Kompetenzen oder Werte in die Liste aufgenommen wurden. In diesem Fall muss nochmals besprochen werden, aufgrund welcher Tätigkeiten und Fertigkeiten diese Kompetenzen bzw. Werte identifiziert wurden.

Ein weiterer Schritt in diesem Coaching ist die Besprechung des Lebenslaufes. Dafür sollte aber keinesfalls zu viel Zeit verwendet werden. Daher bietet es sich auch oft an, den Lebenslauf via E-Mail zu kontrollieren und zu besprechen.

Da die Kompetenzbilanz mit einem schriftlichen Gutachten abschließt, sollte in der dritten Coachingsitzung auch Zeit dafür verwendet werden, fehlende Informationen einzuholen. Dabei muss darauf geachtet werden, ob der Werdegang der TeilnehmerInnen lückenlos bekannt ist und belegt werden kann. Weiters muss darauf geachtet werden, ob genaue Informationen zu den Firmennamen, den Stellungsbezeichnungen, den formellen Qualifikationen, Abschlüssen, Weiterbildungen etc. vorhanden sind. Der Coach muss bzgl. der Positionen, Aufgaben und Tätigkeiten der TeilnehmerInnen so gut Bescheid wissen, sodass er diese Dritten erklären kann.

Ein weiterer wichtiger Teil dieses Coachings ist die Auseinandersetzung mit den Zielen der TeilnehmerInnen. Allgemein kann gesagt werden, dass TeilnehmerInnen, die im Laufe der Kompetenzbilanz ein Ziel erarbeitet haben, den gesamten Prozess im Nachhinein als gewinnbringender beschreiben als jene, die keine Ziele und nächsten Schritte erarbeitet haben. Dabei geht es bei der Kompetenzbilanzierung »nur« darum, Ziele zu formulieren und erste Schritte in diese Richtung zu skizzieren. Die eigentliche Arbeit an den Zielen kann erst nach dem Beratungsprozess stattfinden und wird von diesem Coaching nicht begleitet.

Da durch die Kompetenzbilanz die TeilnehmerInnen einen neuen Standort einnehmen bzw. sich erst ihrem Standort bewusst werden, findet logischerweise eine Neudefinition oder Korrektur des Weges, der eingeschlagen wird, statt. Daher ergibt sich aus der Kompetenzbilanz meist harmonisch aus der bisherigen Arbeit das Definieren und Benennen dieses Zieles. In manchen Fällen muss auch nicht explizit ein Ziel formuliert werden, sondern es genügt, die Aufgaben zu formulieren, denen sich die TeilnehmerInnen in den nächsten Monaten stellen müssen.

Der Zielbegriff wird hier allerdings sehr weit gefasst. Es kann darunter jede Form eines Veränderungswunsches, aber auch jede in der Zukunft bevorstehende Veränderung, ob diese nun gewollt oder ungewollt ist, gemeint sein. Ziele können folglich das Erreichen einer bestimmten beruflichen Position, das Verbessern von beruflichen Bedingungen oder auch eine private Veränderung sein. Ziele können auch darin bestehen, dass die TeilnehmerInnen mit einer neuen Situation, z.B. nach einer Kündigung, umgehen können.

Die Ziele sollen dabei nach den SMART-Kriterien formuliert werden, damit sie richtige Ziele werden und nicht nur Wünsche bleiben:

- S – spezifisch → Es muss genau formuliert werden, worin das Ziel besteht.
- M – messbar → Es sollen Kriterien aufgestellt werden, an denen sich der Erfolg messen lässt.
- A – attraktiv → Das Ziel soll für die TeilnehmerInnen persönlich bedeutsam sein.
- R – realistisch → Das Ziel muss für die TeilnehmerInnen erreichbar sein.
- T – terminiert → Es soll ein zeitlicher Horizont bis zum Erreichen des Ziels formuliert werden.

#### Leitfragen zur Annäherung und Spezifizierung der Ziele

- Welche familiären/beruflichen/persönlichen Ziele wollen die erreichen?
- Welche Informationen müssen sie hierfür einholen?
- Auf welche Weise können Sie das Ziel erreichen?
- Wann möchten Sie das Ziel erreicht haben?
- Welche Ihrer Kompetenzen helfen Ihnen dabei, Ihr Ziel zu erreichen?
- Welche Kompetenzen müssen Sie noch entwickeln, um Ihr Ziel zu erreichen?
- Was sind erste Schritte, um die Ziele zu erreichen?
- Wer kann Ihnen dabei helfen, Ihr Ziel zu erreichen?
- Wo können Sie sich informieren?
- Was machen Sie, wenn sich herausstellt, dass das Ziel zunächst nicht zu erreichen ist?

Quelle: Lang-von Wins/Triebel 2006, S. 108

Die Ausarbeitung und Formulierung der Ziele ist dabei stark davon abhängig, welchen TeilnehmerInnen-Typ der Coach vor sich hat. Dabei lassen sich folgende drei Typen unterscheiden:

- **Typ A:** Diese TeilnehmerInnen haben an der Kompetenzbilanz teilgenommen, weil sie eine neue Aufgabe suchen und mit der derzeitigen Tätigkeit unzufrieden sind. Diesen Typ zeichnet eine radikale Veränderung, großer Veränderungsdruck und Veränderungsmotivation aus. Dies erfordert eine intensive Zielarbeit und den Entwurf unterschiedlicher Zukunftsszenarien.

Arbeitsweise: Die radikale Veränderung kann die Laufbahn und das Privatleben der TeilnehmerInnen stark beeinflussen. Daher ist es wichtig, dass der Coach im Gespräch die unterschiedlichen Konsequenzen der Entscheidungen genau eruiert. Der Coach darf jedoch die TeilnehmerInnen keinesfalls bei der Erarbeitung von Zielen und nächsten Schritten in eine gewisse Richtung lenken. Die Entscheidung und die Verantwortung müssen immer bei den TeilnehmerInnen selbst liegen. Bei der Erarbeitung der nächsten Schritte und Ziele kann ein Arbeitsblatt hilfreich sein, auf dem der zeitliche Rahmen, nötige Informationen, nächste Schritte und mögliche Alternativen ausformuliert werden.

- **Typ B:** Diese TeilnehmerInnen haben zunächst eine radikale Veränderung gesucht, dann aber festgestellt, dass sie sich nicht fundamental, sondern nur eher mäßig und in wenigen Punkten verändern wollen. Der Typ wird durch eine mäßige Veränderung, mäßigen Veränderungsdruck und mäßig hohe Veränderungsmotivation ausgezeichnet. Im Coaching geht es um das Erarbeiten nächster Schritte und von Kriterien, an denen gemessen werden kann, ob tatsächlich eine Veränderung stattfindet.

Arbeitsweise: Im Coaching werden bestehende Barrieren besprochen und Alternativen und Lösungsmöglichkeiten entwickelt. Dabei geht es nicht um die Entwicklung konkreter Pläne, sondern um eine kompetenzorientierte Erweiterung der Perspektive, die vom Coach angeregt wird. Durch die mit dem Coach erarbeitete Strukturierung der vor den TeilnehmerInnen liegenden Aufgaben soll es möglich sein, Barrieren in ihrer Arbeitswelt zu erkennen und aus gewohnten Verhaltensmustern auszubrechen, ohne sich radikal von der Aufgabe abzuwenden.

- **Typ C:** TeilnehmerInnen dieses Typs haben aus reinem Interesse eine Standortbestimmung vorgenommen und kein besonderes Ziel vor sich. Gekennzeichnet sind sie durch keine bedeutsame Veränderung und keinen Veränderungsdruck. Es bedarf hierbei einer Erarbeitung der nächsten Schritte bzgl. der bevorstehenden Aufgaben.

Arbeitsweise: Hierbei macht es Sinn, sich mit besonderen Aufgaben der KlientInnen in den nächsten Monaten auseinanderzusetzen, auf die sich die TeilnehmerInnen durch ein strukturiertes Vorgehen vorbereiten können.

Nach der Erarbeitung der Ziele ist es wichtig, dass der Coach für die TeilnehmerInnen ein eindeutiges, aber nicht »hartes« Ende der Kompetenzbilanz schafft. Die TeilnehmerInnen haben einen mitunter sehr intensiven und auch persönlichen Prozess mit dem Coach durchgeführt, den sie zuvor nicht kannten. Nun liegt es in der Verantwortung des Coaches, diesen Prozess abzuschließen.

Dabei sollte der Coach die TeilnehmerInnen fragen, ob noch Punkte oder Fragen bei der Kompetenzbilanz offen sind. In einem weiteren Schritt ist die Abklärung wichtig, ob die Erwartungen der TeilnehmerInnen erfüllt wurden oder nicht. Zusätzlich muss abgeklärt werden, wann und wie die schriftliche Kompetenzbilanz den TeilnehmerInnen übermittelt wird und dass diese Kompetenzen in diesem Gutachten in abgewandelter Form dargestellt werden können.

#### 6.1.4 Unterschiede von Kompetenzbilanzierungsverfahren

Wie bereits erwähnt wurde, kann bei Kompetenzbilanzierungsverfahren zwischen formativen und summativen Verfahren unterschieden werden. Zusätzlich können Kompetenzbilanzierungsverfahren aber auch noch nach folgenden Kriterien unterschieden werden (vgl. Mosberger/Kasper 2009, S. 9ff):

- **Art der Kompetenzerfassung**

Die Art der Kompetenzerfassung kann sehr unterschiedlich ablaufen. Es gibt eine Bandbreite von sehr stark strukturierten, teilweise auch computergestützten Methoden, bei welchen alle bisherigen Erfahrungen der TeilnehmerInnen mittels Fragebögen oder vorgegebenen Kompetenzschemata erfasst werden, bis hin zu sehr offenen Verfahren, bei welchen die TeilnehmerInnen die Ergebnisse ihrer Selbstanalyse eher in unstrukturierter Art und Weise festhalten. Zu den ersteren Verfahren zählen die KODE-Kompetenzbilanzierung und die Kompetenzbilanz des Deutschen Jugendinstitutes. Zu den formloseren Verfahren zählen z.B. der deutsche ProfilPASS oder das Schweizer Chance-Qualification-Verfahren.

- **»Bewertung« bzw. Klassifizierung der Kompetenzen**

Nachdem die biographischen Daten und somit auch die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen der TeilnehmerInnen erfasst wurden, wird eine Klassifizierung dieser Kompetenzen vorgenommen, bei welcher wieder unterschiedliche Methoden zur Anwendung kommen können. Computergestützte Bilanzierungsverfahren vergeben dabei an bestimmte Antworten bestimmte Punktzahlen, die am Schluss zu einem Gesamtscore summiert werden. Andere Bewertungsmethoden klassifizieren den Ausprägungsgrad der Kompetenzen durch das Schulnotensystem. Eine andere Möglichkeit ist die Bewertung durch ein sechsstelliges Kompetenzniveau, bei welchem bewertet wird, ob die Tätigkeit selbständig durchgeführt werden kann oder sogar jemandem beigebracht werden kann.

- **Einbeziehung einer Fremdbeobachtung/Fremdeinschätzung oder eines Coaches**

Wie bereits erwähnt wurde, basiert das Kompetenzbilanzierungsverfahren grundsätzlich auf der Basis der Selbsteinschätzung. Bei manchen Verfahren wird diese Selbsteinschätzung durch eine Fremdeinschätzung ergänzt, wobei diese fix vorgesehen sein oder auf freiwilliger Basis basieren kann. Diese Fremdeinschätzung kann durch einen Coach passieren oder durch eine von den TeilnehmerInnen selbst gewählte zweite Person, wie beispielsweise Bekannte, FreundInnen, Familienangehörige oder ArbeitskollegInnen.

Im Gegensatz dazu basiert die Kompetenzbilanzierung, die im Personalbereich im Rahmen der Stellenbesetzung durchgeführt wird, auf einer Fremdbeobachtung bzw. Fremdeinschätzung durch die personalverantwortliche Person oder eventuell auch durch Führungskräfte.

- **Ergebnisdarstellung**

Die Ergebnisse einer Kompetenzbilanzierung werden in einem so genannten »Kompetenzprofil« verschriftlicht. Dieses Profil – vor allem bei formativen Verfahren – fasst die persönlichen Erkenntnisse aus dem Bilanzierungsprozess zusammen und dient den TeilnehmerInnen als Nachschlagewerk.

Zusätzlich können diese Kompetenzprofile auch bei Bewerbungen vorgelegt werden und dem bestehenden Anforderungsprofil gegenübergestellt werden. Dadurch kann festgestellt werden, inwiefern sich die BewerberInnen für eine bestimmte Stelle eignen.

Wird der Bilanzierungsprozess von einem Coach begleitet oder betreut, so findet am Ende oft auch ein abschließendes Beratungsgespräch mit dem Coach statt, bei welchem die Ergebnisse reflektiert und besprochen werden.

- **Qualitätssicherung und Datenschutz**

Qualitätssicherung bedeutet bei der Kompetenzbilanzierung vor allem möglichst an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen orientierte bzw. zielgruppenspezifische Herangehensweise.

Zusätzlich spielt bei der Qualitätssicherung auch die fortlaufende Adaptierung und Verbesserung des Bilanzierungsprozesses eine wichtige Rolle. In dem Zusammenhang ist es auch wichtig, die BegleiterInnen bzw. Coaches, sofern diese bei den Bilanzierungsprozessen eingebunden sind, zu schulen. Dasselbe gilt natürlich auch für die Personen im Personalentwicklungs- und Recruitingbereich. Personalverantwortliche sollten zusätzlich auch ihre Fähigkeiten trainieren, informell erworbene Kompetenzen auch in Bewerbungsgesprächen besser zu erkennen (vgl. Erler 2003, S. 342f).

Auch der Aspekt der Datensicherung und des Datenschutzes spielt bei der Kompetenzbilanzierung eine Rolle. So vor allem, wenn im Rahmen einer Stellenbesetzung eine Kompetenzbilanzierung durchgeführt wird, muss auf die Trennung zwischen Erfassung und Bewertung der Kompetenzen geachtet werden, um den Schutz der persönlichen Daten zu gewährleisten (vgl. Kreimel 2006, S. 76ff).

### 6.1.5 Schriftliche Kompetenzbilanzen

Eine Kompetenzbilanz hat zwei zentrale Ziele, nämlich die Intervention und die Bilanzierung. Durch den Prozess der Kompetenzbilanz kommen bei den TeilnehmerInnen eine Reflexion und ein kritisches Hinterfragen der eigenen Biographie bzw. verschiedener Laufbahnstationen in Gang. Aus dieser Bestandsaufnahme ergibt sich bereits der Interventionseffekt. Ein zusätzlicher Nutzen kann aus der Kompetenzbilanz dann gewonnen werden, wenn sie einen Nachweis der Kompetenzen ermöglicht. Dies ist durch die schriftliche Kompetenzbilanz möglich. Die schriftliche Kompetenzbilanz erfüllt jedoch verschiedene Zwecke (vgl. Lang-von Wins/Triebel 2006, S. 115ff):

- **Wissensspeicher:** Diese schriftliche Kompetenzbilanz dient als Wissensspeicher für die TeilnehmerInnen und kann dadurch bei der Vorbereitung für Bewerbungen oder dem Verfassen eines Lebenslaufs helfen.
- **Nachweis:** Weiter dient die schriftliche Kompetenzbilanz als Nachweis für Kompetenzen, die die TeilnehmerInnen gegenüber anderen vorweisen können.
- **Ziel:** Die schriftliche Kompetenzbilanz dient als Ziel innerhalb der Beratungsprozesse und beschleunigt und strukturiert dadurch den Prozess.
- **Abschluss:** Zusätzlich bildet die schriftliche Kompetenzbilanz einen abgerundeten Abschluss für den Beratungsprozess.

Je nachdem, welchen Zweck die Kompetenzbilanz erfüllen soll, wird sie in unterschiedlicher Form gestaltet. So ist eine Kompetenzbilanz, die als Wissensspeicher für die TeilnehmerInnen dienen soll, ausführlich und umfangreich gestaltet. Soll die Kompetenz allerdings im Zuge eines Bewerbungsprozesses eingesetzt werden, so wird die Kompetenzbilanz eine strukturierte Form aufweisen und die Kompetenzen genauer hinterfragt werden. Auch der Umfang der Kompetenzbilanz orientiert sich an ihrem Zweck. So soll eine schriftliche Kompetenzbilanz für eine Bewerbung oder einen Arbeitgeber den Umfang von zwei Seiten nicht überschreiten. Ist das Gutachten für den persönlichen Gebrauch der TeilnehmerInnen gedacht, so kann dieses das Fünffache dieses Umfangs erreichen oder sogar noch mehr (vgl. Lang-von Wins/Triebel 2006, S. 116).

Daraus wird nun ersichtlich, dass auch der Prozess der Kompetenzbilanz unterschiedlich ist, je nachdem, welchen Zweck die Kompetenzbilanz erfüllen soll. Daher sei nochmal daran erinnert, dass es wichtig ist, zu Beginn der Kompetenzbilanz die Ziele der TeilnehmerInnen zu klären.

Wie sieht nun die Struktur einer schriftlichen Bilanz aus? Die Bilanz lässt sich in die Teile Werdegang, Anforderungen, Person/Werte/Zukunftsperspektiven, Kompetenzen und persönlicher Eindruck des Coaches unterteilen. Diese einzelnen Teile sollen nun vorgestellt werden (vgl. Lang-von Wins/Triebel 2006, S. 117f).

**Werdegang:** Bei der Verschriftlichung des Werdeganges handelt es sich um einen Lebenslauf in Prosaform. Diese Form wird gewählt, da somit die Möglichkeit besteht, Brüche und Lücken zu erklären. Generell werden im Werdegang jene biographischen Fakten aufgelistet, die für die Entwicklung der individuellen Kompetenzen wesentlich sind.

Lebens- und Laufbahnbrüche sollen dabei möglichst objektiv und wahrheitsgemäß geschildert werden, jedoch ohne, dass die TeilnehmerInnen dadurch Nachteile haben. Generell gilt, dass bei der Nennung kritischer und persönlicher Ereignisse, mit den TeilnehmerInnen Rücksprache gehalten werden muss, ob diese im Werdegang aufscheinen sollen oder nicht. Mit solchen kritischen, persönlichen Ereignissen sind z.B. Krankheiten oder eine Scheidung gemeint. Dabei sollten die TeilnehmerInnen aber auf jeden Fall darauf hingewiesen werden, dass gerade solche Ereignisse oft zum Erwerb bestimmter Kompetenzen beitragen.

**Anforderungen:** In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Anforderungen geschildert, mit denen die TeilnehmerInnen umgehen müssen. Zur Erklärung: Mit Anforderungen sind Merkmale von Situationen bzw. einem

Beruf gemeint, mit denen die TeilnehmerInnen konfrontiert sind. Um mit diesen Anforderungen umzugehen entwickeln die TeilnehmerInnen die jeweiligen Kompetenzen.

Bei der Auflistung der Anforderungen kann es sich also um eine Beschreibung des Jobs oder einer privaten Tätigkeit handeln. Hierbei können einzelne wichtige Stationen aus dem Werdegang herausgegriffen werden und detailliert beschrieben werden. Es wird also in dieser Bilanz ein Bogen zwischen dem Werdegang, den Anforderungen und den dazu erforderlichen Kompetenzen gezogen.

Wichtig ist zu beachten, dass der Coach keine Aussagen trifft, die er objektiv nicht belegen kann, da sonst die Bilanz an Glaubhaftigkeit und somit an Wert verliert.

**Person, Werte, Zukunftsperspektive:** An dieser Stelle wird eine kurze Beschreibung der Persönlichkeit der TeilnehmerInnen verfasst. Dabei sollen nur jene Elemente erwähnt werden, die in den drei Gesprächen deutlich zu erkennen waren und die profilbildend für die Person sind. Dabei kann beschrieben werden, wie die Person mit Stress, Konflikten, schwierigen Situationen oder Kritik umgeht. Es kann auch beschrieben werden, ob die Person eher extrovertiert oder introvertiert ist, ob sie sachlich oder aus dem Bauch heraus entscheidet, ob sie gewissenhaft und genau arbeitet etc.

Auch hierbei ist es wieder wichtig nur belegbare und von den TeilnehmerInnen geteilte Eigenschaften in die Kompetenzbilanz mit aufzunehmen.

Zusätzlich finden in diesem Abschnitt auch Werte und Werteorientierung der TeilnehmerInnen Platz. Diese beeinflussen, wie bereits erwähnt, stark die Entscheidungen der TeilnehmerInnen und runden für die LeserInnen das Profil der Person ab. Auch die mittel- und langfristigen Ziele der Personen sollen in diesem Abschnitt erläutert werden.

Auch hier in diesem Abschnitt gilt das Prinzip der Stärkenorientierung. Damit ist gemeint, dass es darum geht, die Stärken und positiven Seiten der TeilnehmerInnen in die Bilanz aufzunehmen.

**Kompetenzen:** Die Beschreibung der Kompetenzen bildet das Herzstück der Bilanz. Dabei können grundsätzlich zwei unterschiedliche Schwerpunkte in der Beschreibung gelegt werden. Entweder liegt der Schwerpunkt auf einer qualitativen (beschreibenden) Beschreibung der Kompetenzen oder auf einer quantitativen (wertenden). Je nachdem, ob eine beschreibende oder wertende Bilanz anzufertigen ist, verändert sich auch die Beziehung zwischen dem Coach und den TeilnehmerInnen. Wird eine wertende Bilanz verfasst, werden sich die TeilnehmerInnen im Prozess des Coachings vermutlich anders verhalten, als wenn die Bilanz beschreibend verfasst wird. Welche Form der Bilanz erstellt wird, hängt wieder von dem Kontext ab, in dem die Kompetenzbilanz erstellt wird. Geht es um eine Standortbestimmung für die TeilnehmerInnen, so wird die Bilanz eher qualitativ ausgerichtet sein. Wird die Bilanz in einem betrieblichen Kontext ausgeführt, etwa im Rahmen einer Personalentwicklungsmaßnahme, so werden vergleichbare Ergebnisse gebraucht und die Bilanz eher quantitativ verfasst.

Um die Bilanz auf einem hohen Qualitätsniveau zu halten, müssen folgende Informationen in der Verschriftlichung vorhanden sein:

- Erfahrungsmenge: Die Bilanz soll Informationen darüber enthalten, wie lange die Person im jeweiligen Bereich tätig war.
- Erfahrungsvielfalt: Die Bilanz soll informieren, ob die Person die Kompetenz in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt hat.
- Komplexität: Es soll beschrieben werden, wie komplex die Anforderungen waren, in denen die Person die Kompetenz eingesetzt hat.
- Selbstreflexivität: Hierbei geht es darum, zu informieren, inwiefern die Person in der Lage ist, über die Beschaffenheit und Ausprägung der jeweiligen Kompetenz Auskunft zu geben.

**Qualitative Kompetenzbeschreibung:** Passiert die Kompetenzbeschreibung in einer qualitativen Form, so werden die Kompetenzen durch die in den Gesprächen und in den Hausaufgaben der gefundenen Argumente belegt.

Eine Schwierigkeit bei dem Verfassen der Bilanz besteht darin, die Kompetenzen der TeilnehmerInnen auszuwählen, die in der Bilanz erwähnt werden. Wichtig ist es, die profildbildenden Kompetenzen zu wählen und diese dann in gut lesbarer und verständlicher Form zu beschreiben und zu belegen. Sinnvoll kann es dabei sein, den TeilnehmerInnen eine Vorabversion der Bilanz per E-Mail zu schicken, damit sich diese mit der Bilanz auch adäquat beschreiben fühlen. Trotz der Rücksprache mit den KlientInnen muss der Coach aber auch seine Unabhängigkeit bewahren und, wie bereits hingewiesen, soll nur Dinge erwähnen, die er auch belegen kann.

Bei der qualitativen Beschreibung der Bilanz ist der Nutzen oft schwer zu vermitteln. Allerdings darf hier nicht der Nutzen mit dem Wert verwechselt werden. Der operative Nutzen ist oft schwer zu bestimmen, der individuelle Wert einer qualitativen Beschreibung ist jedoch sehr hoch. Viele TeilnehmerInnen berichten, dass es für sie eine große Bestätigung ist, die Kompetenzen in schriftlicher Form zu erhalten.

Für die Verschriftlichung einer qualitativen Bilanz gelten folgende Richtlinien. Es soll in vollständigen Sätzen formuliert werden. Pro Bereich sollen nicht mehr als drei Kernkompetenzen beschrieben werden. Die Kompetenzen, die gewählt werden, sollen profildbildend sein, und die spezifische Qualität, mit der die TeilnehmerInnen die Anforderungen meistern, soll beschrieben werden. Kompetenzen, die mit einander in Verbindung stehen und durch dieselben Tätigkeiten belegt werden können, sollen zusammen dargestellt werden.

**Quantitative Kompetenzbeschreibung:** Bei der quantitativen Kompetenzbeschreibung geht es darum, die Beobachtungen zu quantifizieren und dadurch vergleichbar zu machen. Dabei muss jedoch immer bedacht werden, dass eine Transformation qualitativer Informationen auf eine quantitative Skala immer eine Reduktion der Inhalte darstellt. Zusätzlich bleibt dann trotzdem fraglich, inwiefern die Kompetenzen einer Person dann mit den Kompetenzen einer anderen Person vergleichbar sind.

Die Übertragung der Kompetenzen auf eine quantitative Skala eröffnet jedoch einige Probleme und kann nur willkürlich getroffen werden (bezogen auf die Erfahrungsmenge – z.B. viel oder wenig Erfahrung). Sammelt etwa jemand, der zehn Jahre in einem Bereich eine Kompetenz einsetzt, gezwungenermaßen mehr Erfahrungen als jemand, der nur fünf Jahre diese Kompetenz einsetzt? Bei der Erfahrungsvielfalt stellt sich die Frage, wie viele verschiedene Stationen eine vielfältige Erfahrung auszeichnen. Bei der Komplexität ist es schwierig, einen Vergleichsmaßstab zu entwickeln etc. Daraus ist ersichtlich, dass eine quantifizierte Darstellung keineswegs gleichzeitig auch hohe Transparenz, Objektivität und Vergleichbarkeit von Kompetenzen sichert.

Eine direkte Vergleichbarkeit von Kompetenzen kann bislang am zweckmäßigsten anforderungsbezogen hergestellt werden. Dabei muss vor der Durchführung einer Kompetenzbilanz ein Anforderungsprofil erstellt werden und in diesem die jeweiligen Werte der Kompetenz festgeschrieben sein.

Die Festlegung der Kompetenzen auf einer Skala kann beispielsweise hier auf einer Skala von 1 bis 4 so aussehen:

Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit

- Erfahrungsmenge: 4
- Erfahrungsvielfalt: 2
- Komplexität: 3
- Selbstreflexivität: 3

Neben der Vergleichbarkeit hat die Reduzierung der Kompetenzen auf Skalenwerte auch den Vorteil der Kürze und Überschaubarkeit. Als Nachteil muss gesehen werden, dass viele Informationen, die in einer qualitativen Bilanz vorhanden sind, fehlen. Dazu zählen der Kontext, in dem die Kompetenz erworben wurde, die Komplexität der Anforderungen etc. Es kann also resümiert werden, dass in einer quantifizierten Kompetenzbilanz die Kompetenzen besser vergleichbar sind, aber weniger verständlich. In diesem Kontext ist es besonders wichtig, dass die TeilnehmerInnen in einem Gespräch ihre Kompetenzen ausführlich erläutern und belegen können und dadurch Informationen geben, die in der schriftlichen Bilanz fehlen.

Um eine quantitative Bilanz erstellen zu können, muss bereits bei dem Prozess der Kompetenzbilanzierung strukturierter gearbeitet werden. Zusätzlich muss beachtet werden, dass oft vorab schon die Kompetenzen, um die es geht, feststehen – wie es z.B. in einem vorhandenen Anforderungsprofil der Fall ist.

Vorstellbar ist auch eine Mischform aus qualitativer und quantitativer Kompetenzbilanz. Dabei könnten die quantitativen Elemente eine Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit ermöglichen und die qualitativen Elemente die Kompetenzen genauer beschreiben und belegen.

**Persönlicher Eindruck des Coaches/Nächste Schritte und Empfehlungen:** Die vorhergehenden Abschnitte dienten eher der objektiven, intersubjektiv verstehbaren Verschriftlichung von Werdegang und Kompetenzen der TeilnehmerInnen. Daher soll nun noch Raum für die persönliche Stellungnahme des Coaches sein.

Allgemein empfiehlt es sich, die Bilanz mit den im Coaching erarbeiteten nächsten Schritten und einer Stellungnahme des Coaches abzuschließen. Dies soll auch den TeilnehmerInnen dabei helfen, die formulierten Ziele nochmals zu reflektieren. Zusätzlich können das Ziel, die Kompetenzen und die Ressourcen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dabei soll auf Möglichkeiten und auch auf Hindernisse, die sich ergeben können, hingewiesen werden.

Beim Abschlussteil ist die Gestaltung völlig offen. Er dient als persönliches Resümee des Beratungsprozesses und als individuelle Rückmeldung an die TeilnehmerInnen und ist nicht für Dritte gedacht.

*Nähere Informationen zur Kompetenzbilanzierung finden Sie in dem Praxishandbuch »Methoden der Kompetenzbilanzierung und Portfolioanalyse«, welches kostenlos im AMS-Forschungsnetzwerk zugänglich ist. [www.ams-forschungsnetzwerk.at](http://www.ams-forschungsnetzwerk.at) (Menüpunkt: »Publikationen → Methodenhandbücher«)*

## 6.2 Qualität in der Bildungs- und Berufsberatung

An dieser Stelle findet eine Auseinandersetzung mit der Qualitätssicherung in der Bildungs- und Berufsberatung statt. Nach der Klärung des Qualitätsbegriffes werden Standards und Richtlinien vorgestellt, die eine Voraussetzung für die Qualitätssicherung darstellen. Im Anschluss werden Evaluationsverfahren und Qualitätsmanagementkonzepte sowie deren Brauchbarkeit für das Feld der Bildungs- und Berufsberatung erläutert. Abgerundet wird dieses Kapitel mit einem Kompetenzprofil für BeraterInnen, das auch eine wichtige Voraussetzung für die Qualität in der Beratung darstellt.

### 6.2.1 Qualitätsbegriff

Bevor auf die Qualitätssicherung in der Bildungs- und Berufsberatung eingegangen werden kann, soll an dieser Stelle der Qualitätsbegriff genau definiert werden. Schlögel und Neubauer 2007 definieren den Begriff »Qua-

lität« auf Basis zweier Definitionen. Die erste Definition von Qualität besagt »[...] dass *Qualität die Eignung einer Leistung zur Erreichung eines bestimmungsgemäßen Nutzens ist*« (Beuck/Harke/Voss 2000, S. 12). Bei dieser Definition steht also die Erreichung eines zuvor festgelegten Nutzens bzw. das Erreichen eines zuvor festgelegtes Ziel im Vordergrund. Bezogen auf die Bildungs- und Berufsberatung bedeutet folglich Qualität, dass die KlientInnen einen Nutzen aus der Beratung ziehen können.

Die zweite Definition deutet Qualität wie folgt: »*Qualität besteht in der Realisierung externer Anforderungen und/oder interner Erwartungen an ein materielles oder immaterielles Produkt*« (Krötzel 2000, S. 37). Auch hierbei steht die Erreichung eines gewissen Ziels im Vordergrund.

Daraus schlussfolgern Schlögel und Neubauer die Qualität als »*eine Verschränkung von Erwartungen, Bedürfnissen und Anforderungen der um Ratsuchenden mit den intern vorhandenen Kompetenzen, Ressourcen, und Ansprüchen an Effektivität und Effizienz einer Einrichtung.*« (Schlögel/Neubauer 2007, S. 6) zu fassen.

Es geht in der Bildungs- und Berufsberatung also darum, die Anforderungen und Erwartungen der KlientInnen, der Organisation und der Öffentlichkeit/Politik sowie der BeraterInnen selbst zu erfüllen.

Hier wird nun ersichtlich, dass unterschiedliche AkteurInnen ein Interesse an der Qualität der Bildungs- und Berufsberatung haben. Zu den AkteurInnen zählen neben den KundInnen und professionellen BeraterInnen auch die Organisation mit ihrer Leistung und ihrem Management sowie die Öffentlichkeit, Politik und letztlich der Staat als Geldgeber und Gesetzgeber (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 25).

Dabei stellen die jeweiligen AkteurInnen unterschiedliche Ansprüche an die Qualität der Beratung (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 27):

- KundInnen: Die KundInnen erwarten eine adäquate Leistung, wollen durch die Beratung ihre Ziele erreichen und erwarten, dass die Beratung zweckmäßig ist und ihnen bei der Problemlösung hilft.
- Professionelle BeraterInnen: Die BeraterInnen haben den Anspruch auf Perfektion nach dem Stand der Profession und der Wissenschaft, streben danach, zum Wohl der KlientInnen zu handeln, und streben das Erreichen von gesellschaftlich oder professionell begründeten Ziele an.
- Anbieter der Beratung: Diese streben eine ressourceneffiziente Erreichung des Organisationszweckes, den Erhalt und Sicherung ihrer Position und eventuelles Wachstum an.
- Gesellschaft und Politik: Diese streben das Erreichen von gesellschaftlich relevanten Zielen und die zweckmäßige Nutzung der eingesetzten Mittel an.

Dabei muss allerdings beachtet werden, dass die Ansprüche der unterschiedlichen AkteurInnen nicht deckungsgleich sein müssen, sondern zwischen den Ansprüchen durchaus Spannungen entstehen können. Deshalb muss es im jeweiligen Fall eine Auseinandersetzung darüber geben, welche AkteurInnen bei der Qualität in welchem Maße repräsentiert werden und wessen Ansprüche dabei letztlich höher gewertet werden. Deshalb stellt sich bei der Ausrichtung eines Qualitätsentwicklungsrahmens immer die Frage, welche AkteurInnen beteiligt sind und wie sich diese die Rollen aufteilen.

## 6.2.2 Standards und Richtlinien

International sind Leitlinien und Standards eine verbreitete Form zur Beschreibung von Qualitätsanforderungen (vgl. Plant 2004, nach vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 35). Diese Standards werden durch einen Aushandlungsprozess festgelegt und ermöglichen bei der Qualitätssicherung eine Orientierung an

gewissen Leitlinien. Dabei ist es wichtig, die beiden Begriffe »Leitlinien« und »Standards« zu differenzieren. Bei Leitlinien handelt es sich eher um offene Richtlinien, Wegmarken oder Meilensteine in der Beratung die weniger verbindlich sind. Dahingegen sind Standards stärker normiert und im Gegensatz zu Leitlinien operationalisierbar und messbar (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 35).

Bei den in Folge vorgestellten Richtlinien nach Schiersmann et al (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 35) ist noch unklar, ob es sich um Standards oder Leitlinien handelt, da diese noch im Entwicklungsstadium sind.

Der Einfachheit halber sprechen die AutorInnen aber von Standards, da sie auf eine hohe Verbindlichkeit abzielen möchten. In dem momentanen Entwicklungsstand der Standards ist noch weniger an eine praktische Anwendung zu denken, als vielmehr an die Klärung der Frage, welchen Themen und Gegenständen in einer Organisation, die Beratung anbietet, Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Ziel ist es, eine größere Handlungssicherheit für die BeraterInnen und eine höher Transparenz zu erreichen.

**Standards zum Element »Beratungsprozess«**

Für die Gestaltung und den Verlauf des Beratungsprozesses ist die Zusammenarbeit der Ratsuchenden mit den BeraterInnen sehr zentral. Die hier formulierten Standards basieren auf der Annahme, dass der Beratungsprozess aus drei zentralen Phasen besteht. In der ersten Phase geht es um den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen den BeraterInnen und den KundInnen. Im zweiten Schritt stehen die Klärung der Ziele und Bedürfnisse der KlientInnen im Vordergrund. In der dritten Phase steht die Problembewältigung im Zentrum. Diese Phasen laufen allerdings nicht gezwungenermaßen parallel ab, sondern können sich überschneiden und auch wiederholen.

Element Beratungsprozess	
P1	Die BeraterInnen leisten einen dem Betreuungsanliegen adäquaten Beziehungsaufbau.
P2	Die BeraterInnen nehmen gemeinsam mit den Ratsuchenden eine adäquate Klärung der Ziele und Bedürfnisse vor.
P3	Die BeraterInnen leisten adäquate Hilfe zur Problemlösung.

Quelle: Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 38

**Standards zum Element »BeraterInnen«**

Der erste Standard befasst sich mit dem professionellen beraterischen Handeln. Dies setzt entsprechende Kompetenzen und Aus- und Weiterbildung der BeraterInnen voraus.

Dabei ist es wichtig zu bedenken, dass professionelles beraterisches Handeln nicht von außen bestimmt wird, sondern nur durch intensive Ausbildung und Selbstreflexionsfähigkeiten der BeraterInnen erreicht werden kann.

Der zweite Standard bezieht sich darauf, dass die Standards selbst eine wichtige Grundlage für professionelles Handeln in der Beratung darstellen.

Element BeraterInnen	
B1	Die BeraterInnen sind durch ihre Aus- und kontinuierliche Fortbildung zu professionellem beraterischen Handeln im Feld von Bildung, Beruf und Beschäftigung befähigt. Die Aus- und Fortbildungsinhalte orientieren sich an einem anerkannten Kompetenzprofil.
B2	Die BeraterInnen orientieren sich bei ihrem Handeln an den hier formulierten Standards und konkretisieren diese selbstverantwortlich und reflektiert.

Quelle: Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 39

## Standards zum Element »Organisation«

Der erste Standard bezieht sich auf das Leitbild und die Strategie eines Unternehmens. In einem Leitbild formuliert die Organisation ihre gesellschaftliche Aufgabe und ihr Selbstverständnis. Die Strategie gibt in diesem Zusammenhang Auskunft darüber, wie das Selbstverständnis einer Organisation in konkretes Handeln überführt wird.

Standard Nummer zwei bezieht sich auf die Struktur, Funktion und Prozesse in der Organisation, die identifiziert und festgelegt werden müssen. Um effektiv und effizient handeln zu können, ist es wichtig, dass eine Beratungseinrichtung den Ablauf festlegt, wie die Zeit, zwischen dem ersten Kontakt mit Ratsuchenden bis hin zum Zeitpunkt, in dem die Einrichtung wieder verlassen wird, ablaufen soll.

Der dritte Standard beruht auf der Annahme, dass das bewusste Gestalten einer Unternehmenskultur und der Art und Weise wie die Menschen miteinander umgehen, zur Umsetzung der durch die Beratung zu erreichenden Ziele beitragen soll.

Dass die verfügbaren Mittel und die passende Infrastruktur wichtig für das Erreichen der Ziele sind, wird in Standard vier ersichtlich.

Standard Nummer fünf bezieht sich darauf, dass es wichtig ist, dass die Beratungseinrichtung einen fruchtbaren Austausch mit der Umwelt durch Netzwerkarbeit und Kooperation anstreben soll.

Element Organisation	
O1	Die Beratungseinrichtung formuliert ein spezifisches, d.h. an den Bedürfnissen ihrer Zielgruppe ausgerichtetes, Leitbild und konkretisiert die Umsetzung durch Strategien.
O2	Strukturen, Funktionen und zentrale Prozesse sind identifiziert und werden bei Bedarf optimiert.
O3	Die bewusste Gestaltung der Organisationskultur sowie die Art und Weise des Umgangs mit allen beteiligten AkteurInnen werden gepflegt und bei Bedarf optimiert.
O4	Es stehen Mittel und Infrastruktur in angemessenem Umfang zur Verfügung.
O5	Durch das organisationale Handeln wird ein angemessener Austausch mit der Umwelt im Sinne von Vernetzung und Kooperation gefördert.

Quelle: Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 40

## Standards zum Element Gesellschaft

Bildungs- und Berufsberatung muss immer im Kontext der Gesellschaft betrachtet werden. Dabei spielt die Gesellschaft in doppelter Hinsicht eine Rolle. Zum einen definiert sie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen die Beratung stattfindet, und zum anderen die Ziele, die die Beratung verfolgt.

Die Anliegen der Ratsuchenden sind bereits von den gesellschaftlichen Gegebenheiten geprägt, was dazu führt, dass diese beim beraterischen Handeln berücksichtigt werden müssen. Auch die methodische Ausgestaltung und das organisatorische Handeln werden von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mitbestimmt.

Die Standards zwei bis vier beschäftigen sich mit den gesellschaftlich begründeten Beratungszielen. Dabei werden die individuelle Regulationsfähigkeit, die Beschäftigungsfähigkeit und die Chancengleichheit betont.

Bei der individuellen Regulationsfähigkeit wird betont, dass Beratungshandeln die Kompetenz der Ratsuchenden zur Selbstbehauptung, unter Bedingungen zunehmender Komplexität und Unsicherheit im Lebens- und Arbeitszusammenhang, fördert.

Bei der Beschäftigungsfähigkeit wird der Bezug zum Arbeitsmarkt hergestellt. Die Beratung schafft Beschäftigungsfähigkeit, indem sie die Kompetenzen der Ratsuchenden identifiziert und auch feststellt, welche Qualifikationen in diesem Zusammenhang noch erworben werden müssen.

Bei der Chancengleichheit geht es darum, dass die Beratung dazu beitragen will, dass weder sozialer Status noch kulturelle Herkunft, Geschlecht oder regionale Aspekte die individuellen Lernanstrengungen überlagern.

Element Gesellschaft	
G1	Die methodische Ausgestaltung des Beratungsprozesses sowie die organisationale Einbindung orientieren sich an den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.
G2	Das Beratungshandeln unterstützt und fördert die Kompetenz der Ratsuchenden zur Selbstbehauptung unter den Bedingungen zunehmender Komplexität und Unsicherheit der Lebens- und Arbeitszusammenhänge.
G3	Das Beratungshandeln unterstützt die Entwicklung/Förderung von Kompetenzen, die dazu beitragen, die Bildungs- und Beschäftigungschancen der Ratsuchenden zu sichern/zu verbessern und damit das selbständige Agieren auf dem Arbeitsplatz zu ermöglichen und ein optimal qualifiziertes Arbeitskraftpotenzial zu schaffen.
G4	Das Beratungshandeln orientiert sich am Ziel der Chancengleichheit/Chancengerechtigkeit und trägt dazu bei, dass weder sozialer Status noch kulturelle Herkunft, Geschlecht oder regionale Aspekte die individuellen Lernanstrengungen so überlagern, dass Ungleichheit bekräftigt wird.

Quelle: Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 43

## Übergreifende Standards

Zusätzlich zu den Standards, die sich auf ein bestimmtes Element der Beratung beziehen, gibt es auch übergreifende Standards, die sich auf mehrere bzw. alle Elemente gleichzeitig beziehen. Diese übergreifenden Standards betreffen Themen rund um KundInnenorientierung, Transparenz, Ethik und Qualitätsentwicklung.

Die KundInnenorientierung bezieht sich darauf, dass das Beratungsangebot auf allen Ebenen an die Bedürfnisse der Ratsuchenden angepasst werden soll. Dies bedeutet auf der Organisationsebene, dass genau benannt werden muss, welche Angebote für wen gemacht werden. Auf der Ebene des Beratungsprozesses bedeutet dies, dass für die jeweiligen Ratsuchenden, deren Anliegen und deren Ressourcen, der Beratungsprozess angemessen ausgestaltet werden soll.

Die Transparenz spielt ebenfalls auf den unterschiedlichen Ebenen der Beratung eine wichtige Rolle. Beim Beratungsprozess bedeutet Transparenz, dass die Ziele, die Inhalte, die Vorgangsweise und die Methode für alle Beteiligten – also auch für die Ratsuchenden – transparent sind. Auf der organisatorischen Ebene ist es wichtig, dass das Leitbild, die Verantwortlichkeiten und die Kommunikation über Strukturen, Funktionen und Prozesse transparent gestaltet sind.

Auch die politischen Ziele, die die Beratung verfolgt, sollen transparent gemacht werden. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die selbstverantwortliche Nutzung des Beratungsangebotes und die Entscheidungsfindung der Ratsuchenden.

Ethische Aspekte sollten bei der Bildungs- und Berufsberatung auf allen Dimensionen des Beratungshandelns handlungsleitend sein.

Auch der Qualitätsaspekt soll bei diesen Standards nicht vergessen werden. Auf gesellschaftlicher Ebene ist es wichtig, Rahmenbedingungen zu schaffen, die Qualitätsbemühungen festlegen und fördern. Weiters ist es wichtig, dass sowohl Beratungshandeln als auch organisatorisches Handeln auf einem fundierten Qualitätskonzept basieren. Dabei ist die Evaluation ein integraler Bestandteil eines solchen Qualitätskonzeptes.

Übergreifende Standards	
Ü1	Das Beratungshandeln, das organisationale Handeln sowie das beratungsrelevante politische Handeln orientieren sich an den Bedürfnissen und Ressourcen der Ratsuchenden.
Ü2	Das Beratungshandeln, das organisationale Handeln sowie das beratungsrelevante politische Handeln sind für alle AkteurInnen transparent.
Ü3	Für das Beratungshandeln, das organisationale und das politische Handeln sind ethische Aspekte handlungsleitend. Diese sind in einem Diskurs immer wieder neu zu konkretisieren und implizieren eine Reflexion des Beratungshandelns bezüglich der ethischen Aspekte.
Ü4	Sowohl das Beratungshandeln als auch das organisationale Handeln basieren auf fundierten und integrierten Qualitätsstrategien.

Quelle: Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 45f

### 6.2.3 Evaluationsverfahren

An dieser Stelle werden nun ausgewählte Evaluationsinstrumente vorgestellt, um eine Umsetzung der Evaluation in die Praxis darzustellen. Allgemein kann zwischen Selbstevaluation, Fremdevaluation und Systemevaluation unterschieden werden. Von Selbstevaluation bzw. interner Evaluation kann gesprochen werden, wenn die Evaluation von MitarbeiterInnen der Organisation durchgeführt wird. Von Fremdevaluation bzw. externer Evaluation wird gesprochen, wenn die EvaluatorInnen aus externen Forschungsinstituten stammen. Die Systemevaluation stellt dabei eine Spezialform der Fremdevaluation dar, bei welcher nicht nur einzelnen Organisationen oder Leistungen evaluiert werden, sondern ein System im Ganzen untersucht wird (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 51). Da bei einer externen Evaluation die EvaluatorInnen keinen direkten Zugang zum Untersuchungsfeld haben und damit eine höhere Distanz aufweisen, kann dabei eine höhere »Objektivität« der Ergebnisse gesehen werden (Kromrey 2000, S. 33).

Bei der Verbesserung in der Beratung können sowohl Selbstevaluation wie auch Fremdevaluation einen guten Beitrag leisten. Allgemein ist daher eine Kombination beider Formen zu empfehlen (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 51). Daher werden hier in einem ersten Schritt allgemeine Evaluationsinstrumente vorgestellt und in einem zweiten Schritt spezielle Instrumente zur Selbstevaluation skizziert.

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf individueller Ebene bedürfen geeigneter Instrumente zur Selbstevaluation. Diese Instrumente sollen möglichst einfach durchführbar sein, bestehende Strukturen und Institutionen nutzen und einen großen Nutzen für die Beteiligten haben (vgl. Gaiswinkler/Roessler 2007, S. 4).

#### Ausgewählte Evaluationsinstrumente

Typisiert werden die Evaluationsverfahren danach, ob sie die Bereiche »Input«, »Prozess«, »Ergebnisse«, »Wirkung« oder »Kontext« evaluieren. Zum Input zählen alle Elemente, die in die Beratung eingehen, wie z.B. die Kompetenz der BeraterInnen, die Einstellung der KlientInnen, räumliche und zeitliche Ressourcen etc. Der Prozess bezieht sich auf die Interaktion zwischen BeraterInnen und KlientInnen. Als Ergebnisse oder auch Output werden die direkten Resultate der Beratung bezeichnet. Dazu zählen z.B. eine veränderte Einstellung oder ein veränderter Wissensstand. Die Wirkung bezeichnet langfristige Effekte, wie z.B. Weiterbildung oder ein neuer Job. Mit Kontext sind vorhandene Umweltbedingungen, wie die Arbeitsmarktlage etc., gemeint (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 52f).

## Fragebögen für Radsuchende und Beratende

Ertelt und Schulz liefern in ihrem Lehrbuch »Beratung in Bildung und Beruf« zwei Fragebögen mit geschlossenen Antwortvorgaben als Instrument zur Evaluation an (vgl. Ertelt/Schulz 1997, S. 403ff). Dabei zielt ein Fragebogen auf die Selbsteinschätzung der BeraterInnen und der andere auf die Selbsteinschätzung der Ratsuchenden ab. Diese 16 Fragen beziehen sich in beiden Fragebögen auf die gleichen Punkte, was eine Gegenüberstellung der BeraterInnensicht mit der KlientInnensicht ermöglicht.

Die Fragen beziehen sich inhaltlich auf die zwischenmenschliche Situation der Beratung, den Beratungsprozess und die Beratungsfähigkeiten der BeraterInnen. All diese Punkte werden von den BeraterInnen selbst und den KlientInnen ausgefüllt und können dann verglichen werden.

Schiersmann et al schlussfolgern, dass sich der Fragenbogen hauptsächlich auf den Beratungsprozess und die Fähigkeiten der BeraterInnen konzentriert. Die Qualität des Inputs wird aus ihrer Sicht nur mit einem Item, nämlich bei der Erfassung der zeitlichen Ressourcen, erfasst. Der Schwerpunkt liegt, so gesehen, auf der Einschätzung der Atmosphäre, in der die Beratung stattfindet und auf der methodischen Gestaltung der Beratung. Die AutorInnen kritisieren dabei, dass die Ergebnisse bzw. der Outcome der Beratung außer Acht gelassen werden (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 55).

Allgemein lässt sich allerdings sagen, dass solche Instrumente mit geringen Kosten eingesetzt werden können und leicht für spezifische Situationen adaptiert werden können. Diese Instrumente sind ein guter Einstieg in die Evaluation von Bildungs- und Berufsberatung und können verlässlich erste Erkenntnisse über die Qualität der Beratung liefern (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 55).

## Qualitätsbeurteilung unter Berücksichtigung des Schwierigkeitsgrades

Trube und Heimann (2002) haben im Auftrag der deutschen Bundesagentur für Arbeit ein Instrument entwickelt, um die Beratungsqualität zu erfassen. Bei diesen so genannten Rating-Assessment-Bögen müssen die jeweiligen Punkte auf einer sechsstufigen Skala eingestuft werden. Durch die neutrale Formulierung können diese Bögen sowohl von BeobachterInnen, BeraterInnen als auch Ratsuchenden ausgefüllt werden. Die Einschätzungen der bewertenden Personen werden dabei zu den strukturellen Bedingungen, den sozialen Kompetenzen, den fachlich-methodischen Kompetenzen etc. befragt. Zu den jeweiligen Themen werden in Klammer immer Beispiele gebracht, um die Bewertung zu erleichtern (vgl. Trube 2005, S. 69).

Das besondere an diesem Instrument liegt darin, dass neben der Beratungsqualität auch der Schwierigkeitsgrad der Beratung – operationalisiert über die Motivation und Mitarbeit der Ratsuchenden – erfasst wird. Durch die Kombination beider Ergebnisse kann ein höherer Aussagewert erfasst werden. Ideal wäre dabei, wenn bei einem hohen Schwierigkeitsgrad die Beratungsqualität trotzdem hoch ist. Besonders schlecht wäre dabei, wenn bei einem niedrigen Schwierigkeitsgrad die Beratung eine schlechte Qualität hätte (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 56).

Auch dieses Instrument legt den Schwerpunkt auf das Element des Beratungsprozesses. Bei genauer Betrachtung des Erhebungsinstrumentes kann es als eine Mischung aus Input-, Prozess- und Outputevaluation bezeichnet werden. Beim Input wird die Einstellung der Ratsuchenden, die zur Verfügung stehenden Ressourcen und die Ausbildung der BeraterInnen betrachtet. Das Ergebnis bzw. der Output werden durch drei Punkte erfasst, welche das beobachtbare Ergebnis, die Entscheidungsfindung und den Grad der Zielerreichung thematisieren. Die Wirkung wird durch dieses Instrument nicht erfasst (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 56).

Allgemein kann resümiert werden, dass der zeitliche Aufwand der Durchführung sowie der Aufwand zur Anpassung des Instrumentes an die jeweilige Gegebenheit vergleichsweise gering ausfallen. Das Instrument kann

folglich bei begrenzten Ressourcen genutzt werden und eignet sich ebenfalls für einen Einstieg in die systematische Evaluation (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 56f).

### Evaluation durch Kennziffern

Menne (1998) zeigt in seinem Aufsatz zur Qualitätssicherung in der Erziehungs- und Familienberatung auf, wie Qualität in Kennziffern erfasst werden kann. Auch wenn dieses Instrument in der Erziehungs- und Familienberatung entwickelt wurde, kann es auch für die Bildungs- und Berufsberatung adaptiert werden bzw. können wertvolle Anregungen gewonnen werden. Im Gegensatz zu den zuvor vorgestellten Instrumenten wird hier nicht mit subjektiven Einschätzungen gearbeitet, sondern mit quantifizierbaren Daten (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 58). Beispielsweise wird das Qualitätskriterium »Flexible Öffnungszeiten« über die Kennziffer »Zahl der Termine außerhalb der Regelzeiten bezogen auf die Gesamtzahl aller im Jahr vergebenen Gesprächstermine« (Menne 1998, S. 152) operationalisiert. Das Qualitätskriterium »Kurze Wartezeiten« wird dabei durch die Kennziffer »Zahl der beendeten Beratungen, bei denen das Erstgespräch innerhalb von vier Wochen stattgefunden hat, bezogen auf die Gesamtzahl aller im Jahr beendeten Beratungen« (Menne 1998, S. 152) operationalisiert.

Betrachtet man dieses Evaluationsinstrument so wird ersichtlich, dass durch die Kennziffern hauptsächlich organisatorische Voraussetzungen erfasst werden. Dabei werden z.B. die räumliche Ausstattung, die Wartezeiten, der niederschwellige Zugang und die personelle Besetzung erfasst. Es kann also ein eindeutiger Schwerpunkt auf der Inputevaluation festgestellt werden (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 58).

Das praktische an diesem Verfahren ist, dass die notwendigen Daten größten Teils bereits vorliegen müssten und diese lediglich zusammengestellt ggf. ergänzt werden müssen und der zeitliche Aufwand dadurch relativ gering bleibt. Durch die Kennziffern können aber auf jeden Fall nützliche Erkenntnisse zur Qualität bzw. eventuellen Schwachstellen gewonnen werden (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 58).

Der Vorteil des Instrumentes liegt in der Möglichkeit, Aussagen zur Qualität über die Aggregatebene zu treffen und nicht über subjektive Einschätzungen. Der Nachteil liegt darin, dass die Kennziffern auf einem hohen Abstraktionsgrad liegen. Es können also Hinweise auf Schwächen festgestellt werden, allerdings können diese nicht erklärt werden. Zusätzlich sind die Kennziffern hauptsächlich durch Vergleichswerte aussagekräftig. Es sollten daher die Kennziffern über mehrere Jahre vergleichbar sein bzw. Vergleiche zwischen verschiedenen Organisationen gemacht werden (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 58f).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kennziffern eine pragmatische Möglichkeit sind, um zu Qualitätsurteilen zu kommen und diese als Ergänzung zu Befragungsinstrumenten sinnvoll scheinen (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 59).

### Evaluation von Effektivität und Effizienz

Das Verfahren von Burmann, Sellin und Trube (2000) wurde entwickelt, um die Effektivität und die Effizienz der Ausstiegsberatung aus der Sozialhilfe zu evaluieren (vgl. Trube 2005, S. 70). Dieses Verfahren ist daher interessant, da stärker auf die Wirkung der Beratung eingegangen wird. Die Qualität wird bei diesem Verfahren mit 21 Indikatoren bewertet, welchen zum Teil Kennziffern und zum Teil Einschätzungen zugrunde liegen (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 59).

Wertvolle Anregungen können bei diesem Instrument daraus gewonnen werden, dass, neben dem Input und dem Prozess, auch der Output und die Ergebnisse erfasst werden. Die Ergebnisse werden mit vier Indikatoren erfasst. Diese umfassen u.a. beispielsweise den »Kontakt mit der Wirtschaft« oder die »Vermittlung in dauer-

hafte Hilfe-/Beratungsstellen). Ob die eigentliche Wirkung, nämlich der Ausstieg aus der Sozialhilfe« erreicht wird, wird mit eigenen Indikatoren erfasst. Dazu zählen der Ausstieg aus der Sozialhilfe, die eingesparte Sozialhilfe und die Vermittlung in Arbeit/Qualifizierung. Durch diese Operationalisierungen war es in diesem Projekt möglich, die Effizienz und Effektivität nachzuweisen (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 59).

Kritisch anzumerken ist hier allerdings, dass es eine große Herausforderung beim Transfer auf den Bereich der Bildungs- und Berufsberatung gibt. Die Schwierigkeit wird dabei vor allem darin liegen, geeignete Indikatoren für die Erfassung der Ergebnisse zu bestimmen. Zusätzlich wären entsprechend differenziertere Forschungsdesigns nötig, um zu zuverlässigen Aussagen über die Wirkung der Beratung zu kommen (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 59).

Aufgrund des hohen Aufwandes und der notwendigen sozialwissenschaftlichen Expertise eignet sich dieses Verfahren wenig für den Einstieg in eine systematische Bewertung sowie der Beratung und ist eher als Ergänzung im Sinne von Wirkungsforschung interessant (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 56f).

### Qualitative Evaluation

An dieser Stelle wird auch das qualitative Evaluationsverfahren von Kuckarts et al (2007) eingegangen. Exemplarisch durchgeführt wurde dieses Verfahren bei universitären Bildungsveranstaltungen, jedoch betonen die AutorInnen, dass es auch in dem Beratungsbereich der Jugendhilfe eingesetzt werden kann (Kuckartz/Dresing/Rädiker/Stefer 2007, S. 73). Daher ist zu vermuten, dass es auch in anderen Bereichen der Beratung, wie z.B. der Bildungs- und Berufsberatung, eingesetzt werden kann.

Entwickelt wurde ein sieben Schritte umfassendes Verfahren, mittels welchem eine qualitative Evaluation in 100 Stunden durchgeführt werden kann. Auf die zeitliche Beschränkung wurde bewusst Wert gelegt, um Schwellenängste gegenüber qualitativer Methoden zu überwinden (vgl. Kuckarts et al 2007, S. 7). Voraussetzung dafür ist jedoch die Kenntnis der zugrundeliegenden Methoden. Die sieben Schritte (vgl. Kuckartz/Dresing/Rädiker/Stefer 2007, S. 109f) gliedern sich dabei wie folgt:

1. Schritt: Evaluationsgegenstand und Evaluationsziel festlegen (4 Stunden)
2. Schritt: Interviewleitfaden und Kursfragebogen entwickeln (4 Stunden)
3. Schritt: Interviews durchführen, aufnehmen und transkribieren (14 Stunden)
4. Schritt: Daten erkunden, fallweise analysieren und darstellen (9 Stunden)
5. Schritt: Kategoriensystem erstellen, Interviews codieren (20 Stunden)
6. Daten kategorienbasiert auswerten, Evaluationsbericht erstellen (33 Stunden)
7. Fazit erarbeiten, Ergebnisse rückmelden, Bericht abschließen (16 Stunden)

Dabei kann das Verfahren je nach Fragestellung und Auswahl der Interviewpartner auf die unterschiedlichen Bereiche der Beratung umgesetzt werden. Da das Verfahren neben der Auswertung von einzelnen Themenbereichen eine Auswertung bzgl. einzelner Fälle ermöglicht, sind besonders die Bereiche der »Ratsuchenden« und der »BeraterInnen für eine Analyse interessant. Auf Grund der Flexibilität des Instrumentes lassen sich der Input, der Beratungsprozess, der Output und die Wirkung der Ergebnisse in gleichem Maße erfassen (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 60).

Allgemein lässt sich das Verfahren allerdings als weniger praktikabel einschätzen, da trotz der Zeitbeschränkung der zeitliche Aufwand immer noch relativ hoch ist und sozialwissenschaftliche Fähigkeiten für die Durchführung Voraussetzung sind. Trotzdem ermöglicht dieses Instrument Erkenntnisse über komplexe Wirkungsgefüge, welche durch andere Instrumente nicht gewonnen werden könnten (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 56f).

## Verbraucherorientierte Tests

Verbraucherorientierte Tests stellen eine Sonderform der externen Evaluation dar. Diese werden in Deutschland von der Stiftung Warentest auch für den Bereich der Beratung durchgeführt, um eine höhere Transparenz des Marktes zu schaffen (vgl. Töpfer 2002, S. 105).

Die Abteilung Bildungstest der Stiftung Warentest hat 2003 die Qualität der Beratung für berufliche Weiterbildung getestet. Dabei wurden 78 Beratungen bei unterschiedlichen Anbietern getestet. Es wurden jene Beratungsstellen getestet, die an Weiterbildung Interessierten dabei helfen, einen geeigneten Kurs zu finden. Getestet wurde von geschulten Testern mittels eines teilstandardisierten Erhebungsbogens. Bewertet wurde durch den Erhebungsbogen, die von den Anbietern zur Verfügung gestellten Materialien und einer Auswertungsveranstaltung der Tester (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 61).

Ein weiterer Test wurde von September 2006 bis März 2007 durchgeführt. SchülerInnen und Auszubildende haben Arbeitsagenturen in ganz Deutschland besucht und sich beraten lassen. In die Beurteilung wurden die Rahmenbedingungen der Beratung, der Beratungsprozess bzw. das professionelle Verhalten der BeraterInnen eingebunden. Ein Kriterium war z.B., inwieweit eine Bestandsaufnahme und Zielvereinbarung stattfand, wie aufgeschlossen sich die BeraterInnen in der Beratung zeigten, welche Informations- und Arbeitsmittel eingesetzt und inwieweit Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt wurden (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 61f).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass solche verbraucherorientierten Tests sich dafür eignen, mehr Transparenz zu schaffen und die Position der Ratsuchenden zu stärken, was zu einer Qualitätsentwicklung beitragen kann. Kritisch anzumerken ist hierbei, dass aufgrund der methodischen Gestaltung, sprich der kleinen Stichprobe, der Fall eintreten kann, dass ein in der Regel guter Anbieter durch ein zufällig schlechtes getestetes Angebot stigmatisiert werden kann (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 62).

## Supervision

Die Supervision ist ein Instrument zur Selbstevaluation, welches zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der beruflichen Arbeit eingesetzt wird. Größtenteils wird die Supervision im psychosozialen Bereich eingesetzt und findet auch in der Bildungs- und Berufsberatung anklang (vgl. Fellinger 2011, S. 1).

Definiert wird Supervision als Beratungsmethode zur Reflexion der beruflichen Arbeit. Dabei können unterschiedliche Ziele formuliert werden (vgl. Belardi 2002, S. 50):

- Ziel 1: Förderung persönlicher Entwicklung: Das eigenen Wissen, wie man auf andere wirkt, soll erweitert werden.
- Ziel 2: Entwicklung in der Beziehungs- bzw. Arbeitsgestaltung: Die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten, KollegInnen und KundInnen kann reflektiert und verändert werden.
- Ziel 3: Förderung der strukturellen Entfaltung: Rollen, Positionen und Funktionen der einzelnen Personen im beruflichen System werden reflektiert und bewusst gemacht.
- Ziel 4: Förderung der methodischen und instrumentellen Entwicklung: Kenntnisse und Fertigkeiten im beruflichen Feld werden reflektiert und verbessert. Arbeitsprobleme werden beleuchtet und Lösungen vorgeschlagen.

Diese Definition aus der Literatur kann noch durch die Definition der Österreichischen Vereinigung für Supervision (ÖVS) ergänzt werden. Diese definieren Supervision als professionelle Beratungsmethode für berufliche Herausforderungen von Einzelpersonen, Firmen oder Organisationen. Die Aufgabe der SupervisorInnen liegt darin, bei der Gestaltung zielgerechter, effizienter und erfolgreicher beruflicher Handlungen unterstützend tä-

tig zu werden. Das Ziel ist es, berufliche Situationen zu reflektieren und die TeilnehmerInnen zu befähigen, die damit verbunden Probleme und Herausforderungen konstruktiv zu bewältigen, Konflikte zu lösen und Veränderungsprozesse aktiv zu steuern (vgl. [www.oevs.or.at](http://www.oevs.or.at)).

Dadurch, dass bei der Supervision Fragen und Themen reflektiert werden, ist es möglich, neue Handlungsalternativen zu entwickeln bzw. vorhandene Handlungsweisen zu verbessern. Das umfangreiche Beleuchten und das gezielte Querdenken, das von den SupervisorInnen angeregt wird, ermöglichen es, neue Lösungen und Antworten zu finden. All dies trägt dazu bei, in der Bildungs- und Berufsberatung die Qualität zu sichern.

Je nachdem, auf welche Themen in der Supervision eingegangen wird, können die unterschiedlichen Bereiche – Input, Beratungsprozess, Output und Wirkung – beleuchtet werden.

## Intervision

Auch die Intervision ist ein Instrument, das typischerweise zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf individueller Ebene in der Bildungs- und Berufsberatung eingesetzt wird (vgl. Fellingner 2011, S. 2). Die Intervision bietet die Möglichkeit, konkrete Praxisprobleme in einer Gruppe gleichrangiger zu reflektieren und gemeinsam eine Lösung zu finden. Die Gruppen kommen dabei in regelmäßigen Sitzungen zusammen, und die einzelnen Mitglieder können sich gegenseitig beraten. Dabei können die Mitglieder von den Erfahrungen und der Kreativität der anderen profitieren (vgl. Inhelder 2006, S. 30).

Bei der Intervision können unterschiedliche Modelle unterschieden werden. Ein Modell stellt das Balint-Gruppen-Modell dar. Dieses basiert auf der Grundidee der freudschen »freien Assoziation«. Ein/Eine TeilnehmerIn schildert der Gruppe ihren Fall und alle anderen hören zu. Im Anschluss muss der/die FallbringerIn schweigen, und die anderen TeilnehmerInnen assoziieren frei darauf los. Dabei äußern sie sinnvolle oder auch unsinnig scheinende Hypothesen, Ideen und Bilder. Im Anschluss fasst eine Person diese Gedanken zusammen, und die/die FallbringerIn nimmt dazu Stellung (vgl. Reichel/Rabenstein 2001, S. 54).

Dieses Balint-Gruppen-Modell ist geeignet für fünf bis zehn TeilnehmerInnen und läuft in folgenden Schritten ab (vgl. Fellingner 2011, S. 2f):

1. Problemdarstellung: Der/Die FallbringerIn schildert ihren/seinen Fall.
2. Fragerunde: Die TeilnehmerInnen können Fragen zum Fall stellen, um mehr über diesen zu erfahren.
3. Assoziationsrunde: Die TeilnehmerInnen assoziieren frei zum Fall.
4. Kurze Stellungnahme: Der/Die FallbringerIn kommentiert kurz den Input der TeilnehmerInnen.
5. Hypothesenrunde: Die TeilnehmerInnen formulieren Hypothesen zum Fall.
6. Kurze Stellungnahme: Der/Die FallbringerIn kommentiert kurz die Hypothesen.
7. Lösungsrunde: Die TeilnehmerInnen formulieren Lösungsideen zum Fall.

Ein weiteres Modell ist der Intervisionsstern. Dieser hat einen ähnlichen Ablauf wie das Balint-Gruppen-Modell, ist jedoch viel strukturierter und daher auch für größere Gruppen bis zu 20 TeilnehmerInnen geeignet. Strukturiert ist das Modell dadurch, dass es streng reihum abläuft und jede/r TeilnehmerIn nur eine Frage/Intervention/Lösung anmerken darf. Zusätzlich sollen die Wortmeldungen möglichst knapp und präzise sein. Sollte ein/eine TeilnehmerIn keine Stellungnahme zum Fall geben wollen/können, kann er/sie auch, wenn er/sie an der Reihe ist, die Wortmeldung weitergeben (vgl. Fellingner 2011, S. 3).

Die einzelnen Schritte des Intervisionssterns laufen dabei wie folgt ab (vgl. Fellingner 2011, S. 3f):

1. Problemdarstellung: Der Fallbringer schildert sein Anliegen.
2. Fragerunde zur Information: Die TeilnehmerInnen stellen Fragen zum Fall. Bei Bedarf kann dieser Schritt wiederholt werden.

3. Hypothesenrunde: Die TeilnehmerInnen formulieren ihre Hypothesen. Bei Bedarf kann dieser Schritt wiederholt werden.
4. Kurze Stellungnahme: Der/Die FallbringerIn kommentiert die Hypothese.
5. Lösungsrunde: Die TeilnehmerInnen formulieren Lösungsideen. Bei Bedarf kann dieser Schritt wiederholt werden.
6. Warnungen: Die TeilnehmerInnen formulieren Warnungen bzgl. zukünftiger Aktionen des/der FallbringerIn.
7. Abschluss: Die FallbringerIn gibt ein Abschlusssstatement und bedankt sich.

Beide hier vorgestellten Modelle können bezogen auf den jeweiligen Fall qualitative Veränderungen ermöglichen. Je nach Fall bzw. Thema kann der Input, Beratungsprozess, Output oder die Wirkung der Beratung bearbeitet werden.

### Qualitätsentwicklungsgespräche

Das Qualitätsentwicklungsgespräch wurde vom Schweizer Berufsverband für Supervision, Coaching und Organisationberatung (vgl. [www.bso.ch](http://www.bso.ch)) für seine Mitglieder als Methode zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung entwickelt. Diese Methode besteht aus einem regelmäßigen Fachdiskurs, bei dem mindestens zwei weitere BeraterInnen beteiligt sind. Der Fachdiskurs beschäftigt sich mit dem persönlichen Qualitätsportfolio und der Orientierung an den berufsethischen Richtlinien des Berufsverbandes. Das Qualitätsportfolio umfasst dabei sämtliche Dokument wie Konzepte, Grundlagen, Nachweise, Formulare, Fachpublikationen etc. (vgl. Fellinger 2011, S. 4).

Dabei sind die einzelnen fünf Portfolio-Elemente wie folgt definiert (vgl. Fellinger 2011, S. 4):

1. Beratungskonzept: Welche Grundlagen und Konzepte liegen dem beraterischen Handeln zugrunde.
2. Kontaktverfahren: Wie und welche Ziele und Vereinbarungen werden getroffen.
3. Evaluation und Feedback der KundInnen: Evaluation bzgl. der KundInnenzufriedenheit, der Zielerreichung und der Effektivität.
4. Reflexion: Reflexion des beraterischen Handelns und der laufenden Beratungsprozesse durch regelmäßige Intervention und Supervision.
5. Weiterbildung: Bilden sich die BeraterInnen regelmäßig bei Seminaren, Kursen etc. weiter?

Dieses für selbständige BeraterInnen entwickelte Konzept kann auch in einem anderen Kontext, z.B. unter MitarbeiterInnen, eingesetzt werden. Durch den Fachdiskurs zwischen den BeraterInnen kann die Qualität der Beratung beleuchtet und gesichert werden. Den Portfolio-Elementen folgend werden sowohl der Input, der Prozess und der Output beleuchtet.

## 6.2.4 Qualitätsmanagementkonzepte

Wenn von Qualitätssicherung die Rede ist, werden immer auch Qualitätsmanagementsysteme, wie z.B. DIN ISO 9000 ff. und EFQM, genannt. Diese finden immer häufiger Eingang in den gesamten Bildungsbereich und damit auch in den speziellen Bereich der Bildungs- und Berufsberatung.

Vorgestellt werden das DIN ISO 9000 ff. und das EFQM, da diese die wichtigsten Qualitätsmanagementsysteme sind und für viele andere die Vorlage bilden, und das LQW, da dieses extra für den Bildungsbereich entwickelt wurden. Diese drei Qualitätsmanagementsysteme werden hier kurz skizziert, um einen Einblick in diesen Bereich zu gewähren.

**ISO 9000 ff**

Das ISO 9000 ff. (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 66ff) Modell strebt die Verbesserung von Prozessen an. Auf die Bildungs- und Berufsberatung werden dabei sowohl die Auswahl und Ausbildung der BeraterInnen, die Entwicklung von Konzepten, die finanzielle Organisation und die Organisation des Beratungsprozesses selbst inkludiert.

Dabei werden die gesamten Prozesse in der Bildungs- und Berufsberatung beschrieben und in einem Qualitätshandbuch dokumentiert. Dabei sind folgende Elemente charakteristisch (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 66):

- KundInnenwünsche (Was ist das Ziel bzw. Anliegen der KundInnen?)
- Ziele und Grundlagen der Qualitätsbemühungen (Was soll durch das QM erreicht werden?)
- Definition von Abläufen und Verantwortlichkeiten (Wer macht was, wann und mit welchen Hilfsmitteln?)
- Verfügbarmachung von Ressourcen für das QM (Was benötigen die MitarbeiterInnen zur Durchführung?)
- Messung der Wirksamkeit und Effizienz des Prozesses (Unnötige Wartezeiten? Bürokratische Hürden?)
- Laufende Verbesserung der Prozesse (Was können wir lernen?)

Bei dem ISO 9000 ff ist, ausgehend von den festgestellten Anforderungen der KundInnen und den bereitgestellten Ressourcen, die Realisierung der Dienstleistung, sprich der Beratung, das zentrale Element. Dabei geht es darum, den Prozess, der regelmäßig zu hochwertigen Ergebnissen führen soll, zu beschreiben und nach dieser Beschreibung durchzuführen. Diese Ergebnisse, also der Output der Beratung bzw. die Zufriedenheit der KundInnen, werden gemessen analysiert und Verbesserungsmöglichkeiten erarbeitet. Diese Verbesserungsmöglichkeiten sollen von den Verantwortlichen übernommen werden, und diese sollen die dazu nötigen Ressourcen zur Verfügung stellen.

Das ISO 9000 Modell kann als Kreislauf zwischen den Anforderungen der KundInnen und der Zufriedenheit der KundInnen beschrieben werden. Bei diesem Kreislauf werden die Beratungen durchgeführt, ihre Ergebnisse analysiert und gemessen und dann von den verantwortlichen »neue« Ressourcen für die nächste Beratung zur Verfügung gestellt. Ständige Verbesserungen werden dabei angestrebt.

Allgemein lässt sich sagen, dass dieses Instrument seine Stärken in der Verbesserung des Zusammenspiels der einzelnen Elemente einer Organisation hat. Es bringt also vor allem einen Nutzen bei organisatorischen Aspekten, weniger jedoch in Bezug auf die Beratungsangebote sowie die Produkte und Dienstleistungen im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung (vgl. Döringer/Gottwald/Hinz/Löffelmann 2008, S. 47). Zusätzlich ist das Konzept teilweise schwer für kleine Organisationen und Prozesse, die weniger in die Tiefe gehen – wie es in der sozialen Dienstleistung typisch ist –, anzuwenden, da es oft zu sehr ins Detail geht (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 68).

**Das EFQM-Modell**

Das EFQM-Modell ist in der Tradition des »Total Quality Managements« verankert und steht für die umfassende und ganzheitliche Qualität einer Organisation. Dies bedeutet, dass Qualität als alle Unternehmensbereiche sowie alle am Unternehmen beteiligte AkteurInnen betreffendes Phänomen behandelt werden soll. Bessere Qualität wird als ständiges zu verfolgendes Ziel verstanden, welchem permanent viel Aufmerksamkeit geschenkt werden soll (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 68).

Das Modell ist durch ein Selbstbewertungsverfahren gekennzeichnet. Dabei schätzen die MitarbeiterInnen zu diversen Aspekten ein, wie »gut« diese in der Organisation bereits gestaltet sind und wo Verbesserungen nötig sind. Das Ziel der Organisation ist es, bei diesem Modell über die MitarbeiterInnen herauszufinden, was gut funktioniert und wo Verbesserungen nötig sind. Diese Bewertung wird durch Fragebögen durchgeführt, bei

welchen Bewertungen zu den Elementen Führung, MitarbeiterInnen, Politik, Strategie, Partnerschaften und Ressourcen erfragt werden. Hierfür gibt es ausgearbeitete Bewertungskriterien für die einzelnen Elemente, die in der Organisation relevant sind. Ergebnisse werden zu den Bereichen »MitarbeiterInnen«, »KundInnen« und »Gesellschaft« erarbeitet und zum Schluss Schlüsselergebnisse identifiziert. Das EFQM-Modell soll dabei als Werkzeug helfen, eigene Stärken und Schwächen und Verbesserungspotenziale zu erkennen und die Unternehmensstrategie darauf auszurichten (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 70).

Die Umsetzbarkeit im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung scheint bei diesem Modell gegeben zu sein. Die im vorherigen Kapitel erläuterten Standards für die Bildungsberatung könnten als Grundlage für die Entwicklung der Analysebögen und Analysefragen dienen. Der Aufwand hängt dabei von der Tiefe der eingesetzten Analyseinstrumente und der Größe der eingesetzten Qualitätsgruppe ab (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 71).

### **LQW – Lernerinnen- und lernerorientierte Qualitätstestung in der Weiterbildung**

Im LQW-Modell stehen die Lernenden im Zentrum und alle Entwicklungsmaßnahmen werden auf sie ausgerichtet. Im Kontext der Beratung können die Ratsuchenden als diese Lernenden angesehen werden. Die theoretische Grundannahme ist bei diesem Modell, dass Lernen vorwiegend selbstgesteuert geschieht. Darauf aufbauend ist es die Aufgabe der Qualitätsentwicklung und des LQW-Modells, die Umgebungsvariablen zu optimieren, um für die Lernenden die besten Lernvoraussetzungen zu schaffen (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 73).

Als erster Schritt des Verfahrens wird eine interne Evaluation unter Beteiligung aller Bereiche durchgeführt, und zwar mit dem Ziel der Entwicklung eines Leitbilds für die konkrete Organisation und die Qualitätsbereiche. In einem nächsten Schritt werden hiervon die notwendigen Planungs- und Qualitätsmaßnahmen abgeleitet. Alle Ergebnisse münden dabei in einen Selbstreport, welcher unterschiedliche Qualitätsbereiche wie Bedarfserschließung, Schlüsselbereiche, Lehr-Lern-Prozess, Evaluation der Bildungsprozesse, Führung, Personal etc. inkludiert. Dieser Selbstreport hat das Ziel, die internen Standards und Prozesse zu beschreiben, soll jedoch auch als Planungs-, Entwicklungs- und Reflexionsinstrument dienen. Diesen Selbstreport erhalten im Anschluss GutachterInnen, welche, wenn sie den Selbstreport als ausreichend akzeptieren, einen Besuch vor Ort durchführen. In einem Arbeitstreffen spielen die externen GutachterInnen ihre Eindrücke in die Organisation zurück und es werden strategische Entwicklungsziele vereinbart. Dadurch soll ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess beginnen (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 73).

Wenn das LQW-Modell in der Beratung eingesetzt wird, muss diese Grundannahme, dass Lernen vorwiegend selbstgesteuert geschieht, für den Beratungsbereich eigens geprüft werden. Auch das Leitbild für die Einrichtung und die Qualitätsbereiche müssen für den Beratungsbereich konkretisiert und adaptiert werden. Das Leitbild kann z.B. von einem »gelungenen Lernen« zu einem »gelungenen Beraten« verändert werden, wobei die Idee einer weitgehenden Selbststeuerung mit einem Beratungsverständnis, das kompetente und ressourcenvolle Individuen in den Mittelpunkt stellt, kompatibel ist (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 73).

Allgemein muss auf jeden Fall bedacht werden, dass der Aufwand dieses Verfahrens relativ hoch ist. Es sind viele MitarbeiterInnen involviert, eine intensive Auseinandersetzung mit dem Angebot der Organisation, ihrem Verständnis von Lernen bzw. Beratung, sowie das Entwickeln eines Leitbildes und die Erstellung eines Selbstreports sind nötig. Zusätzlich ist mit einem Aufwand für externe Begleitung zu rechnen (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 73f).

Auf alle drei vorgestellten Modellen bezogen kann resümiert werden, dass alle Verfahren ressourcenintensiv sind und im Kern die tatsächliche Verbesserung der inhaltlichen Qualität und der Transparenz der Leistung

nach außen nicht gewährleisten können. Es ist dabei fraglich, ob die teilweise umfangreichen und komplizierten Verfahren für kleine Beratungseinrichtungen sinnvoll sind.

## 6.2.5 Kompetenzprofil für BeraterInnen

Wenn man sich mit der Qualität und der Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung auseinandersetzt, ist es unumgänglich, sich mit den Kompetenzen der BeraterInnen auseinanderzusetzen. Die Kompetenzen und Fähigkeiten der BeraterInnen sind ein wichtiges Element für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

Umso verwunderlicher ist es, dass es praktisch keinen einheitlichen Diskurs darüber gibt, was BeraterInnen gelernt haben müssen. Da die Bildungs- und Berufsberatung eine anspruchsvolle soziale Dienstleistung ist, die mit großer Verantwortung gegenüber den KlientInnen und deren Entwicklung verbunden ist, sollte den Kompetenzen der BeraterInnen große Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 91).

Um eine Inpotevaluation bzw. eine Evaluation der Kompetenzen und Fähigkeiten der BeraterInnen durchführen zu können, müssen vorab Standards und Richtlinien bzgl. der Kompetenzen formuliert werden.

An dieser Stelle sollen nun wissenschaftliche Überlegungen zu dem Kompetenzprofil von BeraterInnen vorgestellt werden. Die Wissenschaft kann allerdings nur eine theoretische Fundierung liefern. Um diese Kompetenzprofile realisieren zu können, muss dieses Profil von den relevanten AkteurInnen in Politik und Praxis aufgegriffen und umgesetzt werden. Auch das Aus- und Weiterbildungsangebot müsste sich an diesem Profil orientieren.

Hier soll nun das von Schiersmann et al entwickelte Kompetenzprofil für BeraterInnen in Bildung, Beruf und Beschäftigung (vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008, S. 796ff) dargestellt werden, um eine theoretische Grundlage zu liefern. Dieses Kompetenzprofil gliedert sich in die unterschiedlichen Bereiche, nämlich Beratungsprozess, Ratsuchende, selbstreflexive Kompetenzen, organisationsbezogenen Kompetenzen, gesellschaftsbezogenen Kompetenzen und übergreifende Kompetenzen. Ergänzt wird dieses Profil durch die von Peter Plants aufgestellten Kompetenzen für BeraterInnen.

Um noch weitere Good-Practice-Beispiele von Kompetenzkatalogen kennenzulernen und vergleichen zu können, sei auf die Studie »Kompetent in Bildungs- und Berufsberatung (vgl. Steiner/Poschalko 2011) verwiesen.

### Kompetenzen für den Beratungsprozess

#### *Beziehungsperspektive*

Die BeraterInnen verfügen über die Fähigkeit, einen dem Beratungsanliegen entsprechenden und adäquaten Beziehungsaufbau zu leisten.

Der Aufbau einer tragfähigen Beziehung zwischen den BeraterInnen und den KlientInnen trägt viel zu einem erfolgreichen Beratungsprozess bei. Anfangs ist hier der Aufbau von Vertrauen ein zentrales Element. Zusätzlich ist es wichtig, dass die BeraterInnen stabile Rahmenbedingungen für den Veränderungsprozess schaffen und dadurch strukturelle und emotionale Sicherheit bei den KlientInnen erzeugen. Wichtig ist dabei, durch eine angenehme Ausgestaltung des Settings und der Bemühung das geplante Vorgehen transparent zu machen, einen »sicheren Ort« zu schaffen.

Die im Beratungsprozess angewandten Methoden und Verfahren müssen zum kognitiv-emotionalen Zustand der KlientInnen passen, damit diese ihn verstehen und aufgreifen können. Voraussetzung für eine gelingende

Beratung ist die zeitliche Passung der Vorgehensweisen und des Kommunikationsstils der BeraterInnen mit den psychischen, den physiologischen Prozessen und Rhythmen der KlientInnen.

Als Rahmen für die Beziehung ist es auch wichtig, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Auch die Vereinbarung eines Kontrakts, die Klärung von Erwartungen bzw. Grenzen des Beratungsprozesses, die Planung des Arbeitsprozesses und die Festlegung von Terminvereinbarungen spielen dabei eine Rolle.

Wichtig ist es auch, die KlientInnen, nach Absprache, an andere Beratungsstellen weiterzuverweisen, wenn diese deren Bedürfnissen eher gerecht werden können. Um dies zu ermöglichen, ist eine gezielte Zusammenarbeit mit anderen Organisationen wichtig.

Auf der Beziehungsebene sind auch die von Plants betonten wichtigen Eigenschaften von BeraterInnen, wie z.B. Einfühlsamkeit, Ehrlichkeit, und Aufgeschlossenheit, von zentraler Bedeutung (vgl. Plants 2001, S. 9). Diese Eigenschaften spielen zwar auch auf den anderen Ebenen des Beratungsprozesses eine Rolle, sind aber speziell beim Beziehungsaufbau bedeutsam.

### ***Klärungsperspektive***

Bei der Klärungsperspektive geht es um die Kompetenz der BeraterInnen, mit den KlientInnen eine adäquate Klärung der Ziele und Motivation anzuregen. Hierbei ist es wichtig, damit einhergehende Konflikte im Verhalten der KlientInnen gemeinsam zu bearbeiten. Die in der Beratung vor sich gehenden persönlichen und organisationalen Entwicklungsprozesse müssen von den KlientInnen als sinnvoll erlebt werden und mit ihren Zielvorstellungen korrespondieren.

Eine weitere wichtige Kompetenz, die von Plants ergänzt werden sollte, ist, dass die BeraterInnen von Beginn des Beratungsprozesses bis zum Schluss die Interaktionen mit den KlientInnen und den Prozess der Beratung übersichtlich dokumentieren können (vgl. Plants 2001, S. 9). Dadurch werden der Prozess und das Ziel der Beratung nicht aus den Augen verloren.

Um eine Veränderung bei den KlientInnen zu bewirken, muss das jeweilige System energetisch aktiviert werden. Dabei geht es um die Kompetenz zur Herstellung motivationsfördernder Bedingungen, um die Aktivierung von Ressourcen sowie um die Herausarbeitung der emotionalen und motivationalen Bedeutungen von Zielen, Anliegen und Visionen der KlientInnen (vgl. Haken/Schiepek 2006, S. 438). Dabei ist es wichtig, Faszination zu ermöglichen und eine Identifikation der KlientInnen mit den Zielen und Wegen zu erreichen.

Eine weitere wichtige Kompetenz der BeraterInnen besteht darin, den KlientInnen neue Erfahrungsmöglichkeiten zu eröffnen. Dies erreichen sie, indem sie bestehende Muster der Kognition, des Erlebens und des Verhaltens destabilisieren. Um diese bestehenden Muster zu unterbrechen, müssen die BeraterInnen diverse Techniken bzw. Übungen, wie z.B. Rollenspiele, Verhaltensexperimente etc., beherrschen.

Die BeraterInnen müssen auch fähig sein, Anwendung von Beurteilungsverfahren, wie z.B. Tests oder andere Formen des Assessments, durchzuführen.

Eine weitere zentrale Fähigkeit der BeraterInnen besteht darin, die KlientInnen dabei zu unterstützen, herausfordernde und erreichbare Erwartungen zu entwickeln und angestrebte Veränderungen zu erreichen. Die BeraterInnen sollen den KlientInnen bei der Entwicklung adäquater Ziele helfen und ihnen Wege zu Zielerreichung aufzeigen.

Zusätzlich müssen die BeraterInnen die KlientInnen bei der Beschaffung von Informationen unterstützen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die BeraterInnen problemlos mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien umgehen können. Neben der Hilfe bei der Beschaffung von Informationen ist es auch wichtig, den KlientInnen Kompetenzen zum Umgang mit Informationen zu vermitteln.

Das setzt u.a. die Kompetenzen von Plants betonten Kompetenzen voraus, dass die BeraterInnen selbst gut mit Informationen umgehen und diese gut vermitteln können. Wichtig dabei ist, dass die BeraterInnen über die Kompetenz verfügen, Informationen zu sammeln, zu analysieren und zu verwerten (vgl. Plants 2001, S. 9).

### ***Problembewältigungsperspektive***

In einem weiteren Schritt ist es wichtig, dass die BeraterInnen über die Kompetenz verfügen, die herausgearbeiteten Intentionen, Ziele und potenzielle Wege in konkrete Handlungsschritte umzusetzen. Dabei ist es wichtig, dass die BeraterInnen ergebnisorientiert handeln (vgl. Plants 2001, S. 9).

Wenn im Beratungsprozess positiv bewertete Kognitions-, Emotions-, oder Verhaltensmuster erreicht werden, ist es sinnvoll, dass diese stabilisiert werden. Dabei ist es wichtig, dass sich die KlientInnen mit dieser neuen Ordnung und den neuen Rahmenbedingungen identifizieren können. Es geht also darum, neue Muster in das bestehende Selbstkonzept zu integrieren.

Weiters müssen die BeraterInnen die Kompetenz besitzen den gesamten Beratungsprozess so zu gestalten, dass dieser dem Aufbau von Kompetenzen bei den KlientInnen dient um mit Bildungs- und Berufsfragen kompetent umzugehen.

## **Kompetenzen in Bezug auf die Ratsuchenden**

### ***Lebenslauf und berufliche Entwicklung***

BeraterInnen sollen ihre Kenntnisse zu Lebensverläufen, beruflichen Entwicklungsprozessen und lebensphasenbezogenen Einflüssen angemessen in den Beratungsprozess einfließen lassen. Dies setzt voraus, dass die BeraterInnen über ein umfangreiches Wissen über berufliche Übergänge, wie z.B. von der Schule in den Beruf, Berufswechsel, Stellenwechsel etc. verfügen.

Auch Plants betont, dass es wichtig ist, dass die BeraterInnen über ein umfangreiches theoretisches Wissen zu Theorien und Modellen von Karriereverläufe, Karriereplanung, Übergangssituationen etc. verfügen müssen (vgl. Plants 2001, S. 10).

### ***Persönlichkeit und Dynamik individuellen Verhaltens***

Die BeraterInnen verfügen über Kenntnisse über persönlichkeits-theoretische Modelle und die Dynamik individuellen Verhaltens. Dabei geht es um Wissen über den Zusammenhang von Motivation, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit oder Interessen mit der individuellen Entwicklung der KlientInnen. Dieses Wissen soll das Beratungshandeln der KlientInnen steuern.

### ***Umgang mit vielfältigen Zielgruppen***

In der Beratung ist es wichtig, dass die BeraterInnen ihr Handeln auf die Vielfalt der KlientInnen abstimmen können. Die BeraterInnen müssen über soziale und interkulturelle Sensibilität verfügen und die Vielfalt der KlientInnen respektieren und würdigen. Zusätzlich ist es wichtig, dass sie über zielgruppenrelevantes Wissen verfügen und dieses auch einsetzen können.

### ***Soziales Umfeld in den Beratungsprozess einbeziehen***

Die BeraterInnen verfügen über die Fähigkeit in ihr Beratungshandeln das soziale Umfeld der KlientInnen einzubeziehen. Externe Ressourcen, Anforderungen oder Restriktionen, die sich aus dem sozialen Umfeld der KlientInnen ergeben, müssen in der Beratung angemessen berücksichtigt werden.

**Selbstreflexive Kompetenzen**

Durch ihre Ausbildung verfügen die BeraterInnen über die Fähigkeit professionell zu handeln. Dieses Handeln muss kontinuierlich reflektiert und weiterentwickelt werden. Die BeraterInnen sollen ihre eigenen Stärken, Schwächen und Grenzen kennen und das Beratungshandeln daran orientieren.

Zusätzlich ist es wichtig, dass den BeraterInnen bewusst ist, welchen großen Wert regelmäßige Weiterbildung und professionelle Weiterentwicklung haben.

***Orientierung an Standards***

Die BeraterInnen kennen die für die Beratung in ihrer Organisation formulierten Standards und orientieren ihr Handeln danach.

***Kompetenz, die Reflexion der praktischen Arbeit wissenschaftsbasiert zu gestalten***

Die BeraterInnen verfügen über die Kompetenz aktuelles Wissen aus der Theorie und Forschung in ihre Beratungspraxis mit einzubeziehen. Zusätzlich sind sie fähig, sich an der Zusammenarbeit von Theorie und Praxis, wie es bei Evaluationsprojekten der Fall sein kann, zu beteiligen.

**Organisationsbezogene Kompetenzen**

Die BeraterInnen sind in der Lage die in ihrer Organisation vorhandenen Strukturen, Funktionen und zentralen Prozesse ihrer Organisation zu reflektieren und an ihrer Gestaltung mitzuwirken. Die BeraterInnen haben die Fähigkeit, an der Gestaltung des Umgangs aller am Prozess der Beratung beteiligten AkteurInnen mitzuwirken und zu einer der Organisation angemessenen Organisationskultur beizutragen.

Zusätzlich ist es wichtig, dass die BeraterInnen mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen und Sachmitteln sinnvoll und ressourcensparend umgehen.

Weiters ist es wichtig, dass sich die BeraterInnen an dem Austausch mit der für die Beratung und für die Beratungsorganisation relevanten Umwelt teilnehmen. Sie sollten sich ein professionelles Netzwerk aufbauen und mit relevanten AkteurInnen in Kontakt bleiben. Durch ihr Handeln tragen die BeraterInnen dazu bei, dass das Angebot der Beratung in der Öffentlichkeit optimal präsentiert wird.

Die BeraterInnen sind fähig, an Programmen zur Bildungs- und Berufsentwicklung mitzuwirken. Dazu gehören Bildungsprogramme an Schulen oder Gruppencoaching in Betrieben. In diesem Zusammenhang sind die BeraterInnen fähig, solche Programme zu entwickeln oder selber durchzuführen.

**Gesellschaftsbezogene Kompetenzen*****Gesellschaftliche Rahmenbedingungen***

Die BeraterInnen verfügen über die Fähigkeit, aktuelle gesellschaftliche Rahmenbedingungen in der Beratung zu berücksichtigen. Folglich ist es wichtig, Bedingungen zu berücksichtigen, die heute für die Bereiche »Bildung« und »Beruf« relevant sind. Dazu gehören aktuelle Entwicklungen in der Arbeitswelt, aktuelle Berufsfelder, neue Anforderungen an die Kompetenzen der Individuen, Arbeitsmarktentwicklungen etc.

**Ebenenübergreifende Kompetenzen*****KundInnenorientierung***

Bei der KundInnenorientierung ist es wichtig, die KlientInnen als kompetente und ressourcenvolle Individuen wahrzunehmen. Beratungshandeln, organisationsbezogenes Handeln und beraterrelevantes politisches Handeln

wird an den Bedürfnissen und Ressourcen der KlientInnen orientiert. Die KlientInnen und deren Bedürfnisse, Ziele und Fragen bilden den Mittelpunkt der Beratung.

### ***Transparenz des Beratungsgeschehens***

Die BeraterInnen sind in der Lage, ihr gesamtes Handeln für alle beteiligten AkteurInnen transparent zu gestalten.

### ***Ethik***

Die BeraterInnen sind in der Lage, ihr Beratungshandeln, organisationsbezogenes Handeln und beratungsrelevantes politisches Handeln an ethischen Aspekten zu orientieren.

### ***Qualitätsentwicklung***

Die BeraterInnen sind in der Lage, ihr Handeln an Qualitätskonzepten auszurichten. Zusätzlich können sie bei der Entwicklung und Durchführung von Qualitätskonzepten mitwirken.

## 7 Glossar

### **Analyse**

Bezeichnet ein Verfahren zur Untersuchung von Zusammenhängen, bei welchem der Untersuchungsgegenstand (das Ganze) in seine einzelnen Teile zerlegt wird.

### **Berufsorientierung**

Berufliche Orientierung ist der Vorgang, in dem berufliche Alternativen vor dem Hintergrund eigener Möglichkeiten, Fähigkeiten und Präferenzen abgewogen werden und im Rahmen der gesellschaftlich gegebenen Möglichkeiten die Entscheidung für einen Beruf getroffen wird. Berufsorientierung ist kein punktuellere Ereignis, sondern ein Prozess des Abwägens verschiedener Berufe, der über Jahre geht.

### **Berufswahl**

Bezeichnung für den Prozess, in dem sich das Individuum für ein Berufsfeld entscheidet, für die zugehörigen Positionen qualifiziert und oft mehrfach im Arbeitsleben um eine dieser Positionen bewirbt. Die Berufswahl wird in Abhängigkeit der individuellen Neigung(en) und Eignung(en) getroffen.

### **Berufswahlreife**

Die Berufswahlreife ist eine erwerbbarere Kompetenz, mittels derer im Berufswahlprozess Information zielorientiert nachgefragt und verarbeitet werden können, wodurch dann eine angemessene Berufswahl getroffen werden kann.

### **Coaching**

Ein Coaching ist ein interaktiver personenzentrierter Beratungs- und Begleitungsprozess im beruflichen Kontext, der zeitlich begrenzt und thematisch (zielorientiert) definiert ist.

### **Biographie (Lebenslauf)**

Bezeichnet die Darstellung der Lebensgeschichte eines Menschen, in welcher die einzelnen Lebensphasen und wichtigsten Ereignisse nach ihrer zeitlichen Abfolge geordnet aufgelistet werden.

### **Diagnose**

Die Diagnose ist eine Urteilsleistung, die sich an bestimmten vorgegebenen Kategorien orientieren.

### **Diversifizierung**

Diversität bedeutet wörtlich »Vielheit« oder »Verschiedenartigkeit«, wird im Diversity Management auf die Mitglieder von Unternehmen/Organisationen etc. bezogen. Die Diversifizierung ist die Ausweitung dieser Vielfalt.

### **Direktive und non-direktive Fertigkeiten**

Beeinflussende und nicht-beeinflussende Methoden bzw. Verfahren, die in der Beratung eingesetzt werden.

**Empowerment**

Bedeutet wörtliche »Ermächtigung«. Darunter werden Strategien bzw. Maßnahmen verstanden, welche Menschen (bzw. gesellschaftliche Gruppen) dabei unterstützen, ihr Leben selbständig und selbstbestimmt zu gestalten.

**Effektivität**

Die Effektivität ist ein Beurteilungskriterium, mit dem sich beschreiben lässt, ob eine Maßnahme geeignet ist, ein vorgegebenes Ziel zu erreichen. Dabei bezeichnet die Effektivität das Verhältnis von erreichtem Ziel zum definierten Ziel, sprich den Grad der Zielerreichung.

**Effizienz**

Die Effizienz ist ein Beurteilungskriterium, mit dem sich beschreiben lässt, ob eine Maßnahme geeignet ist, ein vorgegebenes Ziel in einer bestimmten Art und Weise zu erreichen. Dabei bezeichnet die Effizienz das Verhältnis zwischen Input und Output, bzw. das Verhältnis von Leistung und Kosten. Damit entspricht »Effizienz« meist der Wirtschaftlichkeit.

**Eignung**

Eignung ist der zusammengefasste Überbegriff für verschiedene Einzelfähigkeiten einer Person (z.B. Konzentration, Gedächtnisfähigkeit etc.), die den Erfolg für eine bestimmte Tätigkeit vorhersagen.

**Evaluation**

Evaluation meint die Beschreibung, Analyse und Bewertung von Programmen, Projekten, Prozessen und/oder Organisationseinheiten. Dabei werden unterschiedliche Evaluationsverfahren bzw. Werkzeuge (z.B. Fragebogen) eingesetzt.

**Expertise**

Der Begriff bezeichnet sowohl das ExpertInnenwissen über ein bestimmtes Thema als auch das von einem Experten/einer Expertin erstellte Gutachten.

**Feedback**

Feedback wird eingesetzt, um die Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung sichtbar und erlebbar zu machen, wodurch »Blinde Flecken« vor allem der Selbstwahrnehmung hinsichtlich der eigenen Person reduziert werden.

**Feedbackregeln**

1. Zuhören statt »Rechtfertigen und Argumentieren«.
2. Fairness (Ehrlichkeit) in der Rückmeldung statt »Fertigmachen« oder Solidarität.
3. Subjektivität statt allgemein-anmaßender Wertungen.
4. Beschreibungen statt psychologischer Interpretationen.

**Fremdeinschätzung**

Beurteilung bzw. Bewertung einer Person/ihrer Tätigkeit durch andere Personen. Dies können Personen sein, welche im direkten Kontakt zur bewertenden Person stehen (allerdings nicht notwendigerweise).

**Geschlecht**

Der deutsche Begriff »Geschlecht« umfasst sowohl die biologische (englisch: sex) als auch die gesellschaftliche (englisch: gender) Dimensionen des Mann- und Frau-Seins.

**Informationsdefizit**

Bezeichnet einen Mangel bzw. eine Lücke an Informationen.

**Input**

Bezeichnet die in einen Prozess gesteckten Mittel, z.B. zeitliche Mittel, räumliche Ressourcen, Wissen etc.

**Interessen**

Interessen sind die Absichten und Ziele einer Person, bzw. die Ausrichtung von Aufmerksamkeit und Absichten einer Person, auf ein »Objekt« (z.B. Berufsfeld), dem ein subjektiver Wert (Prestige) zugeschrieben wird.

**Intervention**

Die Intervention bezeichnet den Eingriff in ein Geschehen.

**Intervision**

Bei der Intervision handelt es sich um ein Instrument der Qualitätssicherung, bei welchem in einer Gruppe von gleichrangigen Personen, Probleme und mögliche Lösungen besprochen werden.

**Kompetenz**

Der Kompetenzbegriff umfasst eine Gesamtheit von Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche oft auf bestimmte Anforderungen bezogen werden (z.B. Führungskompetenzen, Fachkompetenzen, Sozialkompetenzen etc.), wie beispielsweise auf einen bestimmten Beruf/eine gewisse berufliche Position.

**Kompetenzbilanz/-bilanzierung**

Im Rahmen des Prozesses der Kompetenzbilanzierung erstellen Personen (meist mit Hilfe der Unterstützung von TrainerInnen) ihre persönliche Kompetenzbilanz. Die Kompetenzbilanz bildet alle Fähigkeiten und Ressourcen einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt ab. Eine Kompetenzbilanz kann auch in Bezug auf eine konkrete Stelle/Position in einem Unternehmen erstellt werden und ermöglicht in diesem Fall dann auch den Vergleich zwischen gewünschten/erwarteten und vorhandenen Fähigkeiten.

**Kompetenzprofil**

Das Kompetenzprofil enthält alle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse einer Person. Es kann zwischen Ist- und Soll-Profil unterschieden werden. Das Ist-Profil bezieht sich auf die tatsächlichen Kompetenzen, über welche eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügt, das Soll-Profil bezieht sich auf einen gewünschten Zustand, den die Person in Zukunft erreichen soll.

**Konditionieren/Konditionierung**

Der Begriff Konditionierung stammt aus der behavioristischen Lernpsychologie und meint das Erlernen von Reiz-Reaktionsmustern.

**Laufbahn**

Unter »Laufbahn« versteht man den beruflichen Werdegang bzw. den Karriereverlauf einer Person.

**Milieu**

Das Milieu bezeichnet die Gesamtheit der spezifischen Lebensumstände, die Personen oder Gruppen miteinander teilen. Das Milieu ist dabei als eine feinkörnige Differenzierung der Sozialstruktur zu verstehen, die unterhalb des Aggregationsniveaus von Schichten anzusiedeln ist.

**Normen**

Normen stellen jene in einer Gesellschaft, einer Gesellschaftsgruppe oder für bestimmte Bereiche des gesellschaftlichen Lebens verbindlich festgelegten Regeln dar.

**Objektivität**

Die Objektivität ist ein Gütekriterium für empirische Tests und Untersuchungen. Dabei ist in Messvorgang dann objektiv, wenn die Messergebnisse von dem/der UntersuchungsleiterIn unabhängig sind.

**Operationalisierung**

Die Operationalisierung bezeichnet das anwendbar- bzw. messbar machen von theoretischen Begriffen in der empirischen Sozialforschung.

**Output**

Bezeichnet die aus einem Prozess gewonnenen Mittel wie z.B. Wissen, Erfahrungen.

**Portfolio**

Der Begriff wird vor allem in der Wirtschaft verwendet und bezeichnet die gesammelte Darstellung aller »Wertpapiere« eines Unternehmens bzw. einer Person. Auf die Kompetenzbilanzierung übertragen stellt das Portfolio die Sammlung relevanter Informationen im Hinblick auf eine konkrete Person und Situation bzw. auf ein konkretes Thema dar (z.B. berufliche Neuorientierung). Die Sammlung kann die Beschreibung der Situation, damit in Verbindung stehende Problemstellungen und entsprechende Lösungsansätze und Methoden beinhalten.

**Qualitätsmanagementkonzepte**

Bei Qualitätsmanagementkonzepten handelt es sich um organisierte Maßnahmen, die der Verbesserung von Produkten, Leistungen oder Prozessen dienen.

**Qualitätssicherung**

Bei der Qualitätssicherung handelt es sich um einen Sammelbegriff für unterschiedliche Ansätze und Maßnahmen, die der Sicherung einer festgelegten Qualitätsanforderung dienen.

**Qualitative Beschreibung**

Eine qualitative Beschreibung versucht, die Dinge detailliert und umfassend zu beschreiben.

### **Quantitative Beschreibung**

Bei einer quantitativen Beschreibung steht die Quantifizierung und Bewertung der Elemente im Vordergrund. Es geht um das zählbar- und vergleichbar machen der Elemente.

### **Reflexion/reflektieren**

Reflexion ist die kritische Überprüfung der eigenen Denkinhalte. Bei der Reflexion soll auch eine Verbindung zur eigenen gesellschaftlichen Situation hergestellt werden, um zu überprüfen, welche Interessen den Inhalten zugrunde liegen. Ziel ist es, den Sinn der Denkinhalte zu ermitteln.

### **Ressourcen**

Ressourcen (Fähigkeiten, Stärken, Fertigkeiten, Kenntnisse etc.) sind Güter und Mittel, mit deren Hilfe Macht- und Lebensbeziehungen gestaltet werden. Sie sind das individuelle Kapital, das eingesetzt wird, um über einen bestimmten Weg ein gewünschtes Ziel zu erreichen bzw. ein beehrtes Gut zu erwerben.

### **Rollenbilder**

Die »soziale Rolle« ist ein Grundbegriff der Soziologie und bezeichnet die Summe der Erwartungen und Ansprüche, die HandlungspartnerInnen an das Verhalten und das Erscheinungsbild ihres Gegenübers haben. Rollenbilder sind das Bündel dieser Erwartungen, die an bestimmte Personengruppen gerichtet sind, wie z.B. an Frauen oder Männer bzw. an eine bestimmte Berufsgruppe.

### **Schlüsselkompetenzen**

Darunter versteht man besonders wichtige Kompetenzen, welche für alle Personen gleichermaßen wichtig sind, um ihr Leben zu meistern. Im beruflichen Kontext sind Schlüsselqualifikationen jene Fähigkeiten, die in den meisten Positionen notwendig sind und Personen ein rasches Reagieren auf Veränderungen in der Umwelt ermöglichen.

### **Selbsteinschätzung**

Personen stufen sich oder ihre Fähigkeiten/Eigenschaften aus ihrer eigenen subjektiven Perspektive ein.

### **Selbstkonzept**

Das Selbstkonzept ist die Gesamtheit der Vorstellungen, Einstellungen, Bewertungen und Urteile, die eine Person im Hinblick auf ihre eigenen Verhaltensweisen, Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten besitzt.

### **Setting**

Setting bezeichnet das Milieu, die Umgebung, die Situation bzw. das Arrangement, in denen jeweils die sozialen Interaktionen stattfinden. Im Besonderen wird dieser Begriff auch für spezifische (methodisch geleitete) Beratungssituationen in Coaching, Beratung usw. verwendet.

### **Sozialisation**

Sozialisation ist die Bezeichnung für den Prozess, durch den ein Individuum in eine soziale Gruppe eingliedert wird, indem es die in der Gruppe geltenden Normen, die zur Erfüllung dieser Normen erforderlichen Fähigkeiten sowie die zur Kultur der Gruppe gehörenden Werte erlernt und in sich aufnimmt. Wenn der Aneignungsprozess soweit geht, dass das Individuum die betreffenden Werte, Einstellungen und Verhaltensmuster als selbstverständlich wahrnimmt, sind diese internalisiert worden.

**Standards bzw. Richtlinien**

Standards oder Richtlinien sind vorab festgelegte, mess- und operationalisierbare Leitlinien, die angeben auf welche Art und Weise etwas hergestellt oder durchgeführt werden soll.

**Supervision**

Die Supervision ist eine professionelle Beratungsmethode für berufliche Herausforderungen von Einzelpersonen, Firmen oder Organisationen. Die Aufgabe der SupervisorInnen ist es, dabei zu unterstützen, berufliche Handlungen zielgerecht, effizient und erfolgreich zu gestalten. Das Ziel ist es, berufliche Situationen zu reflektieren und die TeilnehmerInnen zu befähigen, die damit verbundenen Probleme und Herausforderungen konstruktiv zu bewältigen, Konflikte zu lösen und Veränderungsprozesse aktiv zu steuern.

**Transparenz**

Transparenz meint die Durchsichtigkeit bzw. Durchschaubarkeit von Elementen oder Prozessen.

**Weiterbildung**

Weiterführendes Lernen nach dem Eintritt in die Erwerbstätigkeit, über die betriebliche Weiterbildung hinaus, auch im Hinblick auf die Erweiterung der berufsüberschreitenden Allgemeinbildung.

**Werte/Wertesystem**

Das Wertesystem ist die Menge der Werte einer Person, einer Gruppe oder einer Gesellschaft, die hierarchisch und strukturiert geordnet ist (Wertehierarchie). Diese Werte sind wechselseitig miteinander verbunden. Das individuelle Wertesystem wird als Resultat aus den Lebenserfahrungen und der Sozialisation (der »Vergesellschaftung«) einer Person gebildet. Wertesysteme regulieren und steuern das Verhalten von Individuen und Gruppen (Werteorientierung).

## 8 Literatur

- Allehoff, Wolfgang (1985): Berufswahl und berufliche Interessen. Göttingen, Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Beck, Ulrich/Brater, Michael/Wegener, Bernd (1979): Berufswahl und Berufszuweisung. Zur sozialen Verwandtschaft von Ausbildungsberufen. Frankfurt/New York, Campus Verlag.
- Belardi, Nado (2002): Supervision – Grundlagen, Techniken, Perspektiven. München, Verlag C.H. Beck
- Beuck, Regina/Harke, Dietrich/Voss, Susanne (2000): Qualitätsmanagement und Qualitätskriterien für die Bildungs- und Weiterbildungsberatung. LASA-Studie 36, Potsdam.
- Busshoff, Ludger (1992): Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz.
- Crites, John, Orr (1981): Career counseling – Models, Methods and Materials, N.Y./St. Louis: McGraw-Hill.
- Döringer, Ottmat/Gottwald, Mario/Hinz, Andreas/Löffelmann, Sonja (2008): Expertise »Organisations- und Qualifizierungsberatung (unter besonderer Berücksichtigung von Klein- und Mittelbetrieben)«. Forschungsinstitut Betriebliche Bildung.
- Ertelt, Bernd-Joachim/Schulz William E. (1997). Beratung in Bildung und Beruf. Ein anwendungsorientiertes Lehrbuch. Leonberg, Rosenberger Fachverlag.
- Fellinger, Alfred (2011): GuideMe! Quality Tool Box für TrainerInnen und BeraterInnen. Wien.
- Gaiswinkler, Wolfgang/Roessler, Marianne (2007): Der lösungsfokussierte Ansatz. Qualität in der Beratung. Selbstevaluierung und Evaluation KlientInnenarbeit.
- Haken, Hermann/Schiepek, Günter (2006): Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten. Göttingen u.a., Hogrefe Verlag.
- Inhelder, Olivier (2006): Coaching ohne Coach. In: Swiss Engineering 5/06. Abrufbar unter: [www.beratungspool.ch/inhelder/kollegiale\\_beratung/Koll.\\_Beratung\\_stz06.pdf](http://www.beratungspool.ch/inhelder/kollegiale_beratung/Koll._Beratung_stz06.pdf) [Stand 30.08.2011]
- Kastan, Ines Theresa (2005): Studienwahl beziehungsweise Berufswahl in der AHS-Oberstufe. Berufsorientierung-Auftrag und Möglichkeiten einer vorberuflichen Bildung in der Sekundarstufe II. Diplomarbeit. Wien
- Knoll, Jörg (2008): Lern- und Bildungsberatung. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag
- Kreimel, Thomas (2006): Podiumsdiskussion: »Anrechnungsmöglichkeiten in den Ausbildungen der Gesundheits- und Sozialberufe«. In: Egger-Subotitsch, Andrea/Strum René (Hrsg.): Neue Wege in den Gesundheits- und Sozialberufen mittels Kompetenzbilanzen. AMS report 51.
- Kromrey, Helmut (2000): Die Bewertung von Humandienstleistungen. Fallstrick bei der Implementations- und Wirkungsforschung sowie methodische Alternativen. In: Müller-Kohlenberg, Hildegard/Münstermann, Klaus (Hrsg.): Qualität von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in sozialer Arbeit und Gesundheitswesen. Opladen: Leske & Budrich Verlag, S. 19–58.
- Krötzel, Gerhard (2000): Zur Qualität in der Schulpsychologie-Bildungsberatung. In: Sedlak, Franz: Schulpsychologie-Bildungsberatung – Von Anfängen bis ins dritte Jahrtausend. Wien, S. 33–47.

Kuckarts, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2007): *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden, VS Verlag.

Lang-von Wins, Thomas/Triebel, Claas (2006): *Kompetenzorientierte Laufbahnberatung*. Heidelberg, Springer Medizin Verlag.

Livingstone, David W. (1999): *Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft*. In: *Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen & Lernen im Wandel: Referate auf dem internationalen Fachkongress in Berlin*, Europäische Kommission. S. 65–91.

Menne, Klaus (1998): *Qualitätsmerkmale und Kennziffern in der Erziehungs- und Familienberatung*. In: Menne, Klaus (Hrsg.): *Qualität in Beratung und Therapie: Evaluation und Qualitätssicherung für die Erziehungs- und Familienberatung*. Weinheim u.a., Juventa Verlag. S. 147–166.

Mosberger, Brigitte/Kasper, Ruth (2009): *Praxishandbuch: Methoden der Kompetenzbilanzierung und Portfolioanalyse*. Wien 2009. Download: [www.ams-forschungsnetzwerk.at](http://www.ams-forschungsnetzwerk.at)

Nowak, Günter (2002): *Berufswahl. Theorie und Praxis bei LehrabsolventInnen*. Wien.

OECD (2004): *Bildungs- und Berufsberatung. Bessere Verzahnung mit der öffentlichen Politik*.

Plants, Peter (2001): *Quality in Careers Guidance. Information, Guidance, Counselling*.

Pollmann, Thomas A. (1993): *Beruf oder Berufung? Zum Berufswahlverhalten von Pflichtschulabgängern*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Preißer, Rüdiger (2007): *Methoden und Verfahren der Kompetenzbilanzierung im deutschsprachigen Raum*. Erstellt im Rahmen des »SkillsNet Kärnten Entwicklungsprojekt der Wissenslandkarte zur Koordination von Qualifikationsnachfragen und Weiterbildungsangebote« (06/10), Wien, ÖIBF.

Puddu, Scerstine (2002): *Einfluss berufskundlicher Maßnahmen auf die Berufswahl von polytechnischen Schülern*. Dissertation, Uni Wien.

Reichel, Paus/Rabenstein, Reinhold (2001): *Kreativ beraten*. Münster, Ökotoxia-Verlag.

Riegler, Christine (2006): *Kompetenzbilanzierung: Neue Wege in den Gesundheits- und Sozialberufen*. In: Egger-Subotitsch, Andrea/Sturm, René (Hg.): *Neue Wege in den Gesundheits- und Sozialberufen mittels Kompetenzbilanzen*. AMS report 51.

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

Schlögel, Peter/Neubauer, Barbara (2007): *Information, Beratung und Orientierung mit Qualität. Internationale Recherche und Leitfaden zu Selbstevaluierung*. Wien, ÖIBF.

Seifert, Karl Heinz (1977): *Theorie der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung*. In: Seifert, Karl Heinz/Eckhardt, Hans-Henning/Jaide, Walter (1977): *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen Verlag für Psychologie Dr. C.J. Hogrefe.

Steffens, Heiko (1975): *Berufswahl und Berufswahlvorbereitung. Zur Theorie und Praxis eines Aufgabenbereichs der Arbeits- und Wirtschaftslehre*. Ravensburg, Otto Maier Verlag.

Steiner, Karin/Poschalko, Andrea (2011): *Kompetent in Bildungs- und Berufsberatung. Eine exemplarische Synopse nationaler und internationaler Aktivitäten zu Kompetenzentwicklung von Bildungs- und BerufsberaterInnen*. Wien, AMS report 78.

Super, Donald E. (1990): A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. In: Brown, Duane/Brooks, Linda and Associates: Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice. San Francisco/Oxford/Jossey-Bass, S. 197–261.

Töpper, Alfred (2002): Bildungstests als Element der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Meisel, Klaus/Heinold-Krug, Eva (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder in der Qualitätsentwicklung. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag. S. 105–113.

Trube, Achim (2005): Ansätze zur Evaluierung und Messung beraterischer Dienstleistung in öffentlichen Verwaltungen. In: Verwaltung Management. 11, 2005, 1, S. 67–73.

Zihlmann, Rene (2001): Berufswahlsituation und Berufswahltheorien. Panorama. Heft 4/01.