

Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II: Das Gemeinsame in der Differenz finden

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

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

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

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hammerer, M., Melter, I., & Kanelutti-Chilas, E. (Hrsg.). (2013). *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II: Das Gemeinsame in der Differenz finden*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004291w>

Nutzungsbedingungen:

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

Terms of use:

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

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



Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II

Das Gemeinsame in der Differenz finden

bifeb) bundesinstitut für erwachsenenbildung



Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II

Das Gemeinsame in der Differenz finden

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

Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II

Das Gemeinsame in der Differenz finden



Die Tagung „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II. Das Gemeinsame in der Differenz finden“, die mit diesem Band dokumentiert wird, sowie auch diese Publikation wurden mit Mitteln des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung bifeb gefördert.

bm:uk Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur

bifeb) bundesinstitut für erwachsenenbildung

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2013

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlagabbildung:
Jiawangkun/Shutterstock

Bestell Nr.: 6004291
ISBN: 978-3-7639-5128-4 (Print)
ISBN: 978-3-7639-5129-1 (E-Book)
Printed in Germany

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

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	11
1 ... zum Auftakt: Die Qualitätsfrage	
„Quality is a Journey, not a Destination“ Internationale Ansätze in Praxis, Politik und Wissenschaft zur Stärkung der Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung <i>Karen Schober</i>	17
2 ... unter gesellschaftlichen Bedingungen	
Identitätsarbeit heute: Befreit von Identitätszwängen, aber ein lebenslanges Projekt <i>Heiner Keupp</i>	49
Lebenswelten und Lebenslagen – Der Nutzen empirischer Milieuforschung für die Bildungsberatung <i>Rudolf Tippelt</i>	71
Early School Leaving – Orientierungslosigkeit als besondere Herausforderung in der Bildungs- und Berufsberatung <i>Erna Nairz-Wirth</i>	83
„Bildungsferne“ für Bildungsberatung erreichen – Ein aktuelles Forschungsprojekt <i>Erika Kanelutti-Chilas</i>	93
3 ... Theorien, Modelle, Zugänge	
Neuere Theorien der Laufbahnforschung und deren Implikationen für die Beratungspraxis <i>Andreas Hirschi</i>	105
Der narrative Ansatz in der Laufbahnberatung: Von der Theorie zur Praxis <i>Hazel Reid/Malcolm Scott</i>	115

Die Bildung an der Beratung – Überlegungen zum Spezifischen der Bildungsberatung <i>Peter Kossack</i>	129
Die Methode der Systemmodellierung – Eine grafische Darstellung zur Analyse und Veränderung komplexer Systeme <i>Christiane Schiersmann/Heinz-Ulrich Thiel</i>	139
Beratung im Zwangskontext – Wertschätzung und Transparenz einsetzen, um Klientinnen und Klienten für eine Zusammenarbeit zu gewinnen <i>Marianne Roessler</i>	151
 4 ... eine etwas andere „Realbegegnung“	
Werkraum Lädolar – Berufe zum Angreifen <i>Klaus Metzler</i>	169
 5 ... an Übergängen: Schul-, Studien- und Berufswahl	
Kongruenz und subjektive Passung – Zur „Treffsicherheit“ der Laufbahnwahl bei Schülerinnen und Schülern <i>Ferdinand Eder</i>	179
Berufswahlfreiheit aus der Optik Betroffener <i>Martina Jungo-Graf</i>	189
Angebote und Maßnahmen zur Vermeidung und Verminderung von Early School Leaving – Fallbeispiel BerufsFindungsBegleitung <i>Nina Platzer/Harald Reichmann</i>	197
Guidance and Counselling in Higher Education in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union: Ohne Service geht nichts mehr <i>Hans-Werner Rückert</i>	203
„Was ist eigentlich Nanophysik und was will ich werden?“ – Angebote der Studienberatung in Österreich <i>Kathrin Wodraschke</i>	213

6 ... zum Abschluss: Ein methodisches „Give-away“

Miniplenum

Erika Kanelutti-Chilas 225

Autorinnen und Autoren 229

Vorwort

REGINA BARTH/MARGARETE WALLMANN

Bildungs- und Berufsberatung – Ein Beruf in Entwicklung

Bildungs- und Berufsberatung ist in Österreich als „Beruf“ noch nicht etabliert, sie ist häufig eine Tätigkeit unter anderen. Die Aufgaben und Zugänge sind vielfältig, Ausbildungen und Qualifikationen unterschiedlich und der Sprachgebrauch uneinheitlich. Eine fundierte theoriebasierte Ausbildung, unterstützende Netzwerke und ein koordinierter Erfahrungsaustausch zwischen den zahlreichen Handlungsfeldern sind wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklung eines Berufes.

Das bifeb) als Kompetenzzentrum für Erwachsenenbildung nimmt hier eine nachhaltige Rolle ein als strategischer Partner, als Initiator und Moderator von Professionalisierungsprozessen und auch als Entwickler und Anbieter eines Diplomelehrgangs für Bildungs- und Berufsberaterinnen und -berater sowie als Plattform für den fachlichen Diskurs, nicht zuletzt im Rahmen von wissenschaftlichen Fachtagungen.

Einen anerkannten Rahmen für Qualifikationsstandards im Bereich der Bildungsberatung stellt das Curriculum des Anerkennungsverfahrens der wba (www.wba.or.at) dar, das das Profil einer Bildungsberater/in beschreibt.

Der Aufbau eines flächendeckenden, leistungsfähigen und anbieterneutralen Bildungsinformations- und -beratungssystems für Erwachsene ist Schwerpunkt der bildungspolitischen Maßnahmen des Bundes und der Länder für die nächsten drei Jahre. In die Bildungsberatungsnetzwerke in allen Bundesländern sind neben den beratungsaktiven Partnern strategische Partner und Institutionen, die zwar nicht beraten, aber Zugang zu diversen Zielgruppen haben, eingebunden. Damit soll erreicht werden, dass möglichst viele Institutionen eingebunden sind, eine breite regionale Verteilung der „Anlaufstellen“ gewährleistet ist, möglichst viele und unterschiedliche Zielgruppen angesprochen werden und die Qualität der Beratungsleistungen und die Professionalisierung der beratenden Einrichtungen erhöht wird. Eine gemeinsame Dachmarke „Bildungsberatung Österreich“ stärkt sowohl Angebot als auch berufliche Identität.

Darüber hinaus werden Querschnittsthemen bearbeitet wie Qualitätsstandards, Professionalisierung und Qualifizierung, Zugang zu Zielgruppen, Wissensmanagement,

Gender/Diversity-Standards sowie die strategische Weiterentwicklung der Bildungs- und Berufsberatung, die die österreichweite – punktuell auch die europäische – Vernetzung gewährleisten.

Die zweite Fachtagung „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung“ vom 26.–27. April 2012 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) setzte weitere Impulse, um die berufliche Identität von Bildungs- und Berufsberaterinnen und -beratern zu stärken und das Berufsbild zu schärfen.

Das Thema der Tagung 2012 „Das Gemeinsame in der Differenz finden“ stellt die Entwicklung einer Kernidentität der Bildungs- und Berufsberaterinnen und -berater, die allen, unabhängig von ihren Tätigkeitsfeldern, gemeinsam ist – bei Kenntnis und Respektierung feldspezifischer Unterschiede – in den Mittelpunkt.

Der vorliegende Tagungsband spiegelt die Vielfalt der Anforderungen an dieses Berufsfeld wider und gibt wertvolle Orientierungshilfen auf der Suche nach möglichen Kennzeichen einer gemeinsamen beruflichen Identität.

Wir danken Marika Hammerer, Erika Kanelutti-Chilas, Ingeborg Melter und Gerhard Krötzl und den vielen Expertinnen und Experten, die mit ihrer Kompetenz und ihrem Wissen eine Tagung konzipiert und umgesetzt haben.

Mag.^a Regina Barth

Leiterin der Abt. Erwachsenen-
bildung im bm:ukk

Dr. Margarete Wallmann

Direktorin des Bundesinstitutes
für Erwachsenenbildung

Einleitung

MARIKA HAMMERER/ERIKA KANELUTTI-CHILAS/INGEBORG MELTER

Die Tätigkeit in einem dynamischen Feld erfordert kontinuierliche Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis und deren wissenschaftlich-theoretischen Grundlagen. Um dieser eine Plattform, Anstoß, Gestalt und nicht zuletzt Raum im Sinne eines Lernortes zu geben, veranstaltete das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) am 26. und 27. April 2012 die nunmehr zweite österreichische Fachtagung für Bildungs- und Berufsberatung. Sie stand unter dem Motto „Das Gemeinsame in der Differenz finden“ und versammelte rund 140 Teilnehmende aus Praxis und Wissenschaft aus Österreich, Deutschland der Schweiz und Großbritannien zum intensiven fachlichen Austausch. Der vorliegende Band will die Beiträge der Referentinnen und Referenten aus den plenaren Vorträgen, den Diskussionsforen und den Workshops einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen.

Was hat uns als Tagungsteam veranlasst, das Motto des Gemeinsamen in der Differenz als Klammer über ein breites Themenspektrum zu wählen? Ausgangspunkt war die immer wieder festgestellte Heterogenität des Feldes, in dem Bildungs- und Berufsberatung angeboten und durchgeführt wird, die Vielfalt der Zielgruppen, Aufgaben, Zugänge, Qualifikationen und Begriffe. Die Vorstellungen von und die Erwartungen an diese Dienstleistung sind oft noch vage, die Aufgabenprofile nicht ausreichend geschärft und das berufliche Selbstverständnis der Praktikerinnen und Praktiker ist stark vom jeweiligen institutionellen Auftrag geprägt. Die individuellen beruflichen Identitäten sind demensprechend höchst unterschiedlich und die Bildung einer gemeinsamen beruflichen Identität über die unmittelbaren Bereichsgrenzen hinaus steckt in den Anfängen.

Die weitere Professionalisierung der Bildungs- und Berufsberatung erfordert die Entwicklung einer Kernidentität, die allen Beraterinnen und Beratern gemeinsam ist, unabhängig davon, in welchen Bereichen sie jeweils tätig sind. Um diese Kernidentität – das Gemeinsame – zu finden, bedarf es der Kenntnis, der Akzeptanz und der Wertschätzung der Vielfalt und der eigenen Verortung in der Breite des Spektrums.

Bezugspunkt und Leitlinie für die Tagung war daher das Thema „Identität“. Um dieses gruppierten sich die einzelnen Beiträge, sei es unter expliziter Bezugnahme, sei es in lockerer Anbindung.

Identitätsstiftend für die Beraterinnen und Berater und im Sinne einer Professionalitätswildung grundlegend ist ein theoretisches Fundament. Hier standen vor allem

neuere Theorien der Laufbahnforschung und ihre Anwendung im Fokus der Aufmerksamkeit, ebenso die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen und ihren Auswirkungen auf die Bildungs- und Berufsberatung.

„Identität“ bezieht sich nicht nur auf das berufliche Selbstverständnis der Beratenden, Identitätsfragen liegen vielfach den Anliegen von Klientinnen und Klienten der Bildungs- und Berufsberatung zugrunde oder sind bei Übergängen von einer Lebensphase in die andere, in welchen Identitäten brüchig werden können, relevant. Speziell beleuchtet wurden hier die Erstberufswahl, Early School Leaving, die Studienwahl sowie der Übergang in die Nachberuflichkeit.

Die Fachtagung verkörperte als Ganzes das, worum es geht: um berufliche Identitätsarbeit von Bildungs- und Berufsberaterinnen und -beratern. Sie schuf Gelegenheiten, sich im Rahmen des Programms und darüber hinaus mit Kollegen und Kolleginnen auszutauschen, und ermöglichte es den Teilnehmenden, sich als Teil einer Community zu erleben, die mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert ist.

Besonders freuen wir uns darüber, dass mit Ausnahme eines Workshops alle Beiträge der Tagung im vorliegenden Band veröffentlicht werden können!

Zu den Beiträgen:

... zum Auftakt: Die Qualitätsfrage

In ihrem Beitrag „Quality is a Journey, not a Destination“ zeichnet **Karen Schober** die Diskussion um die Definition beratungsspezifischer Qualitätsstandards in professionellen Verbänden und internationalen Organisationen nach. Sie analysiert und beschreibt die wichtigsten nationalen und internationalen Qualitätssysteme und gibt einen Überblick über deren unterschiedliche Ansätze, Reichweiten und Verbindlichkeiten.

... unter gesellschaftlichen Bedingungen

Mit Bezug auf den seit Jahren geführten Identitätsdiskurs erörtert **Heiner Keupp** in seinem Beitrag, wie sich im Zuge des gesellschaftlichen Strukturwandels im globalen Kapitalismus die Konstruktion von Identität verändert. Er geht der Frage nach, wie – im Sinne der Schaffung von Lebenskohärenz – Identitätsarbeit heute geleistet wird, und zieht abschließend in Thesenform Schlussfolgerungen für Bildung und Beratung.

Rudolf Tippelt, der schon vielfach milieutheoretische Ansätze in der Weiterbildungsforschung angewandt hatte, stellt in seinem Artikel die aktuellen Sinus-Milieus vor. Er entwirft Hypothesen über jeweils milieuspezifische Beratungsinteressen und Zugänge und verweist darüber hinaus auf die – für die Bildungsberatung ebenfalls relevante – Differenzierung der sozialen Milieus von Migrantinnen und Migranten.

Orientierungslosigkeit ist ein Habitus, der bei Early School Leavers besonders verbreitet ist. **Erna Nairz-Wirth**, die eine groß angelegte Längsschnittstudie zum frühen Schulabbruch durchführt, erläutert in ihrem Artikel die Problematik der Identitätsfindung, mit der Jugendliche generell und unter den aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbe-

dingungen verstärkt konfrontiert sind. Sie führt aus, wie Identitätskrisen Ursache für und Folge von Schulabbruch sein können und welche Herausforderungen für die Bildungsberatung sich daraus ergeben. Im Anhang stellt sie eine Habitustypologie von Schulabbrecherinnen und -abbrechern vor.

Warum wird Bildungsberatung ausgerechnet von jenen Personen, für die sie besonders hilfreich wäre, wenig genutzt? Mit den Barrieren und Erfolgsfaktoren beim Zugang zur Beratung für bildungsferne Personen setzt sich **Erika Kanelutti-Chilas** in ihrem Beitrag auseinander. Neben strukturell bedingten Benachteiligungsfaktoren werden individuelle Hinderungsgründe und die daraus zu folgernden Herausforderungen an Beratungsorganisationen und Politik beleuchtet.

... Theorien, Modelle, Zugänge

Andreas Hirschi legt eingangs die wesentlichsten Entwicklungen im Bereich der Laufbahnforschung des letzten Jahrzehnts dar und stellt dann drei neuere Ansätze bzw. Konzepte umfassend vor. Die jeweils ausgeführten Implikationen für die Praxis machen Handlungsleitlinien deutlich und zeigen auf, welche Aspekte für den Beratungsalltag nutzbar zu machen sind.

Hazel Reid beschreibt in ihrem Aufsatz ein aktuelles britisches Forschungsprojekt, in dem der narrative Ansatz in der praktischen Anwendung untersucht wird. Die Kraft des biografischen Erzählens und dessen Nutzbarmachung für die Bildungs- und Berufsberatung sind Ausgangspunkt und Fokus der Untersuchung. Mit Bezug auf den Kontext der Entwicklung dieses neuen Ansatzes werden der Rahmen, die verwendete Methode und die Ergebnisse des Projektes vorgestellt.

Ausgehend von der Erörterung der Funktion von Beratung unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Gegebenheiten arbeitet **Peter Kossack** heraus, wodurch sich einzelne Beratungsformen – z. B. Verkaufsberatung im Sanitärfachhandel und Beratung im Bildungskontext – unterscheiden. Das Hauptaugenmerk seiner Auseinandersetzung liegt darauf, was das eigentlich Pädagogische bzw. die „Bildung“ in der Beratung kennzeichnet.

Ein Visualisierungsverfahren zur Erfassung und Darstellung komplexer Systeme wird im Beitrag von **Christiane Schiersmann** und **Heinz-Ulrich Thiel** vorgestellt. Anhand eines Fallbeispiels wird die Durchführung der Methode der Systemmodellierung genau beschrieben und dargelegt, wie dieses Vorgehen dazu dient, die systemrelevanten Einflussgrößen und deren Wechselwirkungen in einer Beratung wahrzunehmen und zu berücksichtigen.

Ob und in welchem Ausmaß „Freiwilligkeit“ bzw. „Unfreiwilligkeit“ für die Inanspruchnahme von Beratung und deren Gelingen eine Rolle spielen, beleuchtet **Marianne Roessler** in ihrem Artikel. Auf der Basis des systemisch-lösungsfokussierten Ansatzes führt sie detailliert und unter Einbezug von Beispielen und Forschungsergebnissen aus, wie Klientinnen und Klienten für eine Zusammenarbeit gewonnen werden können.

... eine etwas andere „Realbegegnung“

Der „Werkraum Lädolar“, ein Kooperationsprojekt von Handwerksbetrieben im Bregenzerwald, beschreitet neue Wege der Berufsvermittlung. Die sinnliche Erfahrbarkeit und die ästhetische Dimension von Handwerksberufen soll jungen Menschen Lust auf eine Lehre im Handwerk machen. **Klaus Metzler** stellt in seinem Beitrag dieses innovative Projekt vor.

... an Übergängen: Schul-, Studien- und Berufswahl

Ferdinand Eder geht in seinem Beitrag der Frage der Treffsicherheit der Schul- bzw. Laufbahnwahl bei Schülern und Schülerinnen nach. Auf Basis einer Stichprobe der österreichischen PISA-Erhebung 2009 untersucht er das Ausmaß von „Kongruenz“ und „Passung“ zur gewählten Schule, analysiert Diskrepanzen zwischen den beiden Konstrukten und zieht daraus Schlüsse für die „Kongruenzberatung“.

Wie viel Freiheit haben wir bei unseren beruflichen Entscheidungen? **Martina Jungo-Graf** präsentiert Ergebnisse eines Projektes aus der Schweiz, das sich mit dem Thema „Berufswahlfreiheit“ auseinandersetzt. Auf der Grundlage von narrativen Interviews wird die Sicht von Personen, die sich in beruflichen Übergangssituationen befinden, dargelegt.

Nina Platzer und **Harald Reichmann** stellen in ihrem Beitrag das Projekt BerufsFindungsBegleitung als Fallbeispiel vor. Es ist dies eine Maßnahme zur Senkung der Early-School-Leaving-Rate in Österreich, bei der auf eine prozesshafte, individuelle Begleitung von Jugendlichen am Übergang zur Arbeitswelt unter Einbeziehung des persönlichen Umfeldes und der regionalen Akteure besonderer Wert gelegt wird.

Mit den Problemlagen und Herausforderungen von Guidance and Counselling im tertiären Bildungsbereich in den Mitgliedstaaten der EU befasst sich **Hans-Werner Rückert**. Basierend auf den Ergebnissen einer Befragung durch FEDORA im Jahr 2008 thematisiert er zunehmende psychische Belastungen bei Studierenden ebenso wie ethische Fragestellungen, mit denen Studienberatungsstellen konfrontiert sein können.

Welche Prozesse einer gelungenen Studienwahl vorausgehen und welche Beratungsangebote die angehenden Studierenden dabei unterstützen, beschreibt **Kathrin Wodraschke** in ihrem Beitrag. Insbesondere stellt sie die psychologische Studierendenberatung und den „Studienchecker“ vor – ein neues Set von Maßnahmen, das an Schulen angeboten wird, um die Studienwahl vorzubereiten – und legt die ihnen zugrunde liegenden theoretischen Konzepte dar.

... zum Abschluss: Ein methodisches „Give-away“

Zum Abschluss stellt **Erika Kanelutti-Chilas** das Format „Miniplenum“ vor, das für die Fachtagung „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung“ entwickelt wurde. Es fördert auf einfache, lebendige und nachhaltige Art den Austausch zwischen den Teilnehmenden von parallel stattfindenden Veranstaltungen.

1 ... zum Auftakt: Die Qualitätsfrage

„Quality is a Journey, not a Destination“

Internationale Ansätze in Praxis, Politik und Wissenschaft zur Stärkung der Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung

KAREN SCHÖBER

Die Etablierung der Beratungsprofession ist seit jeher begleitet von einer breit angelegten, international in Wissenschaft und Praxis geführten Diskussion um die Festlegung beratungsspezifischer Qualitätsstandards. Erst in neuerer Zeit hat die Thematik auch eine politische Dimension erhalten: Professionelle Verbände in aller Welt, aber auch internationale Organisationen wie OECD, EU u. a. fordern von den nationalen Regierungen die Einführung verbindlicher Standards für die Qualität von Beratungsleistungen und für die Zulassung zu beratenden Berufen im Bereich von Bildung, Beruf und Beschäftigung. Denn Bildungs- und Berufsberatung ist nicht nur ein hohes individuelles, sondern auch ein hohes öffentliches Gut, das einen wichtigen Beitrag zur Erreichung zentraler gesellschaftspolitischer Ziele leisten kann. Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über die internationalen Entwicklungen in diesem Bereich und stellt verschiedene Ansätze zur Qualitätssicherung vor.

1 Die Wiederentdeckung der Qualität

Wenn man die Themen der jüngsten nationalen und internationalen Konferenzen und Projekte zur Bildungs- und Berufsberatung vor seinem geistigen Auge Revue passieren lässt, fällt auf, dass das Thema „Qualität und Professionalität“ im Vergleich zu vor zehn bis fünfzehn Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen hat. Das ist erfreulich, doch signalisiert diese Häufung auch etwas Bedenkliches: Denn ein bestimmter Sachverhalt oder eine Entwicklung wird ja vor allem dann zum Thema, wenn Defizite festgestellt werden, d. h., wenn ihr Vorhandensein nicht (mehr) selbstverständlich ist! Und dies scheint bezogen auf die Qualität und Professionalität von Beratung in jüngster Zeit der Fall zu sein. Sie ist nicht mehr selbstverständlich gegeben und wird auch nicht mehr als selbstverständlich unterstellt! Die jüngsten Anstrengungen von nationalen

und internationalen professionellen Verbänden, Qualitätsstandards, Qualitätsrahmen und Qualitätssicherungssysteme für die Beratung zu entwickeln und zu etablieren, sind eine Antwort darauf, dass in vielen Beratungseinrichtungen (früher bestehende und akzeptierte) Standards für die Qualität von Beratung und für die Professionalität der Beratenden in vielen Fällen entweder nicht mehr gelten, verändert wurden oder zumindest unterlaufen werden.

Dafür gibt es eine Reihe von Gründen: Knappe öffentliche Haushalte, Sparauflagen, Kostendruck, steigende Konkurrenz und der Einzug von betriebswirtschaftlich dominierten Controlling- und Steuerungssystemen bei öffentlich-rechtlichen oder öffentlich finanzierten ebenso wie bei privaten Anbietern haben dazu geführt, dass die soziale Dienstleistung „Bildungs- und Berufsberatung“ verstärkt unter Kosten-Nutzen-Aspekten beurteilt wird und dass infolgedessen Beratungsanbieter nachweisen müssen, dass sich Qualität und die Investition in Qualität rechnen. Natürlich ist die Frage nach dem Nachweis des individuellen und gesellschaftlichen Nutzens von qualitativvoller Beratung legitim und als Angehörige dieser Profession müssen wir uns dieser Herausforderung stellen, denn schließlich geht es um die sinnvolle Verwendung knapper öffentlicher Mittel. Im Gegenzug sollten Beraterinnen und Berater aber auch von der Politik und anderen Geldgebern den Erhalt und den Schutz von Qualität und Professionalität als Grundlagen ihrer Leistungsfähigkeit erwarten können.

Ein weiterer Grund, weshalb die Qualitätsdiskussion in der Bildungs- und Berufsberatung Hochkonjunktur hat, liegt in dem, was an anderer Stelle bereits mit dem Schlagwort von der „beratenen Gesellschaft“ gekennzeichnet wurde (vgl. Dausien 2011, S. 22 ff.). Beratung ist zu einer notwendigen Ingredienz des Lebens in der postmodernen Gesellschaft geworden. Kein Lebensbereich – ob Freizeit, Kultur, Medien, Medizin, Pflege, Bildung und Ausbildung, Beruf und Arbeit, Sport – kommt mehr ohne begleitende Beratung aus. Entsprechend schießen Beratungsanbieter und Beratungsangebote wie Pilze aus der Erde, ohne dass in jedem Fall gesicherte Informationen über deren Qualität und Nutzen vorliegen. Infolgedessen steigt der Bedarf an qualitativgesicherten Beratungsangeboten – und zwar sowohl bei den sogenannten Kunden als auch bei den Finanziers – und im Gegenzug natürlich auch die Zahl und Angebote der Qualitätsprüferinnen und Qualitätstestierer, womit sich wiederum eine weitere Intransparenz – nämlich die der Zertifikate, Gütesiegel und Akkreditierungen – aufbaut. Ein Teufelskreis also!

Es ist an der Zeit, dieses „Chaos“ zu ordnen, die Befunde zu konsolidieren und daraus Schlussfolgerungen für gemeinsames Handeln zu ziehen. Denn eines ist gewiss: Je unklarer, widersprüchlicher und intransparenter die vielfältigen Qualitätsrahmen und Qualitätsstandards für Außenstehende sind, desto weniger werden die politisch Verantwortlichen in unseren jeweiligen Ländern bereit sein, in Qualität zu investieren oder ein bestimmtes Qualitätsmodell verbindlich einzuführen. Als professionelle Beratungsanbieter müssen wir uns auf gemeinsam getragene Standards für Qualität und Professionalität einigen. Wir müssen mit einer Stimme sprechen und gegenüber der Politik klar, eindeutig und nachvollziehbar darlegen, welche Qualitätsstandards und

Qualitätsnachweise unverzichtbar für erfolgreiche Beratung sind, und fordern, dass diese in organisatorisches und politisches Handeln umgesetzt werden.

2 Qualität und Professionalität in der Beratung: Worüber wir sprechen

Bevor ich den Versuch einer – sicherlich nicht erschöpfenden – Darstellung der verschiedenen nationalen und internationalen Konzepte zur Qualitäts- und Professionalitätsentwicklung unternehme, lassen Sie mich einige Prämissen klarstellen:

2.1 Eingrenzungen des Handlungsfeldes

Wir sprechen hier über die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, ein Handlungsfeld, das zur sprachlichen Vereinfachung in Deutschland zuweilen auch als „Bildungs- und Berufsberatung“ oder – noch verkürzter – „**3B-Beratung**“ bezeichnet wird. Darin eingeschlossen sind – institutionenübergreifend – alle Beratungsangebote, die Menschen bei ihren Bildungs- und Weiterbildungsentscheidungen, bei ihrer Studien- oder Berufswahl, bei Berufswechsel-Entscheidungen sowie bei der Arbeitsplatzsuche und der beruflichen (Wieder-)Eingliederung unterstützen und begleiten. Ebenso dazu gehören Beratungsangebote für Menschen mit besonderen Beratungsbedarfen hinsichtlich ihrer spezifischen Lebenssituationen wie z. B. für Menschen mit Behinderungen oder für Menschen mit Migrationshintergrund. Im Zuge des europäischen „Lissabon-Prozesses“ und der darin verankerten Strategie für lebenslanges Lernen (lifelong learning) hat sich in der EU der Terminus „**lifelong guidance**“ – zuweilen auch „lifelong and lifewide guidance“ – etabliert, um den Paradigmenwechsel von Beratung als einer punktuellen Intervention hin zu einem lebensbegleitenden, alle Altersgruppen umspannenden Unterstützungsangebot zu verdeutlichen.

Entsprechend der weit gefassten OECD- und EU-Definition für Bildungs- und Berufsberatung („career guidance“)¹ schließt diese neben der persönlichen „Face-to-face“-Beratung auch alle weiteren Beratungsformate wie Gruppenberatung, Online-Beratung und Selbstinformationsangebote in gedruckter oder elektronischer Form ein.

Trotz zahlreicher Überschneidungen und Gemeinsamkeiten, insbesondere hinsichtlich der Qualität und Professionalität, ist das Handlungsfeld der Bildungs- und Berufsberatung deutlich von anderen Angeboten zur Lebensberatung, vor allem von psychosozialer und therapeutischer Beratung, aber auch von Organisations-, Rechts- oder Schuldnerberatung, abgegrenzt.

1 „Vor dem Hintergrund des Lebenslangen Lernens erstreckt sich Beratung auf eine Vielzahl von Tätigkeiten, die Bürger jeden Alters in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu verschaffen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen sowie ihren persönlichen Werdegang bei der Ausbildung, im Beruf und in anderen Situationen, in denen diese Fähigkeiten und Kompetenzen erworben und/oder eingesetzt werden, selbst in die Hand zu nehmen.“ (EU 2004)

2.2 Ziele und Beratungsverständnis in der Bildungs- und Berufsberatung

Von hoher Bedeutung für die Entwicklung von Qualitätsstandards ist die Frage nach den Zielen der Bildungs- und Berufsberatung. Die meisten EU-Länder orientieren sich dabei an den Zielbestimmungen für lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung, die in den EU-Resolutionen von 2004 und 2008 bzw. in den zuvor von OECD und EU durchgeführten Studien niedergelegt wurden. Diese beinhalten sowohl individuelle, persönliche Entwicklungsziele als auch bildungs-, sozial- und arbeitsmarktpolitische Ziele (EU 2004; EU 2008):

- a. Die **auf die Ratsuchenden bezogenen Ziele** können unter dem Begriff **Lernergebnisse („learning outcomes“)** zusammengefasst werden und umfassen die ganze Breite der persönlichen Entwicklungsziele, von der Stärkung des Selbstwertgefühls über die Klärung eigener Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen bis hin zur verbesserten Entscheidungsfähigkeit für die Bildungs-, Berufs- und Lebensplanung und zur Sicherung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit („employability“). Kurz: es geht um den Zuwachs an berufsbiografischer Handlungs- und Gestaltungskompetenz.
- b. Die **auf die Gesellschaft bezogenen Ziele** können unter dem Begriff der **„Social and economic outcomes“** zusammengefasst werden. Sie beinhalten die Verbesserung der Funktionsfähigkeit der Bildungssysteme und des Arbeitsmarktes, die Förderung der Gleichstellungsziele („Equity“, „Diversity“) sowie die Verbesserung der sozialen und beruflichen Integration und der gesellschaftlichen Teilhabetendenziell ausgegrenzter Bevölkerungsgruppen.

Eine für die Beratungsqualität besonders wichtige Festlegung bezieht sich auf das **Beratungsverständnis**, das wir bei der Entwicklung von Qualitäts- und Professionalitätsanforderungen zugrunde legen: In Anlehnung an die oben genannte OECD- und EU-Definition ist Bildungs- und Berufsberatung eine interaktive und kommunikative soziale Dienstleistung, die

- a. *intentional* und
- b. *nach professionellen Grundsätzen* durchgeführt wird und die in der Regel
- c. *freiwillig*,
- d. *vertraulich*,
- e. *ergebnisoffen* und
- f. *unparteiisch* ist, und die
- g. *die Ratsuchenden/Kunden und Kundinnen/Klienten und Klientinnen* mit ihren Anliegen, Bedürfnissen und Lebensumständen in den Mittelpunkt stellt.

Hier ist also nicht von der „beiläufigen Beratung“ in Alltagssituationen durch Eltern, Verwandte, Partnerinnen, Freunde, Lehrkräfte und sonstige Bezugspersonen die Rede. Diese kann für die Ratsuchenden ebenfalls einen hohen Stellenwert haben, kann aber nicht an der Messlatte professioneller Beratung gemessen werden.

2.3 Qualität: Strukturmodelle und Handlungsebenen

Schon lange bevor uns die zahlreichen Qualitätstestierer und Qualitätsmanagementsysteme von ISO, TQM und EFQM, LQW und KQB bis hin zur Stiftung Warentest oder dem TÜV mit komplizierten Struktur- und Prozessmodellen, langen Checklisten und aufwendigen Assessment-Verfahren gelehrt haben, was Qualität ist und wie man Qualität prüft, haben sich Beratungswissenschaft und Beratungspraxis mit der Frage beschäftigt, was gute Beratung ausmacht, wie man sie erkennt und wie man sie sicherstellt (vgl. verschiedene Beiträge in: Nestmann, Engel & Sickendiek 2004).

Wie kann man Beratungsqualität herleiten und bestimmen? Folgende Herangehensweisen lassen sich identifizieren:

- *wissenschaftlich-professionell definiert:*
 - abgeleitet aus einer bestimmten Beratungstheorie oder -philosophie, einem bestimmten Menschenbild, einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin (z. B. Pädagogik, Psychologie, Systemtheorie); ein Beispiel für diese Herangehensweise sind die „Ethischen Standards“ der Internationalen Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung (IAEVG 1995, siehe auch Abschnitt 4.1),
 - empirisch begründet (evidenzbasiert) durch Forschung und Evaluation, wobei untersucht wird, welche Methoden und Instrumente in welchen Beratungssettings und bei welchen Klienten und Klientinnen am besten wirken,
 - eine Kombination aus beiden Herangehensweisen.
- *politisch/gesellschaftlich definiert:*
 - abgeleitet aus übergeordneten gesellschaftspolitischen Zielen (z. B. aus dem in der Verfassung festgeschriebenen Recht auf freie Wahl des Berufs und des Arbeitsplatzes; aus dem „Pursuit of Happiness“, der UN-Menschenrechts-Charta, der UN-Charta zur Inklusion oder aus den Lissabon-Zielen und den 2020-Zielen der EU).
- *organisationspolitisch definiert:*
 - abgeleitet aus den Unternehmenszielen/dem Leitbild der Anbieterorganisation (z. B. Verbesserung der Kunden- und Mitarbeitendenzufriedenheit; Optimierung von Wirkung und Wirtschaftlichkeit, Verbesserung der Beschäftigtenstruktur, Vermeidung von unterwertiger Beschäftigung usw.).
- *definiert durch die gesellschaftlichen Akteure in einem Aushandlungsprozess:*
 - Bei diesem finden sowohl die gesellschaftspolitischen und die organisationalen Ziele und Leitbilder als auch die professionellen Ansprüche der Beraterinnen und die Bedürfnisse der Ratsuchenden Berücksichtigung („Multi-Akteurs-Perspektive“).

Diese zuletzt genannte Herangehensweise scheint gegenwärtig den vielfältigen und komplexen gesellschaftlichen Anforderungen an Qualität von Beratungsdienstleistungen in dem Handlungsfeld Bildung, Beruf und Beschäftigung am ehesten gerecht zu werden. Das Vorhaben „Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung“ in Deutschland berücksichtigt diese „Multi-Akteurs-Perspektive“ (Abb. 1; siehe auch Abschnitt 4.5).

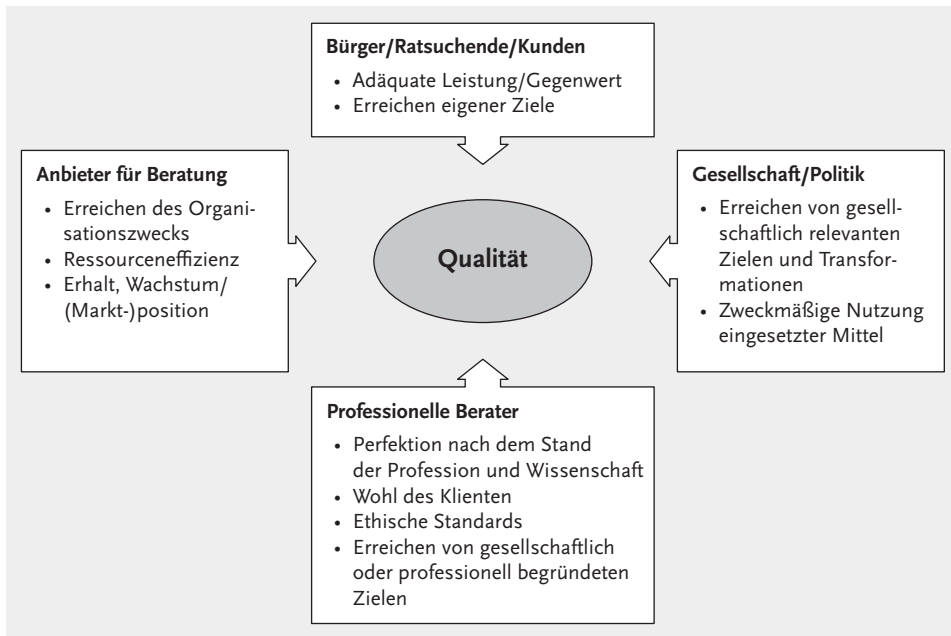


Abb. 1: Qualität in der Beratung – eine „Multi-Akteurs-Perspektive“

Quelle: Schiersmann et al. (2008, S. 27)

Die auf diese verschiedenartige Weise abgeleiteten Qualitätsziele oder Qualitätskriterien werden üblicherweise den folgenden drei Kategorien von Qualitätsdimensionen zugeordnet:

- **Strukturqualität:**
Hierbei handelt es sich um institutionelle Rahmenbedingungen und Vorgaben des Beratungsangebots sowie um die erforderlichen sachlichen und personellen Ressourcen, wie z. B. die Wartezeit bis zu einem Termin, und vor allem natürlich um die Qualifikation und Kompetenzen des Beratungspersonals (häufig auch als „Input-Qualität“ bezeichnet).
- **Prozessqualität:**
Hierbei handelt es sich um Verfahrens- und Methoden Aspekte des Beratungsprozesses und des Beratungshandelns im engeren Sinne, also um Anliegenklärung, Beziehungsaufbau, Transparenz des Beratungshandelns, Problemlösungsstrategien, um den Einsatz diagnostischer Verfahren oder das Verhalten der Beratenden. Auch äußerliche Prozessmerkmale wie das Abschließen eines Beratungskontrakts oder einer Vereinbarung über das weitere Vorgehen oder die Dokumentation und Kommunikation der Gesprächsergebnisse zählen dazu.

- *Ergebnisqualität/Wirkungsqualität:*
Hierbei geht es sowohl um die kurzfristigen, unmittelbar messbaren Ergebnisse („Output“) als auch um längerfristige Wirkungen und um den Nutzen der Beratungsintervention („outcome“ und „impact“). Diese können auf der individuellen ebenso wie auf der sozialen und gesellschaftlichen/ökonomischen Ebene angesiedelt sein. So könnte z. B. die erfolgreiche berufliche Eingliederung für einen Arbeitslosen subjektiv gesehen das Ergebnis einer guten Beratung sein; gleichzeitig dient dies aber auch der Arbeitsmarktverwaltung, deren Ziel eine möglichst hohe Zahl an Integrationen in den Arbeitsmarkt und eine Verminderung von Transferleistungen ist. Eine besondere Schwierigkeit besteht in der Feststellung und Messung von „weichen“ Qualitätszielen, also z. B. der Feststellung, ob sich die Entscheidungsfähigkeit einer Ratsuchenden verbessert hat. Ein weiteres methodisches Problem besteht in der kausalen Zurechenbarkeit einer festgestellten Veränderung zu einer (bestimmten) Beratungsintervention, da nicht alle Einflussfaktoren kontrolliert werden können und eine experimentelle Versuchsanordnung in diesem Handlungsfeld ethisch nicht vertretbar ist (vgl. Hughes 2011).

Schließlich gilt es auch zu prüfen, ob beziehungsweise welchen Einfluss bestimmte Input- oder Prozessmerkmale auf die Ergebnisse, die Wirkungen und den Nutzen einer Beratung haben. Dies ist nicht nur für die Beratenden selbst und für die Weiterentwicklung der Profession von großer Bedeutung, sondern auch für die Beratungsorganisationen, für die Geldgeber und für politische Akteure. Konkret geht es etwa um die Frage, ob sich die Dauer und das Niveau der Aus- und Fortbildung von Beratenden positiv auf Beratungsergebnisse auswirken, oder darum, ob die Dauer eines Beratungsprozesses und die Anzahl der Gesprächskontakte die Ergebnis- und Wirkungsqualität beeinflussen. Ein solcher Nachweis ist in der Regel nur schwer zu erbringen. Trotz vielfältiger Forschungsansätze hierzu, insbesondere im angelsächsischen Bereich, ist die Forschungs- und Erkenntnislage zu Wirkungen und Nutzen (Kosten-Nutzen-Analysen) immer noch sehr unzureichend und müsste intensiviert und gefördert werden (vgl. Hughes 2011 und ELGPN 2010a, Kap. 4).

3 Qualität und Professionalität international

3.1 Die Rolle der internationalen Organisationen und Verbände bei der Qualitätsentwicklung

Bildungs- und Berufsberatung war nicht nur in Deutschland lange Zeit ein „Stiefkind“ der Politik – auch in vielen anderen Ländern gab es oft keine diesbezüglichen politischen Aktivitäten. Es waren die internationalen Organisationen und Verbände und nicht zuletzt die Europäische Union mit ihren Studien und Empfehlungen, die vielerorts den Stein ins Rollen gebracht und bei ihren Mitgliedern bzw. Mitgliedstaaten eine proaktive Politik für lebensbegleitende Beratung zur Unterstützung lebenslangen

Lernens, zur Steigerung der Effizienz des Bildungswesens und des Arbeitsmarktes und zur Verbesserung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit angemahnt haben.

An erste Stelle genannt sei die **Internationale Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung (IAEVG)** mit ihren diversen politischen Erklärungen, den 1995 beschlossenen „Ethischen Standards“ und den 2003 verabschiedeten „Internationalen Kompetenzen für Berufsberater/innen“ (siehe www.iaevg.org). Die jährlichen internationalen Konferenzen der IAEVG fördern und intensivieren weltweit den Dialog innerhalb der Profession zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik und bieten so Gelegenheit, die Qualitätsentwicklung voranzutreiben. So war beispielsweise die Konferenz in Bern 2003 explizit dem Thema Qualität und Professionalität gewidmet.

Die **OECD** hat mit Unterstützung der IAEVG und gemeinsam mit der Weltbank und später auch mit der Europäischen Kommission und der European Training Foundation (ETF) in den Jahren 2001–2004 international vergleichende Studien über die Systeme und Politiken der Bildungs- und Berufsberatung in insgesamt über 50 Ländern durchgeführt und darin auf die Notwendigkeit von mehr Transparenz, Kohärenz, Qualität und Vernetzung/Koordination der Beratungsangebote, der Beratungsanbieter und der politischen Akteure in den beteiligten Ländern hingewiesen (OECD 2004; CEDEFOP 2004; OECD/EU 2004). Es gibt weltweit wenige Studien, die einen so nachhaltigen Einfluss auf die weitere Entwicklung der Bildungs- und Berufsberatung in den verschiedenen Ländern und auch auf die Weiterentwicklung der Qualität und Professionalität in diesem Handlungsfeld hatten. Interessant ist vor allem auch, dass sich die Weltbank an diesem Vorhaben beteiligte und einige Schwellenländer in die Studie einbezog in der richtigen Erkenntnis, dass gute Beratung ein wichtiger Hebel ist, um das Ziel einer höheren Bildungsbeteiligung in diesen Ländern zu erreichen.

Die **Europäische Union** hat auf der Basis dieser Studien und im Einklang mit den Zielen und Aktivitäten des „Lissabon-Prozesses“ zwei Ratsresolutionen zur Förderung lebensbegleitender Beratung in den Mitgliedstaaten verabschiedet, mit denen den Mitgliedstaaten u. a. Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Beratung und zur Verbesserung der Aus- und Weiterbildung des Personals in Beratungseinrichtungen empfohlen wurden (EU 2004; EU 2008). Auf der Basis dieser Empfehlungen wurde 2007 das Europäische Netzwerk für eine Politik lebensbegleitender Beratung (**ELGPN – European Lifelong Guidance Policy Network**) von den Mitgliedstaaten und einigen assoziierten Ländern gegründet. Es wird aus dem „Lifelong Learning Programme“ der EU gefördert mit dem Ziel, die Länder bei ihren nationalen Bemühungen zur Etablierung und Weiterentwicklung einer qualitätsvollen Bildungs- und Berufsberatung durch Peer Learning, Study Visits und durch die gemeinsame Erarbeitung verschiedener Politik-Instrumente, u. a. durch einen Qualitätsrahmen, zu unterstützen (siehe auch ELGPN 2010a).

Um weltweit den **Dialog mit der Politik** zu fördern, haben 1999 verschiedene nationale und internationale Verbände und Organisationen (darunter IAEVG, OECD und die Canadian Career Development Foundation CCDF) eine Initiative gestartet zur regelmäßigen Durchführung internationaler Symposien für Berufslaufbahntwicklung

und Politik (**International Symposia for Career Development and Public Policy**), die seit-her regelmäßig alle zwei Jahre stattfinden (zuletzt 2011 in Budapest, davor 2009 in Wellington/NZ). Länderteams bestehend aus je zwei Vertreterinnen und Vertretern aus Politik und Praxis/Wissenschaft diskutieren auf der Basis zuvor erstellter Länderberichte aktuelle Fragestellungen zur Beratungspolitik und entwickeln Lösungsmöglichkeiten für Politik und Praxis in ihren Ländern und für die Zusammenarbeit auf internationaler Ebene. Das **International Centre for Career Development and Public Policy (ICCDPP)** unterstützt die Vorbereitung und Durchführung der Symposien und betreibt auf seiner Webseite eine umfangreiche Datenbank mit Informationen, wissenschaftlichen Studien, Länderberichten und Politikansätzen zu Fragen der Bildungs- und Berufsberatung aus der ganzen Welt. Dort sind auch die Programme, Präsentationen und Ergebnisse der Internationalen Symposien abrufbar (www.iccdpp.org).

Darüber hinaus gibt es noch viele weitere Netzwerke, die sich mit der Förderung der Qualität und Professionalität der Bildungs- und Berufsberatung auf internationaler Ebene beschäftigen, die hier nicht dargestellt werden können, z. B. in Lateinamerika oder im pazifischen Raum.

3.2 Die Rolle der nationalen Verbände

Nun haben in Abhängigkeit von den jeweils historisch gewachsenen Strukturen die professionellen Verbände der Beratungswissenschaft und der Beratungspraxis in den einzelnen Ländern eine unterschiedlich starke Stellung hinsichtlich der Durchsetzung professioneller Standards. Generell lässt sich feststellen, dass Qualitäts- und Professionalitätsstandards, Kompetenzrahmen und Zertifizierungen überwiegend aus der Profession heraus entstehen, seltener aus politischer oder gesetzgeberischer Initiative. Politik vollzieht eher das nach, was die Profession entwickelt hat.

Eine plurale, überwiegend privatrechtlich strukturierte Beratungslandschaft, wie sie z. B. in vielen angelsächsischen Ländern vorherrscht, begünstigt in der Regel starke Berufsverbände, die eine hohe Durchsetzungskraft für die Festlegung und Einhaltung professioneller Standards besitzen. Beispiele hierfür sind Kanada, die USA, Australien, Großbritannien und Irland, aber auch Spanien, Italien und die Schweiz, in denen auch ohne gesetzliche Grundlage die Einhaltung professioneller Standards durch Berufsverbände kontrolliert bzw. gewährleistet ist. Häufig wurden in aufwendigen „Bottom-up“-Prozessen unter Einbeziehung vieler Akteure und Akteurinnen Standards für Qualität und Professionalität entwickelt und etabliert (wie z. B. in Kanada oder Australien). In diesen Ländern gibt es meist auch anerkannte Studiengänge/Studienabschlüsse für „Career Counsellors“, und der Zugang zu dieser Tätigkeit ist in der Regel nur über ein psychologisches oder pädagogisches Hochschulstudium mit Schwerpunkt „Counselling“ oder einem entsprechenden Aufbau-/Zusatzstudium möglich. In einigen Ländern ist auch die Zugehörigkeit zu einem professionellen Berufsverband mit ausgewiesenen Qualitäts- und Professionalitätsstandards Voraussetzung für

die Berufsausübung, oder sie gilt zumindest als wichtiger Ausweis für Qualität und Professionalität.

Allerdings zeigen sich in jüngster Zeit in einigen wenigen Ländern auch Tendenzen hin zu mehr staatlicher Reglementierung. So etwa in Frankreich, wo durch neue Gesetze eine zentrale Steuerungsgruppe für die Bildungs- und Berufsberatung beim Premierminister eingerichtet wurde, die die öffentlich angebotene Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung koordiniert und über die Zulassung von Beratungsanbietern nach festgelegten Qualitätsstandards entscheidet. Auch Island hat mitten in der wirtschaftlichen Krise ein Gesetz zur Zulassung von Bildungs- und Berufsberatungsfachkräften verabschiedet, das eine bestimmte Qualifizierung (Lizenzierung) vorschreibt (ELGPN 2010a; ELGPN 2012b).

In Ländern mit einem insgesamt höheren Grad an rechtlichen Regulierungen in der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik haben sich in der Regel *keine starken* Berufsverbände entwickelt, die die Einführung und Durchsetzung von Qualitätsstandards hätten beeinflussen können. In Deutschland beispielsweise rührt dies von dem bis 1998 geltenden Beratungsmonopol der damaligen Bundesanstalt für Arbeit (heute Bundesagentur für Arbeit) her, das eine eigenständige Entwicklung der Profession über die Grenzen der Bundesagentur hinaus eher verhindert hat. Der Deutsche Verband für Bildungs- und Berufsberatung (dvv), in dem im Wesentlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bundesagentur für Arbeit organisiert sind, hat sich schon früh für eine stärkere Professionalisierung stark gemacht und mit der Vorlage eines Berufsbildes (1984), der Verabschiedung von Qualitätsstandards (2003), der Gründung eines BerufsBeratungsRegisters (1999) und intensiver politischer Lobbyarbeit auf den Regelungsbedarf nach Wegfall des Monopols wiederholt hingewiesen (dvv 2007 und 2009). Diese Aktivitäten entfalteten jedoch in der Politik keine nachhaltige Wirkung im Sinne gesetzgeberischer oder institutioneller Maßnahmen. Dies lag nicht zuletzt daran, dass zu jener Zeit eher eine Deregulierung des Arbeitsmarktes angesagt war und auf die freie Regulierung des Marktes vertraut wurde. Erst im Zuge der jüngsten Wirtschafts- und Finanzkrise ist das Vertrauen in die freie Entfaltung des Marktes, hier insbesondere im Bankensektor, nachhaltig gestört worden. Es ist bezeichnend, dass nun für den Bereich der Finanzdienstleistungen und der Finanzberatung Qualitätsnachweise und eine Zugangsregelung für diese Tätigkeiten gefordert werden, nicht aber für den mindestens ebenso wichtigen Bereich der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung!

In Deutschland ist es dem Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (*nbf*, www.forum-beratung.de) gelungen, gemeinsam mit der Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft (IBW) der Universität Heidelberg und mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) einen „offenen Koordinierungsprozess“ mit allen relevanten Akteurinnen und Akteuren aus dem Handlungsfeld in Gang zu setzen mit dem Ziel, eine Verständigung über gemeinsam getragene Qualitätsstandards und ein Kompetenzprofil für Beratende zu erreichen. Dieses Vorhaben, dessen wichtigste Ergebnisse

in Abschnitt 4.5 vorgestellt werden, zielt auf die einvernehmliche, freiwillige Einführung einheitlicher Standards für Qualität und Professionalität in der Beratung in Deutschland. Ähnliche Prozesse sind in anderen Ländern bereits gelaufen – zu nennen wären hier insbesondere Kanada, Australien, Irland und Großbritannien. In Großbritannien wurde der „Matrix Standard“ zum allgemeingültigen Standard für die Qualitätssicherung in der Beratung (aber auch in anderen sozialen Dienstleistungen) erklärt, an dem sich auch die britische Regierung bei ihrer Vergabepolitik orientiert.

3.3 Überblick über internationale und nationale Qualitätsentwicklungsrahmen

Die zahlreichen nationalen und internationalen Ansätze zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung kann man folgenden Kategorien zuordnen. Sie unterscheiden sich im Wesentlichen nach ihrer Reichweite und dem Grad der Verbindlichkeit:

- Kataloge von Qualitätsmerkmalen/Qualitätsstandards oder Qualitätsrahmen
- Kompetenzkataloge/Kompetenzprofile oder Kompetenzrahmen für Beratende
- Zertifizierungs-/Akkreditierungssysteme, in der Regel auf einem Qualitäts- und/oder Kompetenzkatalog bzw. entsprechenden Rahmenwerken basierend
- umfassende Qualitätsmanagement- und Qualitätssicherungssysteme, die häufig auch eine Zertifizierung/Qualitätstestierung einschließen
- verbindliche berufsständische Regelungen professioneller Verbände für ihre Mitglieder, die – zumindest implizit – auch für Nichtmitglieder eine gewisse Gültigkeit beanspruchen
- gesetzliche Regelungen für Qualitätsstandards und Qualitätssicherungssysteme (Beispiel TÜV für Kraftfahrzeuge) oder für die Zugangsvoraussetzungen zum Beraterinnen- und Beraterberuf und die Ausübung einer Beraterinnen- und Berater Tätigkeit (gesetzlich geschütztes Berufsbild, vorgeschriebene Qualifizierung o. Ä.)

Die folgende Abbildung gibt einen ersten Überblick über ausgewählte internationale und nationale Qualitätssysteme in der Bildungs- und Berufsberatung, die in den vergangenen 15 bis 20 Jahren entwickelt wurden:

	International*)	National*)
Qualitätsmerkmale/ Qualitätsstandards/ Qualitätsrahmen	MEVOC-Qualitätsstandards ELGPN: Quality Assurance Framework	<i>Kanada:</i> Canadian Standards and Guidelines <i>UK:</i> IAG Standards <i>Australien:</i> CICA Professional Standards <i>Deutschland:</i> Berufliche Beratung – Qualitätsstandards des dvb
Kompetenzkataloge Kompetenzprofil Kompetenzrahmen	IAEVG: Ethische Standards IAEVG: Internationale Kompetenzen für Beraterinnen und Berater CEDEFOP: Praktikerinnen-und Praktiker-Kompetenzrahmen ERASMUS-Akademisches Netzwerk NICE: Kompetenzrahmen	<i>Kanada:</i> Canadian Standards and Guidelines <i>Australien:</i> CICA Professional Standards <i>Deutschland:</i> Berufliche Beratung – Qualitätsstandards des dvb
Qualitätstestierungen/ Zertifizierungen/ Akkreditierungen <i>hier nicht aufgeführt sind allgemeine, beratungsunspezifische QM- und Zertifizierungssysteme wie z. B. ISO 9000 oder EFQM</i>	IAEVG: Educational and Vocational Guidance Practitioner Certificate (EVGP) NBCC Internat.: Global Career Development Facilitator (GCDF) ECGC: European Career Guidance Certificate EAS: European Accreditation System	<i>Deutschland:</i> BerufsBeratungsRegister BBR (dzb) Zertifizierung nach LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung) und KQB (Kundenorientierte Qualitätstestierung für Beratungsorganisationen); (Artset)
Umfassende Qualitätsentwicklungssysteme		<i>UK:</i> Matrix Standard <i>Deutschland:</i> Qualitätsentwicklungsrahmen QER mit Qualitätsmerkmalen guter Beratung und Kompetenzprofil für Beratende (<i>nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität am IBW der Universität Heidelberg</i>)
Gesetzliche Regelungen		<i>Frankreich:</i> Gesetz über die Zulassung qualitätsgesicherter Beratung <i>Island:</i> Lizenzierung für Beratende

*) Ausführliche Auflistung, bibliografische Angaben und Abkürzungen: siehe Anhang 1

Abb. 2: Ausgewählte internationale und nationale Qualitäts- und Kompetenzrahmen

Da im Rahmen dieses Beitrags nur ein sehr grober und bei Weitem nicht vollständiger Überblick gegeben werden kann, sei hier auf zwei umfassende neuere Darstellungen zum Thema verwiesen:

- die von CEDEFOP in Auftrag gegebene Analyse der Praktikerinnen- und Praktiker-Kompetenzen und Qualifikationen in Europa (CEDEFOP 2009)
- die vom Arbeitsmarktservice Österreich (2011) herausgegebene Synopse nationaler und internationaler Aktivitäten zur Kompetenzentwicklung

4 Darstellung ausgewählter internationaler und nationaler Qualitätsentwicklungsansätze

Im Folgenden werden drei Ansätze zur Stärkung der Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung etwas ausführlicher vorgestellt:

- die Instrumente der IAEVG
- der Quality-Assurance and Evidence-Base Framework (QAE) des ELGPN
- der „Offene Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ des *nfb* und des IBW in Deutschland

4.1 Die Ethischen Standards und die Internationalen Kompetenzen der IAEVG

Die Internationale Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung², der bereits 1951 gegründete weltweite Verband von Bildungs- und Berufsberaterinnen und -beratern, hat sich seit seinem Bestehen für die Weiterentwicklung und Stärkung der Qualität und Professionalität der Beratung eingesetzt und hierzu eine Reihe wissenschaftlicher und politischer Publikationen erarbeitet (Jenschke 2012). 1995 wurden auf der Generalversammlung der Vereinigung in Stockholm die **„Ethischen Standards für Berufsberaterinnen und Berufsberater“** verabschiedet, die seither die Grundlage und den Referenzrahmen für eine Vielzahl von nationalen und internationalen professionellen Verbänden darstellen. Sie beschreiben in fünf Punkten die Werthaltungen und Verhaltensweisen, die für professionelle Beratung unabdingbar sind und ihre Wurzeln u. a. in der Charta der Vereinten Nationen haben:

- ethische Verantwortung gegenüber dem/der Ratsuchenden
- Verhalten gegenüber Kolleginnen und Kollegen und Geschäftspartnerinnen und Geschäftspartnern
- Verhalten gegenüber Regierungen und anderen öffentlichen Institutionen
- Pflichten und Aufgaben im Rahmen von Forschung und verwandten Aufgaben
- Pflichten als Bildungs- und Berufsberater/innen
(www.iaevg.org).

Bereits diese Überschriften machen deutlich, dass es dabei nicht nur um Anforderungen an Werthaltungen und Verhalten im unmittelbaren Interaktionsprozess mit dem/der Ratsuchenden im Beratungsgespräch geht, sondern dass zur Professionalität auch der Umgang mit systemischen Anforderungen im Hinblick auf das institutionelle und politische Umfeld sowie die eigene professionelle Weiterentwicklung und die Weiterentwicklung der Profession gehören.

Um diese vielfältigen Aspekte ethischen Handelns in ein konkretes Anforderungsprofil an Beratende umzusetzen und dabei die differenzierte Beratungsrealität in den verschiedenen Ländern und Kontinenten angemessen zu berücksichtigen, hat die

2 Ursprünglich in Paris unter französischem Namen mit der Abkürzung AIOSP (Association International d'Orientation Scolaire et Professionnelle) gegründet, firmiert der weltweite Verband unter vier offiziellen Namen und Sprachen (Englisch, Deutsch, Französisch und Spanisch). Die am weitesten verbreitete Bezeichnung lautet: International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG), die in diesem Beitrag durchgängig verwendet wird (www.iaevg.org).

IAEVG ein mehrjähriges internationales Forschungsprojekt durchgeführt. Ein internationales Expertinnen- und Expertenteam wurde beauftragt, die in den verschiedenen Ländern bzw. Verbänden bestehenden Kompetenzkataloge zu analysieren, daraus einen Entwurf für einen umfassenden Kompetenzrahmen zu entwickeln und diesen in einer internationalen Pilotstudie zu testen. Auf der Basis dieser Studie, die in 41 Ländern mit insgesamt über 700 Befragten (Beratungseinrichtungen und Beratende) durchgeführt wurde, wurden die „**Internationalen Kompetenzen für Bildungs- und Berufsberater/innen**“ („**International Competences for Guidance Practitioners**“) entwickelt und 2003 von der Generalversammlung der IAEVG verabschiedet. Das Dokument wurde in sieben Sprachen übersetzt und über die verschiedenen Publikationskanäle der IAEVG verbreitet (vgl. Repetto et al. 2008).

Das Konzept geht von den *tatsächlichen* Tätigkeiten von Beraterinnen und Beratern in aller Welt aus und fragt nach den dafür erforderlichen Kompetenzen – also nicht primär nach formalen Qualifikationen oder Studienabschlüssen – und unterteilt diese in „Kernkompetenzen“ und „Spezialisierte Kompetenzen“. Beide basieren auf den Ethischen Standards. Die elf Kernkompetenzen beinhalten drei verschiedene Komponenten: Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen (knowledge, skills, attitudes). Die spezialisierten Kompetenzen zielen auf die unterschiedlichen Beratungsfelder und Einsatzbereiche, in denen Bildungs- und Berufsberaterinnen und -berater tätig sein können:

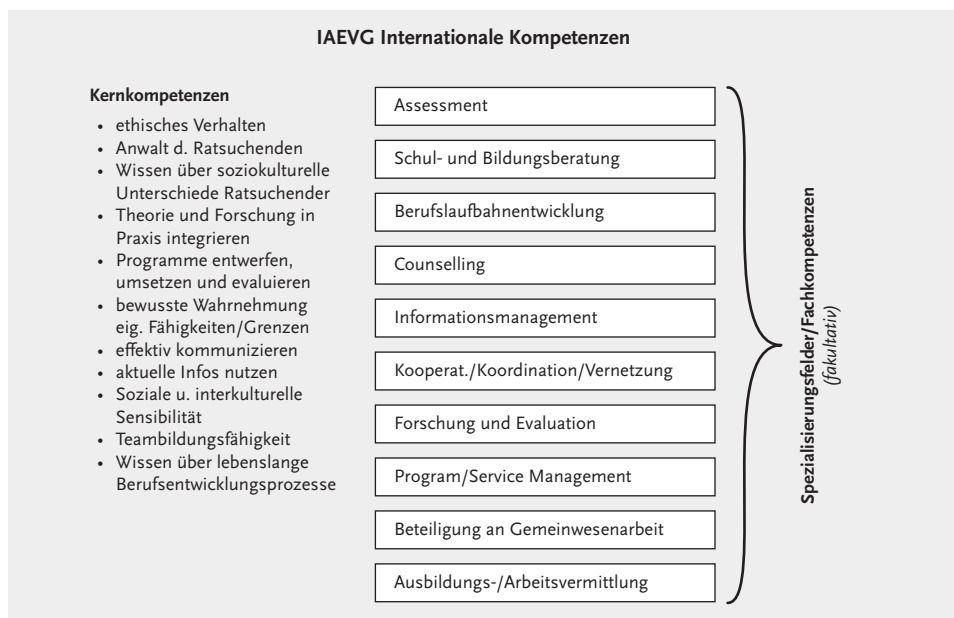


Abb. 3: IAEVG Internationale Kompetenzen

Quelle: nach www.iaevg.org; Repetto et al. 2008

Zur Zertifizierung dieser Internationalen Kompetenzen bietet die IAEVG seit 2007 das Zertifikat „**Educational and Vocational Guidance Practitioner – EVGP**“ an, und zwar auf zweierlei Weise: als individuelle Zertifizierung für Beratende, die ein international anerkanntes Zertifikat ihrer Kompetenzen erwerben möchten, und als ein Angebot an Studien- und Qualifizierungsprogramme, die eine Anerkennung erwerben möchten, dass ihr Curriculum den Anforderungen des EVGP entspricht. Die Bewerbungsunterlagen können in den vier offiziellen Sprachen der IAEVG (Englisch, Deutsch, Französisch und Spanisch) eingereicht werden und das Zertifikat wird entsprechend ausgestellt. Bewerberinnen und Bewerber, die eine individuelle Zertifizierung erhalten möchten, müssen hierfür verschiedene Nachweise ihrer bisher erworbenen Qualifikationen und ihrer einschlägigen Berufserfahrung sowie entsprechende Referenzen von unabhängigen Beratungsexpertinnen und -experten und eine Selbsteinschätzung einreichen, oder sie weisen die erfolgreiche Teilnahme an einem von IAEVG anerkannten Studien- oder Qualifizierungsprogramm nach. Für den Erwerb des EVGP ist es erforderlich, dass Bewerberinnen und Bewerber für alle elf Kernkompetenzen sowie für mindestens eine der spezialisierten Kompetenzen (siehe Abb. 3) Nachweise erbringen können.³ Das individuelle Zertifizierungsverfahren wird im Auftrag der IAEVG vom Centre for Credentialing and Education (CCE) durchgeführt, das über reichhaltige Erfahrung und hohe Professionalität bei Zertifizierungen im Bereich von Bildung und Beruf verfügt. Die Prüfung und Anerkennung von Studien- und Qualifizierungsprogrammen wird von der IAEVG selbst von einem Panel erfahrener Beratungs- und Ausbildungsexpertinnen und -experten aus verschiedenen Ländern durchgeführt.

Aus dieser Doppelstrategie der Anerkennung von Ausbildungsprogrammen und der individuellen Zertifizierung ergibt sich ein niederschwelliger Zugang für den Erwerb des EVGP-Zertifikats. Zu den Besonderheiten des EVGP zählen außerdem – ohne an dieser Stelle auf die Einzelheiten anderer internationaler Zertifizierungen wie GCDF⁴, ECGC⁵ oder EAS⁶ eingehen zu können – ein geringer bürokratischer Aufwand, relativ geringe Kosten sowie ein besonderes Augenmerk auf die internationale Dimension beraterischer Kompetenzen. Gerade international anerkannte Kompetenzen und entsprechende Zertifizierungen werden in Zeiten der Globalisierung auf einem zusammenwachsenden Bildungs-, Arbeits- und Beratungsmarkt immer wichtiger für die professionelle Weiterentwicklung und die Karriereplanung von Beratungsfachkräften.

4.2 ELGPN: The „Quality-Assurance and Evidence-Base Framework (QAE)“

Das Europäische Netzwerk für eine Politik lebensbegleitender Beratung ist ein Netzwerk der Mitgliedstaaten der EU, das sich die Förderung und Unterstützung nationaler Beratungspolitiken für lebensbegleitende Beratung zum Ziel gesetzt hat. Mit finanzi-

3 Details zum EVGP und Bewerbungsunterlagen stehen in allen vier offiziellen Sprachen der IAEVG auf der Webseite zum Download zur Verfügung: <http://www.iaevg.org>

4 Global Career Development Facilitator: <http://www.cce-global.org/GCDF>

5 European Career Guidance Certificate: <http://www.ecgc.at>

6 European Accreditation Scheme for Careers Guidance Counsellors: <http://www.corep.it/eas>

eller Unterstützung der EU-Kommission werden auf der Basis der beiden bereits erwähnten EU-Ratsresolutionen zur lebensbegleitenden Beratung (EU 2004; EU 2008) gemeinschaftlich Konzepte und Instrumente erarbeitet, die die Länder und die EU als Ganze bei der Entwicklung und Verbesserung ihrer Systeme und Politiken lebensbegleitender Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung unterstützen sollen. Zu den vier Schwerpunktthemen der beiden Arbeitsperioden 2009–2012 gehört auch das Thema „Qualitätssicherung und Evidenzbasierung für Systeme und Politik lebensbegleitender Beratung“ (Arbeitspaket 4; siehe auch ELGPN 2010a und b; ELGPN 2012a).

Im Rahmen des Arbeitspakets 4 wurde von den Mitgliedstaaten ein Qualitätssicherungsrahmen erarbeitet, der sich an dem Input-Prozess-Output-Ansatz orientiert. Er basiert auf jenen fünf Referenzpunkten, die bereits 2004 von den EU-Bildungsministerinnen und -ministern als Europäisches Bezugsinstrument für lebensbegleitende Beratung anerkannt und den Mitgliedstaaten empfohlen wurden (CEDEFOP 2005):

Qualitätsreferenzpunkte	Ausgewählte Qualitätsindikatoren
Einbeziehung von Bürgerinnen und Bürgern sowie Nutzerinnen und Nutzern	<ul style="list-style-type: none"> • Vorhandensein von Informationen über Rechtsansprüche und verfügbare Angebote • Nutzung von Systemen zur Erfassung von Kundenreaktionen • regelmäßige Veröffentlichung/Nutzung von Erhebungen zur Kundenzufriedenheit
Fachkräftekompetenzen (Beraterinnen- und Beraterkompetenzen)	<ul style="list-style-type: none"> • national/regional anerkannte definierte Standards • Zertifizierungs-/Akkreditierungssysteme • Voraussetzungen und Verfügbarkeit von Ausbildungen • Supervision vorgeschrieben • professionelles Verhalten und Nutzung geeigneter Methoden
Verbesserung der Beratungsdienstleistungen	<ul style="list-style-type: none"> • QS-Systeme sind vorhanden, ihre Nutzung ist verpflichtend • definierte Standards für das Beratungsangebot sind vorhanden (Berufsethik, Methodik, Verhältnis Beraterin/Berater-Kundin/Kunde, Umstände der Leistungserbringung, Finanzausstattung, Verwaltungsverfahren, IKT-Ausrüstung, aktualisierte Informationen, Arbeitsmarktdaten, Beratung für Kundinnen und Kunden mit besonderem Beratungsbedarf usw.) • Erarbeitung eines Aktionsplans gemeinsam mit Kundinnen und Kunden • Dokumentation von Beratungsprozess und Beratungsergebnissen • Monitoring zur Beurteilung von Angebotsverbesserungen und Ergebnissen
Kohärenz des Beratungsangebots	<ul style="list-style-type: none"> • Bestehen eines Beratungsangebots für alle Altersgruppen und/oder Kooperation und Koordinierung unterschiedlicher Beratungsdienste • Vereinbarung gemeinsamer Grundsätze
Ergebnisse/Wirkungen der Beratung: <ul style="list-style-type: none"> • Lernergebnisse (bezogen auf Individuum) • Auswirkungen am Arbeitsmarkt und in der Wirtschaft • Ergebnisse bei der (Auswirkungen auf die) soziale(n) Eingliederung 	<ul style="list-style-type: none"> • deutliche Verbesserung der Kenntnisse und Kompetenzen von Kunden, berufsbiographische Gestaltungskompetenzen, Grad des Vertrauens, Entscheidungskompetenzen, Integration in die Arbeitswelt usw. • Übergangsquoten in die nächsten Bildungs-, Ausbildungs- oder Beschäftigungsabschnitte • Verbesserung der Verbleibsquoten und Senkung der Abbruchquoten • erfolgreiche Abstimmung von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt • Ausmaß und Dauer der Arbeitslosigkeit • Verbesserung des Arbeitskräfteangebots • Kosteneffizienz der Beratung

Abb. 4: ELGPN-Qualitätsreferenzrahmen und Qualitätsindikatoren – 2010 (Kurzfassung)

Quelle: nach ELGPN 2010b, S. 23

Die hier wiedergegebene Kurzübersicht über die Qualitätsindikatoren verdeutlicht bereits das breite Spektrum an Qualitätsmerkmalen, die im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsmodells zu berücksichtigen sind. In der ausführlichen (englischen) Fassung des Berichts sind diese nach Input-, Prozess- und Output/Outcome-Faktoren weiter ausdifferenziert (ELGPN 2010a, Annex 5).

Eine wichtige Anforderung an Qualitätsrahmen, die ja von Politik und Praxis auch genutzt werden sollen, ist zum einen die Überschaubarkeit und Handhabbarkeit, zum anderen die politische Anerkennung und Durchsetzbarkeit. Der Qualitätsrahmen 2010 des ELGPN hat diese Anforderungen nur bedingt erfüllt. Daher haben sich die ELGPN-Mitglieder in der zweiten Arbeitsperiode (2011–2012) dazu entschlossen, die Fülle an Merkmalen und Indikatoren auf eine begrenzte Anzahl an nachprüfbareren Faktoren zu beschränken, die durch vorhandene oder leicht zu beschaffende Daten zu unterlegen sind. Ein verstärktes Augenmerk wurde zudem bei den Ergebnissen und Wirkungen der Beratung auf Kosten-Nutzen-Aspekte gelegt – für das Individuum und für die Gesellschaft als Ganze bzw. für die jeweiligen Beratungsanbieter oder Finanziers. Anstelle vorgegebener Standards oder normativer Ausprägungen der einzelnen Qualitätsmerkmale wird ein Kontinuum von Ausprägungsgraden angeboten, auf dem sich das einzelne Land oder der einzelne Beratungsanbieter selbst einstufen kann.

Dieser deutlich vereinfachte Qualitätsrahmen (Abb. 5) ist Teil des vom ELGPN entwickelten „European Resource Kit“, das politisch Verantwortlichen und Entscheiderinnen und Entscheider im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung Instrumente an die Hand gibt, mit denen sie die Beratungssituation in ihren Ländern einschätzen, reflektieren und ggf. Maßnahmen zur Verbesserung einleiten können. In der nächsten Arbeitsphase des ELGPN ab 2013 soll dieses Instrument in den Mitgliedsländern des ELGPN erprobt werden.

Quality element 1: Practitioner competence		
Ad hoc arrangements not framed by policy	▶ ▶ ▶ ▶ ▶	Highly regulated ‘register’ or ‘licence to practise’ arrangements
Quality element 2: Citizen/user involvement		
Fragmented and/or ‘one-off’ user satisfaction surveys	▶ ▶ ▶ ▶ ▶	Highly organised quality assurance and evidence-based systems that involve users actively in the design and development of services
Quality element 3: Service provision and improvement		
Absence of a career management skills framework, linked to access to services by key priority groups	▶ ▶ ▶ ▶ ▶	Total quality management system in place that also captures data on career management skills, levels of investments and added-value returns
Quality element 4: Cost-benefits to governments		
No information held on cost-benefits to governments	▶ ▶ ▶ ▶ ▶	Immediate, medium and long-term calculated savings to the public purse in the form of economic and/or social returns on investment (SROI)
Quality element 5: Cost-benefits to individuals		
Limited information on added-value returns as a result of individuals participating in careers services	▶ ▶ ▶ ▶ ▶	Evidence of ongoing longitudinal tracking and studies that measure the impact of differing careers interventions in differing settings

Abb. 5: ELGPN Quality-Assurance and Evidence-Base Framework (QAE) – 2012

Quelle: ELGPN 2012a, S. 47

4.3 Deutschland: „Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung“

Bis auf einige Rahmenregelungen im Sozialgesetzbuch I und III gibt es in Deutschland keine gesetzlich fixierten Standards für die Qualität der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung oder für die Qualifikation des dort tätigen Beratungspersonals, sondern jeweils unterschiedliche, singuläre Lösungen – manchmal auch gar keine. Einige Verbände haben für ihren Bereich Qualitätsstandards und Anforderungen an die Kompetenzen der Beratenden erstellt. Deren Verbindlichkeit geht jedoch nicht über die jeweiligen Verbandsmitglieder hinaus. Öffentliche Auftraggeber für Bildungs-, Arbeitsmarkt- oder Beratungsdienstleistungen (z. B. Bundes- oder Landesministerien oder die Bundesagentur für Arbeit) definieren in ihren Ausschreibungen die für sie jeweils gültigen Qualitätsanforderungen. Diese erschöpfen sich meist in formalen und prozessualen Vorgaben, Anforderungen an professionelle Qualitätsstandards für Beratung sind dort eher selten zu finden (siehe hierzu ausführlicher: *nfb* 2011, S. 17).

Da Qualitätssiegel oder Zertifizierungen zunehmend einen Wettbewerbsvorteil darstellen, haben sich viele Weiterbildungs- und Beratungsanbieter nach einem der marktgängigen Qualitätsmanagement-Systeme zertifizieren lassen – viele nach der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) bzw. der Kundenorientierten Qualitätstestierung in der Beratung (KQB) (siehe Anhang 1).

Die meisten Qualitätssicherungssysteme sind in der Regel eher organisations- und prozessorientiert ausgerichtet, nicht an inhaltlich definierten Qualitätsanforderungen guter Bildungs- und Berufsberatung. Hier setzt das vom *nfb* und dem IBW der Universität Heidelberg durchgeführte Projekt an. Ziel des Verbundvorhabens, das vom BMBF gefördert wird, ist die Entwicklung gemeinsamer Leitlinien und Standards für die Qualität in der Beratung und für die Professionalität der Beratenden. Die Projektziele im Einzelnen:

- Entwicklung gemeinsamer **Qualitätsmerkmale (QMM)** für die Beratung auf der Basis eines gemeinsamen Beratungsverständnisses und einer Eingrenzung des Beratungsfeldes
- Entwicklung eines **Kompetenzprofils** als Orientierungsrahmen für Aus- und Fortbildung, für Kompetenzerfassung und -bewertung für Beratungsanbieter sowie zur Selbstreflexion für Beratende
- Entwicklung eines **Qualitätsentwicklungsrahmens (QER)** mit Handreichungen zur Unterstützung der Qualitätsarbeit in den Beratungseinrichtungen einschließlich einer **Erprobung** des QER und der Qualitätsmerkmale in 19 Einrichtungen
- Entwicklung von Strategieempfehlungen zur **nachhaltigen Verankerung** von Qualität und Professionalität in der Beratung in Deutschland

Als Arbeitsmethode wurde ein „offener Koordinierungsprozess“ gewählt, in dem relevante Akteurinnen und Akteure sowie Expertinnen und Experten aus dem Feld einbezogen werden, um sich in einem gemeinsamen Verständigungsprozess über das, was gute Beratung ist und was gute Beraterinnen und Berater können müssen, zu einigen. Entlehnt wurde dieses Vorgehen von der in der EU üblichen „Open Method

of Coordination“. Hierbei handelt es sich um eine Form der Politik- und Strategieentwicklung, die alle Akteure und Akteurinnen auf freiwilliger Basis einbezieht und durch die Vielzahl von Perspektiven eine neue, gemeinsame Qualität der Ergebnisse erreichen kann – nicht nur den „kleinsten gemeinsamen Nenner“. In dem vom *nfb* und dem IBW der Universität Heidelberg durchgeführten Projekt wurden zahlreiche Akteurinnen und Akteure sowie Expertinnen und Experten aus dem Feld in den Prozess einbezogen, die über einen Zeitraum von gut zwei Jahren in zwei Arbeitsgruppen die Qualitätsmerkmale und das Kompetenzprofil sowie einen sechsstufigen Qualitätsentwicklungsrahmen entwickelt und dessen Erprobung begleitet haben. Eine solche breite Beteiligung gesellschaftlicher Gruppen ist erforderlich, weil Qualität nicht ausschließlich aus ethischen Wurzeln oder wissenschaftlichen Erkenntnissen abgeleitet werden kann, sondern immer auch das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen den am Prozess beteiligten Akteurinnen und Akteuren und deren Ansprüchen an das „Produkt“ Beratung ist („Multi-Akteurs-Perspektive“, siehe Abb. 1).

Grundlage für die gemeinsame Erarbeitung der Qualitätsmerkmale und des Kompetenzprofils war das am IBW der Universität Heidelberg entwickelte „Systemische Kontextmodell“ von Beratung. Dieses geht davon aus, dass Beratungsprozesse in einen gesellschaftlichen und organisationalen Kontext eingebettet sind und zudem von den jeweiligen Systemen der Ratsuchenden und der Beratenden beeinflusst werden (Abb. 6).

Entsprechend orientieren sich die Qualitätsmerkmale ebenso wie die Kompetenzen der Beratenden an diesen systemischen Ebenen. Es gibt Qualitätsanforderungen bzw. Kompetenzen, die sich auf den Beratungsprozess (*P-Merkmale*) beziehen, auf die Beratenden (*B-Merkmale*), auf den Ratsuchenden (*R-Merkmale*), auf die Organisation (*O-Merkmale*) und auf den gesellschaftlichen Kontext (*G-Merkmale*). Zusätzlich gibt es eine Gruppe von übergreifenden Merkmalen/Kompetenzen (*Ü-Merkmale*), die kennzeichnend für Beratung als einer sozialen Dienstleistung sind. Jedes einzelne der 19 Qualitätsmerkmale und jede einzelne der 20 Kompetenzen, die im Rahmen des Projekts von den Expertinnen und Experten erarbeitet wurden, wurden definiert, beschrieben und durch Indikatoren konkretisiert, die sich wiederum sowohl auf das *beraterische* als auch auf das *organisationale* und das *politische Handeln* beziehen (Liste der Qualitätsmerkmale und der Kompetenzen siehe Anhang 2a und 2b).

Gegenstand der Erprobung in den 19 Beratungseinrichtungen waren der zuvor entwickelte sechsstufige Qualitätsentwicklungsrahmen und die 19 Qualitätsmerkmale mit ihren insgesamt über 180 einzelnen Indikatoren. Als Ergebnis der Erprobung zeigte sich bei den teilnehmenden Einrichtungen eine hohe Motivation, den Prozess zu durchlaufen. Der Qualitätsentwicklungsrahmen und die Qualitätsmerkmale wurden als wertvolle Hilfsmittel zur Selbstreflexion und zur Optimierung des eigenen *beraterischen* und *organisationalen Handelns* eingeschätzt und die Qualitätsmerkmale als zutreffend und wichtig für die Beratungsqualität erkannt. Darüber hinaus betonten die Einrichtungen, dass die Orientierung an den wissenschaftlich fundierten und gemeinsam erarbeiteten Qualitätsmerkmalen und die Beteiligung an diesem von

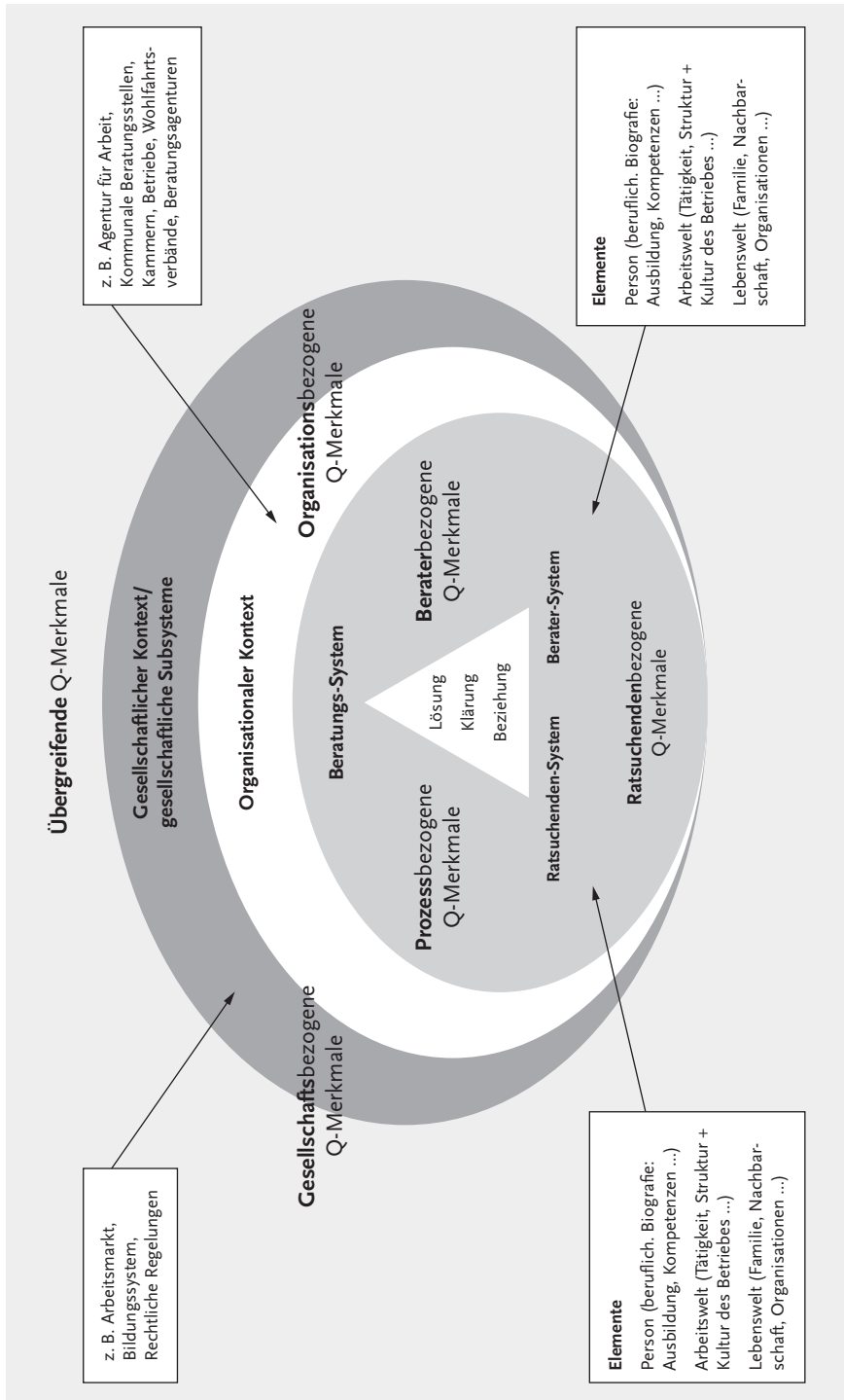


Abb. 6: Systemisches Kontextmodell von Beratung

Quelle: Schiersmann et al. 2008, S. 16

der Universität Heidelberg begleiteten Qualitätsentwicklungsprozess auch ein wichtiges Argument gegenüber Vorgesetzten und Geldgebern darstellen, z. B., wenn es um Arbeitsorganisation, Ressourcen oder fachliche Vorgaben geht.

Die Projektergebnisse wurden am 19. Januar 2012 auf einer Konferenz in Berlin vorgestellt und mit Praktikerinnen und Praktikern sowie politisch Verantwortlichen hinsichtlich der Implementationschancen diskutiert (*nfb*/Forschungsgruppe Beratungsqualität 2012b). Die Resonanz war durchweg positiv, auch wenn sich nicht alle politischen Entscheider dazu durchringen konnten, eine verbindliche Einführung in ihren jeweiligen Verantwortungsbereichen zuzusagen. Hierzu – so die mehrheitliche Meinung – bedürfe es noch weiterer Vorarbeiten.

Gegenwärtig werden die Ergebnisse und Instrumente in mehreren Regionalworkshops bei Beratungseinrichtungen und Verbänden bekannt gemacht. Das Anschlussprojekt „Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung – Implementierungsstrategien und wissenschaftliche Fundierung“ widmet sich der Weiterentwicklung und Evaluation der Instrumente und ihrer Anwendung im Rahmen einer erweiterten Erprobung. Darüber hinaus sollen im Konsens mit relevanten politischen Akteuren aus den verschiedenen Beratungsfeldern die Qualitätsmerkmale zu *verbindlichen Standards weiterentwickelt werden*. Im Rahmen einer Machbarkeitsstudie sollen die Möglichkeiten einer *Qualitätstestierung* auf der Basis der Qualitätsmerkmale und des Kompetenzprofils untersucht werden. Des Weiteren werden im Rahmen des Anschlussprojekts Instrumente zur Erfassung, Dokumentation und Bewertung von Kompetenzen der Beratenden (auch der informell erworbenen) entwickelt. Das gemeinsame Vorhaben läuft bis Juli 2014 und wird wiederum durch das BMBF gefördert. Näheres zum Projekt ist der Webseite www.beratungsqualitaet.net zu entnehmen.

5 Beratungsqualität – Künftige Herausforderungen

„Quality is a journey, not a destination“! Wo entlang und wie kann die Reise weitergehen?

Die hier vorgestellten nationalen und internationalen Ansätze zur Stärkung der Qualität und Professionalität der Beratung stellen wichtige Meilensteine auf dem Weg zu mehr Qualität und Professionalität in der Beratung dar. Sie haben in vielen Ländern zu einer verbesserten Wahrnehmung des gesellschaftlichen Handlungsfeldes Bildungs- und Berufsberatung und seiner Rolle und Bedeutung für individuelles Wohlergehen, gesellschaftliche Teilhabe und ökonomische Entwicklung geführt. Und sie haben wichtige Grundlagen gelegt für notwendige Weiterentwicklungen sowohl bei der professionellen Umsetzung als auch was die politische Akzeptanz und Durchsetzbarkeit der entwickelten Instrumente betrifft und nicht zuletzt im Hinblick auf die Identifizierung des weiteren Forschungsbedarfs.

Auf der *Fachebene* müssen alle Instrumente noch hinsichtlich ihrer beratungsfeldspezifischen Anwendbarkeit getestet und ggf. erweitert werden. Es wäre irrig anzuneh-

men, dass ein Kompetenzprofil oder ein Katalog von Qualitätsmerkmalen grundsätzlich auf alle Anbieter und alle Beratungssettings eins zu eins übertragbar wäre.

Auf der *fachpolitischen Ebene* müssen wir für *mehr Verbindlichkeit* von Qualitätsrahmen, Qualitätsstandards und eine *bessere Qualifizierung* der Beraterinnen und Berater nach einem anerkannten Kompetenzprofil kämpfen. Dies impliziert einerseits die Frage nach der Einführung von anerkannten Zertifizierungen oder Akkreditierungen. Hier bedarf es noch umfangreicher Analysen, um die Machbarkeit und Akzeptanz im jeweils gegebenen Umfeld zu prüfen. Mit der Forderung nach mehr Verbindlichkeit von Qualitätsstandards ist andererseits auch die Frage nach einer Kontrolle verbunden und danach, wer diese Aufgabe wahrnehmen sollte und wie diese wirksam durchgesetzt werden kann.

An *Politik und Verwaltungen* stellt sich zudem die Frage, welche *förderpolitischen* Konsequenzen die Einführung von Qualitätsstandards in der Beratung bei der Vergabe von öffentlichen Aufträgen, z. B. im Bereich der Arbeitsmarktdienstleistungen oder bei sonstigen einschlägigen Förderprogrammen, haben soll. Kann die Vergabe von Aufträgen und Fördermitteln an beratungsspezifische Qualitätsauflagen gebunden werden?

Und – last but not least – sind auf der *wissenschaftlichen Ebene* noch viele Fragen ungeklärt und bedürfen weiterer Bearbeitung. Das heißt auch, dass für diese Forschung Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen:

- Im Rahmen der Evaluations- und Wirkungsforschung müssen Methoden und Instrumente entwickelt und Längsschnittstudien durchgeführt werden, um mit größerer Evidenz die Wirkungen und den Nutzen von guter Beratung feststellen zu können – bis hin zu ökonomischen Kosten-Nutzen-Analysen.
- In der Kompetenzforschung bedarf es der Entwicklung von spezifischen Kompetenzerfassungsinstrumenten, die die Kompetenzfeststellung, Dokumentation und Bewertung auch von informellen bzw. nicht ausschließlich im Feld der Bildungs- und Berufsberatung erworbenen Kompetenzen ermöglichen. Dies wiederum ist Voraussetzung für eine Zertifizierung.

Wissenschaft, Praxis und Politik sind gleichermaßen gefordert, die Reise gemeinsam weiter fortzusetzen!

Literatur

- Arbeitsmarktservice Österreich (Hg.) (2011):** Kompetent in Bildungs- und Berufsberatung. Eine exemplarische Synopse nationaler und internationaler Aktivitäten zur Kompetenzentwicklung von Bildungs- und BerufsberaterInnen. Autorinnen: Steiner, K. & Poschalko, A. Wien: AMS
- CEDEFOP (Hg.) (2004):** Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung: Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des CEDEFOP von Ronald G. Sultana, CEDEFOP Panorama Series, Heft 2, Luxemburg
- CEDEFOP (Hg.) (2005):** Verbesserung der Politik und Systeme der lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung. Anhand von gemeinsamen europäischen Bezugsinstrumenten. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- CEDEFOP (Hg.) (2009):** Professionalising Career Guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe. CEDEFOP Panorama Series, Heft 164, Luxemburg
- CEDEFOP (Hg.) 2011:** Lifelong Guidance across Europe – Policy Progress and Future Prospects. Working Paper 11. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Dausien, B. (2011):** Das „beratene Selbst“ – Anmerkungen zu Bildungsbiografien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung. In: Hammerer, M., Kanelutti, E. & Melter, I. (Hg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- dvb – Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e. V. (Hg.) (2007):** Berufsbild „Berufsberater/Berufsberaterin“. Online unter http://www.dvb-fachverband.de/fileadmin/downloads/Berufsbild_17.11.07.pdf
- dvb – Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e. V. (Hg.) (2009):** Qualitätsstandards für berufliche Beratung. Online unter http://www.dvb-fachverband.de/fileadmin/downloads/Quali-Standards_Beratung_12_09.pdf
- ELGPN (Hg.) (2010a):** Lifelong Guidance Policies – Work in Progress. A Report on the Work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–2010, Jyväskylä. Online unter <http://www.elgpn.eu>
- ELGPN (Hg.) (2010b):** Politik für eine lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung: Stand der Arbeiten. Bericht über die Tätigkeit des Europäischen Netzwerks für eine Politik lebensbegleitender Beratung (ELGPN) 2009–2010. Kurzbericht. Online unter <http://www.forum-beratung.de/europaeisches-netzwerk-fr-beratung-elgpn/index.html>
- ELGPN (Hg.) (2012a):** Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit. Jyväskylä
- ELGPN (Hg.) (2012b):** European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011–12. A Report on the Work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2011–12. Jyväskylä (eine deutschsprachige Übersetzung wird voraussichtlich ab Januar 2013 zur Verfügung stehen)

- EU – Rat der Europäischen Union (Hg.) (2004):** Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Doc 9286/04. Brüssel
- EU – Rat der europäischen Union (Hg.) (2008):** Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu einer besseren Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen. Doc 15030/08. Brüssel
- Hughes, D. (2011):** Building the Evidence-Base for Careers Work: In Search for the ‘Holy Grail’. In: Kraatz, S. & Ertelt, B.-J. (Hg.) Professionalisation of Career Guidance in Europe. Training, Guidance Research, Service Organisation and Mobility. Tübingen: DGTV Verlag
- IAEVG (Hg.) (1995):** Ethische Standards. Verabschiedet auf der IAEVG-Generalversammlung der Internationalen Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung (IVBBB) am 8. August 1995. Online unter <http://www.aiosp.org/iaevg/nav.cfm?lang=3&menu=1&submenu=2>
- IAEVG (Hg.) (2003):** Internationale Kompetenzen für Bildungs- und Berufsberater. Verabschiedet auf der IAEVG-Generalversammlung am 4. September in Bern. Online unter <http://www.aiosp.org/iaevg/nav.cfm?lang=3&menu=1&submenu=5>
- Jenschke, B. (2012):** History of IAEVG 1951–2011. Chronicle, Policies and Achievements of the Global Guidance Community. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online unter <http://www.wbv-open-access.de>
- Nestmann, F., Engel, F. & Sickendiek, U. (Hg.) (2004):** Das Handbuch der Beratung. Band 1 und 2. Tübingen: DGTV-Verlag
- nfb (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung) (Hg.) (2011):** Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland. Strukturen und Angebote. Berlin: nfb
- nfb (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung)/Forschungsgruppe Beratungsqualität am IBW (Institut für Bildungswissenschaft) der Universität Heidelberg (Hg.) (2011):** Qualitätsmerkmale guter Beratung – Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt: Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. Berlin/Heidelberg
- nfb (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung)/Forschungsgruppe Beratungsqualität am IBW der Universität Heidelberg (Hg.) (2012a):** Kompetenzprofil für Beratende. Ergebnis aus dem Verbundprojekt: Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. Berlin/Heidelberg
- nfb (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung)/Forschungsgruppe Beratungsqualität am IBW der Universität Heidelberg (Hg.) (2012b):** Ergebnisse des Offenen Koordinierungsprozesses Qualitätsentwicklung. Berlin/Heidelberg

nfb (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung)/Forschungsgruppe Beratungsqualität am IBW der Universität Heidelberg (Hg.) (2012c): Perspektiven guter Beratung – Weiterentwicklung der Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung. Dokumentation der Konferenz zum Verbundvorhaben „Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“. Berlin, 19. Januar 2012: *nfb*

OECD (Hg.) (2004): Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap. Paris: OECD.
Online unter <http://www.oecd.org/dataoecd/33/45/34050171.pdf>

OECD/EU (Hg.) (2004): OECD/Europäische Kommission (Hg.): Berufsberatung. Ein Handbuch für Politisch Verantwortliche. Luxemburg: OECD/EU

Repetto, E. et al. (2008): International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners: An IAEVG Trans-National Study. In: International Journal for Educational and Vocational Guidance (IJEVG) 2008/3, S. 135–195

Schiersmann, C., Bachmann, M., Dauner, A. & Weber, P. (2008): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Internetquellen

BerufsBeratungsRegister (BBR): <http://www.bbregister.de>

Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e. V. (dvv): <http://dvv-fachverband.de>

IAEVG (Internationale Association for Educational and Vocational Guidance):

<http://www.iaevg.org>

ICCDPP (International Centre for Career Development and Public Policy):

<http://www.iccdpp.org>

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e. V. (nfb):

<http://www.forum-beratung.de>

Projekt Beratungsqualität: <http://www.beratungsqualitaet.net>

Anhang

Anhang 1: Ausgewählte internationale und nationale Qualitäts- und Kompetenzrahmen – Webseiten und Erläuterung der Abkürzungen

International

- CEDEFOP: Practitioner Competences and Qualification Routes in Europe, http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5193_de.pdf
- ECGC: European Career Guidance Certificate, <http://www.ecgc.at/index.php>
- ELGPN: Quality Assurance and Evidence-Base Framework: http://ktl.jyu.fi/img/portal/8465/ELGPN_report_2009-10.pdf?cs=1284966063
- ERASMUS Academic Network NICE: University Network for Innovation in Guidance and Counselling in Europe (NICE), http://www.nice-network.eu/the_nice_network.html
- GCDF: Global Career Development Facilitator, <http://www.nbccinternational.org/home/obtain-certification/gcdf>
- IAEVG/AIOSP: Ethische Standards/Internationale Kompetenzen und EVGP – Credential (Educational and Vocational Guidance Practitioner), <http://www.aiosp.org/iaevg/index.cfm?lang=3>
- MEVOC: Quality Manual for Vocational and Educational Counsellors, http://www.mevoc.net/DE/htm/fs_standards.htm

National

- **Australien:**
CICA: Career Industry Council of Australia: Professional Standards for Australian Career Development Practitioners, <http://www.cica.org.au/practitioners/standards>
- **Kanada:**
Canadian Standards and Guidelines, http://career-dev-guidelines.org/career_dev/
- **Deutschland:**
 - dvb-Berufsbild „Berufsberater/Berufsberaterin“
 - dvb-Qualitätsstandards
 - dvb-BBR/Berufsbild, <http://www.bbregister.de/index.htm>
 - LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung für die Weiterbildung) und KQB (Kundenorientierte Qualitätstestierung für Beratungsorganisationen), <http://www.artset-lqw.de>; <http://www.artset-kqb.de>
 - *nfb* und Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft (IBW) der Universität Heidelberg: Qualitätsentwicklungsrahmen (QER), Qualitätsmerkmale guter Beratung und Kompetenzprofil für Beratende, <http://www.beratungsqualitaet.net>

- **UK (Großbritannien und Nordirland)**
IAG Standards (Information. Advice. Guidance),
www.lifelonglearning.co.uk/iag/
Matrix-Standard, www.matrixstandard.com
- **Frankreich:**
Verordnung über die Zulassung qualitätsgesicherter öffentlicher Beratung,
<http://iccdpp.org/tabid/92/articleType/CategoryView/categoryId/55/France.aspx>
- **Island:**
Lizenzierung für Berater/innen (*aus Sprachgründen wird hier als Sekundärquelle die ELGPN-Veröffentlichung angegeben: ELGPN 2010a, S. 52*)

Anhang 2a: Überblick über die „Qualitätsmerkmale guter Beratung“

Übergreifende Merkmale (Ü)	
Ü 1	Das Beratungshandeln, das organisationale Handeln sowie das beratungsrelevante politische Handeln orientieren sich an den Bedürfnissen und Ressourcen der Ratsuchenden.
Ü 2	Transparenz des Beratungshandelns, des organisationalen Handelns sowie des beratungsrelevanten politischen Handelns.
Ü 3	Für das Beratungshandeln, das organisationale und das politische Handeln sind ethische Aspekte handlungsleitend.
Ü 4	Sowohl das Beratungshandeln als auch das organisationale Handeln basieren auf fundierten und integrierten Qualitätsstrategien.
Beratungsprozess (P)	
P 1	Die Gestaltung einer für den Beratungszweck angemessenen Beziehung.
P 2	Die Beraterin und der Berater nehmen gemeinsam mit dem/der Ratsuchenden eine adäquate Klärung der Beratungsanliegen und Ziele vor.
P 3	Die Beraterin und der Berater nehmen gemeinsam mit dem/der Ratsuchenden eine Bestandsaufnahme der Ausgangssituation vor.
P 4	Die Beraterin und der Berater leisten adäquate Unterstützung bei der Entwicklung von Lösungen und deren Umsetzung.
Beraterin und Berater (B)	
B 1	Die Beraterin und der Berater sind durch ihre Aus- und kontinuierliche Fortbildung zu professionellem Beraterischen Handeln im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung befähigt. Die Aus- und Fortbildungsinhalte orientieren sich an einem anerkannten Kompetenzprofil.
B 2	Die Beraterin und der Berater orientieren sich bei ihrem Handeln an Standards und konkretisieren diese selbstverantwortlich und reflektiert.
Organisation (O)	
O 1	Die Beratungseinrichtung hat ein spezifisches, an den Bedürfnissen ihrer Zielgruppe ausgerichtetes Leitbild und konkretisiert die Umsetzung durch geeignete Strategien.
O 2	Strukturen, Funktionen und zentrale Prozesse sind identifiziert und werden bei Bedarf optimiert.
O 3	Die bewusste Gestaltung und Weiterentwicklung der Organisationskultur sowie die Art und Weise des Umgangs mit allen beteiligten Akteuren und Akteurinnen wird als ein wichtiger Teil des organisationalen Handelns anerkannt.

O 4	Es steht eine für die Beratungsangebote angemessene Ausstattung zur Verfügung.
O 5	Durch das organisationale Handeln wird ein angemessener Austausch mit der Umwelt im Sinne von Vernetzung und Kooperation gefördert.
Gesellschaft (G)*)	
G 1	Gesellschaftliche Bezüge und Information/Informationsvermittlung
G 2	Förderung der Selbstorganisation bildungs- und berufsbiografischer Entwicklungsprozesse
G 3	Förderung der bildungs- und berufsbezogenen Entwicklung
G 4	Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe

*) Zu den G-Merkmalen vgl. auch die in den europäischen Bezugsinstrumenten (CEDEFOP 2005) und in den Resolutionen des Rates der Europäischen Union formulierten gesellschaftlichen Ziele von Beratung (EU 2004; EU 2008).

Quelle: nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität am IBW der Universität Heidelberg (2011), S. 15; dort auch die ausführliche Beschreibung der Qualitätsmerkmale mit Angabe der Indikatoren zur Erfassung und ausgewählte Messinstrumente

Anhang 2 b: Kompetenzprofil für Beratende

Übergreifende Kompetenzen (Ü)	
Ü 1	Beratende sind bereit und fähig, sich in ihrem Beratungshandeln, ihrem organisationsbezogenen Handeln sowie ihrem beratungsrelevanten politischen Handeln an den Anliegen und Ressourcen der Ratsuchenden zu orientieren.
Ü 2	Beratende sind bereit und fähig, für alle am Beratungsprozess Beteiligten Transparenz über die strukturellen Rahmenbedingungen der Beratung und den konkreten Beratungsprozess herzustellen.
Ü 3	Beratende sind bereit und fähig, bei ihrer Beratungstätigkeit, ihrem organisationsbezogenen und beratungsrelevanten politischen Handeln im Einklang mit ethischen Prinzipien zu handeln und diese weiterzuentwickeln.
Ü 4	Beratende sind bereit und fähig, sowohl ihr konkretes Beratungshandeln als auch das organisationsbezogene Handeln an einem Qualitätskonzept auszurichten sowie an der Entwicklung und Durchführung dieses Qualitätskonzepts mitzuwirken.
Kompetenzen für das Gestalten von Beratungsprozessen (P)	
P 1	Beratende sind bereit und fähig, einen für den Beratungsgegenstand und den Rahmen der Beratung angemessenen Beziehungsaufbau zu leisten und stabile Rahmenbedingungen zu schaffen, und wirken darauf hin, dass die Ratsuchenden aktiv und angstfrei mitarbeiten.
P 2	Beratende sind bereit und fähig, im Dialog mit den Ratsuchenden eine adäquate Klärung der Beratungsanliegen und Erwartungen der Ratsuchenden vorzunehmen sowie einen dem Beratungsangebot angemessenen Kontrakt als Grundlage für die Beratung zu entwickeln.
P 3	Beratende sind bereit und fähig, gemeinsam mit den Ratsuchenden eine auf deren Anliegen bezogene Bestandsaufnahme vorzunehmen und Erkenntnisprozesse zu unterstützen, die eine Neubewertung der Situation ermöglichen.
P 4	Beratende sind bereit und fähig, mit den Ratsuchenden Lösungsperspektiven und bei Bedarf Handlungskonzepte zu erarbeiten.

Kompetenzen mit Bezug auf Ratsuchende (R)	
R 1	Beratende sind bereit und fähig, ihr Wissen über biografische Übergänge und lebensphasenbedingte Entwicklungsprozesse in ihr Beratungshandeln fallbezogen einzubringen.
R 2	Beratende sind bereit und fähig, ihr Wissen um Persönlichkeitsentwicklung in Bezug auf individuelle Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen der Ratsuchenden in angemessener Weise in ihrem Beratungshandeln einzusetzen.
R 3	Beratende sind bereit und fähig, das jeweilige soziale Umfeld von Ratsuchenden – Lebensbedingungen, Bildung, Zugehörigkeit zu Gemeinschaften, Familiensituationen, Berufsumfeld – zu berücksichtigen.
R 4	Beratende sind bereit und fähig, im Umgang mit Diversität relevantes Wissen und Erfahrungen einzusetzen.
Kompetenz zur professionellen (Selbst-)Reflexion (B)	
B	Beratende sind bereit und fähig, ihr Beratungshandeln – auch im Rahmen des gesellschaftlichen und organisationalen Kontextes – zu reflektieren.
Kompetenzen für das Mitgestalten der Organisation (O)	
O 1	Beratende sind bereit und fähig, Leitbild-, Angebots- und Strategieentwicklung in ihrer Organisation zu initiieren und zu gestalten.
O 2	Beratende sind bereit und fähig, sich an der Gestaltung der formalen Organisation und der relevanten Prozesse zu beteiligen.
O 3	Beratende sind bereit und fähig, eine transparente und gelebte Organisationskultur zu unterstützen und eine konstruktive Kommunikations-, Entscheidungs-, Kooperations- und Konfliktkultur aktiv mitzugestalten.
O 4	Beratende sind bereit und fähig, die für eine professionelle Beratung erforderlichen Rahmenbedingungen eines Angebotes – Inhalt, Dauer, Ziele, Zielgruppen sowie Parameter wie Öffnungszeiten, Räume, Ausstattung – festzustellen und fachlich überzeugend zu begründen.
O 5	Beratende sind bereit und fähig, das eigene fachliche Netzwerk sowie das weitere gesellschaftliche Umfeld in Bezug auf sach- und adressatengerechte Informationen, Kooperationen und Vernetzungen zu nutzen und weiterzuentwickeln.
Gesellschaftsbezogene Kompetenzen (G)	
G 1	Beratende sind bereit und fähig, das Fachwissen aus dem relevanten gesellschaftlichen Umfeld in ihre Praxis einzubringen.
G 2	Beratende sind bereit und fähig, ihr Beratungshandeln an gesellschaftlich und organisational relevanten Zielsetzungen zu orientieren und zum Entwickeln der Beratungsangebote im Sinne dieser Zielsetzungen beizutragen.

Quelle: nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität am IBW der Universität Heidelberg (2012a), S. 12; dort auch die ausführliche Beschreibung der Qualitätsmerkmale mit Angabe der Indikatoren zur Erfassung und ausgewählte Messinstrumente

2 ... unter gesellschaftlichen Bedingungen

Identitätsarbeit heute: Befreit von Identitätszwängen, aber ein lebenslanges Projekt

HEINER KEUPP

„Wenn ich mich sicher fühlen kann, werde ich eine komplexere Identität erwerben (...). Ich werde mich selbst mit mehr als einer Gruppe identifizieren; ich werde Amerikaner, Jude, Ostküstenbewohner, Intellektueller und Professor sein. Man stelle sich eine ähnliche Vervielfältigung der Identitäten überall auf der Welt vor, und die Erde beginnt, wie ein weniger gefährlicher Ort auszusehen. Wenn sich die Identitäten vervielfältigen, teilen sich die Leidenschaften.“ (Walzer 1992, S. 136)

„Und wenn sich Stadtviertel, Städte oder Nationen zu defensiven Zufluchtsorten gegen eine feindliche Welt entwickeln, dann kann es auch dazu kommen, dass sie sich Symbole des Selbstwert- und Zugehörigkeitsgefühls nur noch mittels Praktiken der Ausgrenzung und Intoleranz zu verschaffen vermögen.“ (Sennett 1996, S. 47)

Im Spannungsfeld dieser beiden Aussagen ist der Diskurs über Identitäten in der Gegenwart angesiedelt. Bei diesem Diskurs geht es um den Versuch, auf die klassische Frage der Identitätsforschung eine zeitgerechte Antwort zu geben: Wer bin ich in einer sozialen Welt, deren Grundriss sich unter Bedingungen der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung verändert? Sich in einer solchen Welt individuell oder kollektiv in einer berechenbaren, geordneten und verlässlichen Weise dauerhaft verorten zu können, erweist sich als unmöglich. Diese Vorstellung war wohl immer illusionär, aber es gibt gesellschaftliche Perioden, in denen sie mehr Evidenz hat als in anderen. Es geht heute um die Überwindung von „Identitätszwängen“ und die Anerkennung der Möglichkeit, sich in normativ nicht vordefinierten Identitätsräumen eine eigene ergebnisoffene und bewegliche, authentische Identitätskonstruktion zu schaffen. Aber auch das gewachsene Risiko des Scheiterns in dieser Suche nach einer lebendigen Identität ist in den Blick zu nehmen. Viele psychosoziale Problemlagen heute verweisen auf diese Scheiternsmöglichkeiten.

Das Thema Identität hat – wie zahlreiche andere Themen auch – einen gattungsgeschichtlichen Ursprung, aber es wird erst dadurch zum Gegenstand sozialwissen-

schaftlicher Reflexion, dass es seinen Status als selbstverständlich gegebene Folie menschlicher Selbstkonstruktionen verloren hat. Damit erfährt es eine krisenträchtige Fokussierung und zieht die Aufmerksamkeit der Menschen auf sich und – im Gefolge davon – auch jene der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung. Zygmunt Bauman stellt fest: „Identität kann nur als *Problem* existieren, sie war von Geburt an ein ‚Problem‘, wurde als Problem *geboren*. (...) Man denkt an Identität, wenn man nicht sicher ist, wohin man gehört. (...) ‚Identität‘ ist ein Name für den gesuchten Fluchtweg aus dieser Unsicherheit.“ (1997, S. 134). Aber dieser Weg führt nicht zu einem sicheren Hafen oder einer „festen Burg“, darauf zielen regressive Wünsche und fundamentalistische Angebote. Der in Israel lebende arabische Sozialwissenschaftler Sami Ma’ari hat aufgezeigt, dass Identität in erster Linie eine Konfliktarena darstellt: „Identitäten sind hochkomplexe, spannungsgeladene, widersprüchliche symbolische Gebilde – und nur der, der behauptet, er habe eine einfache, eindeutige, klare Identität – der hat ein Identitätsproblem.“ (zit. nach Baier 1985, S. 19)

Die Debatte über Identität wird in den Sozialwissenschaften seit zwei Jahrzehnten intensiv und aus der Perspektive einer Krisendiagnose geführt. Dahin gelangen auch Psychotherapeutinnen und -therapeuten, die ihre tagtäglichen eigenen und beruflichen Erfahrungen reflektieren. Im folgenden Ausschnitt aus einem Interview mit einer 45-jährigen Psychologischen Psychotherapeutin mit psychoanalytischer Ausbildung wird dies deutlich. Sie stellt dramatische Veränderung familiärer Lebensformen fest und fragt nach deren identitären Konsequenzen:

„Ich stelle mir auch vor, dass es für die Kinder verwirrend ist, also für die Identitätsbildung vor allem belastend ... Aber das gilt ja nicht nur für die Kinder heute, sondern für Jugendliche und ... Erwachsene jeden Alters. Man kann so viele Identitäten annehmen und so viele Leute sein, und gleichzeitig so viel Verschiedenes tun und machen im Leben. Aber ... du bildest dann eine Identität aus, wenn Türen sich schließen, also du dich für Dinge entscheidest und andere Sachen dann halt nicht mehr gehen. Also durch ...durch Berufswahl zum Beispiel oder Wahl, wo man arbeiten möchte. Aber eben vorher auch durch ... ja, Familienidentität ... und wenn’s diese Möglichkeit nicht mehr gibt, dann ... wann bildet man dann eine Identität? Mit 45? Kurz vor der Midlife Crisis? Und diese Entwicklung finde ich schon sehr schwierig.“ (Khamneifar 2008).

Dekonstruktion klassischer Identitätsvorstellungen

Es sind solche Erfahrungen und Beobachtungen, die dazu veranlassen, über veränderte Modelle der Identitätsbildung nachzudenken und neue Modelle zu konstruieren. Aber gibt es nicht gut bewährte Konzepte, die auch jetzt genutzt werden könnten? Nehmen wir das klassische Modell der Identitätsentwicklung, das Erik H. Erikson vorgelegt hat (vgl. Abb. 1). Es war über mehrere Jahrzehnte hinweg als paradigmatischer Rahmen der Identitätsbildung anerkannt. Warum sollte es revidiert oder gar aufgegeben werden?

	1	2	3	4	5	6	7	8	
I Säuglingsalter	Urvertrauen gg. Misstrauen				Unipolarität gg. Vorzeitige Selbstdefinenzierung				I Säuglingsalter
II Kleinkindalter		Autonomie gg. Scham und Zweifel			Bipolarität gg. Autismus				II Kleinkindalter
III Spielalter			Initiative gg. Schuldgefühl		Spiel-Identifikation gg. (ödpale) Phantasie-Identitäten				III Spielalter
IV Schulalter				Wertsinn gg. Minderwertigkeitsgefühl	Arbeitsidentifikation gg. Identitätssperre				IV Schulalter
V Adoleszenz	Zeitperspektive gg. Zeitdiffusion	Selbstgewissheit gg. peinliches Identitätsbewusstsein	Experimentieren mit Rollen gg. negative Identitätswahl	Zutrauen zur eigenen Leistung gg. Arbeitslähmung	Identität gg. Identitätsdiffusion	Sexuelle Identität gg. bisexuelle Diffusion	Führungspolarisierung gg. Autoritätstsdiffusion	Ideologische Polarisierung gg. Diffusion der Ideale	V Adoleszenz
VI Frühes Erwachsenenalter					Solidarität gg. Soziale Isolierung	Intimität gg. Isolierung			VI Frühes Erwachsenenalter
VII Erwachsenenalter							Generativität gg. Selbstabsorption		VII Erwachsenenalter
VIII Reifes Erwachsenenalter								Integrität gg. Lebens-Ekel	VIII Reifes Erwachsenenalter

Abb. 1: Das epigenetische Schema der Identitätsentwicklung nach Erikson (1966, S. 150 f.)

Als Erik H. Erikson 1970 in einer autobiografisch angelegten Rückschau die Resonanz seines 1946 eingeführten Identitätsbegriffs kommentierte, stellte er fest, „dass der Begriff Identität sich recht schnell einen angestammten Platz im Denken oder jedenfalls im Wortschatz eines breiten Publikums in vielen Ländern gesichert hat – ganz zu schweigen von seinem Auftauchen in Karikaturen, die die jeweilige intellektuelle Mode spiegeln“ (Erikson 1982, S. 15). Dreieinhalb Jahrzehnte später müsste seine Diagnose wohl noch eindeutiger ausfallen: Identität ist ein Begriff, der im Alltag angekommen ist und dessen Nutzung durchaus inflationäre Züge angenommen hat. Er ist von Erikson längst abgekoppelt, aber der Anspruch auf eine fachwissenschaftliche Fortführung der Identitätsforschung sollte sinnvollerweise bei Erikson anknüpfen. Auf den „Schultern des Riesen“ stehend lässt sich dann gut fragen, ob seine Antworten auf die Identitätsfrage ausreichen oder ob sie differenziert und weiterentwickelt werden müssen.

Die Frage nach der Identität hat eine universelle und eine kulturell-spezifische Dimensionierung. Es geht bei Identität immer um die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven „Innen“ und dem gesellschaftlichen „Außen“, also um die Produktion einer individuellen sozialen Verortung. Aber diese Passungsarbeit ist in „heißen Perioden“ der Geschichte für die Subjekte dramatischer als in „kühlen Perioden“, denn die kulturellen Prothesen für bewährte Passungen verlieren an Bedeutung. Die aktuellen Identitätsdiskurse sind als Beleg dafür zu nehmen, dass die Suche nach sozialer Verortung zu einem brisanten Thema geworden ist.

Die universelle Notwendigkeit zur individuellen Identitätskonstruktion verweist auf das menschliche Grundbedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit. Dieses Grundbedürfnis soll dem anthropologisch als „Mängelwesen“ bestimmbar Subjekt eine Selbstverortung ermöglichen, liefert eine individuelle Sinnbestimmung, soll den individuellen Bedürfnissen sozial akzeptable Formen der Befriedigung eröffnen. Identität bildet ein selbstreflexives Scharnier zwischen der inneren und der äußeren Welt. Genau in dieser Funktion wird der Doppelcharakter von Identität sichtbar: Sie soll einerseits das unverwechselbar Individuelle, aber auch das sozial Akzeptable darstellbar machen. Insofern stellt sie immer eine Kompromissbildung zwischen „Eigensinn“ und Anpassung dar, ist der Identitätsdiskurs immer auch mit Bedeutungsvarianten von Autonomiestreben (z. B. Nunner-Winkler 1983) und Unterwerfung (so Adorno oder Foucault) assoziiert. Aber erst in der dialektischen Verknüpfung von Autonomie bzw. Unterwerfung mit den jeweils verfügbaren Kontexten sozialer Anerkennung entsteht ein konzeptuell ausreichender Rahmen.

Identität im psychologischen Sinne ist die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit für eine lebensgeschichtliche und situationsübergreifende Gleichheit in der Wahrnehmung der eigenen Person und für eine innere Einheitlichkeit trotz äußerer Wandlungen. Damit hat die Psychologie eine philosophische Frage aufgenommen, die Platon in klassischer Weise formuliert hatte. In seinem Dialog „Symposion“ („Das Gastmahl“) lässt er Sokrates in folgender Weise zu Wort kommen: „... auch jedes einzelne lebende Wesen wird, solange es lebt, als dasselbe angesehen und bezeichnet: z. B. ein Mensch gilt von Kindesbeinen an bis in sein Alter als der gleiche. Aber obgleich er den-

selben Namen führt, bleibt er doch niemals in sich selbst gleich, sondern einerseits erneuert er sich immer, andererseits verliert er anderes: an Haaren, Fleisch, Knochen, Blut und seinem ganzen körperlichen Organismus. Und das gilt nicht nur vom Leibe, sondern ebenso von der Seele: Charakterzüge, Gewohnheiten, Meinungen, Begierden, Freuden und Leiden, Befürchtungen: alles das bleibt sich in jedem einzelnen niemals gleich, sondern das eine entsteht, das andere vergeht.“ (Platon 1958, S. 127 f.)

Dieses Problem der Gleichheit in der Verschiedenheit beherrscht auch die aktuellen Identitätstheorien. Für Erik H. Erikson, der den durchsetzungsfähigsten Versuch zu einer psychologischen Identitätstheorie unternommen hat, besteht „das Kernproblem der Identität in der Fähigkeit des Ichs, angesichts des wechselnden Schicksals Gleichheit und Kontinuität aufrechtzuerhalten“ (1964, S. 87). An anderer Stelle definiert er Identität als ein Grundgefühl: „Das Gefühl der Ich-Identität ist (...) das angesammelte Vertrauen darauf, dass der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität (also das Ich im Sinne der Psychologie) aufrechtzuerhalten.“ (1966, S. 107)

Identität wird von Erikson also als ein Konstrukt entworfen, mit dem das subjektive Vertrauen in die eigene Kompetenz zur Wahrung von Kontinuität und Kohärenz formuliert wird. Dieses „Identitätsgefühl“ (vgl. Bohleber 1997) oder dieser „sense of identity“ (Greenwood 1994) ist die Basis für die Beantwortung der Frage: „Wer bin ich?“, die in einfachster Form das Identitätsthema formuliert. So einfach diese Frage klingen mag, sie eröffnet darüber hinaus komplexe Fragen der inneren Strukturbildung der Person.

Die Konzeption von Erikson ist in den 80er Jahren teilweise heftig kritisiert worden. Die Kritik bezog sich vor allem auf seine Vorstellung eines kontinuierlichen Stufenmodells, dessen adäquates Durchlaufen bis zur Adoleszenz eine Identitätsplattform für das weitere Erwachsenenleben sichern würde. Das Subjekt hätte dann einen stabilen Kern ausgebildet, ein „inneres Kapital“ (Erikson 1966, S. 107) akkumuliert, das ihm eine erfolgreiche Lebensbewältigung sichern würde. So wird die Frage der Identitätsarbeit ganz wesentlich an die Adoleszenzphase geknüpft. In einem psychosozialen Moratorium wird den Heranwachsenden ein Experimentierstadium zugebilligt, in dem sie die adäquate Passung ihrer inneren mit der äußeren Welt herauszufinden haben. Wenn es gelingt, dann ist eine tragfähige Basis für die weitere Biografie gelegt. Thematisiert wurde auch die Erikson'sche Unterstellung, als würde eine problemlose Synchronisation von innerer und äußerer Welt gelingen. Die Leiden, der Schmerz und die Unterwerfung, die mit diesem Einpassungsprozess gerade auch dann, wenn er gesellschaftlich als gelungen gilt, verbunden sind, werden nicht aufgezeigt.

Das Konzept von Erikson ist offensichtlich unauflöslich mit dem Projekt der Moderne verbunden. Es überträgt auf die Identitätsthematik ein modernes Ordnungsmodell regelhaft-linearer Entwicklungsverläufe. Es unterstellt eine gesellschaftliche Kontinuität und Berechenbarkeit, in die sich die subjektive Selbstfindung verlässlich einbinden kann. Gesellschaftliche Prozesse, die mit Begriffen wie Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung angesprochen sind, haben das Selbstverständnis der klassischen

Moderne grundlegend in Frage gestellt. Der dafür stehende Diskurs der Postmoderne hat auch die Identitätstheorie erreicht. In ihm wird ein radikaler Bruch mit allen Vorstellungen von der Möglichkeit einer stabilen und gesicherten Identität vollzogen. Es wird unterstellt, „dass jede gesicherte oder essentialistische Konzeption der Identität, die seit der Aufklärung den Kern oder das Wesen unseres Seins zu definieren und zu begründen hatte, der Vergangenheit angehört“ (Hall 1994, S. 181).

In der Dekonstruktion grundlegender Koordinaten modernen Selbstverständnisses sind vor allem Vorstellungen von Einheit, Kontinuität, Kohärenz, Entwicklungslogik oder Fortschritt zertrümmert worden. Begriffe wie Kontingenz, Diskontinuität, Fragmentierung, Bruch, Zerstreuung, Reflexivität oder Übergänge sollen zentrale Merkmale der Welterfahrung thematisieren. Identitätsbildung unter diesen gesellschaftlichen Signaturen wird von ihnen durch und durch bestimmt. Identität wird deshalb auch nicht mehr als Entstehung eines inneren Kerns thematisiert, sondern als ein Prozessgeschehen beständiger „alltäglicher Identitätsarbeit“, als permanente Passungsarbeit zwischen inneren und äußeren Welten. Die Vorstellung von Identität als einer fortschreitenden und abschließbaren Kapitalbildung wird zunehmend abgelöst durch die Idee, dass es bei Identität um einen „Projektentwurf des eigenen Lebens“ (Fend 1991, S. 21) geht oder um die Abfolge von Projekten, wahrscheinlich sogar um die gleichzeitige Verfolgung unterschiedlicher und teilweise widersprüchlicher Projekte über die ganze Lebensspanne hinweg.

Spätmoderne gesellschaftliche Verhältnisse

Im globalisierten Kapitalismus vollziehen sich dramatische Veränderungen auf allen denkbaren Ebenen und in besonderem Maße auch in unseren Lebens- und Innenwelten. Es sind vor allem folgende Erfahrungskomplexe, die mit diesem gesellschaftlichen Strukturwandel verbunden sind und die eine Mischung von Belastungen, Risiken und auch Chancen beinhalten, aber genau in dieser Mischung eine hohe Ambivalenz implizieren:

- Wir erleben, erleiden und erdulden eine Beschleunigung und Verdichtung in den Alltagswelten, die zu dem Grundgefühl beitragen, getrieben zu sein, nichts auslassen zu dürfen, immer auf dem Sprung sein zu müssen, keine Zeit verlieren zu dürfen und Umwege als Ressourcenvergeudung zu betrachten. Verkürzte Schulzeiten, Verschulung des Studiums, um den jung-dynamischen „Arbeitskraftunternehmer“ möglichst schnell in die Berufswelt zu transportieren, oder die Reduktion der Lebensphasen, in denen man als produktives Mitglied der Gesellschaft gelten kann, erhöhen permanent den Beschleunigungsdruck.
- Wir spüren die Erwartung, ein „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007) zu werden, das sein Leben als eine Abfolge von Projekten sieht und angeht, die mit klugem Ressourceneinsatz optimal organisiert werden müssen. Auch staatliches Handeln, nicht zuletzt im Bereich der Sozialpolitik, setzt immer stärker auf das individuelle Risikomanagement anstelle von kollektiver Daseinsvorsorge. Ich bin für meine Gesundheit, für meine Fitness, für meine Passung in die Anforderun-

gen der Wissensgesellschaft selbst zuständig – auch für mein Scheitern. Nicht selten erlebt sich das angeblich „selbstwirksame“ unternehmerische Selbst als „unternommenes Selbst“ (Freitag 2008).

- Wir erfahren eine Deregulierung von Rollenschemata, die einerseits als Gewinn an selbstbestimmter Lebensgestaltung verstanden wird, die aber andererseits in die Alltagswelten eine Unsicherheit hineinträgt, die nicht immer leicht akzeptiert und ertragen werden kann. Die Erfahrung der allenthalben erlebten Enttraditionalisierung ist nicht selten ein Antrieb für die Suche nach Verortung in fundamentalistischen Weltbildern.
- Die Arbeit an der eigenen Identität wird zu einem unabschließbaren Projekt und erfordert permanente Investitionen psychischer Energien. Fertige soziale Schnittmuster für die alltägliche Lebensführung verlieren ihren Gebrauchswert. Sowohl die individuelle Identitätsarbeit als auch die Herstellung von gemeinschaftlich tragfähigen Lebensmodellen unter Menschen, die in ihrer Lebenswelt aufeinander angewiesen sind, erfordert ein eigenständiges Verknüpfen von Fragmenten. Bewährte kulturelle Modelle gibt es dafür immer weniger. Die roten Fäden für die Stimmigkeit unserer inneren Welten zu spinnen wird ebenso zur Eigenleistung der Subjekte wie die Herstellung lebbarer Alltagswelten. Menschen in der Gegenwart brauchen die dazu erforderlichen Lebenskompetenzen in einem sehr viel höheren Maße als die Generationen vor ihnen.
- All die Anstrengungen, allzeit fit, flexibel und mobil zu sein, sind nicht nur als Kür zu betrachten, sondern sie werden von der Angst, nicht dazuzugehören, motivational befeuert. Wir führen gegenwärtig eine höchst relevante Fachdiskussion um das Thema Exklusion und Inklusion. Vom „abgehängten Prekariat“ spricht die Friedrich-Ebert-Stiftung, von den „Ausgegrenzten der Moderne“ Zygmunt Bauman (Bauman 2005). Die Sorge, nicht mehr gesellschaftlich einbezogen, gefragt und gebraucht zu werden, bestimmt viele Menschen, und sie sind deshalb oft bereit, sich an Bedingungen anzupassen, die ihnen nicht gut tun.
- Die Suche nach verlässlichen Bezugspunkten für ein gesichertes Fundament der Alltagsbewältigung wird noch verstärkt durch die Entwicklung hin zu einer „Sicherheitsgesellschaft“, die die defensive Variante des Ordnungstraumes der Moderne darstellt: Diese hatte und hat den Anspruch, alles Unberechenbare, Uneindeutige, Ambivalente, Fremde und Störende zu beseitigen und eine berechenbare und eindeutige Welt zu schaffen. Auch wenn dieser Traum der Moderne nur noch selten in naiver Emphase vorgetragen wird – es gibt ihn noch, und die Sicherheitsgesellschaft lebt von diesem Traum. Sie will möglichst Risiken eliminieren und verstärkt dafür ihre Sicherheitssysteme.
- Die Landnahme des Kapitalismus hat längst in unseren beruflichen Welten stattgefunden. Erich Wulff (1971) hat bereits in den 70er Jahren aufgezeigt, wie die Geldlogik unbemerkt die ärztliche Fachlichkeit und Ethik unterhöhlt. Wir haben uns angewidert abgewendet und wollten für den Bereich der psychosozialen Ver-

sorgung einen anderen Weg gehen. Inzwischen hat uns die Monetarisierung, die Ökonomisierung oder die „Verbetriebswirtschaftlichung“ voll erreicht und Qualität scheint nur noch in Geldwert ausgedrückt zu werden.

Diese Alltagserfahrungen werden in den sozialwissenschaftlichen Gegenwartsanalysen aufgegriffen und auf ihre strukturellen Ursachen bezogen.

Jürgen Habermas hat einen „Formenwandel sozialer Integration“ diagnostiziert, der in Folge einer „postnationalen Konstellation“ entstehe: „Die Ausweitung von Netzwerken des Waren-, Geld-, Personen- und Nachrichtenverkehrs fördert eine Mobilität, von der eine sprengende Kraft ausgeht.“ (1998, S. 126) Diese Entwicklung fördert eine „zweideutige Erfahrung“: „die Desintegration haltgebender, im Rückblick autoritärer Abhängigkeiten, die Freisetzung aus gleichermaßen orientierenden und schützenden wie präjudizierenden und gefangen nehmenden Verhältnissen. Kurzum, die Entbindung aus einer stärker integrierten Lebenswelt entlässt die Einzelnen in die Ambivalenz wachsender Optionsspielräume. Sie öffnet ihnen die Augen und erhöht zugleich das Risiko, Fehler zu machen. Aber es sind dann wenigstens die eigenen Fehler, aus denen sie etwas lernen können.“ (ebd., S. 126 f.)

Der mächtige neue Kapitalismus, der die Containergestalt des Nationalstaates demonstriert hat, greift unmittelbar auch in die Lebensgestaltung der Subjekte ein. Auch die biografischen Ordnungsmuster erfahren eine reale Dekonstruktion. Am deutlichsten wird das in Erfahrungen der Arbeitswelt.

Einer von drei Beschäftigten in den USA hat mit seiner gegenwärtigen Beschäftigung weniger als ein Jahr in seiner aktuellen Firma verbracht. Zwei von drei Beschäftigten sind in ihren aktuellen Jobs weniger als fünf Jahre. Vor 20 Jahren waren in Großbritannien 80 % der beruflichen Tätigkeiten vom Typus 40 zu 40 (eine 40-Stunden-Woche über 40 Berufsjahre hinweg). Heute gehören gerade noch 30 % zu diesem Typus und ihr Anteil geht weiter zurück.

Kenneth J. Gergen sieht ohne erkennbare Trauer den „Tod des Selbst“ durch die neue Arbeitswelt, jenes Selbst, das sich der heute allüberall geforderten „Plastizität“ nicht zu fügen vermag. Er sagt: „Es gibt wenig Bedarf für das innengeleitete, „one style for all“-Individuum. Solch eine Person ist beschränkt, engstirnig, unflexibel. (...) Wir feiern jetzt das proteische Sein. (...) Man muss in Bewegung sein, das Netzwerk ist riesig, die Verpflichtungen sind viele, Erwartungen sind endlos, Optionen allüberall und die Zeit ist eine knappe Ware.“ (2000, S. 104)

In seinem viel beachteten Buch „Der flexible Mensch“ liefert Richard Sennett (1998) eine weniger positiv gestimmte Analyse der gegenwärtigen Veränderungen in der Arbeitswelt. Der „Neue Kapitalismus“ überschreitet alle Grenzen, demonstriert institutionelle Strukturen, in denen sich für die Beschäftigten Berechenbarkeit, Arbeitsplatzsicherheit und Berufserfahrung sedimentieren konnten. An ihre Stelle ist die Erfahrung einer (1) „Drift“ getreten: Von einer „langfristigen Ordnung“ zu einem „neuen Regime kurzfristiger Zeit“ (S. 26). Und die Frage stellt sich in diesem Zusammenhang, wie

denn überhaupt noch Identifikationen, Loyalitäten und Verpflichtungen auf bestimmte Ziele entstehen sollen. Die (2) *Deregulierung* schreitet fort: Anstelle fester institutioneller Muster treten netzwerkartige Strukturen, die „weniger schwerfällig“ sind. Der flexible Kapitalismus baut Strukturen ab, die auf Langfristigkeit und Dauer angelegt sind. An Bedeutung gewinnt die „Stärke schwacher Bindungen“, womit zum einen gemeint ist, „dass flüchtige Formen von Gemeinsamkeit den Menschen nützlicher seien als langfristige Verbindungen, zum anderen, dass starke soziale Bindungen wie Loyalität ihre Bedeutung verloren hätten“ (S. 28). Die permanent geforderte Flexibilität entzieht (3) „festen Charaktereigenschaften“ den Boden und erfordert von den Subjekten die Bereitschaft zum „*Vermeiden langfristiger Bindungen*“ und zur „*Hinnahme von Fragmentierung*“ (S. 79). Diesem Prozess geht nach Sennett immer mehr ein begreifbarer Zusammenhang verloren. Die Subjekte erfahren das als (4) *Deutungsverlust*: „Im flexiblen Regime ist das, was zu tun ist, *unlesbar* geworden.“ (S. 81) So entsteht der Menschentyp des (5) *flexiblen Menschen*, der sich permanent fit hält für die Anpassung an neue Marktentwicklungen, der sich nicht zu sehr an Ort und Zeit bindet, um immer neue Gelegenheiten nutzen zu können. Lebenskohärenz ist auf dieser Basis kaum mehr zu gewinnen. Sennett hat erhebliche Zweifel, ob der flexible Mensch menschenmöglich ist. Zumindest kann er sich nicht verorten und binden. Die wachsende (6) *Gemeinschaftssehnsucht* interpretiert er als regressive Bewegung, eine „Mauer gegen eine feindliche Wirtschaftsordnung“ hochzuziehen (S. 190). „Eine der unbeabsichtigten Folgen des modernen Kapitalismus ist die Stärkung des Ortes, die Sehnsucht der Menschen nach Verwurzelung in einer Gemeinde. All die emotionalen Bedingungen modernen Arbeitens beleben und verstärken diese Sehnsucht: die Ungewissheiten der Flexibilität; das Fehlen von Vertrauen und Verpflichtung; die Oberflächlichkeit des Teamworks; und vor allem die allgegenwärtige Drohung, ins Nichts zu fallen, nichts „aus sich machen zu können“, das Scheitern daran, durch Arbeit eine Identität zu erlangen. All diese Bedingungen treiben die Menschen dazu, woanders nach Bindung und Tiefe zu suchen“ (S. 189 f.).

In diesem Deutungsrahmen misst Sennett dem „Scheitern“ oder der mangelnden kommunikativen Bearbeitung des Scheiterns eine zentrale Bedeutung bei: „Das *Scheitern* ist das große Tabu. (...) Das Scheitern ist nicht länger nur eine Aussicht der sehr Armen und Unterprivilegierten; es ist zu einem häufigen Phänomen im Leben auch der Mittelschicht geworden.“ (S. 159) Dieses Scheitern wird oft nicht verstanden und mit Opfermythen oder mit Feindbildkonstruktionen beantwortet. Aus der Sicht von Sennett kann es nur bewältigt werden, wenn es den Subjekten gelingt, das Gefühl ziellosen inneren Dahintreibens, also die „Drift“, zu überwinden. Für wenig geeignet hält er die postmodernen Erzählungen. Er zitiert Salman Rushdie als Patchworkpropheten, für den das moderne Ich „ein schwankendes Bauwerk ist, das wir aus Fetzen, Dogmen, Kindheitsverletzungen, Zeitungsartikeln, Zufallsbemerkungen, alten Filmen, kleinen Siegen, Menschen, die wir hassen, und Menschen, die wir lieben, zusammensetzen“ (S. 181). Solche Narrationen stellen ideologische Reflexe und kein kritisches Begreifen dar, sie spiegeln „die Erfahrung der Zeit in der modernen Politökonomie“: „Ein nachgiebiges Ich, eine Collage aus Fragmenten, die sich ständig

wandelt, sich immer neuen Erfahrungen öffnet – das sind die psychologischen Bedingungen, die der kurzfristigen, ungesicherten Arbeitserfahrung, flexiblen Institutionen, ständigen Risiken entsprechen.“ (S.182) Für Sennett befindet sich eine so bestimmte „Psyche in einem Zustand endlosen Werdens – ein Selbst, das sich nie vollendet“, und für ihn folgt daraus, dass es „unter diesen Umständen keine zusammenhängende Lebensgeschichte geben (kann), keinen klärenden Moment, der das Ganze erleuchtet.“ (ebd.) Daraus folgt dann auch eine heftige Kritik an postmodernen Narrationen: „Aber wenn man glaubt, dass die ganze Lebensgeschichte nur aus einer willkürlichen Sammlung von Fragmenten besteht, lässt das wenig Möglichkeiten, das plötzliche Scheitern einer Karriere zu verstehen. Und es bleibt kein Spielraum dafür, die Schwere und den Schmerz des Scheiterns zu ermessen, wenn Scheitern nur ein weiterer Zufall ist.“ (ebd.)

Erschöpft von der grenzenlosen Identitätsarbeit: Depressionen

Ist es gewagt, diese gesellschaftlichen Veränderungen mit der sich immer deutlicher belegbaren Zunahme psychischer Störungen, vor allem der Depression, in Verbindung zu bringen? Die uns vorliegenden epidemiologischen Daten, die immer stärker die Einschätzung stützen, dass die Depression zur Volkskrankheit Nr. 1 wird, legen die Frage nahe, was dafür die Ursachen sein könnten. Der Frankfurter Psychoanalytiker Heinrich Deserno schreibt dazu: „Seit etwa 15 Jahren zeichnet sich deutlich ab, dass Depressionen für den spätmodernen Lebensstil beispielhaft werden könnten, und zwar in dem Sinne, dass sie das Negativbild der Anforderungen beziehungsweise paradoxen Zumutungen der gesellschaftlichen Veränderungen darstellen und deshalb in besorgniserregender Weise zunehmen könnten, wie von der Weltgesundheitsorganisation hochgerechnet: Im Jahr 2020 sollen Depressionen weltweit und in allen Bevölkerungsschichten die zweithäufigste Krankheitsursache sein.“ (2005, S.188) Und die deutsche Stimme der WHO, Ilona Kickbusch, hat sich so zu diesem Thema geäußert: „Immer mehr Menschen haben mit einem immer schnelleren Wandel von Lebens-, Arbeits- und Umweltbedingungen zu kämpfen. Sie können das Gleichgewicht zwischen Belastungs- und Bewältigungspotentialen nicht mehr aufrechterhalten und werden krank. Depression ist zum Beispiel nach den Statistiken der Weltgesundheitsorganisation eine der wichtigsten Determinanten der Erwerbsunfähigkeit. (...) Schon heute sind weltweit ca. 121 Millionen Menschen von Depressionen betroffen. Denn unser Leben gewinnt zunehmend ‚an Fahrt‘, sei es zwischenmenschlich, gesellschaftlich, wirtschaftlich oder im Informations- und Freizeitbereich.“ (2005, S.15)

Die uns vorliegenden Daten lassen sich durchaus als empirische Untermauerung solcher Aussagen lesen. Die Daten der Deutschen Angestellten Krankenkasse (DAK) von 2005 und 2008 etwa zeigen, dass die Diagnose Depression immer häufiger gestellt wird. Zunehmend gilt das auch für Heranwachsende und insbesondere für junge Erwachsene. Das Deutsche Studentenwerk (DSW) hat in einer viel beachteten Presseerklärung darauf aufmerksam gemacht, dass auch bei Studierenden ein wachsender Beratungsbedarf wegen depressiver Probleme entstanden sei. Im DSW-Journal 2007

wird darauf hingewiesen, dass immer mehr Studierende unter dem für Manager typischen Burnout-Syndrom wie Depressionen, Angstattacken, Versagensängsten, Schlafstörungen oder Magenkrämpfen leiden. In den psychologischen Beratungsstellen der Studentenwerke würden sich verstärkt Studierende mit solchen Beschwerden melden. DSW-Präsident Prof. Dr. Rolf Dobischat spricht von einer besorgniserregenden Entwicklung: „Die Studierenden stehen unter immer stärkerem Erwartungs-, Leistungs- und vor allem Zeitdruck. Die vielen laufenden Hochschulreformen dürfen aber nicht dazu führen, dass ein Studium krank macht.“¹ Dobischat appellierte an die Hochschulen, vor allem die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge nicht zu überfrachten. Laut der aktuellen 18. Sozialerhebung des DSW hat jeder siebte Studierende Beratungsbedarf zu depressiven Verstimmungen sowie zu Arbeits- und Konzentrationsschwierigkeiten; jeder siebte Studierende will sich zu Prüfungsängsten beraten lassen.

Welche Schlüsse ziehen wir aus solchen Befunden? Aus Frankreich kam 2004 unter dem Titel „Das erschöpfte Selbst“ von Alain Ehrenberg ein wichtiger Beitrag, der eine Brücke zwischen sozialwissenschaftlicher Gegenwartsdeutung und der Zunahme diagnostizierter Depressionen schlägt. Er geht davon aus, dass Subjekte in der globalisierten Gesellschaft ein hohes Maß an Identitätsarbeit leisten müssen (Keupp et al. 2006). Die zunehmende Erosion traditioneller Lebenskonzepte, die Erfahrung des „disembedding“ (Giddens), die Notwendigkeit zu mehr Eigenverantwortung und Lebensgestaltung haben Menschen in der Gegenwartsgesellschaft viele Möglichkeiten der Selbstgestaltung verschafft. Zugleich ist aber auch das Risiko des Scheiterns gewachsen. Vor allem die oft nicht ausreichenden psychischen, sozialen und materiellen Ressourcen erhöhen diese Risikolagen. Die gegenwärtige Sozialwelt ist als „flüchtige Moderne“ charakterisiert worden (Bauman 2000), die keine stabilen Bezugspunkte für die individuelle Identitätsarbeit zu bieten hat und den Subjekten eine endlose Suche nach den richtigen Lebensformen abverlangt. Diese Suche kann zu einem „erschöpften Selbst“ führen, das an den hohen Ansprüchen an Selbstverwirklichung und Glück gescheitert ist (Ehrenberg 2004). In ihrer Dissertation zeigt Elisabeth Summer (2008), eine erfahrene Psychotherapeutin, die mit dem an Ehrenberg geschärften Blick ihren zehnjährigen Klientinnen- und Klientenstamm reanalysiert hat, dass die ins Ich-Ideal verinnerlichten gesellschaftlichen Leistungs- und Selbstverwirklichungsideologien eine destruktive Dynamik auslösen können. Es handelt sich also nicht um eine „Krankheit der Freiheit“, sondern um die Folgen einer individuellen Verinnerlichung der marktradikalen Freiheitsideologien.

Wenn wir diese Spur weiterverfolgen wollen, dann reicht es offensichtlich nicht, nur über „psychohygienische“ und psychotherapeutische Wege zu reden, so wichtig diese sind, wenn Menschen schwere psychische Probleme haben. Es ist notwendig, den gesellschaftlichen Rahmen mit in den Blick zu nehmen und danach zu fragen, wie er einerseits den einzelnen Menschen mit Erwartungen und Ansprüchen fordert und zunehmend überfordert und andererseits die „vereinzelt Einzelnen“ damit alleine

1 Zit nach: Pressemitteilung des Deutschen Studentenwerks vom 02.07.2007.

lässt. Hier ist keine strategische Böswilligkeit zu unterstellen. Die Situation gleicht eher einem Auto in rasanter Fahrt, in dem zwar ständig das Gaspedal gedrückt wird, in dem es aber ein Bremspedal nicht zu geben scheint. Wir haben es mit einer tiefen Krise im gesellschaftlichen Selbstverständnis zu tun, das sich nicht einmal mehr über unterschiedliche mögliche Zielvorstellungen streitet, sondern einfach keine mehr hat. Es gibt kaum eine Idee über den Tag hinaus und auf allen Ebenen sehen wir das, was Christopher Lasch (1984) in seiner Diagnose vom „minimal self“ schon Mitte der 1980er Jahre festgestellt hatte und was Jürgen Habermas (1985) zur gleichen Zeit meinte, als er von der „Erschöpfung der utopischen Energien“ sprach. Es geht um Problemlösungen für den Augenblick. Der Tag, die Legislaturperiode oder der anstehende Quartalsbericht muss überstanden werden. Die mangelnde Zielorientierung verbirgt sich, ohne sich wirklich verstecken zu können, hinter phrasenhaft verwendeten Begriffen wie „Reform“, „Vision“ oder „Leitbild“. In hektischer Betriebsamkeit wird jeden Tag eine Lösung verworfen und wie in einem Hamsterrad wird die gleiche Inszenierung noch einmal aufgelegt, um wieder als „Reform“, „Vision“ oder „Leitbild“ verkauft zu werden. Keiner glaubt mehr daran, es ist eine Art kollektiver „Wiederholungszwang“ oder eine „manische“ Verleugnung der Ziel- und Aussichtslosigkeit. Hier zeichnet sich eine Gesamtsituation ab, die man mit dem Begriff „erschöpfte Gesellschaft“ überschreiben könnte.

Wie heute Identitätsarbeit geleistet wird

Mit welchen Bildern oder Metaphern können wir die aktuelle Identitätsarbeit zum Ausdruck bringen? Schon eigene Alltagserfahrungen stützen die Vermutung, dass von den einzelnen Personen eine hohe Eigenleistung bei diesem Prozess der konstruktiven Selbstverortung zu erbringen ist. Sie müssen Erfahrungsfragmente in einen für sie sinnhaften Zusammenhang bringen. Diese individuelle Verknüpfungsarbeit nenne ich „Identitätsarbeit“, und ich habe ihre Typik mit der Metapher vom „Patchwork“ auszudrücken versucht (1988). Diese Metapher hat unseren wissenschaftlichen Suchprozess angeleitet, und in Bezug auf das Ergebnis alltäglicher Identitätsarbeit bleibt sie hilfreich (vgl. Keupp et al. 2006). Interessiert hat vor allem das „Wie“, der Herstellungsprozess: Wie vollzieht sich diese Identitätsarbeit? Oder im Bild gesprochen: Wie fertigen die Subjekte ihre patchworkartigen Identitätsmuster? Wie entsteht der Entwurf für eine kreative Verknüpfung? Wie werden Alltagserfahrungen zu Identitätsfragmenten, die Subjekte in ihrem Identitätsmuster bewahren und sichtbar unterbringen wollen? Woher nehmen sie Nadel und Faden und wie haben sie das Geschick erworben, mit ihnen so umgehen zu können, dass sie ihre Gestaltungswünsche auch umsetzen können? Und schließlich: Woher kommen die Entwürfe für die jeweiligen Identitätsmuster? Gibt es gesellschaftlich vorgefertigte Schnittmuster, nach denen man sein eigenes Produkt fertigen kann? Gibt es Fertigpackungen mit allem erforderlichen Werkzeug und Material, das einem die Last der Selbstschöpfung ersparen kann?

Unsere Ausgangsfragestellung war – jenseits aller normativer Vorannahmen – die folgende: Die Erste Moderne hat normalbiografische Grundrisse geliefert, die als Vor-

gaben für individuelle Identitätsentwürfe gedient haben. Innerhalb dieser Grundrisse bildete die berufliche Teilidentität eine zentrale Rolle, die für die Identitätsarbeit der Subjekte Ordnungsvorgaben schuf. In der Zweiten Moderne verlieren diese Ordnungsvorgaben an Verbindlichkeit und es stellt sich die Frage, wie Identitätskonstruktionen jetzt erfolgen.

Wie könnte man die Aufgabenstellung für unsere alltägliche Identitätsarbeit formulieren? Hier meine thesenartige Antwort:

Identitätsarbeit hat als Bedingung und als Ziel die Schaffung von Lebenskohärenz. In früheren gesellschaftlichen Epochen war die Bereitschaft zur Übernahme vorgefertigter Identitätspakete das zentrale Kriterium für Lebensbewältigung. Heute kommt es auf die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit an, also auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation, zum „Selbsttätigwerden“ oder zur „Selbsteinbettung“. In Projekten bürgerschaftlichen Engagements wird diese Fähigkeit gebraucht und zugleich gefördert. Das Gelingen dieser Identitätsarbeit bemisst sich für das Subjekt von innen an dem Kriterium der Authentizität und von außen am Kriterium der Anerkennung.

Im Zentrum der Anforderungen für eine gelingende Lebensbewältigung stehen also die Fähigkeiten zur Selbstorganisation, zur Verknüpfung von Ansprüchen auf ein gutes und authentisches Leben mit den gegebenen Ressourcen und letztlich die innere Selbstschöpfung von Lebenssinn. Das alles findet natürlich in einem mehr oder weniger förderlichen soziokulturellen Rahmen statt, der aber die individuelle Konstruktion dieser inneren Gestalt nie ganz abnehmen kann. Es gibt gesellschaftliche Phasen, in denen die individuelle Lebensführung in einen stabilen kulturellen Rahmen „eingebettet“ wird, der Sicherheit, Klarheit, aber auch hohe soziale Kontrolle vermittelt, und es gibt Perioden der „Entbettung“ (Giddens 1997, S. 123), in denen die individuelle Lebensführung wenige kulturelle Korsettstangen nutzen kann bzw. von ihnen eingezwängt wird und eigene Optionen und Lösungswege gesucht werden müssen. Gerade in einer Phase gesellschaftlicher Modernisierung, wie wir sie gegenwärtig erleben, ist eine selbstbestimmte „Politik der Lebensführung“ unabdingbar.

Welche Ressourcen werden benötigt?

Welche Ressourcen werden denn nun benötigt, um selbstbestimmt und selbstwirksam eigene Wege in einer so komplex gewordenen Gesellschaft gehen zu können? Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich die Folgenden nennen:

- Urvertrauen zum Leben
- Dialektik von Bezogenheit und Autonomie
- Entwicklung von Lebenskohärenz
- Schöpfung sozialer Ressourcen durch Netzworfbildung
- Materielles Kapital als Bedingung für Beziehungskapital
- Demokratische Alltagskultur durch Partizipation
- Selbstwirksamkeitserfahrungen durch Engagement

- Für die Gewinnung von Lebenssouveränität ist in der Startphase des Lebens ein Gefühl des Vertrauens in die Kontinuität des Lebens eine zentrale Voraussetzung, ich nenne es ein *Urvertrauen zum Leben*. Es ist begründet in der Erfahrung, dass man gewünscht ist, dass man sich auf die Personen, auf die man existentiell angewiesen ist, ohne Wenn und Aber verlassen kann. Es ist das, was die Bindungsforschung eine sichere Bindung nennt, die auch durch vorübergehende Abwesenheit von Bezugspersonen und durch Konflikte mit ihnen nicht gefährdet ist.
- Eine Bindung, die nicht das Loslassen ermutigt, ist keine sichere Bindung, deswegen hängt eine gesunde Entwicklung an der Erfahrung der *Dialektik von Bezo-genheit und Autonomie*. Schon Erikson hat uns aufgezeigt, dass Autonomie nur auf der Grundlage eines gefestigten Urvertrauens zu gewinnen ist. Die Psychoanalytikerin Jessica Benjamin (1993) hat in ihrem so wichtigen Buch „Die Fesseln der Liebe“ deutlich gemacht, dass sich gerade im Schatten der Restbestände patriarchaler Lebensformen Frauen und Männer in je geschlechtsspezifischer Vereinseitigung dem Pol Bezo-genheit oder Autonomie zuordnen und so die notwendige Dialektik zerstören. Herauskommt das Jammergeheul misslingender Beziehungen: „Du verstehst mich nicht!“
- Lebenskompetenz braucht einen Vorrat an *Lebenskohärenz*. Aaron Antonovsky (1997) hat in seinem salutogenetischen Modell nicht nur die individuelle identi-täts- und gesundheitsbezogene Relevanz des „sense of coherence“ aufgezeigt, sondern auch Vorarbeiten zu einem Familienkohärenzgefühl hinterlassen. Werte und Lebenssinn stellen Orientierungsmuster für die individuelle Lebensführung dar. Sie definieren Kriterien für wichtige und unwichtige Ziele, sie werten Handlungen und Ereignisse nach gut und böse, erlaubt und verboten. Traditionelle Kulturen lassen sich durch einen hohen Grad verbindlicher und gemeinsam ge-teilter Wertmaßstäbe charakterisieren. Individuelle Wertentscheidungen haben nur einen relativ geringen Spielraum. Der gesellschaftliche Weg in die Gegenwart hat zu einer starken Erosion immer schon feststehender Werte und zu einer Wert-pluralisierung geführt. Dies kann als Freiheitsgewinn beschrieben werden und hat dazu geführt, dass die Subjekte der Gegenwart als „Kinder der Freiheit“ cha-rakterisiert werden. Die „Kinder der Freiheit“ werden meist so dargestellt, als hätten sie das Wertesystem der Moderne endgültig hinter sich gelassen. Es wird als „Wertekorsett“ beschrieben, von dem man sich befreit habe, und nun könnte sich jede und jeder ihren eigenen Wertecocktail zurechtmixen. Das klingt nach unbegrenzten Chancen der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Aber diese Situation beschreibt keine frei wählbare Kür, sondern sie stellt eine Pflicht dar, und diese zu erfüllen erfordert Fähigkeiten und Kompetenzen, über die längst nicht alle Menschen in der Reflexiven Moderne verfügen.
- Wenn wir die sozialen Baumeisterinnen und Baumeister unserer eigenen *sozialen Lebenswelten und Netzwerke* sind, dann ist eine spezifische Beziehungs- und Verknüpfungsfähigkeit erforderlich. Nennen wir sie *soziale Ressourcen*. Der Bestand immer schon vorhandener sozialer Bezüge wird geringer und der Teil unseres

sozialen Beziehungsnetzes, den wir uns selbst schaffen und den wir durch Eigenaktivität aufrechterhalten (müssen), wird größer. Nun zeigen die entsprechenden Studien, dass das moderne Subjekt keineswegs ein „Einsiedlerkrebs“ geworden ist, sondern im Durchschnitt ein größeres Netz eigeninitiiertes sozialer Beziehungen aufweist, als es seine Vorläufergenerationen hatten: Freundeskreise, Interessengemeinschaften, Nachbarschaftsaktivitäten, Vereine, Selbsthilfegruppen, Initiativen. Es zeigt sich jedoch auch, dass sozioökonomisch unterprivilegierte und gesellschaftlich marginalisierte Gruppen offensichtlich besondere Defizite aufweisen bei dieser gesellschaftlich zunehmend geforderten eigeninitiierten Beziehungsarbeit. Die sozialen Netzwerke von Arbeiterinnen und Arbeitern etwa sind in den Nachkriegsjahrzehnten immer kleiner geworden. Von den engmaschigen und solidarischen Netzwerken der Arbeiterfamilien, wie sie noch in den 50er Jahren in einer Reihe klassischer Studien aufgezeigt wurden und in der Studentenbewegung teilweise romantisch überhöht wurden, ist nicht mehr viel übrig geblieben. Das „Eremitenklima“ ist am ehesten hier zur Realität geworden. Unser „soziales Kapital“, die sozialen Ressourcen, sind ganz offensichtlich wesentlich mitbestimmt von unserem Zugang zu „ökonomischem Kapital“. Für offene, experimentelle, auf Autonomie zielende Identitätsentwürfe ist die Frage nach sozialen Beziehungsnetzen von allergrößter Bedeutung. Wenn Menschen zu selbstbestimmten Identitätsmustern ermutigt werden, brauchen sie „Kontexte sozialer Anerkennung“. Da gerade Menschen aus sozial benachteiligten Schichten nicht nur besonders viele Belastungen zu verarbeiten haben und die dafür erforderlichen Unterstützungsressourcen in ihren Lebenswelten eher unterentwickelt sind, halte ich die gezielte professionelle und sozialstaatliche Förderung der Netzwerkbildung bei diesen Bevölkerungsgruppen für besonders relevant.

- Ein offenes Identitätsprojekt, in dem neue Lebensformen erprobt und eigener Lebenssinn entwickelt werden, bedarf *materieller Ressourcen*. Hier liegt das zentrale und höchst aktuelle sozial- und gesellschaftspolitische Problem. Eine Gesellschaft, die sich ideologisch, politisch und ökonomisch fast ausschließlich auf die Regulationskraft des Marktes verlässt, vertieft die gesellschaftliche Spaltung und führt auch zu einer wachsenden Ungleichheit der Chancen für die Lebensgestaltung. Hier holt uns immer wieder die klassische soziale Frage ein. Die Fähigkeit zu und die Erprobung von Projekten der Selbstorganisation sind ohne ausreichende materielle Absicherung nicht möglich. Ohne Teilhabe am gesellschaftlichen Lebensprozess in Form von sinnvoller Tätigkeit und angemessener Bezahlung wird Identitätsbildung zu einem zynischen Schwebezustand, den auch ein „postmodernes Credo“ nicht zu einem Reich der Freiheit aufwerten kann. Dieser Punkt ist von besonderer sozialpolitischer Bedeutung. In allen Wohlfahrtsstaaten beginnen starke Kräfte, die konsensuellen Grundlagen der Prinzipien der Solidargemeinschaft zu demontieren. Das spricht Zygmunt Bauman (1998) in seiner Analyse an: „Der Sozialstaat war darauf ausgerichtet, eine Schicksalsgemeinschaft dadurch zu institutionalisieren, dass seine Regeln für jeden Be-

teiligten (jeden Bürger) gleichermaßen gelten sollten, so dass die Bedürftigkeit des einen verrechnet würde mit dem Gewinn des anderen.“ (S. 297) Wie Bauman aufzeigt, gefährden gegenwärtig der universalisierte Kapitalismus und seine ökonomische Logik das Solidarprinzip: „War der Aufbau des Sozialstaates der Versuch, im Dienste der moralischen Verantwortung ökonomisches Interesse zu mobilisieren, so decouviert die Demontage des Sozialstaates das ökonomische Interesse als Instrument zur Befreiung des politischen Kalküls von moralischen Zwängen.“ (ebd.) Dramatische Worte wählt Bauman für das erkennbare Resultat dieses „Paradigmenwechsels“: „Die gnadenlose Pulverisierung der kollektiven Solidarität durch Verbannung kommunaler Leistungen hinter die Grenzen des politischen Prozesses, die massive Freigabe der Preisbindung bei lebenswichtigen Gütern und die politisch geförderte Institutionalisierung individueller Egoismen zum letzten Bollwerk sozialer Rationalität zu haben, (hat) ein veritables ‚soziales München‘² bewirkt.“ (S. 298) Die intensive Suche nach zukunftsfähigen Modellen „materieller Grundsicherung“ ist von höchster Wertepriorität. Die Koppelung sozialstaatlicher Leistungen an die Erwerbsarbeit erfüllt dieses Kriterium immer weniger.

- Nicht mehr die Bereitschaft zur Übernahme von fertigen Paketen des „richtigen Lebens“, sondern die Fähigkeit zum Aushandeln ist notwendig: Wenn es in unserer Alltagswelt keine unverrückbaren, allgemein akzeptierten Normen mehr gibt, außer einigen Grundwerten, wenn wir keinen Knigge mehr haben, der uns für alle wichtigen Lebenslagen das angemessene Verhalten vorgeben kann, dann müssen wir die Regeln, Normen, Ziele und Wege beständig neu aushandeln. Das kann nicht in Gestalt von Kommandosystemen erfolgen, sondern erfordert *demokratische Willensbildung, verbindliche Teilhabechancen* im Alltag, in den Familien, in der Schule, Universität, in der Arbeitswelt und in Initiativ- und Selbsthilfegruppen. Dazu gehört natürlich auch eine gehörige Portion von Konfliktfähigkeit. Die „demokratische Frage“ ist durch die Etablierung des Parlamentarismus noch längst nicht abgehakt, sondern muss im Alltag verankert werden.
- Hier hängen Verwirklichungschancen eng mit der Idee der Zivilgesellschaft zusammen. Diese lebt von dem Vertrauen der Menschen in ihre Fähigkeiten, im wohlverstandenen Eigeninteresse gemeinsam mit anderen die Lebensbedingungen für alle zu verbessern. *Zivilgesellschaftliche Kompetenz* entsteht dadurch, „dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt ist, selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben, sowie dadurch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die allen ihren Bürgerinnen und Bürgern dies ermöglichen.“ (Ottawa Charta 1986)

2 Hier bezieht sich Bauman auf einen Ausspruch des französischen Politikers Philippe Séguin, der den Abbau sozialer Sicherungssysteme in Europa mit dem Münchner Abkommen von 1938 vergleicht, in dem die Westmächte mit dem nationalsozialistischen Deutschland einen Vertrag abschlossen, der dessen zerstörerische Expansionspolitik befördert hat.

Was folgt daraus für Bildung und Beratung?

Bildung und Beratung haben eine unmittelbare Beziehung zu Identität. Wenn Beratung – und dies gilt auch für die Bildungsberatung – erfolgreich sein soll, muss sie sich auf die heutigen Bedingungen der Identitätsgewinnung beziehen und Subjekte dabei unterstützen. Aber auch Beratung ist vom gesellschaftlichen Strukturwandel betroffen. Die Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie hat dazu im Jahr 2001 in ihrer Frankfurter Erklärung zur Beratung Folgendes bemerkt: „Die Lebens- und Arbeitswelten der Menschen verändern sich gegenwärtig in dramatischer Form. Bisher tragfähige Normalitäten und Identitäten verlieren im globalisierten Kapitalismus ihre Passform und wir alle sehen uns mit der Erwartung konfrontiert, uns flexibel und offen auf veränderte Bedingungen einzulassen. Unsere Alltage werden riskanter und unvorhersehbarer. Gemeinsamkeiten scheinen weniger selbstverständlich. Identitäten und Zukunftsentwürfe werden brüchig, müssen immer wieder erarbeitet und neu ausgerichtet werden. Persönliche Lebenspläne, Vorstellungen von sich selbst und der eigenen Lebenswelt verlangen kontinuierliche Reflexion und Autonomie.“³ Zu Beginn des Jahres 2012 ist eine zweite Frankfurter Erklärung veröffentlicht worden, die den Faden weiterspinnt: „(...) unser Alltag bleibt weiterhin von Beratungsangeboten durchzogen: von guten wie schlechten – und das zu Fragen, auf die wir alle immer wieder zufriedenstellende und zumindest vorübergehend handlungsanleitende Antworten finden müssen. Dabei ist auch Beratung Veränderungen unterworfen, Angebotsformen, Inhalte, institutionelle Einbindungen sowie gesellschaftliche Anforderungen und Aufgaben verändern sich. Jeder Beratungsprozess ist in das strukturelle Spannungsverhältnis von Entscheidungsoptionen und Entscheidungszwängen eingebunden. (...) Oft verspricht man sich von einfachen Ratschlägen schnelle Lösungen oder suggeriert Entscheidungssicherheit dort, wo ein Innehalten, Reflektieren und Abwägen angebracht wäre. Oft wird Beratung als forcierte Entscheidungsfindung, als Expertise, als schnelle Lösung ins Spiel gebracht, ohne dass Folgen und Nebenfolgen durchdacht würden. Beratung, die sich als kommerzielles Produkt zur Lösung von Orientierungs-, Entscheidungs- und Planungsfragen anbietet, unterliegt der Gefahr, sich von ihrer helfenden, problemlösenden Orientierung zu verabschieden.“⁴

Ich möchte abschließend thesenartig meine Position zum Thema Bildung und Weiterbildung formulieren:

1. Motor für (Weiter-)Bildung sollten Neugier, Sinnsuche oder der Wunsch sein, Zusammenhänge zu begreifen. Die aktuellen Diskurse sind allerdings vielmehr von Angst bestimmt; die Angst, den Anschluss nicht halten zu können und ausgemustert zu werden; die Angst, sich nicht gut präsentieren zu können, nicht genug dynamisch, flexibel und fit zu sein; die Angst, nicht angstfrei reden zu können.
2. Bei Weiterbildung geht es um Bildung und Bildung hat zentral mit Lebensbewältigung und Lebenskunst zu tun: Wie kann ich leben? Wie will ich leben? Und

3 www.forum-beratung-dgvt.de/download/Frankfur.doc

4 www.dgvt.de/dgvt/verein/fachpolitik/beratungscounseling/

welche Ressourcen brauche ich für die Realisierung meiner Vorstellung vom „guten Leben“?

3. Die Erste Moderne hatte klare Vorstellungen von Bildungsgütern, die in den unterschiedlichen Bildungssystemen zu vermitteln waren. In der Zweiten Moderne wachsen die Zweifel an diesen Vorstellungen, aber es entstehen keine neuen Klarheiten über gesicherte Wissensbestände, die dann wieder in Bildungssystemen weitergegeben werden können.
4. Weiterbildung ist mehr als „Wissensmanagement“ und Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner sind mehr als die „Jongleure der Wissensgesellschaft“. Wissen zu strukturieren und Zugänge zu Wissen zu organisieren sind sicher hilfreiche Voraussetzungen für Bildung, aber sich darauf zu reduzieren hieße, den normativen Anspruch von Bildung als Aufklärung aufzugeben.
5. In einer individualisierten Gesellschaft kommt es auf die Stärkung der individuellen Kompetenzen der Selbstsorge und Selbstbestimmung an. Damit ist nicht Fitness für das Agieren im globalisierten Kapitalismus gemeint, sondern die Erarbeitung einer eigenen reflexiven Position und die Ermutigung zum aufrechten Gang.
6. Weiterbildung wie der gesamte Bildungsbereich ist von einer „Verbetriebswirtschaftlichung“ bedroht, die immer weniger von einer Bildungsidee getragen ist, sondern von der Logik des Marktes. Hier ist eine ideologische Auseinandersetzung nötig, die u. a. dem neoliberalen Menschen- und Gesellschaftsbild das Recht bestreiten muss, die angemessene Denkform der Reflexiven Moderne zu sein.
7. Bildung in der gegenwärtigen und – soweit erkennbar – zukünftigen Gesellschaft muss deshalb auf die Stärkung reflexiver Kompetenzen der Subjekte bauen, weil die (Re-)Etablierung einer sicheren und geordneten Welt mit klaren und von allen akzeptierten Prinzipien nicht erwartet werden kann. Wir werden mit einer fortschreitenden Entgrenzung von Normen, Institutionen, Lebensformen zu leben haben. Umso wichtiger wird die Stärkung der Fähigkeiten der Subjekte, eigene Grenzen ziehen zu können. Das erweist sich zunehmend als Schlüsselkompetenz.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997):** Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag
- Baier, L. (1985):** Gleichheitszeichen. Streitschriften über Abweichung und Identität. Berlin: Wagenbach
- Bauman, Z. (1997):** Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen. Hamburg: Hamburger Edition
- Bauman, Z. (19982):** Vom Pilger zum Touristen – Postmoderne Identitätsprojekte. In: Keupp, H. (Hg.): Der Mensch als soziales Wesen. Sozialpsychologisches Denken im 20. Jahrhundert. Ein Lesebuch. München: Piper, S. 295–300
- Bauman, Z. (2005):** Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburger Edition
- Benjamin, J. (1993):** Die Fesseln der Liebe: Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Frankfurt: Fischer
- Bohleber, W. (1997):** Zur Bedeutung der neueren Säuglingsforschung für die psychoanalytische Theorie der Identität. In: Keupp, H. & Höfer, R. (Hg.): Identitätsarbeit heute. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 93–119
- Bröckling, U. (2007):** Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Deserno, H. (2005):** Liebe und Depression am Beispiel von Dieter Wellershoffs Roman ‚Der Liebeswunsch‘. In: Hau, S./Busch, H.-J. & Deserno, H. (Hg.): Depression zwischen Lebensgefühl und Krankheit. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht, S. 165–194
- Ehrenberg, A. (2004):** Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt: Campus
- Erikson, E. H. (1964):** Einsicht und Verantwortung. Stuttgart: Klett
- Erikson, E. H. (1966):** Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Erikson, E. H. (1982):** Lebensgeschichte und historischer Augenblick. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Fend, H. (1991):** Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Bern: Huber
- Freytag, T. (2008):** Der unternommene Mensch. Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück
- Gergen, K. J. (2000):** The self: death by technology. In: Fee, D. (Hg.): Pathology and the postmodern. Mental illness as discourse and experience. London: Sage, S. 100–115
- Giddens, A. (1995):** Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Greenwood, J. D. (1994):** Realism, identity and emotion. Reclaiming social psychology. London: Sage
- Habermas, J. (1985):** Die Neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Habermas, J. (1998):** Die postnationale Konstellation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Hall, S. (1994):** Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument

- Jörissen, B. & Zirfas, J. (Hg.) (2010):** Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag
- Keupp, H. (1988):** Auf dem Weg zur Patchwork-Identität? Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 20, S. 425–438
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Kraus, W., Mitzscherlich, B. & Straus, F. (2006):** Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne. 3. Auflage, Reinbek: Rowohlt
- Keupp, H. & Höfer, R. (Hg.) (1997):** Identitätsarbeit heute. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Khamneifar, C. (2008):** Wie stellt sich der anhaltende gesellschaftliche Wandel für PsychotherapeutInnen dar? – Theoretische und empirische Positionen vor dem Hintergrund ausgewählter sozialwissenschaftlicher Gesellschaftsanalysen und unter besonderer Berücksichtigung der Psychoanalyse. Hamburg: Kovac
- Kickbusch, I. (2005):** Die Gesundheitsgesellschaft. Gamburg: Verlag für Gesundheitsförderung
- Lasch, C. (1984):** The minimal self. Psychic survival in troubled times. New York: W. W. Norton
- Muschg, A. (2005):** Identität ist noch nirgends vom Himmel gefallen. In: Süddeutsche Zeitung vom 12.05.2005, S. 13
- Nunner-Winkler, G. (1983):** Das Identitätskonzept. Eine Analyse impliziter begrifflicher und empirischer Annahmen in der Konstruktbildung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg: IAB
- Platon (1958):** Hauptwerke. Stuttgart: Alfred Kröner
- Sen, A. (2000):** Ökonomie für den Menschen. Wege zur Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München: Hanser
- Sennett, R. (1996):** Etwas ist faul in der Stadt. Wenn die Arbeitswelt bröckelt, wird die Lebenswelt kostbar: Perspektiven einer zukünftigen Urbanität. In: Die Zeit Nr. 5 vom 26.01.1996, S. 47/48
- Sennett, R. (1998):** Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag (engl.: „The corrosion of character“. New York: W. W. Norton 1998)
- Strasser, J. (2000):** Triumph der Selbstdressur. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 214 vom 16./17. September 2000, S. 1
- Summer, E. (2008):** Macht die Gesellschaft depressiv? Alain Ehrenbergs historische Verortung eines Massenphänomens im Licht sozialwissenschaftlicher und therapeutischer Befunde. Bielefeld: transcript
- Toulmin, S. (1991):** Kosmopolis. Die unerkannten Aufgaben der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Walzer, M. (1992):** Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt: Campus
- Walzer, M. (1992):** Zivile Gesellschaft und amerikanische Demokratie. Berlin: Rotbuch Verlag
- Weber, M. (1963):** Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: ders., Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I. Tübingen: J. C. B. Mohr

- Wetherell, M. & Mohanty, C. T. (Hg.) (2010):** The Sage Handbook of Identities. Los Angeles: Sage
- WHO (1986):** Ottawa Charta zur Gesundheitsförderung.
http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf
- Wilkinson, R. G. (2001):** Kranke Gesellschaften. Soziales Gleichgewicht und Gesundheit. Wien/New York: Springer
- Wulff, E. (1971):** Der Arzt und das Geld. Der Einfluss von Bezahlungssystemen auf die Arzt-Patient-Beziehung. In: Das Argument 69, Heft 11/12, 1971, S. 955–970

Internetquellen

Pressemitteilung des Deutschen Studentenwerks vom 02.07.2007: <http://www.studnetwerke.de/presse/2007/020707a.pdf>

Lebenswelten und Lebenslagen – Der Nutzen empirischer Milieuforschung für die Bildungsberatung

RUDOLF TIPPELT

Beraten ist als eine pädagogische Kernaufgabe bei der Gestaltung von Bildung in gleicher Weise bedeutsam wie Unterrichten, Organisieren, Arrangieren oder Helfen. Konzepte der Beratung sind in der pädagogischen Tradition gut verankert (vgl. Nittel 2009). Beratung ist auch zur Realisierung des Rechts auf Bildung, das in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 18.12.1948 festgehalten ist, notwendig. Bildung und Beratung sind im Interesse der Entfaltung von Persönlichkeit stark miteinander verbunden.

1 Aufgaben von lebenswelt- und lebenslagenspezifischer Beratung

In einer „Gesellschaft des langen Lebens“ haben Beratung und die damit verbundene Bildung die Aufgabe, die Innovationsfähigkeit, die soziale Integration und die kulturelle wie politische Partizipation zu fördern. Aus individueller Perspektive ist zu betonen, dass durch Bildung und Beratung Lebensentwürfe realisiert werden können sowie die Entwicklung von Selbständigkeit, Selbstverantwortlichkeit, aber auch von sozialen Kontakten und materieller Unabhängigkeit stark unterstützt wird. Wir verstehen unter Beratung in diesem Zusammenhang einen Kommunikations- und Interaktionsprozess zwischen Beratenden (oder Dozenten und Dozentinnen) und Ratsuchenden (oder Lernenden), bei dem es um Hilfe zur Selbsthilfe geht und ein gemeinsamer Austausch und Reflexionsprozess ausgelöst wird. Dabei ist Beratung auf eine Reihe miteinander verzahnter Dienstleistungen angewiesen, die das Angebot von Information und Unterstützung in sehr strukturierter Form beinhalten.

Letztlich geht es immer wieder darum, Personen, sei es in der Einzelberatung oder in Gruppen, dazu zu befähigen, Entscheidungen zu treffen, um autonom ihren Lebens-

weg zu steuern. Beratung dient durch Abbau von sozial- und strukturbedingten Barrieren der Herstellung von Chancengerechtigkeit. Vor diesem Hintergrund ist insbesondere eine lernwelt- und milieutypische Bildungsberatung zu verorten.

Generell geht es derzeit darum, von einer rein angebotsorientierten Weiterbildungsplanung zu einer deutlich stärker nachfrageorientierten Bildungsgestaltung zu gelangen, was bedeutet, dass Lernwelten und Lebenswelten bei der Weiterbildung, die immer auch Anschlusslernen ist, berücksichtigt werden müssen. Beratung ist ein Beitrag dazu, Weiterbildung wie auch Bildung allgemein milieudäquat und altersadäquat zu gestalten.

2 Soziale Milieus und Weiterbildung

Soziale Milieus fassen Menschen zusammen, die sich in ihrer sozialen Lage (vertikal differenzierend) und in ihren Werthaltungen, Lebensauffassungen, Lebensstilen (horizontal differenzierend) ähneln. Insofern sind soziale Milieus in gewisser Weise Einheiten in einer Gesellschaft (vgl. Flaig, Meyer & Ueltzhöffer 1994).

Die soziale Milieuforschung hat eine lange Tradition (vgl. Vester u. a. 2001). Sie geht u. a. auf Max Scheler zurück, der die Bedeutung der subjektiven Perspektive auf das Leben und das Lernen hervorhebt, und auf Émile Durkheim, der innere und äußere soziale Milieus unterscheidet. Hippolyte Taine bringt 1866 als erster den Milieubegriff in die wissenschaftliche Diskussion und erfasst damit die subjektiv interpretierte Umwelt. In einer modernen Variante fasst Stefan Hradil die Entstehung von Milieus folgendermaßen: Milieus entwickeln sich aufgrund der „Gesamtheit von natürlichen, sozialen (sozio-ökonomischen, politisch-administrativen und sozio-kulturellen) sowie geistigen Umweltkomponenten, die auf eine konkrete Gruppe von Menschen einwirkt und deren Denken und Handeln prägt“ (Hradil 1992, S. 21).

Milieutheoretische Analysen sind vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels zu interpretieren, der auf einer Entstandardisierung von Lebensläufen beruht. Es findet eine gewisse Erosion der klassischen Familienstrukturen sowie eine Entideologisierung statt, verbunden mit dem Problem, Traditionen in Kollektiven weitervererben zu können. Die „Postmodernisierung“ von Werten bedeutet u. a., dass von ein und derselben sozialen Gruppe scheinbar nicht zu vereinbarende Werte als positiv beurteilt werden. So werden zum Beispiel alte Werte wie Sicherheit, Ordnung, Pflichtbewusstsein heute von einigen sozialen Milieus zeitgemäß interpretiert, aber dann auch mit hedonistischen und individualistischen Werten wie dem Wunsch nach Selbstverwirklichung kombiniert.

In der Milieustruktur für Deutschland, verwandt auch für Österreich, unterscheidet das Sinus-Institut zum einen die soziale Lage von gesellschaftlichen Gruppen in Bezug auf das Einkommen, die Bildung und den beruflichen Status und zum anderen – in der horizontalen Lagerung – deren soziale Grundorientierungen, indem es traditio-

nelle, moderne und postmoderne Lebensstile und Lebensorientierungen differenziert. Die für die Jahre 2001–2010 unterschiedenen sozialen Milieus sind in den Abb. 1 und 2 ersichtlich.

In eigenen Studien (vgl. Barz & Tippelt 2004b) wurde das Weiterbildungsverhalten in Relation zu diesen Milieus untersucht. Dabei konnten wir feststellen, dass insbesondere Angehörige des Milieus der „Konservativ-Gehobenen“, der „Traditionsverwurzelten“ und der „DDR-Nostalgischen“ signifikant niedrigere Weiterbildungsquoten in der allgemeinen wie auch in der beruflichen Weiterbildung zeigen. Besonders hohe Teilnahme in der allgemeinen Weiterbildung zeigen die „Postmateriellen“ auf der Basis eines starken Wunsches nach sozialer Mitbestimmung, die „Modernen Performer“ auf der Basis eines sehr starken Karriere- und Statusdenkens und schließlich die „Experimentalisten“, die immer wieder das für sie selbst Neue erschließen und erkennen wollen auf der Basis einer sehr ausgeprägten „Neugiermotivation“. Bei den Analysen zur Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung ist auch das Milieu der „Konsum-Materialisten“ (entspricht dem heutigen „Prekariat“) hervorzuheben, das auf der Basis eines Zwangs – um nicht von öffentlichen Förderungen ausgeschlossen zu werden – eine relativ hohe Beteiligung an beruflicher Weiterbildung zeigt.

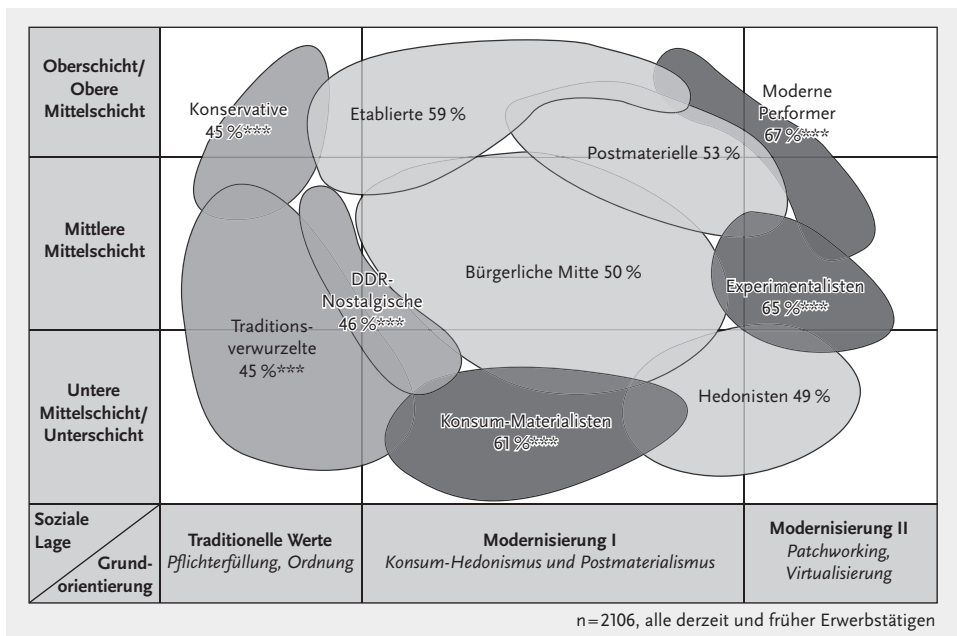


Abb. 1: Soziale Milieus: Teilnahme an **Beruflicher Weiterbildung** in den letzten 12 Monaten (***=<p.001) (Ø 54 %).

Quelle: Barz & Tippelt 2004b

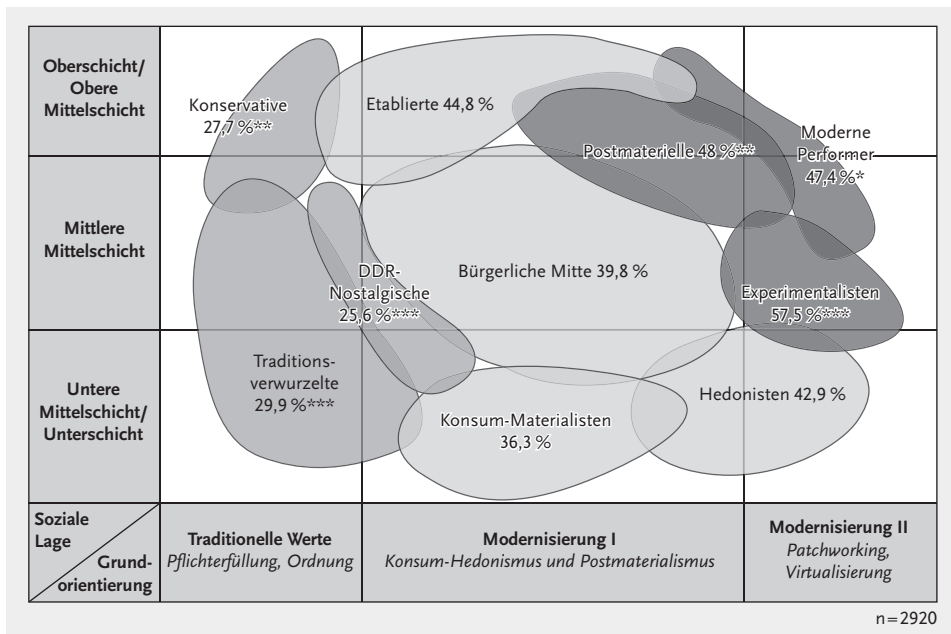


Abb. 2: Soziale Milieus: Teilnahme an **Allgemeiner Weiterbildung** in den letzten 12 Monaten (***) $p < .001$; **) $p < .01$; *) $p < .05$ (\emptyset 40 %).

Quelle: Barz & Tippelt 2004b

Die Analysen zur Meso- und Mikrodidaktik zeigen gravierende Unterschiede zwischen den sozialen Milieus. Zum Beispiel gibt es sehr heterogene Wünsche an die Gebäude, in denen Weiterbildung stattfinden soll, die Ideen zu den idealen Lernräumen divergieren stark und die Wünsche an die Lernmethoden sind breit gestreut, von einer reformpädagogisch instruierten teilnehmenden Performance bis hin zum Wunsch nach expositorischer Lehre. Auch die Teilnehmer- und Teilnehmerinnengruppen werden völlig unterschiedlich definiert, vom Wunsch, ein eigenes Team zu sein (wie bei den „Modernen Performern“), bis hin zu einer sehr stark individualistisch geprägten Definition von Gruppenzusammensetzung, in der jede Person ihre eigene Identität ausdrücken kann.

3 Milieustruktur seit 2010

Ende 2010 wurde die Milieustruktur von Sinus an die neuen gesellschaftlichen Trends und Entwicklungen angepasst, so dass sich kleinere, aber doch feine Unterschiede zur Milieustruktur zwischen 2001 und 2010 ergeben: So wird die „Bürgerliche Mitte“ differenzierter und durch ein Adaptiv-pragmatisches Milieu ergänzt, das Milieu der „Performer“ rückt etwas stärker zur Mitte, die „DDR-Nostalgischen“ werden nicht mehr als Milieu erfasst, die „Konsummaterialisten“ werden neu interpretiert und als „Pre-

käres Milieu“ mit neuen Belastungen der sozialen Armut analysiert. Die „Postmateriellen“ werden nicht mehr erwähnt, gehen aber in das „Liberal-intellektuelle Milieu“ ein, die „Experimentalisten“ werden zum postmodernen „Expeditiven Leitmilieu“.

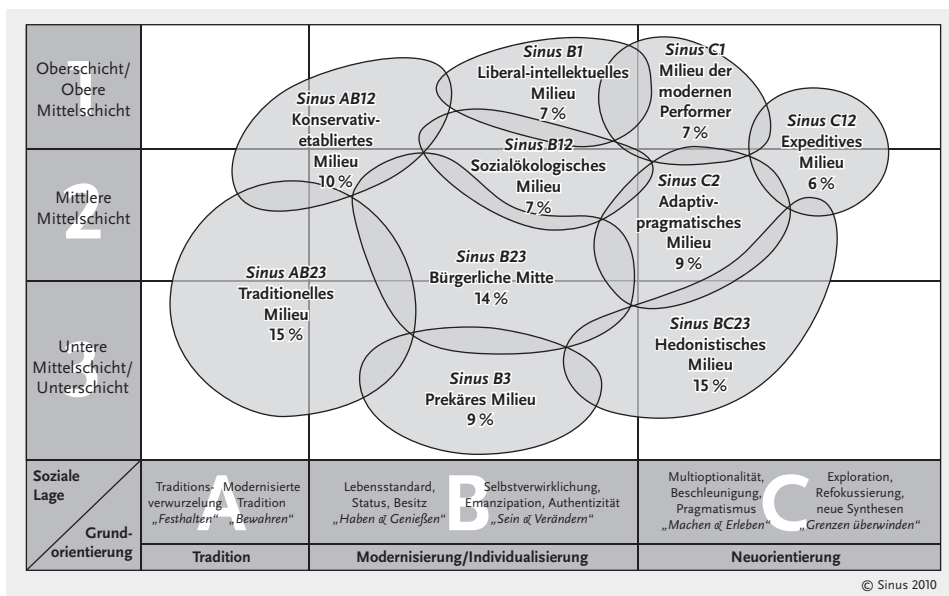


Abb. 3: Soziale Milieus in Deutschland ab 2010, %-Anteile

Quelle: Sinus Sociovision (2010)

4 Soziale Milieus und Beratungsinteresse

Im folgenden Überblick werden die neu gefassten sozialen Milieus einzeln dargestellt und mit Hypothesen zum Beratungsinteresse ergänzt. Derzeit existieren keine expliziten empirischen Analysen zum Zusammenhang von sozialen Milieus und ihren Beratungsinteressen in Hinblick auf Bildung und Weiterbildung. Aber es lassen sich vor dem Hintergrund der auf Weiterbildung bezogenen deutschlandweiten Milieustudien (vgl. Barz & Tippelt 2004a; 2004b) und der neuen Charakterisierungen der sozialen Milieus des Sinus-Instituts (2010) plausible Überlegungen formulieren, was die einzelnen sozialen Milieus von Bildungs- und insbesondere von Weiterbildungsberatung erwarten.

Aus der Perspektive einzelner Träger ist für die Beratung wichtig, dass diese eine realistische Einschätzung der Nachfrage ihrer jeweils spezifischen Nutzer und Teilnehmenden haben. Nur so können die flankierenden Beratungs- und Dienstleistungen zielgruppenorientiert geplant werden. Wenn Träger und Einrichtungen allerdings die Nachfrage aller sozialen Milieus in den Blick nehmen, ist das Konzept der trägerüber-

greifenden Bildungsberatung aus ihrer Sicht sinnvoll. Das Erreichen potentiell aller sozialen Milieus ist nicht von einem einzelnen Träger in einer Region leistbar, es bedarf vielmehr der Vernetzung unterschiedlicher Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen und damit eng verbunden einer Beratung in regionalen, trägerübergreifenden Beratungsstellen.

Einzelne Träger und Einrichtungen haben ein jeweils besonderes Profil und erreichen immer nur ausgewählte soziale Milieus, Zielgruppen und Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Ein möglichst breites Angebot für viele soziale Milieus ist in der Weiterbildung nur durch die kooperative Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen einer Region zu erreichen (vgl. Tippelt u. a. 2008; Tippelt u. a. 2009).

Aber noch einmal zurück zur Basis dieser organisatorischen Feststellung, der Ausdifferenzierung sozialer Milieus in pluralen und individualisierten Gesellschaften, wobei man sich auf die Deskriptionen der älteren Milieusystematik (vgl. Barz & Tippelt 2004a) und vor allem auf die Konstruktion der neuen sozialen Milieus (vgl. Sinus 2010) stützen kann.

Die Hinweise auf Beratungsinteressen sind als empirisch zu prüfende Hypothesen zu verstehen:

Das **Konservativ-etablierte Milieu (10%)** – „Leitmilieu im traditionellen Segment“ – verfügt über ein Leistungsethos auf der Basis konservativ-bürgerlicher Werte (Pflichtbewusstsein, Verantwortungsübernahme), teilt mit anderen Milieus einen grundsätzlichen Fortschrittsoptimismus und ist durch ein ausgeprägtes Standesbewusstsein gekennzeichnet. Soziodemografisch ist es ein Milieu mittleren Alters, es überwiegen mittlere bis höhere Bildungsabschlüsse, die diesem Milieu Zugehörigen sind häufig verheiratet und haben Kinder. Als leitende und qualifizierte Angestellte sowie gehobene Beamte bzw. Beamtinnen ist man gut situiert und verfügt über ein gehobenes Einkommen: 36% verfügen über mehr als 3.000 €/Monat.

Man sucht kaum Beratungsstellen auf, obwohl man diese für andere soziale Gruppen für sinnvoll hält. Stattdessen informiert man sich informell, meist im Kreis der eigenen Bekannten, denn diesen vertraut man.

Das **Liberal-intellektuelle Milieu (7%)** – „aufgeklärte Bildungselite“ – hat eine liberale Grundhaltung (auch in ökonomischer Hinsicht) und ist durch postmaterielle Werte (Toleranz, Ganzheitlichkeit, Emanzipation) und den Wunsch nach einem selbstbestimmten Leben geprägt. Die kulturellen Interessen sind ausgesprochen breit und vielfältig. Es dominiert die mittlere Altersgruppe (30–60 Jahre), die formale Bildung ist hoch und der Anteil an akademischen Abschlüssen ist vergleichsweise am höchsten. Die Milieuzugehörigen sind häufig verheiratet, haben Kinder und sind meist voll berufstätig. Es gibt viele Selbstständige sowie qualifizierte und leitende Angestellte. Kennzeichnend ist ein hohes Haushaltsnettoeinkommen: 45% verfügen über mehr als 3.000 €/Monat.

In der Beratung bleibt man autark und setzt auf eine starke Selbststeuerung. Das bedeutet auch, dass man die individuelle Suche nach milieuaquaten Informationen gegenüber den Angeboten der professionellen Beratungsstellen vorzieht.

Das **Sozialökologische Milieu (7%)** – „konsumkritisches Milieu mit normativen Vorstellungen vom richtigen Leben“ – hat ein ausgeprägtes ökologisches und soziales Gewissen internalisiert, verbunden mit politischen Forderungen nach Gerechtigkeit und Solidarität. Man sieht sich als globalisierungsskeptisch und ist Zielen wie einer Political Correctness und Diversity verpflichtet. Dies führt dazu, dass man sich stark für die multikulturelle Gesellschaft engagiert und sich für die „Entschleunigung“ des sozialen und technischen Wandels einsetzt.

Die Altersgruppe ist breit gestreut (30–60 Jahre) und Frauen sind leicht überrepräsentiert. Es gibt einen hohen Anteil Geschiedener. Das Bildungsniveau ist hoch und im Milieu gibt es den höchsten Anteil an Teilzeitbeschäftigten und nicht mehr Berufstätigen. Beruflich dominieren qualifizierte Angestellte und höhere Beamte bzw. Beamtinnen, teilweise Selbstständige und freiberuflich Tätige. Die Einkommen sind mittel bis gehoben.

Man ist gegenüber sozialer und bildungsbezogener Beratung aufgeschlossen, verbindet Beratung aber auch mit dem eigenen stark ausgeprägten bürgerschaftlichen Engagement in sozial-, gesundheits- und umweltpolitischen Domänen.

Das **Milieu der modernen Performer (7%)** – „global denkende, effizienzorientierte Leistungselite“ – sieht sich als neue multioptionale Leistungselite, verfügt über eine sehr hohe IT- und Multimedia-Kompetenz, teilt bisweilen neoliberale Grundüberzeugungen und befürwortet die Globalisierung nahezu uneingeschränkt. Man ist eine Konsum- und Stilavantgarde – und ist sich dessen auch bewusst. Der Altersschwerpunkt liegt zwischen 30 und 50 Jahren und Männer sind leicht überrepräsentiert. Der Anteil Lediger ist hoch, aber es gibt auch viele Paare ohne oder mit kleineren Kindern. Hochschulabsolventinnen und -absolventen dominieren und viele sind voll berufstätig. Selbstständige und Freiberuflerinnen und Freiberufler sind überrepräsentiert und man hat häufig qualifizierte und leitende Positionen inne, sodass auch ein hohes Haushaltsnettoeinkommen gegeben ist: 43 % verfügen über 3.000 €/Monat.

Das hohe Beratungsinteresse wird durch die Sichtung von Online-Informationen und Webseiten zufriedengestellt, und man sucht nur nach Anbietern, die den eigenen höchsten Qualitätsansprüchen genügen.

Das **Adaptiv-pragmatische Milieu (9%)** – „moderne junge Mitte der Gesellschaft“ – ist durch einen ausgeprägten Lebenspragmatismus und durch ein klares Nutzenkalkül zu charakterisieren. Die eigenen Werte sind entsprechend utilitaristisch geprägt und man ist zielstrebig, aber gleichzeitig flexibel und kompromissbereit. Angehörige dieses Milieus sind ambivalent, denn sie haben hedonistische wie auch konventionelle, flexible wie auch sicherheitsorientierte Bedürfnisse. Sie brauchen das Gefühl von Zugehörigkeit und identifizieren sich mit der Leistungs- und Wettbewerbsgesellschaft.

Der Altersschwerpunkt liegt unter 40 Jahren und Frauen sind überrepräsentiert. Jede/r Zweite ist verheiratet, aber meist noch ohne Kinder. Eine größere Gruppe wohnt noch im Elternhaus. Man verfügt über mittlere und gehobene Bildungsabschlüsse, einfache, mittlere und qualifizierte Angestellte und Facharbeiterinnen und Facharbeiter sowie Teilzeitbeschäftigte prägen die Erwerbstätigkeit. Es dominieren mittlere und bei Doppelverdienenden gehobene Haushaltseinkommen.

Bildungs- und Weiterbildungsberatung ist wichtig und man sucht vor allem die direkte Beratung. In etablierte Einrichtungen hat man hohes Vertrauen.

Das **Expeditive Milieu (6%)** – „ambitionierte, kreative Avantgarde“ – ist mental und geografisch mobil, setzt sich intensiv mit medialen Angeboten auseinander und ist online und offline dementsprechend gut vernetzt. Die eigene Lebensvision treibt dazu, Grenzen zu überschreiten, Horizonte zu erweitern und neue Herausforderungen anzunehmen, immer verbunden mit einem starken Bedürfnis nach Eigenständigkeit und Unabhängigkeit. Bei der Verfolgung eigener Lebensziele geht man strategisch vor, ist keinesfalls nur spontan oder naiv. Es ist das jüngste Milieu: 2/3 der Zugehörigen sind unter 30 Jahren, wobei der Männeranteil sehr hoch liegt. Viele sind Ledige und Singles und nutzen häufig noch das Wohnen im Haushalt der Eltern. Die formale Bildung ist hoch. Im Milieuvergleich hat man den stärksten Anteil an Abiturientinnen und Abiturienten zu registrieren, gleichwohl sind noch 40 % in Ausbildung. Wer berufstätig ist, arbeitet oft als Selbstständige bzw. Selbstständiger oder Freiberuflerin bzw. Freiberufler. Das Haushaltseinkommen ist überdurchschnittlich, weil man aus gut situierten Elternhäusern kommt. Die eigenen Einkommen sind in dieser Lebensphase mittel bis gehoben.

Man ist beratungsoffen und interessiert sich für verschiedene Formen des Coachings, aber auch der Gruppenberatung, weil man den Austausch und die Interaktion mit anderen für sehr bedeutsam und orientierend einschätzt.

Die **Bürgerliche Mitte (14%)** – „leistungs- und anpassungsbereiter bürgerlicher Mainstream“ – bejaht die gesellschaftliche Ordnung, wobei man sich nach beruflicher und sozialer Etablierung sehnt. Das Bedürfnis nach gesicherten und harmonischen Verhältnissen ist in allen Lebensbereichen stark ausgeprägt. Das Milieu ist aus mittleren Altersgruppen und Älteren über 40 Jahren zusammengesetzt und verfügt im Milieuvergleich über den höchsten Anteil Verheirateter. Oft befinden sich noch ältere Kinder im Haushalt oder man setzt sich mit der „Empty Nest“-Situation auseinander. Der Akademikerinnen- und Akademikeranteil ist gering. Viele Milieuangehörige sind einfache bis mittlere Angestellte oder auch Facharbeiterinnen und -arbeiter, knapp 1/3 befindet sich bereits im Ruhestand. Entsprechend geht es um mittlere Einkommensklassen.

Beratung wird als sehr wichtig eingeschätzt, vor allem für die persönliche Beratung ist man offen. Insgesamt ist man an den Angeboten traditioneller und etablierter Anbieter zur Aufstiegs- und zur Anpassungsfortbildung besonders interessiert.

Das **Traditionelle Milieu (15 %)** – „Sicherheit und Ordnung liebende Kriegs-/Nachkriegsgeneration“ – ist der eher kleinbürgerlichen Welt bzw. der traditionellen Arbeiterkultur verbunden. Dieses älteste Milieu hat den Schwerpunkt im Alterssegment 60+, der Frauenanteil ist hoch und es überwiegen Rentnerinnen und Rentner, Pensionäre und Verwitwete. Die Bildungsabschlüsse sind generationsbedingt einfacher, aber es gibt auch mittlere und gehobene Berufsabschlüsse. Die Einkommen sind meist klein bis mittel, die monatlichen Haushaltseinkommen liegen unter 2.000 €/Monat.

Man interessiert sich für Beratung und hat ein Vertrauen in spezifische lebensweltnahe Angebotsberatung. Allerdings gibt es auch eine nicht zu unterschätzende größere Gruppe, die sich selbst für Bildungsberatung und für Weiterbildung als „zu alt“ einschätzt.

Das **Prekäre Milieu (9 %)** – „Orientierung suchende und um Teilhabe bemühte Unterschicht“ – hat ausgeprägte Zukunftsängste und ist häufig von mehreren sozialen Benachteiligungen betroffen. Es sieht daher kaum Aufstiegsperspektiven und entwickelt eine resignative Grundhaltung. Dennoch ist man bemüht, Anschluss zu halten, und versucht dies nicht selten durch eine Anpassung an die Konsumstandards der Mittelschicht. Es überwiegen mittlere Altersgruppen und Ältere über 50. Überdurchschnittlich viele leben allein, sind verwitwet oder geschieden. Der Anteil Arbeitsloser ist im Milieuvergleich am höchsten. Wenn die Menschen erwerbstätig sind, dann häufig als un- und angelernte Arbeiterinnen und Arbeiter, aber auch abgestiegene Facharbeiterinnen und -arbeiter prägen die Erwerbstätigkeit. Die Haushaltsnettoeinkommen sind generell niedrig und der Schwerpunkt liegt bei unter 1.750 €/Monat.

Die Beratung ist in besonderer Weise gefordert. Gefordert ist grundlegende Berufs- und Bildungsberatung, aber auch Schuldnerberatung, denn die Bildungssituation ist eng mit der prekären ökonomischen Lebenssituation verknüpft. Kreative aufsuchende Formen der Bildungs- und Sozialberatung sind notwendig.

Das **Hedonistische Milieu (15 %)** – „spaß- und erlebnisorientierte moderne Unterschicht/untere Mittelschicht“ – will im Hier und Jetzt leben, den Konventionen und Verhaltenserwartungen der Leistungsgesellschaft verweigert man sich. Die meist jüngeren Altersgruppen unter 40 Jahren haben keinen deutlichen Schwerpunkt im Niveau der Formalbildung, aber der hohe Anteil an Ledigen ist auffällig. Die Arbeitslosenquote ist leicht überdurchschnittlich und es überwiegen einfache und mittlere Angestellte, Arbeiterinnen und Arbeiter sowie Facharbeiterinnen und -arbeiter, die ihre Berufstätigkeit als Mittel zum eigentlichen Zweck einer erlebnisorientierten, individuellen freien Zeit definieren. Der Anteil von Studierenden, Azubis (Lehrlingen) und Schülerinnen und Schülern ist hoch, die Einkommensverteilung ist ähnlich wie bei der Grundgesamtheit.

Beratung ist kein primäres Interesse dieser Gruppe, man braucht aber beiläufige Information und Finanzberatung, um den eigenen Lebensstil profilieren zu können.

4 Migrantische Milieus

Bedeutungsvoll ist in der Milieuforschung, dass auch die sozialen Milieus der Migrantinnen und Migranten unterschieden werden. Dabei ist hervorzuheben, dass nicht die Ethnie oder die Nationalität bestimmend ist, sondern dass es die Lebensstile, die Werte und die Lebensziele sind, die Migrantinnen und Migranten in einen gewissen Zusammenhang bringen.

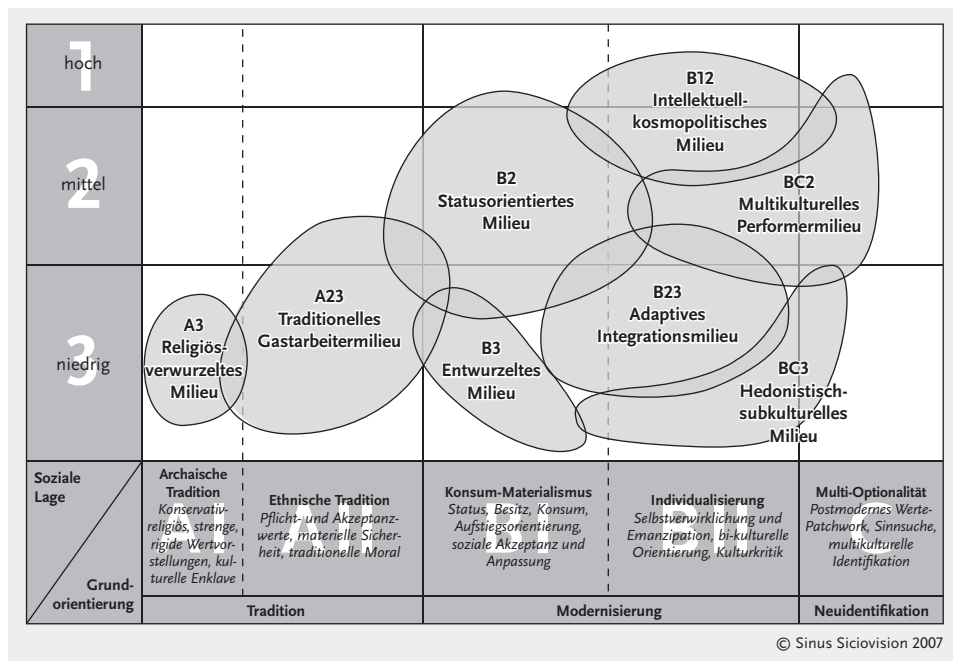


Abb. 4: Migrantinnen- und Migranten-Milieus in Deutschland 2007;

Quelle: Sinus 2007

Aus Sicht der Beratung ist es notwendig, nicht immer wieder ein explizit ethnisches oder nationales Konzept der Beratung anzulegen, sondern die tieferliegenden sozialen Orientierungen zu erfassen. Auf diese Art und Weise können zum Beispiel das „Adaptive Integrationsmilieu“, das „Entwurzelte Milieu“ oder eben auch die – immer wieder unterschätzten – „Intellektuell-kosmopolitischen Milieus“ bzw. die hochkulturell und vielseitig gebildeten „Universalistischen Milieus“ unterschieden werden. Nicht die Nationalität, sondern die Milieuzugehörigkeit bestimmt die Interessen der Migrantinnen und Migranten. Von der Nationalität oder Ethnie alleine kann man nicht auf milieutypische Interessen schließen, denn die Interessen und Orientierungen sind innerhalb der einzelnen Nationengruppen äußerst heterogen.

5 Fazit

Die Milieuperspektive erfordert auch im Bereich der Beratung eine starke Sensibilität für die heterogenen Lebensziele, Lebensstile und konkreten Anliegen von gesellschaftlichen Gruppen. Für eine milieubezogene Bildungsberatung ist die Vernetzung von Bildungseinrichtungen wichtig und sinnvoll. Die Zusammenarbeit unterschiedlicher Bildungseinrichtungen, die Bündelung der Informations-, Beratungs- und Vermittlungsangebote, der Aufbau von Weiterbildungsdatenbanken getragen von mehreren Trägern, das Erreichen auch bildungsferner Bevölkerungsgruppen, eine starke Nutzerinnen- und Nutzer-Orientierung und die Erhöhung der Transparenz der Bildungsangebote sollten daher künftig auch aus Sicht einer milieutheoretischen Bildungsforschung besondere Bedeutung haben.

Festzuhalten ist auch, dass zur professionellen Handlungskompetenz von Pädagogen und Pädagoginnen – auch aus milieutheoretischer Perspektive – über ihr fachliches, didaktisches, pädagogisches sowie organisationsbezogenes Wissen hinaus besonderes Beratungswissen und eine sensibilisierende Milieuorientierung notwendig sind, um eine optimale Dienstleistung im Interesse der heterogenen sozialen Milieus zu erbringen.

Literatur

- Barz, H. & Tippelt, R. (Hg.) (2004a):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld: Bertelsmann
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hg.) (2004b):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: Bertelsmann
- Flaig, B., Meyer, T. & Ueltzhöffer, J. (1994):** Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. 2. Aufl. Bonn: Dietz
- Hradil, S. (1992):** Zwischen Bewußtsein und Sein. Die Vermittlung „objektiver“ Lebensbedingungen und „subjektiver“ Lebensweisen. Opladen: Leske + Budrich
- Nittel, D. (2009):** Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 5–18
- Reich-Claassen, J., Hippel, A. v. & Tippelt, R. (2011):** Zielgruppenkonstruktion(en) auf Basis des Milieusmodells? Ein kritischer Blick auf Milieuforschung und milieuorientierte Bildungsarbeit. In: Herzberg, H. & Kammler, E. (Hg.): Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst. Frankfurt: Campus Verlag, S. 101–118

- Schiersmann, C. (2010):** Beratung im Kontext Lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 747–767
- Sinus Sociovision (2007):** Migranten-Milieus in Deutschland. Heidelberg
- Sinus Sociovision (2010):** Soziale Milieus in Deutschland. Update 9/2010. Heidelberg
- Tippelt, R., Reich, J., Hippel, A. v., Barz, H. & Baum, D. (Hg.) (2008):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld: Bertelsmann
- Tippelt, R., Reupold, A., Strobel, C. & Kuwan, H. (Hg.) (2009):** Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Bielefeld: Bertelsmann
- Vester, M., Oertzen, P. von, Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001):** Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Early School Leaving – Orientierungslosigkeit als besondere Herausforderung in der Bildungs- und Berufsberatung

ERNA NAIRZ-WIRTH

„(...) ich möchte einfach gern' (2) zumindest schon mal einen kleinen Plan haben(,) (2) so planungslos wie ich jetzt bin, hätte ich zumindest gerne einen kleinen Plan dann(,) hh (.) oder einen Ansatz (seufzt) (3) aber eben ich kann mir eigentlich noch fast gar nichts vorstellen (2) ja (2) mich in keinem Beruf richtig sehen oder so (,)“ (Konrad, Early School Leaver, 19 Jahre)

Die Aussage verrät die Verlegenheit eines Jugendlichen, dem es schwer fällt, eine eigene Identität zu entwickeln. Wer bin ich in der heutigen sozialen Welt? Wo liegt meine Zukunft? Solche Fragen kennzeichnen jede Identitätssuche. Jugendliche und junge Erwachsene beschäftigen sich sehr intensiv damit, wo ihr zukünftiger Platz in der Gesellschaft sein wird, und es ist ihnen dabei auch sehr wichtig, wie sie in den Augen anderer erscheinen. Besonders verunsichernd erleben sie die „Unfähigkeit, sich für eine berufsmäßige Identität zu entscheiden“ (Erikson 1982, S. 255 f.). Das in der Kindheit erworbene Identitätsgefühl scheint zu zerfließen, und die Jugendlichen befinden sich in einem Zustand vorübergehender Orientierungslosigkeit.

Der folgende Beitrag befasst sich mit dem Typus des/der „Orientierungslosen“, der neben fünf weiteren Typen in einer qualitativen Studie über Early School Leavers (vgl. Nairz-Wirth 2011) rekonstruiert werden konnte (zur genaueren Beschreibung der insgesamt sechs rekonstruierten Typen siehe Anhang dieses Beitrages).

Zunächst wird das Phänomen Orientierungslosigkeit im Kontext von individueller und gesellschaftlicher Identitätsfindung diskutiert.

Individuelle und gesellschaftliche Identität

In der spätmodernen Gesellschaft finden heterogene Identitätsentwicklungen statt. Eine rein psychologische Betrachtungsweise, die implizit von einem stabilen und universalistischen Modell ausgeht, sollte um einen soziologischen Bezug erweitert werden.

Waren ursprünglich die Arbeiterbewegungen im Zuge der Industrialisierung und Urbanisierung Ausdruck für die „Erschütterung von Identitäten“ (Wagner 1998, S. 53), so sind es heute die Auflösungserscheinungen altbewährter Institutionen der sozialen Wohlfahrtsstaaten. Als neue Kennzeichen der Lebensorientierungen von Menschen werden Flüchtigkeit, Wandlungsfähigkeit und Instabilität genannt (Sennet 1998). Metaphern wie „Patchworkidentität“ (Keupp o. J.) und „Identitätskapital“ (Côté 1996, S. 425 ff.) umschreiben die komplexen Anforderungen, die notwendig sind, um sich in einer sich schnell wandelnden Gesellschaft (Beck 1986) und entfesselten Welt (Giddens 2001) behaupten zu können. Sie verweisen darauf, dass die jeweils erworbene Identität nicht festgelegt ist, sondern sich im Verlauf des Lebens wandelt und bisherige Erfahrungen integriert. Zum menschlichen Entwicklungsprozess gehört es, dass das Selbst auch ein Anderes wird, d. h., Identitätsbildung bedeutet Auflösung und Bewahrung von Unterschieden, die gleichzeitig synthetisiert bzw. integriert werden (vgl. Straub 1998, S. 94). Theoretikerinnen und Theoretiker, die einen dynamischen Begriff von Identität vertreten, sprechen daher von Identität als Relation, d. h., Identität entwickelt und definiert sich in Form von Beziehungen, und die Position, die ein Individuum in der Gesellschaft einnimmt, ist von entscheidender Bedeutung. Die Position innerhalb der sozialen und ökonomischen Strukturen wird auch von der Ausstattung mit unterschiedlichen Ressourcen an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital bestimmt (vgl. Bourdieu 1992).

Diese Strukturen werden heute schon von Kindern und Jugendlichen als labil erfahren, so dass einmalige berufliche Festlegungen als überholt erscheinen. Außerdem werden zunehmend höhere Bildungsanforderungen an Kinder und Jugendliche gestellt. In manchen Staaten (Irland, Polen, Großbritannien, Dänemark u. a.) wird ein tertiärer Bildungsabschluss bereits als Norm erwartet (OECD 2012, S. 77), und immer mehr Menschen beschließen aufgrund der aktuellen Weltwirtschaftslage, ihre Ausbildung zu verlängern, anstatt den Eintritt in einen instabilen Arbeitsmarkt zu wagen (ebd.). Das bedeutet aber auch, dass sich Identitätsformierungen diesen gesellschaftlichen Wandlungen anpassen müssen und dass sich die „Phasen der Orientierungslosigkeit“ verlängern können bzw. im Verlauf des Lebens wiederholt auftreten (Arnett 2004). Da Eltern und andere erwachsene Bezugspersonen aufgrund dieses beschleunigten gesellschaftlichen Wandels immer weniger als Autoritäten und Modelle dienen können, gewinnen soziale und berufliche Netzwerke, die Halt und Orientierung geben, zunehmend an Bedeutung. Aber jedes Netzwerk hat seine eigenen Spielregeln und Eintrittsbarrieren, und nur wer über entsprechendes Identitätskapital verfügt, wird zugelassen. „The term ‚identity capital‘ denotes what individuals ‚invest‘ in ‚who they are“ (Côté 1996, S. 425) und besteht aus den jeweiligen Kompetenzen und Ressourcen wie stabilem Selbstwertgefühl, Bildungstitel, sozialer Kompetenz, ökonomischem Kapital, großer Anpassungsfähigkeit und einem den jeweiligen Feldern entsprechenden Habitus, dessen primärer Erwerb von der Ressourcenausstattung der Herkunftsfamilie abhängt. Erfolg im Beruf setzt hohe Passungs- und Verknüpfungskompetenz (Keupp o. J., S. 10) voraus. Wenn damit ständige Anpassungs- und Unterwerfungsbereitschaft verbunden ist, kommt es zu Selbstentfremdung oder zu einer „neue(n) Form des

Scheiterns“ (Keupp 2012, S. 48), in dessen Verlauf das Individuum sukzessive seine bisher erworbene Identität verliert.

Die Begriffe Identitätsfindung bzw. Identitätsverlust erstrecken sich nicht bloß auf individuelle, sondern auch auf gesellschaftliche Prozesse. Dies ist am Beispiel der aktuellen Krise der Europäischen Union abzulesen: Instabile Finanzmärkte, überschuldete Länder, in Billiglohnländern ausgelagerte Produktions- und Dienstleistungsbereiche, Millionen von Arbeitslosen – dies sind nur einige der Ursachen und Auswirkungen der neuen Identitätskrise der Europäischen Union. Politikerinnen und Philosophen (Habermas 2011) suchen nach Antworten auf die Fragen, was die Europäische Union ist und sein kann, worin die Zusammengehörigkeit der Bevölkerungen verschiedener Länder begründet ist und was diese zu gegenseitiger Solidarität verpflichtet (Lichtenstein 2012; Weidenfeld 2012). Ob die Europäische Union eine neue Identität entwickeln wird, indem sie die Krise bewältigt, wird erst die Geschichte zeigen. Die Herausforderung ist – in einer Zeit, in der innerhalb der Union jede/r fünfte Jugendliche und jede/r zweite frühe Schulabgänger/in arbeitslos ist – keine geringe (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 5).

Derzeit leben innerhalb der Europäischen Union sechs Millionen sogenannter Early School Leavers, das sind junge Leute im Alter von 18 bis 24 Jahren, die das Bildungssystem verlassen haben, bevor sie einen Abschluss der Sekundarstufe II erreichen konnten. Diese Gruppe ist in einer Altersphase, in der die Suche nach Identität im Mittelpunkt steht. Aufgrund ihrer prekären Lebenslage sind sie jedoch mehr gefährdet als andere Jugendliche, von einer Identitätskrise in eine manifeste Identitätsdiffusion und Orientierungslosigkeit abzugleiten.

Orientierungslosigkeit als Begleiterscheinung von Identitätskrisen

Das Identitätsgefühl vermittelt die Fähigkeit, „sein Selbst als etwas zu erleben, das Kontinuität besitzt, das das ‚Gleiche‘ bleibt, um dementsprechend handeln zu können“ (Erikson 1982, S. 36). Aber immer häufiger sind Bildungs- und Berufsberaterinnen und -berater, die professionell mit Menschen unterschiedlichster Identitätsausprägungen zu tun haben, mit orientierungslosen Spätadoleszenten oder jungen Erwachsenen konfrontiert. Das verwundert nicht, da in der Adoleszenz und im jungen Erwachsenenalter Identitätskrisen besonders deutlich in den Vordergrund rücken, auch wenn die Arbeit an der Identität, wie oben angeführt, ein lebenslanger Prozess ist. Erik H. Erikson, dessen Einfluss auf die Diskurse über Identität nach wie vor bestimmend ist, hat dies so formuliert:

„Das Ende der Adoleszenz ist also das Stadium einer sichtbaren Identitätskrise. (...) Das heißt aber nicht, daß die Identitätsbildung mit der Adoleszenz beginne oder ende: sie ist vielmehr eine lebenslange Entwicklung, die für das Individuum und seine Gesellschaft weitgehend unbewußt verläuft.“ (Erikson 1979 [1959]: 139 ff.)

Im Zusammenhang mit dem Problem der Orientierungslosigkeit bei Early School Leavers, um das es hier geht, tritt der Begriff der Identitätskrise neben den der Identität und kann wie folgt bestimmt werden:

„Wer nicht (mehr) in der Lage ist, sich Orientierung im physischen, sozialen und moralischen Raum zu verschaffen, wer an einer Diffusion des physischen, biographischen und historischen Zeitbewusstseins leidet und es aus diesen Gründen nicht mehr vermag, selbstbestimmt zu handeln, wer überdies die Fähigkeit eingebüßt hat, jene (auch unbewußten) ‚Leistungen‘ zu vollbringen, welche einem das Gefühl und Bewußtsein vermitteln, trotz wechselnder Lebensumstände und vielfältiger Widerfahrnisse und Aktivitäten die nämliche, einheitliche Person zu sein, der erfährt jenen Mangel an sich selbst, den Erikson eine Identitätskrise nennt.“ (Straub 1998, S. 85)

Orientierungslosigkeit soll hier als ein Habitus verstanden werden, d. h. als ein System von dauerhaften Dispositionen, das über die primäre und sekundäre Sozialisation (innerhalb der Familie, des Kindergartens, der Schule, der Gemeinde etc.) entwickelt wurde. Ein Individuum entwickelt seinen Habitus, indem es seine Lebensgeschichte inkorporiert, in ihm kondensieren sich sämtliche Erfahrungen und die Strukturen der sozialen Welt. Der Habitus ist dynamisch und veränderbar, allerdings sind dazu neue Lernerfahrungen und meist pädagogische Interventionen notwendig (Bourdieu 2005).

Der Habitus der Orientierungslosigkeit ist bei Early School Leavers besonders stark verbreitet (vgl. Nairz-Wirth 2011). Für diese Jugendlichen gestaltet sich die Suche nach einer eigenen Identität aus mehreren Gründen schwieriger als für Jugendliche mit sogenannten „Normalbiografien“: Sie befinden sich in einer verschärften Identitätskrise, da sie nicht über einen Bildungsabschluss verfügen, der ihnen begehrte berufliche Positionen eröffnet; zumeist verlieren sie auch einen Teil ihrer sozialen Beziehungen aus der Schulzeit; am Arbeitsmarkt werden ihnen qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber vorgezogen; der Kontakt zu realistischen Vorbildern, die für eine erfolgreiche Bewältigung der Identitätskrise notwendig wären, geht zusehends verloren; oft geht ein Schulabbruch auch mit zusätzlichen Konflikten innerhalb der Familie einher. Nach Hennberger und Deister (zit. nach Fend 2002, S. 59) sind *Orientierung* und *Partnerschaft* zwei der wichtigsten Faktoren für 18-Jährige: Orientierung bedeutet Erweiterung der Kompetenzen, Zukunftsplanung, Verantwortungsübernahme, Aufbau eines Wertesystems etc., während Partnerschaft für Kontakte, Sexualität, festen Partner bzw. Partnerin, Aussehen und Vorbereitung auf die Familie steht. Beide Faktoren sind für Early School Leavers kaum zu erreichen. Sie sind daher mehr als andere gefährdet, aus der Identitätskrise in die Identitätsdiffusion zu schlittern.

Von der Identitätskrise zur Identitätsdiffusion

Gelingt es dem Individuum nicht, aus der Identitätskrise gestärkt, d. h. mit dem Gefühl einer annehmbar veränderten Identität, herauszukommen, besteht nach Erikson die Gefahr der Identitätsdiffusion. Eriksons Schüler James Marcia hat den Entwicklungsstatus der Identitätsdiffusion weiter ausdifferenziert (1989) und die Unverbindlichkeit

gegenüber Verpflichtungen als ein wesentliches Merkmal dieser Erscheinung rekonstruiert:

„Their outstanding characteristic is a lack of commitment and a corresponding lack of concern about their uncommittedness . (...) This lack of commitment may be manifested in a ‚playboy‘ life style, in which the individual actively seeks noncommitment, shunning any really demanding situations, or it may take the form of a schizoid personality, in which the individual seems aimless, aloof, drifting, and empty. (Marcia 1989, S. 290; Orlofsky, Marcia & Lesser 1973, S. 212)

Marcia kennt, in Abgrenzung zur Selbstfragmentierung als pathologischer Erscheinung, vier verschiedene Varianten von Identitätsdiffusion (Marcia 1989, S. 291): Personen mit *gestörten* Diffusionen (*disturbed* diffusions) sind eher isolierte, verwirrte Einzelgänger. *Sorglose* Diffusionen (*carefree* diffusions) sind bei Personen festzustellen, die sozial geschickt, aber in Beziehungen oberflächlich sind und sich und anderen gegenüber unzuverlässig verhalten, was ihre Einstellung gegenüber Werten und beruflichen Richtungen angeht. *Kulturell anpassungsfähige* Diffusionen (*culturally adaptive* Diffusions) finden sich bei Personen mit relativ hoher Ichstärke, die mit kulturell ungewissen oder wertlosen Perioden fertig werden, indem sie ihre Bindungen aussetzen, um opportunistisch flexibel zu bleiben. *Entwicklungsdiffusionen* (*developmental* diffusions) schließlich können hochfunktionsfähige Personen betreffen, die auf dem Weg zu Moratorium und Identitätserwerb zeitweilig diffus sind. (Übersetzung der Autorin)

Marcia lässt allerdings die These Eriksons, dass Identitätsentwicklung ein lebenslanger Prozess sei, unbelichtet (Müller 2011, S. 34). Doch hat er die Theorie Eriksons erweitert und v. a. den Aspekt nochmals empirisch bestätigt, dass einer Krisenbewältigung im jungen Erwachsenenalter eine erfolgreiche Krisenbewältigung in der Adoleszenz vorausgeht.

Wenn mit der Krise, in der sich Jugendliche befinden, die Verankerung in einem dauerhaften mitmenschlichen und kulturellen Gefüge verloren geht, wie es bei Early School Leavers häufig der Fall ist (sozialer Rückzug als Folge von Fremd- und Selbststigmatisierung; unzureichende finanzielle Ressourcen, um soziale Netzwerke pflegen zu können), kann sich eine phasenspezifische Identitätskrise zu einer reaktiven Identitätsstörung entwickeln:

„Die Kohärenz des Identitätserlebens löst sich auf, indem das Selbst sich nun in einer Umgebung wiederfindet, die nicht mehr zu ihm passt. Damit zerbricht das Gefühl von Kontinuität als Person im Bezug zur Welt. Das Wissen um das eigene Selbst verblasst, Teilidentitäten verschwimmen und die Vorstellung vom Anderen löst sich auf. So können das Innen und das Außen nicht mehr zu einem Ganzen zusammengefügt werden. Das Integrationsvermögen versagt, das Identitätsgefühl schwindet und zurück bleibt ein entfremdetes Selbst ohne Hoffnung und Ziele.“ (Ermann 2011, S. 138)

Der präzisen Differenzierung zwischen phasenspezifischer und pathologischer Identitätsdiffusion widmen sich Forscherinnen und Forscher aus therapeutischen und

medizinischen Feldern. Sie berichten über bewährte Diagnoseinstrumentarien und Behandlungsmethoden. Doch über ihre negativen Befunde sollte Eriksons Warnung vor „psychiatrischen Routinediagnosen“ und der Gefahr „statistischer Urteilsprüche“ (Erikson 1971, S. 54) nicht vergessen werden: denn es gebe „bestimmte Stadien im Lebenszyklus, wo selbst augenscheinlich bösartige Störungen mit mehr Erfolg als erschwerte Lebenskrisen behandelt würden“ (ebd.).

Lebenskrise Schulabbruch

Wann und unter welchen Umständen ein Schulabbruch zu einer schweren Lebenskrise führt, lässt sich nicht linear-kausal beantworten. Fest steht, dass sowohl die Ursachen als auch die Folgen von Schulabbruch mit hohem Stress für die Jugendlichen verbunden sind. So weist die Europäische Kommission (2011) auf eine Reihe von ursächlichen Faktoren für Schulabbruch wie curriculare Strukturen, die nicht an den Lebenswelten und Interessen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind; ein ungünstiges Schulklima, das durch Konflikt, Misstrauen und Entfremdung gekennzeichnet ist; mangelhafte professionelle Kooperation und fehlende Spezialkompetenzen von Lehrenden betreffend abweichendes Verhalten, Krankheiten oder familiäre Probleme von Schülerinnen und Schülern; unzureichende Berücksichtigung anderer kultureller Traditionen und Ressourcen; wenig Unterstützung für Schülerinnen und Schüler, die in Schwierigkeiten geraten (vgl. Nairz-Wirth & Wendebourg 2012).

Schulverweigerung ist häufig mit einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura 1977), d. h. mit einer geringen Einschätzung der eigenen Kompetenzen und einer Autonomieschwäche, verbunden. Die meisten Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher haben Erfahrungen mit Mobbing, wiederholten Versagenserlebnissen, elterlicher Scheidung sowie Wohn- und Schulwechsel.

Nach einem Schulabbruch sind die Jugendlichen mit den Folgen einer den Normen der heutigen Wissensgesellschaft nicht entsprechenden Bildungslaufbahn konfrontiert: mit Stigmatisierung, geringerem Einkommen, Beschäftigungslosigkeit, höherer Krankheitsanfälligkeit und mit den psychischen Folgen von Arbeitslosigkeit und Armut (vgl. Nairz-Wirth & Wendebourg 2012). All dies sind Stressfaktoren, die eine Lebenskrise und reaktive Symptome auslösen können, wie eben eine „gestörte Identitätsdiffusion“ (Marcia 1989). Fehlt es an Ressourcen wie sozialem Kapital in Form von Beziehungen, die auf dem weiteren Lebensweg eine positive Unterstützung bedeuten, dann resignieren orientierungslose Jugendliche nach einer Zeit der mangelhaften identitätsstiftenden Betätigungen und zeigen depressive Symptome wie sinkendes Interesse an Aktivitäten, Übergenuß an Schlaf, geringe Energie, geringes Selbstwertgefühl, Gewichtsabnahme oder -zunahme, das Gefühl „wertlos“ zu sein, Unentschlossenheit bei Entscheidungsfindungsprozessen usw. Diese Jugendlichen geraten leicht in eine Abwärtsspirale, in der Misserfolgs- und Ablehnungserwartungen vorherrschen. Dieser Befund deckt sich mit aktuellen Forschungsergebnissen, die den positiven Zusammenhang zwischen Depression und beruflicher Identitätsfindung belegen (Hammen 2005).

... und die Herausforderung für die Bildungs- und Berufsberatung

Eine kompetente Bildungs- und Berufsberatung kann, z. B. auch unterstützt durch Mentorinnen und Mentoren, dazu beitragen, die oben gezeichnete Abwärtsspirale zu unterbrechen. Eine wesentliche Voraussetzung ist dabei, dass das Selbstwertgefühl und die Entscheidungskompetenz der Jugendlichen gestärkt werden. Ist eine Orientierungslosigkeit jedoch begleitet von depressiven Symptomen und löst bereits der Gedanke an einen konkreten Bildungs- oder Berufsweg große Ängste aus, sollten als erste Interventionsmaßnahme, falls die beratende Person über keine entsprechende Ausbildung verfügt, Expertinnen und Experten aus dem psychotherapeutischen oder ärztlichen Feld zum Beratungsprozess hinzugezogen werden: „A counselor working with a depressed client on career issues must first attend to the depression (...).“ Erst im Anschluss daran oder parallel zur Psychotherapie hat der Beratungsprozess Chancen auf Erfolg (Guindon & Giordano 2012, S. 409).

Moderne Ansätze der Beratungspraxis betonen eine holistische Sichtweise und kombinieren Methoden der Psychotherapie mit jenen der Berufsberatung. Dieses wünschenswerte Modell erfordert jedoch Konzepte einer erweiterten Professionalisierung von Bildungs- und Berufsberatung, die erst noch zu entwickeln wären. In diesem Zusammenhang muss jedoch, gemäß der oben zitierten Warnung Eriksons vor „psychiatrischen Routinediagnosen“ und der Gefahr „statistischer Urteilsprüche“, auf das Problematische einer „Therapeutisierung“ durchaus „normaler“ Jugendlicher hingewiesen werden. In diesem Sinn könnten vielleicht auch die Befunde von EU oder OECD durch die Vorstellung relativiert werden, dass die Welt größer als die Schule ist.

Literatur

- Arnett, J. J. (2004):** *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*. New York: Oxford University Press
- Bandura, A. (1977):** Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: *Psychological Review*, Vol. 84/2, S. 191–21
- Beck, U. (1986):** *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (1992):** *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA Verlag
- Bourdieu, P. (2005):** *Habitus*. In: Hillier, J. & Rooksby, E. (Hg.): *Habitus. A Sense of Place*. Second Edition. J. Hillier and E. Rooksby. Aldershot: Ashgate, S. 43–52
- Côté, J. E. (1996):** Sociological perspectives on identity formation: the culture–identity link and identity capital. *Journal of Adolescence* 1996, 19, S. 417–428
- Erikson, E. H. (1979 [1959]):** *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Erikson, E. H. (1970 [1966]):** *Jugend und Krise*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag [Youth and Crisis; New York 1968]

- Erikson, E. H. (1971 [1964]):** Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse. Frankfurt a. M.: Fischer
- Erikson, E. H. (1982 [1950, 1963]):** Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Ernst Klett Verlag [Insight and Responsibility; New York 1968]
- Ermann, M. (2011):** Identität, Identitätsdiffusion, Identitätsstörung. In: Psychotherapeut 56, S. 135–141
- Europäische Kommission (Hg.) (2011):** Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Entwurf des gemeinsamen Berichts des Rates und der Kommission (2012) über die Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). Die allgemeine und berufliche Bildung in einem intelligenten, nachhaltigen und integrativen Europa, Brüssel: Europäische Kommission. Online unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0902:FIN:DE:PDF> [30.08.2012]
- Fend, H. (2002):** Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Bern: Huber
- Giddens, A. (2001):** Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Guindon, M. H. & Giordano, F. G. (2012):** Career Counseling in Mental Health and Private Practice Settings. In: Capuzzi, D. & Stauffer, M. D. (Hg.): Career Counseling: Foundations, Perspectives and Applications. New York: Routledge, S. 399–428
- Habermas, J. (2011):** Die Krise der Europäischen Union im Lichte einer Konstitutionalisierung des Völkerrechts – Ein Essay zur Verfassung Europas. In ebd.: Zur Verfassung Europas: Ein Essay. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 39–96
- Hammen, C. (2005):** Stress and Depression. In: Annual Review of Clinical Psychology, Vol. 1, S. 293–319
- Keupp, H. (o. J.):** Patchworkidentität – riskante Chancen bei prekären Ressourcen. Online unter http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_dortmund.pdf [30.08.2012]
- Keupp, H. (2012):** Freiheit & Selbstbestimmung in Lernprozessen ermöglichen. Freiburg: Centaurus
- Lichtenstein, D. (2012):** Auf der Suche nach Europa: Identitätskonstruktionen und das integrative Potential von Identitätskrisen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Jg. 62/4, S. 3–7
- Marcia, J. E. (1989):** Identity diffusion differentiated. In: Luszcz M. A. & Netterbeck T. (Hg.): Psychological development across the lifespan. North-Holland: Elsevier, S. 289–295
- Müller, B. (2011):** Empirische Identitätsforschung. Personale, soziale und kulturelle Dimensionen der Selbstverortung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Nairz-Wirth, E. (2011):** Early School Leaving: Stigma und Diversität. In: Diversitas, Vol. 1, S. 41–48
- Nairz-Wirth, E. & Wendebourg, E. (2012):** Schulabbruch als soziales Problem: Ursachen, Auswirkungen, Prä- und Intervention. In: Khan-Svik, G., Mecheril, P., Sprung, A. & Yildiz, E. (Hg.): Bildungsforschung (in) der Migrationsgesellschaft. Innsbruck, S. 21–35
- OECD (Hg.) (2012):** Education at a Glance 2011: OECD Indicators. Paris: OECD Publications

- Orlofsky, J. L., Marcia, J. E. & Lesser, I. M. (1973):** Ego Identity Status and the Intimacy versus Isolation Crisis of Young Adulthood. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 27/2, S. 211–219
- Sennet, R. (1998):** Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin-Verlag
- Straub, J. (1998):** Personale und kollektive Identität. Zur Analyse eines theoretischen Begriffs. In: Assmann, A. & Friese, H. (Hg.): Identitäten. Erinnerungen, Geschichte, Identität 3. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 73–104
- Wagner, P. (1998):** Fest-Stellungen. Beobachtungen zur sozialwissenschaftlichen Diskussion über Identität. In: Assmann, A. & Friese, H. (Hg.): Identitäten. Erinnerungen, Geschichte, Identität 3. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 44–72
- Weidenfeld, W. (2012):** Alte Welt sucht neue Identität. In: Der Peutinger. Magazin für Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur, Vol. 48/2, S. 5–7

Anhang: Habitustypologie von Early School Leavers

Typus	Charakterisierung
Die/der Ambitionierte	Charakteristisch für diesen Typus sind die positive Wertung von Bildungsmöglichkeiten und der dringende Wunsch, den beengenden Herkunftsverhältnissen (beide Elternteile verrichten berufliche Hilfstätigkeiten, sind arbeitslos oder arbeiten in untergeordneten Stellungen) zu entfliehen und Aufstiegschancen zu suchen; die/der Ambitionierte schafft den Wiedereinstieg in das Bildungswesen nach einer kürzeren oder längeren Phase der Umorientierung; ihre/seine geringen bis mäßig verfügbaren ökonomischen Ressourcen kompensiert dieser Typus über den Erwerb und die Pflege von Sozialkapital (Lehrpersonen, Patenschaften, Peers mit hoher Bildungsaspiration); die/der Ambitionierte ist ziel- und leistungsorientiert.
Die/der Orientierungslose	Charakteristisch für diesen Typus ist ein „Sich-treiben-Lassen“ und das Fehlen von konkreten beruflichen und (aus-)bildungsbezogenen Zielvorstellungen; diesem Typus gelingt es nicht, die notwendige Eigeninitiative aufzubringen, sich neu zu orientieren und berufsorientierte Handlungen zu setzen; berufliche Startversuche scheitern meist nach kurzer Zeit, da es der/dem Orientierungslosen nicht gelingt, sich mit den ihr/ihm zugeteilten Arbeitsaufgaben zu identifizieren; soziales Kapital ist entweder nicht vorhanden oder erzielt nicht die notwendige Wirkung für das Nachholen eines Schulabschlusses.
Die/der Realitätsflüchtige	Charakteristisch für diesen Typus ist die Flucht vor der Realität und ihren Herausforderungen; Computer und Fernseher sind dabei wichtige Hilfswerkzeuge, wobei auch andere Formen der Realitätsflucht vorkommen; die/der Realitätsflüchtige hat ihre/seine sozialen Kontakte abgebrochen, lebt in ihrer/seiner eigenen abgeschlossenen Welt, in die selbst ihre/seine engsten Familienangehörigen nur mehr schwer vordringen können. Versuche ihrer/seiner engsten Bezugspersonen oder anderer unterstützender Personen, sie/ihn zum (Wieder-)Einstieg in das Bildungswesen oder in das Berufsleben zu motivieren, misslingen bzw. sind nur kurzfristig erfolgreich.

Typus	Charakterisierung
Die/der Resignierte	Charakteristisch für diesen Typus sind vielfältige schulische (und berufliche) Misserfolgs- und Mobbing Erfahrungen, die einen resignativen Habitus geformt haben; die/der Resignierte hat reduzierte Ansprüche an ihre/seine berufliche Zukunft und eine tendenziell erwartungslose Grundhaltung an ihr/sein Leben; die sozialen Kontakte sind sehr eingeschränkt; ihr/sein Auftreten kann als unsicher-ängstlich, zurückgenommen umschrieben werden; die/der Resignierte leidet oft an einer Lernschwäche oder ist psychisch krank. Ihre/seine berufliche Zukunft assoziiert sie/er mit einer fürsorgenden Tätigkeit (z. B. Tierpflege) oder einer einfachen Tätigkeit. Soziales Kapital bezieht die/der Resignierte über soziale Einrichtungen (Sozialarbeiterinnen und -arbeiter sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen und andere begleitende Hilfen).
Die/der Statusorientierte	Charakteristisch für diesen Typus ist eine statusorientierte Einstellung, geformt durch sein Aufwachsen in einem akademischen bzw. materiell abgesicherten Herkunftsmilieu; die Zukunftsvorstellungen dieses Typus sind statusorientiert (Dachgeschosswohnung; eigenes Haus; Managementposition); die/der Statusorientierte versucht, ihren/seinen gewohnten Lebensstandard (Urlaube, Designerkleidung, Fitnesscenter, Wohnung, Auto) aufrechtzuerhalten; ihr/sein Kleidungs- und Sprachstil, ihre/seine selbstbewusste Körperhaltung und nicht zuletzt ihre/seine sozialen Beziehungen verhelfen ihr/ihm immer wieder zu einem Arbeitsplatz, den sie/er jedoch nicht halten kann, da ihre/seine Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata nicht den realen Anforderungen der Arbeitswelt entsprechen; dem Nachholen eines Schulabschlusses steht die/der Statusorientierte zögerlich gegenüber.
Die/der Unangepasste	Der Typus des/der Unangepassten wehrt sich gegen herrschende Normen und Werte – die sie/er in der Schule und vielen Berufen exemplarisch verortet; sie/er verfügt über hohes kognitives Potential, das sich u. a. in einem eloquenten Sprachstil manifestiert; ihr/sein soziales Netzwerk ist heterogen zusammengesetzt (Personen, die sich in Weiterbildungen befinden, Berufstätige, Studierende; im Mittelpunkt des Denkens steht die Sorge zu „verbürgerlichen“; entsprechend dieser Einstellung verzichtet sie/er entweder auf einen (Wieder-)Einstieg in das Bildungswesen bzw. in einen Beruf oder sie/er wählt einen Bildungs- oder Berufsweg, der nicht mit bürgerlich-konservativen Wertvorstellungen konnotiert ist.

Quelle: Nairz-Wirth (2011), S. 45 (Hinweis: die hier vorgestellte Typologie ist eine Weiterentwicklung und Differenzierung der von Nairz-Wirth et al. 2010 und Nairz-Wirth & Meschnig 2010 vorgenommenen ersten Typisierung auf der Basis zusätzlich durchgeführter Interviews mit Early School Leavers)

„Bildungsferne“ für Bildungsberatung erreichen – Ein aktuelles Forschungsprojekt

ERIKA KANELUTTI-CHILAS

Auch vor der Bildungsberatung macht der Wandel nicht Halt. Traditionell war „Bildungs- und Berufsberatung“ als eine Übergänge begleitende Dienstleistung speziell für die Zielgruppen Schülerinnen und Schüler sowie Schulabsolventinnen und -absolventen, Arbeitsuchende und Wiedereinsteigende ausgerichtet. Mit dem neoliberalen Strukturwandel, der in den beiden letzten Jahrzehnten manifest wurde, haben sich die individuellen Übergangssituationen vervielfacht, die Frage nach beruflicher (Neu-)Orientierung kann sich nun praktisch in jeder Lebensphase stellen. So entstand ein Bedarf nach Beratungsangeboten, die Bürgerinnen und Bürger „jeden Alters und in jedem Lebensabschnitt“ (Rat der Europäischen Union 2004) in ihren bildungs- und berufsbezogenen Entscheidungsfindungen unterstützen soll.

Diesem Bedarf wird nun durch neue Dienste entsprochen, die teilweise als eigene, unabhängige Einrichtungen organisiert, teilweise an Erwachsenenbildungseinrichtungen oder Verbände angekoppelt sind. Ein besonderes Merkmal dieser Dienste¹ besteht darin, dass sie prinzipiell allen Ratsuchenden offen stehen: Im Gegensatz zu traditionellen Beratungsangeboten für Bildung und Beruf sind sie in der Regel weder im unmittelbaren Umfeld der zu Beratenden angesiedelt, wie z. B. in der Schule, noch sind sie an eine Zuweisung, wie z. B. durch das Arbeitsmarktservice, gebunden. Die Ratsuchenden kommen, so sie kommen, auf eigene Initiative.

1 Bislang gibt es in Österreich keine einheitlichen Bezeichnungen für diesen Dienstleistungsbereich. Für Beratung im Schulbereich und im Umfeld des Arbeitsmarktservices sind Bezeichnungen wie „Berufsorientierung“ oder „Bildungs- und Berufsberatung“, in Schulen außerdem „Schüler/innenberatung“ gebräuchlich. Im Zusammenhang mit den frei zugänglichen Beratungsangeboten, die weder an das Schulsystem noch an den Arbeitsmarktservice angebunden und die Gegenstand unserer Erhebung sind, wird zumeist der kürzere Begriff „Bildungsberatung“ verwendet.

Offener Zugang als Chance – und als Problem

Wer sich eine offene Gesellschaft wünscht, wird auch einen offenen Zugang zu Unterstützungsangeboten als erstrebenswert ansehen. Doch: Ohne flankierende Maßnahmen bietet ein offener Zugang allein keine Gewähr dafür, dass die jeweiligen Angebote auch in sozial ausgeglichener Weise genutzt werden oder gar zum Ausgleich von Benachteiligungen beitragen. Im Gegenteil, Nutzungsstatistiken zeigen, dass auch im Zusammenhang mit der Bildungsberatung frei zugängliche Angebote nicht alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen erreichen (Schlögl & Neubauer 2010). Der geringe Anteil von Männern als Ratsuchende (im Durchschnitt um die 33 %) gilt im Feld der Bildungsberatung fast als Naturgesetz. Vor allem aber sind Menschen mit niedrigen Bildungsabschlüssen bei offenen Beratungsformaten unterrepräsentiert.

Sollen bildungsbenachteiligte Personengruppen stärker adressiert werden, so müssen über das bloße Angebot hinaus zusätzliche Anstrengungen unternommen werden. Zumindest bedarf es einer besseren Kenntnis der Zugangsbarrieren und Erwartungshaltungen, um diese Dienste für benachteiligte Personen tatsächlich zu öffnen!

Zur Frage der Nichtteilnahme an (Weiter-) *Bildung* liegt eine Reihe von Publikationen vor, für Österreich z. B. Dornmayr (2002), Mörth, Ortner & Gusenbauer (2005), Sladek, Kapeller & Pretterhofer (2006), Krenn (2010) oder Erler & Fischer (2012). Die Gründe für die Nichtteilnahme an *Beratung* wurden hingegen noch kaum systematisch betrachtet. Im Rahmen von „Bildungsberatung Österreich – Erwachsenenbildung“, eines aus Mitteln des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur sowie des Europäischen Sozialfonds geförderten Projekts, konnte 2012 dazu eine praxisbezogene Studie durchgeführt werden (Kanelutti-Chilas & Kral 2012).

Ziele und Ansatz der Studie

Wie kann Bildungsberatung „bildungsfernen“ Menschen attraktiv und zugänglich gemacht werden? Wie muss das öffentliche Angebot von Bildungsberatung gestaltet, abgestimmt und benannt werden, um auch weniger bildungsaffine Bürgerinnen und Bürger anzusprechen?

Das sind die der Studie zugrunde liegenden Fragestellungen. Im Zentrum des Interesses stehen jene Personen, die keinen Berufsabschluss haben, sich nicht (mehr) im Bildungssystem befinden, seit mehreren Jahren nicht an formaler Weiterbildung teilgenommen haben und/oder sich in einer dequalifizierenden, nicht lernförderlichen Situation befinden. Diejenigen, die trotz Bildungsbenachteiligungen Bildungsberatung in Anspruch nehmen, helfen uns, Zugangsbarrieren wie Erfolgsfaktoren besser zu verstehen. Ziel der Studie war demnach, die vielfältigen Praxiserfahrungen aus der Beratung abzuholen, zu analysieren und wieder zu vergemeinschaften.

Zu diesem Zweck führten wir 20 leitfadengestützte qualitative Interviews, 18 davon mit erfahrenen Bildungsberaterinnen und -beratern, die in unterschiedlichen Bereichen und Regionen tätig sind, und zwei mit Forscherinnen, die selbst Erhebungen

durchgeführt hatten (im einen Fall bei niedrig qualifizierten, nicht erwerbstätigen Frauen, im anderen bei Jugendlichen, die ihre Ausbildung abgebrochen haben). Die Ergebnisse aus den Interviews wurden in zwei Fokusgruppen diskutiert und verdichtet. Hier haben vorwiegend Projektverantwortliche teilgenommen, die mit dem Thema der Zielgruppenenerreichung auf der Umsetzungsebene befasst sind.

Nicht-Teilnahme an Bildungsberatung: Benachteiligungsfaktoren

Um möglichst alle hemmenden und fördernden Einflüsse erschließen zu können, die für die niederschwellige Nutzung der Beratungsangebote von Bedeutung sind, versuchten wir zunächst, die unterschiedlichen Problemlagen benachteiligter Bevölkerungsgruppen auf einzelne Faktoren herunterzubrechen. Diese überprüften wir in den Interviews auf Vollständigkeit, Stimmigkeit und Relevanz. Zu den für die Frage des Beratungszugangs bedeutsamen Faktoren befragten wir die Interviewpartnerinnen und -partner detailliert. Wir erhoben, wie und wofür Bildungsberatung jeweils erfolgreich eingesetzt werden könnte, wie Betroffene (besser) erreicht werden können und welche Konnotationen des Begriffs „Bildungsberatung“ dabei hilfreich wären.

Es ist schwierig, bildungs- und sozial benachteiligte Personen für Bildungsberatung zu interessieren. Zunächst ist eine Reihe von Benachteiligungsfaktoren² zu beachten, die a priori die *Teilnahme* an (Weiter-)Bildung und Beratung erschweren und zu deren Ausgleich Bildungsberatung alleine nur bedingt beitragen kann. Dazu gehören:

- niedriger Bildungsgrad der Eltern, Mangel an bildungsförderlicher Vernetzung;
- gesellschaftliche Isolation, einschränkende soziale Strukturen;
- physische oder psychische Behinderung, chronische Krankheit;
- mangelnde Deutschkenntnisse;
- mangelnde Infrastruktur vor Ort (Verkehrsmittel, Bildungsangebote u. a. m.);
- Zeitmangel aufgrund von Betreuungspflichten;
- Geldmangel aufgrund von Erwerbslosigkeit oder prekären Arbeitssituationen bzw. generell hohe Ausbildungskosten, die durch Förderungen nicht ausreichend kompensiert werden;
- Nicht-Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen; sowie
- Diskriminierung am Arbeitsmarkt.

Diese Benachteiligungsfaktoren sind ungebrochen gültig. Aufgrund der in der Beratung gewonnenen besonderen Kenntnisse sind Bildungsberater/innen dafür prädestiniert, in der Öffentlichkeit auf diese Benachteiligungen und deren gesellschaftspolitische Auswirkungen hinzuweisen. In der Regel fehlt dafür allerdings noch ein entsprechendes Forum – und möglicherweise auch das entsprechende öffentliche Interesse.

2 Die Benachteiligungsfaktoren wurden aufbauend auf die von Dornmayr (2002) definierte Gruppe der „Verhinderten“ definiert.

Nicht-Teilnahme an Bildungsberatung: Individuelle und milieubedingte Hinderungsgründe

Für unsere Fragestellung relevanter sind jene individuellen bzw. milieubedingten Gründe, die in der Regel das *Interesse* an einer Teilnahme an Weiterbildung bzw. Bildungsberatung unterbinden. Personen, für die diese Hinderungsgründe gelten, ziehen für sich persönlich nicht in Betracht, eine Bildungsberatung in Anspruch zu nehmen.

Diese Hinderungsgründe resultieren zum Teil aus einzelnen der genannten Benachteiligungsfaktoren. In Anlehnung an Dornmayr (2002), der die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung untersuchte, unterscheiden wir fünf Ausprägungen von Gründen für die Abstinenz von Bildungsberatung. In den Interviews haben wir diese überprüft und daraus mögliche Schlüsse abgeleitet, wie für die untersuchte Personengruppe der Zugang zu Beratungsangeboten erleichtert werden könnte.

Eine wichtige Gruppe von Nicht-Teilnehmerinnen und -Teilnehmern sind Menschen mit **Versagensängsten**, also mit Ängsten, die oft mit den Themen Lernen und Bildung verknüpft und durch schlechte Schul- und Lernerfahrungen bedingt sind. Auch psychische Probleme oder erlebte Diskriminierung können Versagensängste hervorrufen. Für Menschen mit Versagensängsten ist es besonders wichtig, durch die Beratung in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt zu werden und Informationen über alternative Formen des Lernens oder des Erwerbs von Bildungsabschlüssen zu erhalten. Erfolgreiche Beratung fokussiert auf die Stärkung der Ressourcen, meist ist ein längerer Prozess mit einem sanften Einstieg vonnöten. Versagensängstliche Menschen werden häufig von Personen aus dem eigenen Umfeld in die Beratung geschickt, wenn sie im Zusammenhang mit biografischen Brüchen – wie z. B. dem Verlust ihres Arbeitsplatzes – nicht mehr weiterwissen. Für diese Gruppe können Angebote der Bildungsberatung attraktiv wirken, wenn es gelingt, Vertrauenswürdigkeit, einen geschützten Rahmen, Wertschätzung, Platz für das eigene Tempo und Freude am Lernen zu vermitteln.

Auch Personen, die ihre **eigenen Bedürfnisse zurückstellen**³, neigen dazu, ihre eigene berufliche oder bildungsbezogene Situation nicht zu bearbeiten. Oft handelt es sich dabei um Frauen mit Betreuungspflichten und/oder in prekärer finanzieller Situation. Typisch ist, dass sie Kontakt mit einer Beratungseinrichtung aufnehmen, um sich für eine Angehörige zu erkundigen, oder sie begleiten diese. Allenfalls kann ein hoher Leidensdruck, kombiniert mit einer nachdrücklichen Ermunterung durch nahestehende Personen, ausschlaggebend dafür sein, in eigener Sache eine Beratung aufzusuchen.

Wie auch für die zuvor beschriebene Gruppe sind längere Beratungsprozesse zielführend, in deren Rahmen oft auch andere als berufs- und bildungsbezogene Probleme gelöst werden müssen. Die Unterstützung zur Selbständigkeit spielt ebenfalls eine

3 Dornmayr (2002) spricht von „selbstlosen“ Nicht-Teilnehmerinnen und -Teilnehmern an Weiterbildung.

wichtige Rolle; dafür bewähren sich in vielen Fällen Gruppensettings. Begriffe wie *Wertschätzung*, *Entlastung* oder *Unterstützung* könnten die Vorzüge der Bildungsberatung ansprechend vermitteln.

Ähnliches gilt für Personen mit **geringer Statusmobilität**, die ebenfalls kaum aus eigenem Antrieb den Weg zur Bildungsberatung finden. Auch bei ihnen bedarf es meist nachdrücklicher Aufforderung „von außen“. Bei dieser Gruppe handelt es sich um Personen, die – zumindest scheinbar – mit ihrer Arbeits- und Lebenssituation zufrieden sind, solange diese nicht bedroht ist, oder die sich aus Mangel an Perspektiven mit einer prekären Situation abgefunden haben. Mit Beratung verknüpfen sie entweder sehr geringe Hoffnungen, oder sie erwarten im Gegensatz dazu fertige „Rundumlösungen“. De facto kann Bildungsberatung dazu beitragen, Druck zu nehmen, Perspektiven zu entwickeln und die eigenen Lösungsmöglichkeiten zu aktivieren. Auch dafür braucht es meist längere Beratungsprozesse.

Soll das Angebot der Bildungsberatung attraktiv vorgestellt werden, geht es nach den Erfahrungen der Interviewpartnerinnen und -partner wesentlich darum, berufliches Weiterkommen und ökonomische Vorteile anzusprechen, die aus der Teilnahme an Weiterbildung resultieren können. Ein gutes Mittel sind Erfolgsgeschichten (z. B. Testimonials in Regionalzeitungen, wie jemand trotz Hindernissen einen Lehrabschluss geschafft hat; sehr beliebt ist auch die Plattform www.whatchado.net, auf der in über 450 kurzen Videosequenzen unterschiedlichste Personen über ihren beruflichen Werdegang berichten).

Als vierte Gruppe fühlen sich sehr **praxisorientierte Personen** von Angeboten zur Bildungsberatung selten angesprochen. Ausschlaggebend dafür ist ihre Distanz zu theoretischem bzw. formalem Lernen. Sie nutzen Beratung allenfalls dann, wenn sie sich in schwierigen beruflichen Umbruchsituationen befinden und – ebenfalls über Mundpropaganda – auf die Beratungsangebote aufmerksam gemacht werden. Sie erwarten weniger „Beratung“ als „schnelle Informationen“. Bildungsberatung kann sie darin unterstützen, sich „besser zu verkaufen“; sie kann den Zugang zu erwachsenengerechter Weiterbildung ebnen und v. a. Möglichkeiten für die Anerkennung von erworbenen Kompetenzen aufzeigen. Speziell in diesem Zusammenhang wurde mehrfach das Projekt „Du kannst was“ angesprochen. Dieses ursprünglich vom Land Oberösterreich initiierte und sozialpartnerschaftlich getragene Projekt wird mittlerweile in mehreren österreichischen Bundesländern durchgeführt. Es unterstützt angelernte Fachkräfte dabei, einen Berufsabschluss zu erwerben, indem im Rahmen von Workshops vorhandene Fertigkeiten und Kenntnisse ausgewertet werden und gezielte Weiterbildungen für noch fehlende Kompetenzen angeboten werden. Damit praxisorientierte Personen Bildungsberatung akzeptieren, muss diese als eine Dienstleistung, die „zu nichts verpflichtet“, vermittelt werden.

Und schließlich gibt es die nicht zu unterschätzende Gruppe jener Menschen, die generell **Vorbehalte gegenüber Unterstützungsangeboten** hegen. Diese Vorbehalte sind besonders häufig bei Männern zu finden und stellen sicher einen wesentlichen Grund für den geringen Männeranteil in der Beratungsstatistik dar.

Beratungs skeptiker versuchen über lange Strecken, mit ihren Problemen ohne Hilfestellungen zurande zu kommen⁴, und nehmen Beratung allenfalls in akuter Problemlage wahr.

Wenn sie in die Beratung kommen, so erwarten sie weniger Begleitung und Unterstützung als Fachinformationen oder Informationen über „Handlungsstrategien und Tools“.

Angehörige dieser Gruppe werden am ehesten durch unverbindliche Kontakt- und Informationsmöglichkeiten angesprochen, wie z. B. Gassenlokale, in denen man vorbeischauen kann, oder über Informationsangebote im Internet. Bei Kontaktaufnahmen geht es in der Regel auch um Fachinformationen. Werden im Laufe des Gesprächs allerdings komplexere Problemlagen offenkundig und ist der Kontakt erfolgreich hergestellt, so kann eine „richtige“ Beratung zustande kommen. Dafür ist es wesentlich, dass diese Beratung individuell gestaltet werden kann, also nicht auf ein schematisiertes Format beschränkt ist.

Will man also das Beratungsangebot für diese Gruppe bewerben, müssen Begriffe wie *Information* und *unmittelbare Verwertbarkeit* im Vordergrund stehen.

Zusammenfassung

Alle angeführten Gruppen von Nicht-Teilnehmer/innen an Bildungs- und Berufsberatung nehmen höchstens aus einer Notlage heraus ein Beratungsangebot wahr. Bislang können sie als Kundinnen oder Kunden der Bildungsberatung praktisch nur dann erreicht werden, wenn sie durch Personen ihres Vertrauens – sei es aus dem Familien- bzw. Freundeskreis, sei es aus dem Arbeitsumfeld oder aus einer vertrauten Einrichtung – ermuntert werden. Allenfalls treten sie über Informationsangebote im Internet oder über einen unverbindlichen Besuch eines Gassenlokals in Kontakt, um sich vielleicht in einem zweiten Schritt auch für eine Beratung zu entscheiden. Dann klappt es aber im Allgemeinen, denn: „Wenn einmal der Kontakt da ist, ist alles möglich“, wie ein Interviewpartner formulierte.

Die konkreten Funktionen, die Bildungsberatung für Bildungsbenachteiligte wahrnehmen kann, reichen von der Vermittlung reiner Fachinformation über die Motivierung, formale Abschlüsse nachzuholen, bis zu einer generellen Stärkung des Selbstbewusstseins. Die Botschaften zum Beratungsangebot umfassen das gesamte Spektrum von „hier kann ich ganz unverbindlich vorbeikommen“ über „hier geht es um mein berufliches Weiterkommen“ bis hin zu „hier bin ich gut aufgehoben, hier finde ich vertrauenswürdige Unterstützung“.

4 Siehe auch Heindl-Becker 2004 (S. 52) in ihrer Studie über Männerarbeit in Österreich: „Die Klientenbefragung hat gezeigt, dass persönliche Probleme im Durchschnitt 79 Monate herumgetragen werden, bis der Betroffene Kontakt mit einer professionellen Beratungsstelle aufnimmt.“

Ob die Schwelle zur Bildungsberatung nun überschritten wird oder nicht, hängt insgesamt sehr stark damit zusammen, welche Angebotsformen existieren, wie sie dargestellt und an welchen Institutionen sie bereitgestellt werden. Es zeigt sich einmal mehr, dass es nicht *den einen* niedrighwelligen Zugang gibt – zu sehr unterscheiden sich die individuellen und milieuspezifischen Zugangsbarrieren. Persönliche Vorlieben (z. B. von absolut anonymer bis zu persönlicher Kontaktaufnahme, Beratung im öffentlichen Raum, in einer Gruppe oder im geschützten Rahmen) sind genauso zu berücksichtigen wie die vielen, durch unterschiedliche Lebenssituationen bestimmten Zugangsbarrieren.

Mundpropaganda ist bei allen Gruppen das ausschlaggebende Movens für die Inanspruchnahme von Bildungsberatung, die Vermittlung durch Peers und Vertrauenspersonen ist zentral. So hat sich, um nur einige Beispiele zu nennen, die Zusammenarbeit mit Trainerinnen und Trainern aus Deutsch- und Basisbildungskursen, mit Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten, Ärztinnen und Ärzten oder mit Lehrkräften, die über ihre Schülerinnen und Schüler mit bildungsbenachteiligten Eltern in Kontakt kommen, sehr bewährt.

Folgerungen

Die Ergebnisse der Untersuchung machen deutlich, dass Beratungsanbieter – entweder selbst oder in Abstimmung mit anderen Anbietern – auf jeden Fall unterschiedliche Beratungsformate (von E-Mail-Anfragen über Fachinformation bis zu Prozessberatung) und Zugänge (Internet, Gassenlokal o. Ä., geschützter Rahmen usw.) bereitstellen und intensive Vernetzungsarbeit betreiben müssen, wollen sie ein breites Publikum erreichen.

Spezifisch für die Arbeit mit bestimmten Zielgruppen ist hingegen,

- WEN man als Multiplikatoren adressiert (z. B. Bewerbung über Migrantinnen- und Migranten- oder Sportvereine, über Betriebsräte, Bürgermeisterinnen und Bürgermeister oder Lehrkräfte usw.),
- WO (geografisch bzw. an welchen Einrichtungen) die Beratung stattfindet,
- WIE – in welchen Sprachen und Sprachstilen – und
- WODURCH – über welche konkreten Medien (Zeitung, Bezirksblätter, Kinospots o. Ä.)

das Angebot verbreitet wird.

Die enorme Bedeutung von Mundpropaganda bestätigt einmal mehr, wie wichtig es ist, dass Beratungsangebote langfristig existieren: Es braucht einfach seine Zeit, bis das Beratungsangebot auch von genügend Personen aus unterschiedlichsten, auch bildungsferneren Milieus genutzt wird, die es wiederum in ihrem Umfeld weiterempfehlen. Es dauert, bis die Beratungseinrichtungen Kooperationen mit ausreichend vielen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aufbauen können. Dieser Zeitbedarf steht

in Widerspruch zur meist projektfinanzierten Gebarung von Beratungsangeboten, wie sie in Österreich noch weit verbreitet ist.

Auch der Stellenwert der Vernetzungsarbeit mit den genannten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wird im Allgemeinen zu wenig anerkannt. Beraterinnen und Berater, aber auch Projektverantwortliche, benötigen ausreichende zeitliche und finanzielle Ressourcen, um dieser Aufgabe gerecht werden zu können.

Wichtig wäre eine PR-Kampagne der öffentlichen Hand, die das Wesen und den Nutzen der Bildungsberatung transparent und verständlich macht. Mindestens ebenso wichtig wäre eine zentrale Anlaufstelle, die den Personen, die mittels dieser Kampagne angesprochen wurden, auch den einfachen Zugang zum für sie besten Beratungsangebot ebnet.

Schlusspunkt: Und wie nennen wir das Kind?

Ein bisher ungelöstes Problem ist die Benennung des Angebotes. Als Insider mag man überzeugt sein, dass „Bildungsberatung“ ein eingeführter Begriff ist – eine Umfrage im persönlichen Umfeld wird manchen eines Besseren belehren: Nur wenige Menschen haben ein klares Bild davon, was Bildungsberatung genau ist und kann. Doch speziell um jene Menschen anzusprechen, die schlechte Erfahrungen mit dem *Bildungssystem* gemacht haben und möglicherweise auch *Beratungsangeboten* ablehnend gegenüberstehen, ist der Begriff „Bildungsberatung“ vermutlich nicht der Weisheit letzter Schluss ...

Literatur

Dornmayr, H. (2002): Weiterbildung für „bildungsferne“ ArbeitnehmerInnen. Forschungsbericht des IBE, Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz

Erlr, I. & Fischer, M. (2012): Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Sekundarstatistische Auswertungen des Adult Education Survey 2007. Wien: Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung

Rat der Europäischen Union (Hg.) (2004): Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Brüssel. Online unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/guidance/resolution2004_de.pdf

- Heindl-Becker, B. (2004):** Beratung, Bildung, Begegnung. Männerarbeit in Österreich. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz, S. 52. Online unter http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/1/6/0/CH2247/CMS1229354807138/maennerarbeit_in_oesterreich.pdf
- Kanelutti-Chilas, E. & Kral, A. (2012):** Niederschwellige Bildungsberatung – Herausforderung auf allen Ebenen. Wien: in between
- Sladek, U., Kapeller, D. & Pretterhofer, I. (2006):** Aus Erfahrungen lernen. Zielgruppenerreichung, Weiterbildungsbarrieren und Lernen aus der Sicht ehemals lernungewohnter Frauen. Empirische Untersuchung und Entwicklung neuer Strategien. Graz: Entwicklungspartnerschaft learn forever. Online unter <http://www.learnforever.at/uploads/000605.pdf>
- Krenn, M. (2010):** Gering qualifiziert in der „Wissensgesellschaft“ – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung? FORBA-Forschungsbericht 2/2010, Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. Online unter <http://www.forba.at/data/downloads/file/383-FB%202-2010%20LLEGQUA.pdf>
- Mörth, I., Ortner, S. & Gusenbauer, M. (2005):** Niedrigqualifizierte in Oberösterreich – der Weg in die Weiterbildung. Abschlussbericht. Linz: Land Oberösterreich, Abteilung Bildung, Jugend und Sport, Servicestelle für Erwachsenenbildung. Online unter <http://soziologie.soz.uni-linz.ac.at/sozthe/staff/moerthpub/WeiterbildungBuch.pdf>
- Schlögl, P. & Neubauer, B. (2010):** Bildungsberatung 2009. Pluralität der Praxis und Standardisierung als Spannungsfeld für wirkungsorientierte Steuerung. Wien: ÖIBF. Online unter <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14342>

Internetquelle

www.whatchado.net

3 ... Theorien, Modelle, Zugänge

Neuere Theorien der Laufbahn- forschung und deren Implikationen für die Beratungspraxis

ANDREAS HIRSCHI

1 Einleitung

In den letzten zehn Jahren haben sich einige neue Modelle der Laufbahnentwicklung und Laufbahnberatung herausgebildet. Zusammenfassend zeichnen sich diese durch folgende Punkte aus:

- a. Berufswahl und Laufbahnentwicklung finden immer in einem bestimmten Kontext statt. Der Fokus in der Berufsberatung liegt auf der Person-im-Kontext und nicht nur auf den persönlichen Interessen oder Persönlichkeitseigenschaften des Klienten.
- b. Berufswahl und Laufbahnentwicklung sind ein dynamischer Prozess mit diversen Einflussfaktoren in und außerhalb der Person. Nicht nur persönliche Interessen, sondern auch soziale Einflüsse, Hindernisse in der Umwelt, Zufälle und unerwartete Gelegenheiten bestimmen die Berufslaufbahn. Es gibt keinen bestimmten und allgemein gültigen Entwicklungsverlauf von Berufslaufbahnen.
- c. Laufbahnentwicklung wird konstruktivistisch gesehen, d. h., die subjektiven Interpretationen und Bedeutungszuschreibungen der Person sind zentral, nicht objektive, gemessene Daten wie Interessen oder Fähigkeiten.
- d. Eine erfolgreiche Berufswahl und Karriere definieren sich über den subjektiven Karriereerfolg, d. h. über die persönliche Zufriedenheit und Sinnerfüllung in der Arbeit.
- e. Arbeit ist untrennbar mit anderen Lebensbereichen verbunden. Berufsberatung und „Lebensberatung“ lassen sich nicht trennen.
- f. Laufbahnentwicklung basiert auf einer aktiven Selbstgestaltung des Entwicklungsverlaufs, basierend auf eigenen Werten und unabhängig von bestimmten Unternehmen und Arbeitsstellen.
- g. Berufswahltheorien und Berufsberatung sollten so sein, dass sie für alle Personen relevant sind, nicht nur für eine privilegierte Gruppe von gut ausgebildeten Personen mit der Möglichkeit der „freien“ Berufswahl und Selbstverwirklichung bei der Arbeit.

Im Folgenden werden drei neue Ansätze vorgestellt: (1) die Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung und die Happenstance Learning Theory, (2) die proteanische, die grenzenlose und die kaleidoskopische Laufbahn, und (3) die konstruktivistische Laufbahnthorie.

2 Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung und Happenstance Learning Theory

Obwohl seit längerer Zeit betont wird, dass zufällige Ereignisse einen wichtigen Einfluss auf die Berufswahl und Laufbahnentwicklung einer Person haben, wurde diese Komponente in den meisten Berufswahltheorien kaum richtig berücksichtigt. Die Happenstance Learning Theory von Krumboltz (2009) und die Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung von Pryor und Bright (Bright & Pryor 2005; Pryor & Bright 2003) versuchen, diese Lücke zu schließen. Aus der Perspektive dieser Theorien sollten die Berufswahl und Laufbahnentwicklung nicht als eine planbare und rationale Wahl betrachtet werden, sondern als Resultat eines komplexen und unvorhersehbaren Prozesses. Dementsprechend ergeben sich daraus auch einige neue Ansätze in der Berufsberatung, welche am Ende dieses Abschnittes dargestellt werden. Zuerst werden aber die beiden Theorien zusammenfassend beschrieben.

Die Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung geht davon aus, dass Personen komplexe, dynamische und offene Systeme sind. Das heißt, sie interagieren mit der Umwelt und entwickeln sich auf individuelle und nicht klar vorhersehbare Art und Weise. Das Leben (und die Berufslaufbahn) wird also durch komplexe Einflüsse und auch Zufälle mitbestimmt. Vor diesem Hintergrund postuliert die Theorie, dass Berufslaufbahnen wesentlich häufiger zufälligen Ereignissen unterliegen, als aufgrund klassischer Laufbahnthorien zu vermuten wäre. Diese Einflüsse führen dazu, dass über die Zeit spezifische Muster in der Laufbahnentwicklung entstehen. Ein wichtiges Merkmal dieser Muster ist, dass sie nicht-lineare Entwicklungen zeigen und die Berufslaufbahn somit einer nicht-linearen Veränderung unterliegt. Das heißt, „große“ Ereignisse (z. B. Stellenverlust) können kleine Effekte (z. B. sofortiges Finden einer vergleichbaren Stelle), „kleine“ Ereignisse (z. B. Gespräch in der Kaffeepause mit einer Kollegin aus einer anderen Abteilung) große Effekte haben (z. B. Berufswechsel in eine andere Branche). Anders ausgedrückt: Manchmal haben kleine Schritte tiefgreifende Folgen und manchmal verändert sich nichts, wenn sich alles ändert. Dies führt dazu, dass Berufslaufbahnen prinzipiell unberechenbar sind und die meisten Menschen eine gewisse Überraschung/Freude oder Enttäuschung darüber äußern, wo sie beruflich gelandet sind. Die Komplexität des dynamischen Systems von Person und Umwelt bedingt auch, dass unsere Berufslaufbahn einem stetigen Wandel unterworfen ist. Manchmal erleben Personen langsame Verschiebungen, welche dazu führen, dass sie vom ursprünglichen Kurs abkommen, ohne es zu merken. Manchmal erfährt die Laufbahn dramatische Änderungen (schnelle Verschiebungen), die die Welt vollständig auf den Kopf stellen. In dieser dynamischen Entwicklung nimmt die Laufbahn Gestalt an, und

es ergeben sich über die Zeit selbstverstärkende Muster, Verläufe, Eigenschaften, Geschichten und Themen. Dies bedeutet auch, dass Personen und ihre Berufsverläufe zu komplex sind, um leicht erfasst zu werden und in einfache Schubladen eingeordnet oder in Interessen- oder Persönlichkeitswerten abgebildet zu werden.

In eine ähnliche Richtung geht die Happenstance Learning Theory (HLT). Die HLT ist ein Ansatz, um zu erklären, wie und warum Personen verschiedene Wege im Leben einschlagen und wie die Berufsberatung diesen Prozess fördern kann. Die Theorie ist die Weiterentwicklung der sozialen Lerntheorie von Krumboltz (1979), in welcher er aufzeigt, welche zentralen Einflussfaktoren auf die Berufswahl einwirken. Diese beinhalten (a) genetische Einflüsse auf Persönlichkeitseigenschaften, Interessen und kognitive Fähigkeiten, (b) Lernerfahrungen in der Form von instrumentellen Lernerfahrungen (d. h. durch Belohnung/Verstärkung oder Bestrafung für bestimmtes Verhalten) sowie durch assoziative Lernerfahrungen (d. h. Lernen durch Beobachtung der Umwelt und von anderen Personen), (c) spezifische Umweltbedingungen und Ereignisse, (d) Eltern oder Erziehungsberechtigte, (e) die Peer Group sowie (f) die strukturierten Lern- und Bildungsumgebungen wie Schule, Ausbildungsstätte oder Universität.

Das fundamentale Prinzip der HLT ist, dass menschliches Verhalten das Produkt einer endlosen Zahl an Lernerfahrungen ist, welche sowohl durch geplante als auch durch ungeplante Situationen entstehen. Die Ergebnisse dieser Lernerfahrungen bilden die Basis für Fähigkeiten, Interessen, Wissen, Einstellungen, Präferenzen, Emotionen sowie zukünftige Handlungen der Person. Die verschiedenen Situationen, denen wir im Verlaufe unseres Lebens ausgesetzt sind, resultieren aus Faktoren, über die eine Person keine Kontrolle hat, und aus Verhaltensweisen, welche die Person selbst initiiert hat. Dabei kann jede Situation als eine potentielle Möglichkeit und Chance betrachtet werden, wenn eine Person diese für sich selbst erkennt und aktiv handelt, um die Gelegenheit zu nutzen. Die Interaktion zwischen geplantem und ungeplantem Verhalten als Reaktion auf selbst initiierte und vorgefundene Situationen ist dabei so komplex, dass die Konsequenzen praktisch unvorhersehbar sind und am besten als „Zufall“, „Happenstance“, beschrieben werden können.

Aufgrund dieses theoretischen Ansatzes ist es entsprechend der HLT Ziel der Berufsberatung, Klientinnen und Klienten darin anzuleiten und zu unterstützen, wie sie generell Maßnahmen ergreifen, um einen befriedigenden Beruf und ein glückliches Privatleben zu erreichen, und nicht nur dabei, eine einzelne berufliche Entscheidung zu treffen. Berufsberatung wird somit als ein Lehr- und Lernprozess verstanden, bei dem es im Kern um Förderung des aktiven Verhaltens der Klientinnen und Klienten geht. Ziele der Berufswahl sind eine persönlich befriedigende Tätigkeit und ein gutes Leben, ohne dabei irgendwelche objektiven Bewertungsstandards anzuwenden. Berufliche Entwicklung und der Rest des Lebens werden dabei integriert und nicht getrennt behandelt. Tests (z. B. Interessentests) werden in der Berufsberatung dazu benutzt, Lernerfahrungen zu stimulieren (z. B. „Welche Aktivitäten möchtest du noch gerne ausprobieren?“), und nicht dazu, persönliche Merkmale mit einem Beruf zu-

sammenzupassen (z. B. „Beruf XY passt aufgrund deiner Interessen nicht zu dir!“). Klientinnen und Klienten sollen in der Berufsberatung lernen, offen zu sein und explorativ aktiv zu werden, um damit vorteilhafte, ungeplante Ereignisse generieren zu können (z. B. einen Ausbildungsplatz aufgrund eines Besuches einer Informationsveranstaltung zu bekommen). Schließlich postuliert die HLT, dass der Erfolg der Berufsberatung an dem in der realen Welt, außerhalb der Beratungssitzung, Erreichten gemessen wird (z. B. ob jemand wirklich einen Beruf gefunden hat, der befriedigend ist – und nicht, wie klar jemand seinen Berufswunsch in der Beratung benennen kann).

2.1 Implikationen für die Beratungspraxis

Für die Berufsberatung ergeben sich folgende Implikationen:

- a. Unterstütze Klientinnen dabei anzuerkennen, dass ungeplante Ereignisse die berufliche Entwicklung mitbestimmen,
- b. helfe den Klienten, die damit verbundene Unsicherheit nicht als etwas Negatives, sondern als eine Chance zu sehen,
- c. betrachte Offenheit für verschiedene Möglichkeiten als etwas Positives,
- d. helfe Klienten, unerwartete Gelegenheiten durch aktives Verhalten herbeizuführen,
- e. helfe Klientinnen, nützliche, unerwartete Gelegenheiten zu erkennen, und
- f. helfe Klienten, sich bietende Gelegenheiten pro-aktiv zu nutzen.

3 Proteanische, grenzenlose und kaleidoskopische Laufbahnen

Berufswahl und Laufbahnentwicklung werden auch von einer organisationspsychologischen Perspektive und aus der Sicht des Human Resources Management untersucht. Hier zeigte sich in den letzten Jahrzehnten, dass die berufliche Entwicklung von Mitarbeitern immer weniger durch die Organisation vorgegeben werden kann und will (Stickland 1996). Vielmehr wird zunehmend erwartet, dass Personen sich selbstverantwortlich um ihre eigene Laufbahnentwicklung und Karriere kümmern. Aufgrund der starken Dynamik in der Arbeitswelt wird eine Berufslaufbahn zudem für die meisten Personen nicht nur innerhalb eines Unternehmens erfolgen. Anpassungsfähigkeit an verschiedene Arbeitsanforderungen, Arbeitsmarktentwicklungen und Organisationsveränderungen werden verlangt.

Vor diesem Hintergrund des „selbstgesteuerten Laufbahnmanagements“ entwickelte Hall das Konzept der *proteanischen Laufbahn* (Hall 1996; 2004). Diese ist nach dem griechischen Gott Proteus benannt, welcher seine Gestalt nach Belieben ändern konnte, und beschreibt somit die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, die von Personen heute in ihrer Laufbahn erwartet werden. Nach Hall besteht eine proteanische Laufbahnorientierung aus zwei Komponenten: Zum einen sind Personen mit einer pro-

teanischen Laufbahn selbstgesteuert. Das heißt, sie bestimmen ihre berufliche Entwicklung selber und lassen sich nicht einfach durch ihren Arbeitgeber dirigieren. Zum anderen ist ihre Laufbahn durch persönliche Werte geleitet. Das heißt, die Richtung die ihre Laufbahn nimmt, wird nicht durch äußere Erwartungen bestimmt, sondern folgt eigenen Überzeugungen und Zielen. Das Ziel einer proteanischen Laufbahn ist es denn auch nicht, möglichst großen objektiven Erfolg in der Karriere zu erzielen, z. B. in Form von Prestige, Status oder Gehalt. Vielmehr ist das Ziel, subjektiven Karriereerfolg zu erreichen, welcher sich dadurch auszeichnet, mit der Arbeit zufrieden zu sein und sie als sinnvoll zu erleben (Hall & Chandler 2005).

Ein damit verwandtes Konzept ist die *grenzenlose Laufbahn (boundaryless career)*, welches von Arthur (1994) eingeführt wurde. Dieses basiert auf der Erkenntnis, dass für viele Personen Laufbahnen nicht mehr nur innerhalb eines bestimmten Unternehmens stattfinden, sondern sich nahezu grenzenlos zwischen Unternehmen, Ländern oder gar Kontinenten bewegen. Eine grenzenlose Laufbahn zeichnet sich dabei sowohl durch psychologische als auch durch physische Mobilität aus. Psychologische Mobilität bezeichnet die Bereitschaft, seine Laufbahn unabhängig von den Grenzen eines bestimmten Unternehmens oder geografischen Ortes zu gestalten. Die physische Mobilität beschreibt, inwieweit jemand in der Realität zwischen Unternehmen oder Orten wechselt. Die beiden Dimensionen sind grundsätzlich unabhängig voneinander. So kann eine Person objektiv gesehen häufig den Arbeitgeber wechseln (hohe physische Mobilität), dies jedoch aufgrund äußerer Umstände gezwungenermaßen tun (geringe psychologische Mobilität). Genauso kann jemand grundsätzlich bereit sein, seine Laufbahn flexibel zu gestalten (hohe psychologische Mobilität), aber aufgrund einer guten Passung zur gegenwärtigen Stelle wenig objektive berufliche Wechsel vorweisen (geringe physische Mobilität).

Im gleichen Kontext der zunehmenden Selbstgestaltung und Flexibilität von Berufslaufbahnen hat Sullivan (Sullivan & Mainiero 2007) das Konzept der *kaleidoskopischen Laufbahn* beschrieben. Dieses geht davon aus, dass Personen den Verlauf ihrer Laufbahn selbst bestimmen möchten und nicht eine Laufbahn beschränkt auf ein bestimmtes Unternehmen wünschen. Außerdem postuliert das Konzept, dass Arbeit für viele Personen nicht Sinn des Lebens ist, sondern lediglich ein Mittel, um ein positives Leben im Allgemeinen zu führen. Das Konzept wurde stark durch Untersuchungen zur Laufbahn von Frauen beeinflusst, welche zugunsten einer besseren Integration von Arbeit und anderen Lebensbereichen (z. B. Familie) nicht bereit waren, ihre Berufslaufbahn durch ihren Arbeitgeber bestimmen zu lassen. Als Resultat kreierten sie ihre eigenen „kaleidoskopischen“ Laufbahnmuster. Diese setzen sich wie ein Mosaik aus vielen Einzelteilen zusammen und folgen nicht einem linearen Weg zu mehr Gehalt und Macht. Wie in einem Kaleidoskop ist das ganze Mosaik zudem dynamisch und die Laufbahn kann sich ändern, wenn sich bestimmte andere Teile im Leben ändern. Dabei wird das Muster des Mosaiks nicht durch ein Unternehmen vorgegeben, sondern aufgrund eigener Werte, Lebensentscheidungen und Richtlinien bestimmt. Die bestimmenden Größen für eine solche kaleidoskopische Laufbahn sind (a) das Bedürfnis nach Herausforderung und beruflicher Weiterentwicklung, (b) Balance zwi-

schen Arbeit, Familie und persönlichen Bedürfnissen sowie (c) der Wunsch, authentisch zu sein, das heißt einer Arbeit und einem Lebensstil nachzugehen, welche der eigenen Person entsprechen.

Zusammenfassend beschreiben alle drei Laufbahnmodelle, dass Berufslaufbahnen heute zunehmend durch jede Person selbst gesteuert werden wollen und müssen. Dabei sind auf der einen Seite psychologische und physische Mobilität, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit gefragt. Auf der anderen Seite bedarf es klarer innerer Leitlinien in Form von persönlichen Werten, Zielen und Entscheidungsrichtlinien, um die Laufbahn authentisch und selbstgesteuert gestalten zu können. Für die Berufsberatung bedeutet dies, dass Personen darin unterstützt werden sollten, Klarheit über eigene Werte und Ziele zu erreichen und diese als Leitlinie für ihre persönliche und völlig individuelle Laufbahn- und Lebensgestaltung zu nehmen. Dabei sollte gegebenenfalls Flexibilität ermutigt werden, welche die Verwirklichung dieser authentischen Laufbahn ermöglicht. Als Kriterien für erfolgreiche Karrieren gelten demnach nicht hohes Gehalt und hoher Status, sondern die persönliche Zufriedenheit und Sinnerfüllung in der Arbeit und im Leben überhaupt.

3.1 Implikationen für die Beratungspraxis

Implikationen für die Beratungspraxis dieser drei Ansätze der selbstgesteuerten Laufbahnentwicklung sind, dass Laufbahnberatung (a) die psychologische und physische Mobilität, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit der Klientinnen und Klienten fördern, (b) klare innere Leitlinien in Form von Werten, Zielen und Entscheidungsrichtlinien erarbeiten und (c) die persönliche Zufriedenheit und Sinnhaftigkeit der Arbeit und des Lebens im Allgemeinen zum Ziel haben sollte.

4 Konstruktivistische Laufbahnberatung

Als eine Weiterentwicklung der Lebensspannentheorie der Laufbahnentwicklung von Super (1990) formulierte Savickas (1995, 2002, 2005) die konstruktivistische Theorie der Laufbahnentwicklung. Diese basiert auf der Annahme, dass Personen eine subjektive Realität aktiv konstruieren und nicht einfach aufgrund der objektiven Realität handeln. Zudem wird Laufbahnentwicklung aus einer kontextuellen Perspektive betrachtet, wobei Entwicklung als die Anpassung an eine Umwelt und nicht als innere Reifung verstanden wird. Damit fokussiert die konstruktivistische Laufbahntheorie auf Interpretationsprozesse, soziale Interaktionen und auf das Herausarbeiten von Bedeutung und Sinnhaftigkeit im Leben. Eine Laufbahn ist dementsprechend eine subjektive Konstruktion, welche Erinnerungen an Vergangenes, gegenwärtigen Erfahrungen und zukünftigen Wünschen einen Sinn verleiht, indem sie sie in ein „Lebensthema“ zusammenführt. Dieses bildet das Muster der individuellen Berufsentwicklung.

Eine wichtige Grundlage der Theorie ist das Konzept der *beruflichen Persönlichkeit*. Diese beschreibt einerseits eine objektive Perspektive, welche Personen anhand be-

stimmter Persönlichkeitseigenschaften oder Interessen kategorisiert. Diese Sicht wird jedoch ergänzt durch einen Fokus auf das subjektive Konzept, das eine Person von sich selber hat. Die persönlichen Ideen und Gefühle über sich selber, die Arbeit und das Leben führen zu erfahrener Sinnhaftigkeit im Leben, welche die Grundlage für die Lebensthemen einer Person sind.

Lebensthemen ist das zweite wichtige Konzept der konstruktivistischen Laufbahntheorie. Es basiert auf Supers (1990) Annahme, dass Personen in der Berufswahl versuchen, ihr Selbstkonzept in Form eines Berufes auszudrücken. Dies bedeutet, dass Arbeit eine Manifestierung des Selbst ist und Laufbahnentwicklung einen kontinuierlichen Prozess der Optimierung der Passung zwischen Person und Umwelt darstellt. In diesem Sinne hat Arbeit für viele Personen eine tiefe Bedeutung, und ein Lebensthema gibt der Arbeit einen bestimmten Sinn im Leben. Dieses Lebensthema entsteht aus einer aktiven Konstruktion von vergangenen Erfahrungen zu einer kohärenten Geschichte des eigenen Lebens. Diese Lebensgeschichte spiegelt die Motivation und die Bedeutung der Arbeit im Leben der Person wider.

Das dritte zentrale Konstrukt der Theorie ist die *Laufbahn-Adaptabilität*. Diese beschreibt die Einstellungen, Kompetenzen und Verhaltensweisen, welche Personen anwenden, um eine gute Passung zwischen der eigenen Person und einer Arbeit herzustellen. Das Ziel dieses Passungsprozesses ist es, eine Arbeitssituation zu haben, in der die Arbeit das eigene Selbstkonzept untermauert und bestätigt. Kernelemente der Laufbahnadaptabilität sind (a) eine zukunftsgerichtete Laufbahnplanung, (b) eine aktive Entscheidungsfindung, (c) eine neugierige Exploration der beruflichen Möglichkeiten sowie (d) eine zuversichtliche Herangehensweise im Umgang mit Herausforderungen in der Laufbahnentwicklung.

4.1 Career Style Interview

Eine praktische Anwendung der konstruktivistischen Laufbahntheorie ist das „Career Style Interview“ (Savickas 1989). Dieses beinhaltet folgende Fragen:

- Wen haben Sie **bewundert**, als Sie aufgewachsen sind? Wem würden Sie gerne Ihr Leben nachempfinden? Nennen Sie drei **Helden** bzw. **Heldinnen/Vorbilder**.
 - Was bewundern Sie an den Vorbildern?
 - Inwiefern sind Sie wie diese Vorbilder?
 - Inwiefern sind Sie anders als sie?
- Welche **Magazine** und **Zeitschriften** lesen Sie regelmäßig? Was mögen Sie daran? Welche **TV-Sendungen** schauen Sie sich gerne an? Warum? Erzählen Sie mir von Ihrem Lieblings**buch/-film**.
- Wie verbringen Sie gerne Ihre **Freizeit**? Was sind Ihre **Hobbys**? Was mögen Sie an diesen Hobbys?
- Haben Sie ein bevorzugtes **Motto**? Erzählen Sie mir einen Spruch, an den Sie sich erinnern.
- Was waren Ihre Lieblingsfächer in der **Schule**? Warum? Welche Fächer haben Sie gehasst? Warum?

- Was sind Ihre frühesten **Erinnerungen**? Erzählen Sie mir drei Geschichten von Dingen, an die Sie sich erinnern, als Sie zwischen drei und sechs Jahre alt waren. Geben Sie den **Geschichten** einen prägenden Titel.

In dem Interview werden somit Vorbilder (Repräsentationen von persönlichen Idealen oder Lebenszielen), bevorzugte Magazine/Bücher/TV (als Indikatoren für bevorzugte Umwelten, die zum persönlichen Stil passen), Freizeitinteressen (als Ausdruck des Selbst und von konkreten Interessen), ein Motto oder Leitspruch (als Titel der eigenen Lebensgeschichte), schulische Interessen (als Indikatoren für bevorzugte Arbeitsumgebungen) sowie frühe Kindheitserinnerungen (als Indikatoren für ein Kernthema, mit dem die Person umgehen muss) besprochen. Daraus lassen sich Rückschlüsse auf die berufliche Persönlichkeit und Laufbahn-Adaptabilität des Klienten ziehen. Vor allem dient das Career Style Interview dazu, die Lebensthemen der Person zu erkennen und auf deren Grundlage die eigene Lebensgeschichte mit der beruflichen Zukunft in Verbindung zu bringen.

4.2 Implikationen für die Beratungspraxis

Zusammenfassend impliziert der konstruktivistische Ansatz, dass die subjektive und komplexe Realität jeder Klientin und jedes Klienten in der Berufsberatung berücksichtigt werden sollte. Die persönliche „Geschichte“ einer Person ist dabei die Grundlage für die Berufslaufbahn, bei der es um die Konstruktion eines persönlich sinnvollen und bedeutungshaften Lebensweges geht. Für die Berufsberatung erfolgt daraus, dass Klientinnen und Klienten in der Konstruktion einer Lebensgeschichte unterstützt werden sollten, die ihre Arbeit als einen positiven und sinnhaften Ausdruck der eigenen Person beschreibt. Ziel der Berufsberatung ist demnach auch, die vier Aspekte der Laufbahnadaptabilität zu fördern und sich nicht auf Informationsvermittlung und objektive Persönlichkeitstests zu beschränken.

5 Zusammenfassung

Die hier vorgestellten neuen Theorien der Laufbahnforschung erweitern die klassischen Berufswahltheorien vor allem dadurch, dass sie den Umstand berücksichtigen, dass Menschen komplexe, sich selbst gestaltende, entwickelnde Systeme sind, die in permanenter Interaktion mit ihrer Umwelt stehen. Damit erweitern sie die Perspektive auf Berufswahl und fördern eine umfassendere und komplexere Berufsberatung. Als Einschränkung muss erwähnt werden, dass es sich häufig eher um grundsätzliche Ideen und Beratungsperspektiven als um konkret überprüfbare Modelle, die Berufswahlprozesse beschreiben, handelt. Jede Theorie kann mittlerweile eine Reihe von empirischen Forschungsarbeiten vorweisen, die sie teilweise unterstützt. Jedoch bestehen noch ein großer Forschungsbedarf und auch die Notwendigkeit einer weiteren Spezifizierung, bis die Theorien als empirisch gut fundiert betrachtet werden können.

Literatur

- Arthur, M. B. (1994):** The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. In: *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), S. 295–306. doi: 10.1002/job.4030150402
- Bright, J. E. H. & Pryor, R. G. L. (2005):** The chaos theory of careers: A user's guide. In: *Career Development Quarterly*, 53(4), S. 291–305
- Hall, D. T. (1996):** Protean careers of the 21st century. In: *The Academy of Management Executive*, 10(4), S. 8–16
- Hall, D. T. (2004):** The protean career: A quarter-century journey. In: *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), S. 1–13. doi: 10.1016/j.jvb.2003.10.006
- Hall, D. T. & Chandler, D. E. (2005):** Psychological success: When the career is a calling. In: *Journal of Organizational Behavior*, 26(2), S. 155–176. doi: 10.1002/job.301
- Krumboltz, J. D. (1979):** A social learning theory of career decision making. In: Mitchell, M., Jones, G. B. & Krumboltz, J. D. (Hg.): *Social learning and career decision making*. Cranston, RI: Caroll, S. 19–49
- Krumboltz, J. D. (2009):** The Happenstance Learning Theory. In: *Journal of Career Assessment*, 17(2), S. 135–154. doi: 10.1177/1069072708328861
- Pryor, R. G. L. & Bright, J. E. H. (2003):** The chaos theory of careers. In: *Australian Journal of Career Development*, 12, S. 12–20
- Savickas, M. L. (1989):** Career-style assessment and counseling. In: Sweeney, T. (Hg.): *Adlerian counseling: A practical approach for a new decade*. Muncie, IN: Accelerated Development Press, 4. Aufl., S. 329–359
- Savickas, M. L. (1995):** Constructivist counseling for career indecision. In: *Career Development Quarterly*, 43, S. 363–367
- Savickas, M. L. (2002):** Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In: Brown, D. u. a. (Hg.): *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 4. Aufl., S. 149–205
- Savickas, M. L. (2005):** The theory and practice of career construction. In: Brown, S. D. & Lent, R. W. (Hg.): *Career development and counseling*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons Inc., S. 42–70
- Stickland, R. (1996):** Career self-management – Can we live without it? In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(4), S. 583–596. doi: 10.1080/13594329608414881
- Sullivan, S. E. & Mainiero, L. A. (2007):** Kaleidoscope careers: Benchmarking ideas for fostering family-friendly workplaces. In: *Organizational Dynamics*, 36(1), S. 45–62
- Super, D. E. (1990):** A life-span, life-space approach to career development. In: Brown D. & Brooks, L. (Hg.): *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2. Aufl., S. 197–262

Der narrative Ansatz in der Laufbahnberatung: Von der Theorie zur Praxis¹

HAZEL REID/MALCOLM SCOTT

(ÜBERSETZUNG AUS DEM ENGLISCHEN: NICOLA BALOCH)

Einleitung

Was „sehen“ wir, wenn wir ein Kindheitsfoto von uns selbst betrachten? Wir erkennen das Kind und wir erinnern uns vielleicht an den Ort, an dem das Foto aufgenommen wurde, oder wir erinnern uns an Empfindungen, die mit einem gewissen Lieblingsspielzeug verbunden waren, an das neue Gewand oder die Schuluniform, die wir mit Stolz trugen. Aber da ist auch ein Gefühl der Trennung – ist dieses Kind verbunden mit der Person, die wir heute sind? Wir erinnern uns an vergangene Ereignisse als Fragmente; neben den vielen Veränderungen, die wir erfahren, wenn wir älter werden, gibt es jedoch auch ein Gefühl der Kontinuität. Wenn wir davon ausgehen, dass die Entscheidungen, die wir als Erwachsene treffen, von unserem Selbst der Kindheit, wenn auch nicht determiniert, so doch beeinflusst werden, wie können wir dann unsere Erinnerungen nutzen? Wie können sowohl junge als auch erwachsene Menschen dazu ermutigt werden, die Geschichten zu erzählen, die für sie vor dem Hintergrund ihres Bedarfs an Bildungs- und Berufsberatung bedeutsam sind? Und wenn sie diese erzählen, was bringt es? Dieser Aufsatz behandelt ein laufendes Projekt, das diesen Fragen nachgeht, um den Nutzen des narrativen Ansatzes für die Bildungs- und Berufsberatung beurteilen zu können. Er behandelt zunächst die Kraft des Geschichtenerzählens und den Kontext der Entwicklung dieses neuen Ansatzes, um anschließend das Forschungsprojekt selbst, die verwendete Methode und die Ergebnisse vorzustellen.

¹ Ursprünglich erschienen in: Reid, H. L. & Scott, M. (2010): Narratives and career guidance: from theory into practice. In: Reid, H. L. (Hg.): *The Re-emergence of Career: challenges and opportunities*. Occasional Paper of the Centre for Career & Personal Development, Canterbury Christ Church University, S. 27–34. Erlaubnis zur Übersetzung und Veröffentlichung in diesem Konferenzband durch das Centre for Career & Personal Development.



Abb. 1: Malcolm Scott und Hazel Reid.

Quelle der Fotos: privat.

Die Kraft von Geschichten

Historisch gesehen haben sich Kulturen seit jeher des Erzählens von Geschichten bedient, um Identität herauszubilden und den Zuhörenden ein Verständnis der eigenen kulturellen Verwurzelung und Herkunft zu vermitteln. Geschichten formen auch heute noch unsere Identität. Sie entstehen aus unserem persönlichen, kulturellen und sozialen Umfeld und besitzen die faszinierende Fähigkeit, jene Kräfte zu enthüllen, die unsere Identität geformt haben. Die Beliebtheit der BBC-Sendung „Wer glaubst du, dass du bist?“ („Who Do You Think You Are?“) belegt dies, ebenso wie die Verbreitung von veröffentlichten Biografien, Autobiografien, Tagebüchern und Nachrufen, die der Leserschaft einen Einblick bieten, wie die jeweilige individuelle Identität geschaffen wurde. Der Erfolg von Serien und Reality-TV ebenso wie der Star-Kult und die Klatschspalten sind ein weiterer Beleg für die wirkungsvolle gesellschaftliche Nutzung des mächtigen Mediums des Geschichtenerzählens. Dieses wurde in jüngster Zeit durch das Phänomen der sozialen Netzwerke im Internet weiterentwickelt, die es Individuen erlauben, ihre eigene Geschichte auf vermeintlicher Augenhöhe zu erzählen.

Geschichten haben also die Kraft, Erfahrung eine Gestalt zu geben, und die Erzählungen über uns selbst sagen etwas über uns aus: Sie „erzählen Geschichten“. Der Ausdruck „Geschichten erzählen“ suggeriert vielleicht, dass diese Geschichten als suspekte Versionen der Wahrheit betrachtet werden, und ruft das Bild eines Kindes her-

vor, das gescholten wird, weil es bloß „Geschichten“ erzählt. Im Kontext eines Beratungsgesprächs jedoch bedeutet die Aufforderung, sich Erlebtes in Erinnerung zu rufen, nicht nur, einen detaillierten Bericht über das Erinnernte zu liefern, sondern dieses vielmehr zu *re-interpretieren*. So wirken denn Geschichten in der Gegenwart fort und geben den vergangenen Erfahrungen eine aktuelle Form. Auf diese Weise beginnt die Erzählerin bzw. der Erzähler, aus den vergangenen Ereignissen eine gegenwärtige Realität zu konstruieren. Im Beratungskontext angewandt liegt der Fokus nicht auf der Analyse der Erzählung. In dem Moment, wo Geschichten *laut* erzählt werden, entsteht ein Gefühl der Kontinuität dafür, wer wir sind und wie an einem Wendepunkt im Leben eine Entscheidung mit der Kontinuität eines Lebensthemas in Verbindung stehen kann. Auf diese Weise wird die Klientin oder der Klient gewonnen und ermutigt, auf einer tieferen Ebene zu reflektieren und dadurch größere Selbsterkenntnis zu erlangen in ihrer/seiner Suche nach einer sinnstiftenden Berufs- und Lebensidentität.

Warum dieser Ansatz und warum jetzt?

Etablierte Matching-Modelle der Laufbahnberatung (beispielsweise Holland 1985; Rodger 1952) weisen seit jeher eine inhärente Beschränkung auf durch ihre Annahme einer gewissen Stabilität sowohl auf Seiten der Ratsuchenden als auch hinsichtlich der erkundeten Möglichkeiten. Der beschleunigte Wandel der Arbeitswelt legt die Notwendigkeit eines dynamischeren Ansatzes nahe, der sowohl einer sich rasch verändernden Arbeitswelt als auch den Wachstumsmöglichkeiten der Ratsuchenden gerecht wird. Der Einfluss von Connexions² Services in England (sowie in anderen Teilen Großbritanniens die weitreichende „inclusion agenda“) auf die Bildungs- und Berufsberatung führte zu einem umfassenderen Beratungsansatz in der Arbeit mit Klientinnen und Klienten. Das trifft nicht nur auf jene zu, die „intensivere“ Beratung anbieten, sondern ist auch bei Bildungs- und Berufsberaterinnen und -beratern zu beobachten, die Personen dabei helfen, Barrieren der Entscheidungsfindung bzw. Hindernisse für erfolgreiche Veränderungen zu ergründen. Sicherzustellen, dass Ratsuchende ihre Geschichten erzählen können, ist nun der Ausgangspunkt vieler Beratungsansätze (siehe zum Beispiel Egan 2007) und passt in den Kontext von „Guidance“, insbesondere, wenn das Ziel der Beratung im weitesten Sinne in Betracht gezogen wird: Menschen zu befähigen, ein befriedigendes Leben für sich zu gestalten. Untersuchungen zeigen, dass Trait-and-Factor- bzw. Matching-Ansätze nach wie vor die gebräuchlichsten Theorien in der Laufbahnberatung sind (Bimrose 2010), wobei Berufswahl und Entscheidungsfindung in einem weitaus komplexeren sozialen, historischen und kulturellen Kontext stattfinden. In diesem veränderten Umfeld kann das Wissen über das „Selbst“ und über die Chancen, die zu unserer Sicht von uns selbst sowie zu unserem Bild von der Arbeitswelt passen, als – formbares und nicht

2 Connexions ist eine im Jahr 2000 von der britischen Regierung ins Leben gerufene Unterstützungsstruktur für Jugendliche, die in Connexions Centers auf Gemeindeebene – neben anderen Angeboten – Bildungs- und Berufsberatung anbietet. (Anm. der Übersetzerin)

fixiertes – soziales Konstrukt gesehen werden. Berufswahl und Entscheidungsfindung werden dadurch zu einer weit unsichereren Angelegenheit. Neue und flexible Modelle für das 21. Jahrhundert mit all seinen postmodernen Aspekten zu schaffen ist somit wahrlich keine leichte Aufgabe. Die in diesem Aufsatz beschriebene Forschungsaufgabe war es, konstruktivistische Ansätze und ihre Anwendbarkeit für die Bildungs- und Berufsberatung in Großbritannien zu untersuchen und zu bewerten.

Was ist also bisher geschehen?

Das Forschungsprojekt, einen konstruktivistischen Ansatz in der Bildungs- und Berufsberatung in Einzelinterviews in Großbritannien zu untersuchen, wurde von Hazel Reid und Linden West, beide von der Canterbury Christ Church University, ins Leben gerufen. Acht Bildungs- und Berufsberaterinnen und -berater (davon sieben von Connexions Kent & Medway) wurden eingebunden. Zunächst wurde eine Recherche aktueller Literatur vorgenommen, gefolgt von drei Planungstreffen. Aus der Diskussion der bearbeiteten Literatur ging klar hervor, dass die Weiterentwicklung des narrativen Ansatzes sich am ehesten anbot. Der Gruppe gefiel der Ansatz von Savickas (1997; 2005) am besten. Besonders schätzte sie die Möglichkeit, das Modell durch eine DVD (Savickas 2006) in seiner Umsetzung sehen und evaluieren zu können und danach innerhalb der geschützten Umgebung eines Gruppentreffens mit dem Modell zu experimentieren. Übereinstimmend wurde befunden, dass der systematische Zugang von Savickas mit seiner Struktur, die in das bekannte Ablaufmodell eines Interviews (Egan 2007; Reid & Fielding 2007) aufgenommen werden konnte, brauchbar war, dass es aber einer Anpassung an die eher zurückhaltende und weniger „direkte“ Art des Interviewens in Großbritannien bedurfte, wo „Guidance practitioners“ sich nicht als „Counsellors“³ sehen. Hierbei sind wir uns bewusst, dass erstens für Savickas die Worte und Sätze der Klientin oder des Klienten das Feedback darstellen und nicht eine Analyse das Ziel ist, dass wir zweitens davon ausgehen, dass es einen „britischen Interview-Stil“ gibt, und schließlich, dass die Grenzen zwischen „Guidance“ und „Counselling“ nicht klar festgelegt sind.

In weiterer Folge wurden Interviews mit jungen Menschen, die mit der Methode von Savickas durchgeführt wurden, in einer Reihe von Settings aufgenommen. Zusätzlich zu den Transkriptionen dieser Interviews wurden die Reflexionen der Beraterinnen und Berater zur Anwendung der Methode einbezogen. Erste Evaluationsergebnisse wurden 2008 auf Belegschaftskonferenzen von Connexions Kent & Medway vorgestellt sowie im selben Jahr im Rahmen eines Workshops der jährlichen Konferenz des Institute of Career Guidance in Cardiff. Die Arbeit wurde auf nationalen und interna-

3 Der Begriff „Career guidance practitioner“ wird in Großbritannien vorzugsweise im institutionellen Bereich (z. B. Schulen) benutzt, Beraterinnen und Berater außerhalb dieses Bereichs verwenden die Bezeichnung „Career counsellor“. Jene, die den Terminus „Guidance practitioner“ bevorzugen, sehen ihre Beratungstätigkeit ganzheitlicher und nicht als reine „Berufsberatung“, verstehen ihre Tätigkeit jedoch auch nicht als therapeutische Beratung, wobei hier die Grenzen etwas unscharf sind. (Anm. der Übersetzerin)

tionalen Konferenzen (z. B. Reid & West 2009) vorgestellt sowie im fortgeschrittenen Stadium der Arbeit anderweitig publiziert (Reid & West 2008; Reid 2009).

Welchen Rahmen haben die Beraterinnen und Berater verwendet?

Das folgende Schema skizziert den Rahmen, der von Savickas (2005; 2006) übernommen und für die 2008 im Südosten Englands durchgeführten Career-Guidance-Interviews adaptiert wurde. Savickas (2006) zufolge muss nach der Sitzung eine Periode der Reflexion folgen, in welcher die Klientin oder der Klient die neuen Ideen für sich ausprobieren kann. In der nachfolgenden Sitzung (die nicht unbedingt face-to-face sein muss) findet die Überprüfung in Form eines „Reality Check“ statt, welche wiederum bestimmt wird durch weitere Reflexion und die Erfahrung der bereits gesetzten Aktionen. Wenn es nun – um das Beispiel eines Klienten zu nehmen – nicht möglich ist, den Wunsch, Tierarzt zu werden, in die Praxis umzusetzen, wie kann dieser Klient ermutigt werden, sich realistische Ziele zu setzen, beispielsweise ein erfolgreicher Tierarztthelfer oder Tierpfleger zu werden oder Assistent in der Tierfachhandlung, an den man sich gerne um guten Rat wendet?

Folgende Follow-up-Fragen wurden via Telefon oder E-Mail gestellt:

- Was haben wir nicht oder falsch verstanden?
- Was denken Sie über das Gespräch und die ersten gesetzten Handlungen nach dem Gespräch?
- Was sind nun Ihre Ziele – sind es dieselben oder haben sie sich verändert?
- Welche weiteren Aktionen müssen gesetzt werden?
- Wie werden diese reflektiert?
- Was sollte noch geschehen?

Beginn – Aushandlung einer Vereinbarung

- Hinterfragen: Wie kann ich von Nutzen sein?
- Fragen: Warum ist dies jetzt von Bedeutung?
- Erklären: Format, Anzahl der Sitzungen, Aufzeichnungen etc.
- Identifizieren: Anliegen und mit diesen verbundene Themen
- Übereinkommen: Vertraulichkeit, weiterer Ablauf, Agenda

Mittelteil – die Geschichte erkunden

Die Aufgabe besteht darin, einen Raum zu schaffen, in welchem die Person mit Ideen „spielen“ und so über ihre Erwartungen dessen, was ein Interview sein soll, hinausgehen kann. Dies kann sowohl überraschend als auch herausfordernd für die jeweilige Person sein, und die Beraterinnen und Berater werden hartnäckig sein

müssen und nicht allzu schnell „aufgeben“ dürfen. Wie immer sind Echtheit und Ehrlichkeit wichtig, wie etwa in folgenden Sätzen veranschaulicht: „Der Grund, warum ich diese Frage gestellt habe, ist ...“, oder „Was ich hier ausprobieren möchte, ist ...“, „Es würde uns helfen, darüber nachzudenken, ...“, „Wie wäre es für Sie, dieses oder jenes auszuprobieren?“.

In dieser zweiten Phase des Interviews werden die von Savickas bevorzugten sechs Fragen gestellt:

- Vorbilder aus der eigenen Kindheit (diese können reale Personen sein oder Figuren aus einem Buch, einer Fernsehserie, einem Zeichentrickfilm) – versuchen, drei herauszuarbeiten
- Magazine/TV Sendungen (bevorzugte, die regelmäßig gelesen/gesehen werden)
- Hobbies/Freizeitinteressen (z. B.: „Was machen Sie gerne in Ihrer Freizeit?“)
- Bücher/Lieblingsbücher (es können auch Filme oder andere Unterhaltungsmedien sein)
- Lieblingsspruch/Motto (das den Lebensansatz am besten beschreibt); dies könnte auch eine T-Shirt-Botschaft sein oder ein Aufkleber
- Lieblingsfächer in der Schule/Fächer, die man nicht mochte

Die Erkundung geht weiter, indem Geschichten aus der Kindheit betrachtet werden. Savickas ist überzeugt, dass die gewählte Geschichte das gegenwärtige Dilemma, das eine Person an diesem bestimmten „Wendepunkt“ im Leben zur Beratung gebracht hat, widerspiegelt. Es reflektiert ihre Anliegen im gegenseitigen Wechselspiel (Savickas 2005; 2006): die vergangenen, welche in der Gegenwart wirken, und die gegenwärtigen, welche in der Vergangenheit begründet sind. Das sind die aussagekräftigen Geschichten („telling stories“), welche nicht nur Tatsachen berichten, sondern vielmehr für die Gegenwart bedeutungsvoll sind. Die Geschichten erzählen vom Problem und können uns zu Erkenntnissen und möglichen Lösungen führen. Die Fragen des Interviews fokussieren an dieser Stelle auf folgende Techniken:

- Herausarbeiten der ersten wichtigen Geschichte – was geschah als Nächstes? (Dabei die Details beachten.)
 - Frage nach zwei weiteren Geschichten – falls die Person wirklich nicht weiterweiß, ihr eventuell auf die Sprünge helfen, mit Fragen wie etwa: „Wie war es, als Sie in der Grundschule waren ..., als Sie in die Sekundarstufe wechselten?“ Es ist auch wichtig zu wissen, dass die Geschichte nicht bewertet wird; die Geschichte wird nicht erzählt, um die Person, die zuhört, zu beeindrucken.
- Verdichtung der Essenz der Geschichten durch deren Umwandlung in Schlagzeilen
- Auf das erste genannte Verb achten, auf die ersten Dinge, die erwähnt werden
- Zusammenfassende Wiedergabe einzelner Wörter und Zitate innerhalb der Geschichten (Feedback) sowie Arbeit mit der Person an der Identifikation von möglichen Themen

- Diese in Verbindung setzen mit dem zu Beginn des Gesprächs ursprünglich präsentierten Thema
- Gemeinsames Herausfinden der wichtigsten Interessen im Leben
- Die erarbeiteten Lebensinteressen mit zukünftiger Aus- oder Weiterbildung, und/oder Karrierezielen in Beziehung setzen

Abschluss

Nach der Festlegung der Zielerwartungen erfolgt eine Vereinbarung darüber, welche Schritte nun zu unternehmen sind:

- Herausarbeiten möglicher Maßnahmen
- Evaluierung der möglichen Maßnahmen
- Klärung der einzelnen Handlungsschritte der Maßnahmen
- Überprüfen/fragen: „Was haben Sie heute erreicht?“

Das Narrative Laufbahnberatungs-Modell von Savickas (unsere Adaption) (Reid 2009)

Bisherige Ergebnisse des Projekts

Nachdem alle Beraterinnen und Berater im Drei-Phasen-Modell ausgebildet waren, stand für sie – wie bei der Anwendung jeder neuen Methode – die Orientierung an der Struktur im Vordergrund. Der Großteil der Gruppe folgte der vorgegebenen Struktur wie oben beschrieben, jedoch auf eine flexible, nicht starre Weise. Mit Spürsinn entwickelte tatsächlich mindestens ein Berater das Modell weiter und folgte letztendlich zwar dem vorgegeben Rahmen, allerdings in umgekehrter Reihenfolge. Die Geschichten wurden zum Ausgangspunkt, während diese bei Savickas für einen späteren Zeitpunkt im Interview aufgespart bleiben. Diese Vorgehensweise schien jedoch zu funktionieren, die Geschichten zu Beginn stimmten die Klientinnen und die Klienten gewissermaßen ein, verstärkten ihr Engagement und ihre Teilnahme und wirkten vertrauensbildend. An dieser Stelle ist es wichtig, sich daran zu erinnern, dass nicht das Modell selbst im Zentrum steht, sondern die Einbindung der Ratsuchenden – was zählt, ist, sie dazu zu bringen, in einer für sie selbst bedeutungsvollen Art über sich zu erzählen. Während es für manche Klientinnen und Klienten Sinn macht, nur die sechs Fragen anzuwenden und keine Geschichten zu erforschen, kann für andere wiederum die Erforschung ihrer Role Models („die Menschen, Figuren, die Sie am meisten inspiriert haben, als Sie jung waren“) das wirksamste Instrument sein. Es ist somit nicht wichtig, dass das Modell *vollständig* angewandt wird.

Was sich in allen Interviews als entscheidendes Erfolgskriterium erwies, war eine genaue Erklärung des Prozesses an sich gegenüber den Interviewten sowie sicherzustellen, dass die Klientinnen und Klienten (sowie andere am Prozess interessierte Erwachsene wie Eltern, Betreuungspersonen, Schulpersonal) das dem Ansatz zugrunde liegende theoretische Konzept verstanden. Eine Erklärung wie etwa „Es gibt eine The-

orie, die besagt, dass die Geschichten, die Ihnen in den Sinn kommen, in Verbindung stehen mit den Entscheidungen, die Sie gerade zu treffen versuchen“ stattet die Klientin oder den Klienten mit einem notwendigen Verständnis aus und gibt ihr/ihm das Gefühl der Kontrolle über die Interaktion; sie ermutigt zur aktiven Teilnahme bei gleichzeitiger Einwilligung zur Interaktion in einem klientenzentrierten Kontext. Der Ansatz hatte den Effekt, schüchterne, zögerliche oder zurückgezogene Klientinnen und Klienten zur aktiven Teilnahme zu motivieren und bei selbstbewussteren jungen Menschen eine tiefere Denk- und Sichtweise zu fördern. Ratsuchende dazu zu ermutigen, ihre Geschichte zu erzählen, war von unschätzbarem Wert, um einen klareren Einblick in ihre gegenwärtige Situation bzw. die konstruierte Realität, in der sie sich bewegten, zu erlangen. Die Geschichten ermöglichen den Beratenden, die Klientinnen und Klienten kennenzulernen bei gleichzeitiger Vermeidung künstlicher Interaktionen. Bei der Entwicklung der Geschichte entsteht Vertrauen auf beiden Seiten, um jene tiefergreifenden Themen und Probleme besprechen zu können, die hierbei oft zu Tage treten. Die genaue Sondierung der Details der Geschichte anstatt einer reinen Auflistung der Ereignisse erwies sich als entscheidend für den Erfolg dieser Methode. Es waren die Nuancen, der Hintergrund und die Antworten auf die Frage „Und was ist dann passiert?“, welche am meisten dazu beizutragen schienen, Klientinnen und Klienten zu einer präzisen Reflexion zu bringen. Dies führte wiederum zu einer größeren Einsicht in persönliche Lebensthemen sowie zu einem Verständnis über den Zusammenhang dieser Lebensthemen mit gegenwärtigen und zukünftigen Anliegen.

In weiterer Folge wurde der Gruppe klar, dass ein sensibler Umgang mit Sprache dabei hilft, das Machtverhältnis zwischen Beraterin bzw. Berater und Ratsuchendem zu relativieren. Der Eröffnungssatz von Savickas „Wie kann ich von Nutzen sein?“ wurde übernommen, anstatt des traditionellen „Wie kann ich Ihnen helfen?“. Letzteres versetzt die Beratungsperson in die privilegierte Position der „Expertin“ oder des „Experten“. Andere Ausdrücke wurden für den Kontext Großbritanniens angepasst, insbesondere das „Motto“, welches in einen „Slogan“ umgewandelt wurde, etwa für einen Button oder ein T-Shirt. Wie bei jeder Guidance-Interaktion war klar, dass sich der Prozess innerhalb der Grenzen des Laufbahnberatungs-Kontextes bewegen sollte. Bei der Betrachtung von „Geschichten aus der Zeit, als Sie aufgewachsen sind“ bitten wir nicht, „Alles über ihre Kindheit“ zu erzählen. Mehrere Beraterinnen und Berater äußerten die Sorge, dass die erzählten Geschichten und angesprochenen Themen sie dazu verleiten könnten, in die Rolle eines „Counsellors“ überzuwechseln. Es stellte sich jedoch heraus, dass jegliche angesprochenen Themen innerhalb des eigentlichen Beratungskontexts behandelt werden und zu einem späteren Zeitpunkt – etwa beim Verweis des Ratsuchenden auf professionelle Unterstützung – hilfreich sein konnten.

Da die Beraterinnen und Berater mit einer Vielzahl von Klientinnen und Klienten in unterschiedlichen Settings arbeiteten, war es möglich, die Wirksamkeit des narrativen Ansatzes für unterschiedliche Gruppen auszuloten, einschließlich Arbeitsuchenden und einiger Personen mit besonderen Bedürfnissen ebenso wie orientierungsloser und/oder akademisch befähigter Schülerinnen und Schüler, die kurz vor ihrer Universitätsbewerbung oder der Wahl des passenden Oberstufenkollegs standen. Beson-

ders erfreulich war es festzustellen, dass der Ansatz bei all diesen Gruppen gleichermaßen effektiv war. Das „Sample“ war den Gegebenheiten angepasst, und es wird hier kein Anspruch auf eine weiterführende Generalisierung gemacht: Bei dieser qualitativen Forschungsarbeit war das Ziel, aussagekräftige Fallstudien zur weiteren Verbreitung zu sammeln.

Scheinbar fand genau in der Phase der Diskussion der Geschichten mit den Ratsuchenden die größte Weiterentwicklung des Ansatzes für den britischen Kontext statt. Im DVD-Beispiel setzt Savickas in dieser Phase mehr Interventionen, und nach Einschätzung der Gruppe nahm er eine stärkere Führungsrolle in der Auffindung der Bedeutung der Geschichte für die Klientinnen und Klienten ein. Und wieder fanden die Beraterinnen und Berater mit ihrer typischen „britischen Zurückhaltung“ (in Ermangelung eines besseren Terminus) und dem vorsichtigen Versuch der Exploration der Gefühle der Ratsuchenden, dass es zielführender ist, diese dazu zu ermutigen, selbst mit der Identifikation möglicher Themen zu beginnen. Viele Klientinnen und Klienten schienen problemlos die wesentlichen Zusammenhänge herauszuarbeiten und die Einsichten zu verstehen, für andere war dies schwieriger. In den meisten Fällen jedoch wurde eine sanfte Intervention wie etwa „Ich frage mich, ob...“, gefolgt von ein paar Ideen, positiv aufgenommen und führte zur Nennung weiterer Beispiele dafür, inwiefern ein Thema den eigenen Lebensweg beeinflusst hatte. Gerade die Klientenzentriertheit der Herangehensweise an die Diskussion schien der Methode ihre Stärke zu geben und die Ratsuchenden zum „Heureka-Moment“ des Verstehens zu führen.

Bei genauer Betrachtung der DVD von Savickas wird klar, dass seine Methode darin besteht, jene Wörter und (mitnotierten) Sätze rückzumelden, die von den Klientinnen und Klienten benutzt wurden. Er bietet keine Interpretation an, sondern spiegelt die wichtigsten Punkte und Sätze, welche die Klientin oder der Klient *zu artikulieren fähig war*. Es ist auch erwähnenswert, dass der Übergang von der Erzählung zur Interpretation durch die Klientinnen und Klienten erfolgt, wenn die Essenz der Geschichte in eine Zeitungüberschrift umgewandelt wird. Dies ist der Punkt, an dem viele den tiefere liegenden Sinn in den Geschichten finden, der wiederum mit dem gegenwärtigen Anliegen in Zusammenhang steht, mit dem sie in die Beratung kamen. An diesem Punkt werden sich die Klientinnen und Klienten ihrer essentiellen Lebensthemen bewusst. Bei anderen kann dies schon zu einem früheren Zeitpunkt erfolgen, wenn die Fragen noch vor der Erzählung gestellt werden und beispielsweise die Diskussion der Vorbilder oder des Familienmottos aufschlussreich genug waren. Durch diesen Ansatz werden die Lebensthemen ins Bewusstsein gerufen und mit möglichen Laufbahnzielen in Verbindung gebracht, welche dann weiterentwickelt werden können. Dies wird auch in der Formulierung „aktiv bewältigen, was wir passiv erlitten haben“ (Savickas 2006) zum Ausdruck gebracht. So erzählte beispielsweise eine Klientin ihre Geschichten über die Konkurrenz zwischen Geschwistern, wobei sie immer von ihrer jüngeren Schwester in den Schatten gestellt worden war. Ihr „Heureka-Moment“, der nicht ohne Mühen erreicht wurde, war es, über die von ihr wahrgenommenen Karriere-Erwartungen ihrer Familie hinauszugehen und ihre tieferen Interessen zu erforschen, welche es ihr erlaubten, „erste“ und nicht bloß „zweitbeste“ sein zu können.

Weitere zu berücksichtigende Punkte

Ein „Standardinterview“ von 40 Minuten bietet nicht genug Zeit, ein narratives Interview zu führen, wenn das gesamte Modell zur Anwendung kommen soll. Meist war mangelnder Fortschritt in einem vorangegangenen Drei-Phasen-Interview der Grund dafür, dass Beraterinnen oder Berater vorschlugen, in einer weiteren Sitzung einen anderen Zugang zu wählen. 50 Minuten waren die durchschnittlich benötigte Zeit, einige Interviews dauerten auch eine Stunde; und die Follow-up-Sitzung oder der nachfolgende Kontakt mussten ja auch noch vereinbart werden.

Nicht jeder oder jede Ratsuchende bedarf eines narrativen Laufbahnberatungsinterviews. Generell ist das Drei-Phasen-Modell eine wirkungsvolle Methode für die meisten. Die Fähigkeit, ein narratives Interview zu führen, bedeutet jedoch, „ein weiteres Werkzeug in der Toolbox“ zu haben, um jenen Personen helfen zu können, für welche das Drei-Phasen-Modell nicht wirksam ist. Der narrative Ansatz dient also keineswegs dazu, bestehende Wege der Beratung zu ersetzen, sondern stattet Beraterinnen und Berater vielmehr mit mehr Flexibilität aus, um effektiv mit unter Umständen „schwierigen“ Personen arbeiten zu können und sie in der Entscheidungsfindung und bei Übergängen zu unterstützen. Der Rahmen, der für diesen Ansatz entwickelt wurde, diente als Grundstruktur, aber nie als „Checkliste“. Die Fragen bedürfen sorgfältiger Erklärung und Anpassung an die Umstände der jeweiligen Klientinnen und Klienten, die Antworten müssen in Anpassung an das jeweilige Interview und die behandelten Themen erschlossen werden. Wie bereits erwähnt, kann für viele Ratsuchende die größte Einsicht aus der Frage nach den Vorbildern oder dem Motto kommen oder aus der erzählten Geschichte. Daraus folgt, dass ein flexibler Umgang mit der Methode entscheidend ist, da die anleitenden Beraterinnen und Berater die für die Ratsuchenden ergiebigsten Aspekte herausfinden und weiterentwickeln müssen, um größtmöglichen Fortschritt zu erzielen. Savickas empfiehlt, dass Familienmitglieder nicht als Vorbilder genannt werden sollen, mit dem Argument, dass diese der Person vorgegeben sind und nicht selbst als Vorbilder gewählt werden und als solche in der Regel weniger geeignet zur Identifikation mit bewundernswerten Eigenschaften sind. Dies wurde durch die meisten von uns geführten Interviews bestätigt. Bei zumindest einem Interview jedoch wurde ein Familienmitglied in die Auflistung der Vorbilder aufgenommen, da die für die Klientin inspirierende Qualität dieses Familienmitgliedes mit den angestrebten Zielen der Klientin übereinzustimmen schien. Auch in diesem Fall ist es vermutlich so, dass Flexibilität entscheidend in der Arbeit mit diesem Ansatz ist.

Die von den Klientinnen und Klienten gefundenen Überschriften waren ein Schlüssel zu entscheidenden Erkenntnissen, indem das erste in der Überschrift aufscheinende Verb identifiziert wurde und als Ausgangspunkt für die eigenen Interpretationen diente. Generell finden viele dies schwierig und benötigen mehr Raum zum Nachdenken. Oft benötigen die Ratsuchenden Ermutigung, die erste Geschichte, die ihnen einfällt, zuzuordnen, und es kann hilfreich sein zu erklären, warum dies wichtig ist (meist besteht ein Zusammenhang zu der Entscheidung, die zu diesem Zeitpunkt ansteht).

Geschichten, die erzählt werden, um die Beraterin oder den Berater zu beeindrucken, sind selten hilfreich. Manche Geschichten sind emotional aufwühlend und können auch zu Tränen führen (und auch die Beraterin oder der Berater kann emotional berührt sein, wenn er oder sie die Geschichte hört, besonders, wenn diese an die eigene Geschichte anklingt). Es ist die Aufgabe der Anleitenden, die Ratsuchenden dazu zu ermutigen, sich durch diese Geschichten durchzuarbeiten, um jene Themen zu identifizieren, die zu der gegenwärtigen Blockade bzw. zu den Schwierigkeiten in der Entscheidungsfindung oder bei einem Übergang führen. Es liegt auf der Hand, dass die Stärke des narrativen Ansatzes in der Bildungs- und Berufsberatung darin besteht, dass gerade diese Themen durch seine Anwendung identifiziert und behandelt werden können, um den Klientinnen und Klienten dabei zu helfen weiterzukommen. Hierbei sei auf die unterstützende Rolle der Beraterinnen und Berater hingewiesen, welche sie durch das Zuhören bei gleichzeitiger Begrenzung der Geschichte einnehmen. Der narrative Ansatz bietet genau diesen „sicheren Raum“, um die Geschichte in Grenzen zu halten, innerhalb der üblichen Vertraulichkeit in der Beratungssituation. Anders gesagt: Unterschätze niemals die Wirkung des Angehörtwerdens!

Die Beraterinnen und Berater, die an diesem Projekt teilnahmen, fanden es hilfreich, zuerst den Ansatz gegenseitig an sich selbst auszuprobieren, bevor sie ihn in der Arbeit mit Klientinnen und Klienten verwendeten. Dies bot ihnen Gelegenheit, die Theorie in der Praxis zu erproben und zu überprüfen, ob tatsächlich eine Verbindung zwischen den Geschichten und dem Konstrukt des Erwachsenenlebens existiert, sowie gleichzeitig Übung in der Anwendung des narrativen Ansatzes zu bekommen. Es war beruhigend zu sehen, dass auch hier alle gängigen Beratungsfertigkeiten zur Anwendung kamen, gleichermaßen wie bei den bereits etablierten Methoden. Bei dieser Übung wurde darauf geachtet, nicht die Rolle der Ratsuchenden „zu spielen“, sondern den Ansatz zu erproben, indem eigene Antworten und Geschichten gefunden wurden. Die Schwierigkeit hierbei war, dass Beraterinnen und Berater sich mit geringerer Wahrscheinlichkeit an einem Punkt im Leben befinden, an welchem sie eine Karriereentscheidung treffen oder ein problematischer Übergang stattfindet (obwohl das natürlich auch der Fall sein kann).

Feedback zur Nutzung des narrativen Ansatzes

Um die Nutzung des Ansatzes zu üben, war es also nötig, dass die Beraterinnen und Berater ihn in „echten“ Interviews anwendeten. Das anschließende Treffen der Gruppe bot Gelegenheit, sich Beispiele der Anwendung der Methode anzuhören und deren Weiterentwicklung zu diskutieren. Die Rückmeldungen der Beraterinnen und Berater zur Nutzung dieses Ansatzes beinhalteten folgende Aussagen:

- Ein wirkungsvolles Instrument, um Ratsuchende dazu zu bewegen, tiefere und unerwartete Wege des Denkens zu beschreiten.

- Trifft den Kern und die Wurzeln der Unentschiedenheit und führt zu positiveren Ergebnissen.
- Der Klient war wie ausgewechselt, als er begonnen hat, über seine Erfolge in der frühen Kindheit zu sprechen – jetzt macht er positive Kommentare über sich selbst.
- Selbst wenn die Kindheitsgeschichte schmerzhaft oder negativ war, hat es gut funktioniert, weil sie die Kontrolle über die Geschichte hatten. Es war die Geschichte, die die Klientin ausgewählt und mit ihrer eigenen Interpretation versehen hatte.

Hinausgehend über das übliche kurze Feedback am Ende jeder Beratung wurden die Beraterinnen und Berater instruiert, die Sichtweise ihrer Klientinnen und Klienten über diese so andere Form des Interviewens einzuholen. Im Folgenden sind ein paar Rückmeldungen aufgelistet:

- Das war interessant, das habe ich nicht erwartet!
- Ja, auf jeden Fall brauchbar. Hat mir sehr zu denken gegeben – meine Augen tatsächlich ziemlich geöffnet und mir mehr Zeit zum Nachdenken gegeben, anstatt Entscheidungen zu rasch treffen zu müssen. Ja klar, ich habe ein Beratungsgespräch gehabt vor diesem, aber dieses da war wirklich ziemlich gut, über diese Sache habe ich vorher nie so genau nachgedacht.
- Für mich persönlich war es sehr interessant, ich werde nun entscheiden müssen, wie für mich die Dinge weiter laufen sollen.
- (Telefonisches Follow-up:) Danke für das Interview. Ich habe nun mit meiner Mutter über diese ganzen Dinge gesprochen.
- Es war gut, wir haben herumexperimentiert und zusammen ausprobiert, was dabei herauskommt.

Der letzte Kommentar ist besonders erfreulich, da es dem Ethos des Projekts entspricht, in dem Forscherinnen und Forscher zusammen mit Beraterinnen und Beratern sowie Klientinnen und Klienten an einem gemeinsamen Ziel arbeiten. Der wahrscheinlich aussagekräftigste Kommentar kam allerdings von einer Klientin, die sagte: „Ich habe das ‚Pathfinder‘⁴-Programm zur Berufsfindung benutzt, und es ist ‚Fischzüchter‘ herausgekommen, und damit konnte ich nichts anfangen. Ich habe nie über all dies nachgedacht, und *es kam alles von mir selbst!*“, wobei sie beim letzten Teil des Satzes auf ihr Herz oder ihre „Seele“ zeigte.

4 „Pathfinder“ ist ein Online-Programm für die Bildungs- und Berufsberatung zum Abgleich von Interessen, Ausbildungen und beruflichen Möglichkeiten. (Anm. der Übersetzerin)

Zusammenfassung und Diskussion

Das Projekt befähigte Beraterinnen und Berater, sich gegenseitig beim Ausprobieren eines neuen Ansatzes für Laufbahnberatungsgespräche zu unterstützen und Selbstvertrauen in der Anwendung des Ansatzes in der Praxis zu gewinnen. Mehrere Kommentare zeigen, wie die Anwendung der neuen Methode die Beraterinnen und Berater beeinflusst hat, einige besonders relevante sind an dieser Stelle angeführt:

- Mir war nicht ganz wohl dabei, einen neuen Ansatz auszuprobieren, und ich fühlte mich ein wenig verunsichert.
- Am Anfang war es für mich schwierig, mir die Reihenfolge der Schritte zu merken, und ich fühlte mich wieder wie im Studium.
- (Es war) schwierig, sich vom eigenen üblichen Skript weg zu bewegen, aber mein Skript passt ja vielleicht gar nicht für die Klientin oder den Klienten.

Es wurde klar, als das Projekt sich weiterentwickelte, dass manche Beraterinnen und Berater sich mit der Anwendung des Modells von Savickas wohler fühlten als andere. Für manche war es schwierig, sich Zeit zu nehmen und den Mut zu finden, einen neuen Ansatz auszuprobieren, was möglicherweise bedeutet, dass ein noch strukturierteres Training für die Anwendung dieses Ansatzes nötig ist. Ein neuer Ansatz kann in einem 45- bis 50-Minuten-Interview durchaus zur Anwendung kommen, aber zu Beginn wird mehr Zeit zum Überlegen benötigt, bis eine gewisse Vertrautheit im Umgang damit erreicht ist. Als Teil der Analyse-Phase zeichneten die Forschenden (Hazel und Linden) einen Dialog auf, in welchem sie die Themen, die in den Transkripten zu finden waren, beleuchteten, ebenso wie deren Auswirkungen und mögliche Hemmungen auf Seiten der Beraterinnen und Berater bei der Anwendung einer neuen Methode.

Von den acht Beraterinnen und Beratern, die am Projekt mitwirkten, war eine Person, die nicht ausgebildete Beraterin war, aufgrund ihres Interesses, das durch den Besuch eines Moduls unseres Master-Programms entstanden war, Teil der Gruppe geworden. Für sie war das Grundverständnis der Prinzipien der Bildungs- und Berufsberatung in der Arbeit nicht erkennbar, was wenig überraschte, aber einen nützlichen Kontrast zur Arbeit von ausgebildeten Professionalistinnen und Professionalisten darstellte. Drei Beraterinnen zogen sich in weiterer Folge aufgrund ihres sonstigen Arbeitsdrucks aus dem Projekt zurück: Dies ist ein Beleg dafür, dass die Anwendung eines neuen Ansatzes in vielerlei Hinsicht eine Herausforderung darstellen kann. Die anderen vier Beraterinnen und Berater benutzen nach wie vor das adaptierte Modell, wenn auch in unterschiedlichem Umfang und auch nicht durchgehend. Mit diesen Beraterinnen und Beratern wurden Interviews durchgeführt, um die (auto-)biografischen Resonanzen ihrer Arbeit zu erforschen, mit dem Ziel, einerseits den Nutzen der Methode weiter zu untersuchen und andererseits über weiterführende Adaptierungen für Schulungsmaßnahmen nachzudenken.

Dies wird die nächste Phase in der Geschichte darstellen, die davon handelt, wie die Anwendung des narrativen Ansatzes in der Bildungs- und Berufsberatung von der Theorie in die Praxis gebracht wird.

Literatur

- Bimrose, J. (2010):** What do clients need and really want. In: Reid, H. L. (Hg.): The Re-emergence of Career: challenges and opportunities. Occasional Paper of the Centre for Career & Personal Development. Canterbury Christ Church University
- Egan, G. (2007):** The skilled helper: a problem-management and opportunity-development approach to helping (8. Aufl.). Pacific Grove, California: Brooks/Cole
- Holland, J. (1985):** Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments (2. Aufl.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Reid, H. L. (2009):** Try something different – A narrative approach for career guidance: moving from theory into practice. In: Career Guidance Today. Stourbridge, UK: Institute of Career Guidance, 17,1, S 24–27
- Reid, H. L. & Fielding, A. J. (2007):** Providing support to young people: a guide to interviewing in helping relationships. Oxon: Routledge
- Reid, H. L. & Scott, M. (2010):** Narratives and career guidance: from theory into practice. In: Reid, H. L. (Hg.): The Re-emergence of Career: challenges and opportunities. Occasional Paper of the Centre for Career & Personal Development, Canterbury Christ Church University, S. 27–34
- Reid, H. L. & West, L. (2008):** Talking with a shared purpose: applying auto/biographical and narrative approaches to practice. In: Reid, H. L. (Hg.): Constructing a way forward: innovation in theory and practice for career guidance. Occasional Paper of the Centre for Career & Personal Development: Canterbury Christ Church University
- Reid, H. L. and West, L. (2009):** Telling tales, the development of narrative approaches for career guidance in England: findings from a collaborative project. IAEVG International Conference, University of Jyväskylä: Finnland, Juni 2009
- Rodger, A. (1952):** The Seven-Point Plan. London: NIIP
- Savickas, M. L. (1997):** Constructivist Career Counselling; Models and Methods. In: Advances in Personal Construct Psychology, 4, S. 149–182
- Savickas, M. L. (2005):** The theory and practice of career construction. In: Brown, S. D. & Lent R. W. (Hg.): Career Development and Counseling: putting theory and research to work. New Jersey, USA: John Wiley & Sons Inc., S. 42–69
- Savickas, M. L. (2006):** Career Counseling – DVD, Series II – Specific treatments for specific populations. American Psychological Association

Die Bildung an der Beratung – Überlegungen zum Spezifischen der Bildungsberatung

PETER KOSSACK

Einleitung

Die Beratung taucht in einer gesellschaftlichen Konstellation auf, deren Kennzeichen u. a. unter dem Stichwort Modernisierung diskutiert werden (Beck 1986). Mit Modernisierung geht ein Wandel traditioneller Werte, sozialer Strukturen und gesellschaftlicher Institutionen einher. Ein besonderes Merkmal dieses modernen Wandels ist dessen „Auf-Dauer-gestellt-Sein“. Mit diesem dauernden Wandel geht ein Anpassungsdruck einher, der auf die gesellschaftlichen Subjekte gerichtet ist. Im politischen Feld wird das z. B. in der Lissabon-Strategie und in um diese herum entstandenen Arbeitspapieren sichtbar. In dem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Kommission der Europäischen Gemeinschaften vom 30.10.2000 heißt es zur Einleitung: „Der Europäische Rat von Lissabon im März 2000 war richtungsweisend für die künftige Politik und Aktionen der Europäischen Union. In den Schlussfolgerungen wurde festgestellt, dass sich Europa unbestreitbar auf dem Weg in das Zeitalter des Wissens befindet“, also im Wandel ist, „mit all seinen Konsequenzen für das kulturelle, wirtschaftliche und soziale Leben.“ Dieser Wandel hat Folgen. „Lern-, Lebens- und Arbeitsmuster wandeln sich rasch.“ Der Wandel betrifft das Leben, die Arbeit und nicht zuletzt das Lernen selbst. „Das bedeutet nicht nur, dass sich Einzelne an den Wandel anpassen, sondern auch, dass sich „eingefahrene“ Handlungsmuster ändern müssen.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 3) Der Wandel, in dem wir uns zu befinden scheinen, der das Leben und die Arbeit verändert, fordert nicht nur die Anpassung, sondern eine bestimmte Veränderung: die Veränderung des „Eingefahrenen“, also dessen, was eingeübt wurde, was sich bisher bewährt hat. Daher spielt nun auch das Lernen eine so vornehme wie prominente Rolle. Lernen ist der Modus, mit und in dem die eingefahrenen Handlungsmuster verändert werden können. Lernen ist in der Folge ein Modus, der regiert werden soll. Man könnte auch von der Dialektik des Lernens sprechen. Einerseits ist Lernen eine Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe und andererseits ist Lernen eine Grundlage der Anpassungssteu-

erung (vgl. Holzkamp 1993, S. 12). Im letzteren Sinn lässt sich die Aufforderung, „eingefahrene Handlungsmuster“ verändern zu müssen, auch verstehen.

Die notwendig erscheinende Veränderung ist dabei nicht einfach, sondern polyvalent. Das heißt, der Umgang mit dem Veränderungsdruck verweist nicht nur auf die Wahl zwischen Anpassung an die Veränderung und Verweigerung der Anpassung. Die Anpassungsoption enthält selbst wieder Wahlmöglichkeiten. Die Option, dem Veränderungsdruck nicht nachzugeben, ist zwar möglich, sie erscheint aber sanktioniert durch die Drohung, dass die Folgen der Nichtveränderung mit gesellschaftlicher Marginalisierung einhergehen.

Aber auch die Option, dem Veränderungsdruck nachzugeben, sich der Veränderung anzupassen, bleibt riskant, insofern die Wahl zwischen verschiedenen Optionen die Möglichkeit impliziert, eine zu wählen, die im Umgang mit der Veränderungsanforderung weniger geeignet ist. Hinzu kommt, dass die Optionalität einhergeht mit der Responsibilisierung der Subjekte. Wer selbst gewählt hat, muss auch die Folgen der Wahl verantworten. Was das gesellschaftliche Subjekt wird, ist in dieser Logik ein Effekt der eigenen Wahl. Der soziale Ort eines gesellschaftlichen Subjekts ist insofern von diesem selbst verantwortet. Die Freiheit der Wahl liefert zugleich die Begründung für individuellen (Miss-)Erfolg. Damit scheint die ungleiche Distribution von Wissen und Können, von Fertigkeiten im Umgang mit dem Veränderungsdruck sowie von Veränderungsoptionen aus dem Blick zu geraten. Zugleich scheint aber davon ausgegangen zu werden, dass in der Gesellschaft weder hinreichend Kompetenzen vorhanden sind, um zwischen verschiedenen Optionen angemessen zu wählen, noch diese Kompetenzen gleichmäßig verteilt sind. Denn an dieser Problemstelle setzt funktional die Beratung ein (vgl. dazu ausführlich Traue 2010, S. 259 ff.).

Beratung lässt sich als professionelle Interaktionsform beschreiben, die eine spezifische soziale Funktion realisieren soll, indem sie sich auf Veränderungsleistungen der gesellschaftlichen Elemente (z. B. Individuen, Institutionen, Organisationen) bezieht, die von diesen alleine nicht mehr bewältigt werden können. Das Wissen und Können zur Selbstveränderung in Bezug auf die Veränderungsanforderungen scheint nicht angemessen zu sein. Beratung ist damit prinzipiell nicht trivial und neutral. Traue spricht hier vom „pharmakologischen“ Charakter der Beratung (ebd., S. 287), sie ist Gift und Heilmittel zugleich. Im 20. Jahrhundert kann Beratung als Erfolgsgeschichte beschrieben werden. „Beratung ist eine vielgestaltige, sich ständig verändernde und durch viele interne und externe Einflussfaktoren bestimmte professionelle Hilfeform.“ (Nestmann, Engel & Sickendiek 2004, S. 599). Für diese Aussage spricht die Vielzahl der Beratungsansätze und Beratungsfelder. Im Handbuch der Beratung, das von Nestmann, Engel und Sickendiek herausgegeben wurde, werden 13 Beratungsansätze vorgestellt, die von der psychoanalytischen über die ressourcenorientierte bis hin zur feministischen Beratung reichen. Noch vielfältiger erscheint das Bild im Hinblick auf die Felder, also die Orte der Beratungspraxis. Es werden 25 Beratungsfelder unterschieden. Angefangen mit der schulpyschologischen, die eines der ersten Beratungsfelder im pädagogischen Kontext darstellt, über die Schuldnerberatung bis hin zur

Beratung für Opfer sexueller Gewalt. Unter dem Stichwort „Beratung“ sind eine große Vielzahl von Ansätzen, Feldern und Methoden versammelt. Es ist alleine durch die Anzahl der Felder und Ansätze schon naheliegend, davon auszugehen, dass da sehr Unterschiedliches zusammengefasst wird.

Beratungsdifferenzen

Die genannten Unterschiede werden noch größer, wenn man den Beratungsbegriff weiter fasst und z. B. auch die Verkaufsberatung oder die Expertinnen- und Expertenberatung einschließt.

Die Verkaufsberatung

Wie unterscheidet sich z. B. eine Verkaufsberatung im Sanitärfachhandel von einer Beratung im Bildungskontext? Stellen wir uns eine Verkaufsberatung vor. Zwei Personen kommen in ein Fachgeschäft, in dem Sanitärartikel verkauft werden. Die beiden Personen können z. B. an einem neu auszustattenden Badezimmer interessiert sein, sie haben also Beratungsbedarf. Welche Optionen gibt es in der Gestaltung von Badezimmern? Wie lassen sich diese Optionen im eigenen Badezimmer realisieren? Gibt es Qualitätsunterschiede zwischen den verschiedenen Produkten? Wie sind die Preisunterschiede? Das ist die Frage- und Beratungsperspektive der Ratsuchenden. Was ist nun das Ziel aus der Perspektive der Verkaufsberatung? Nun, das Ziel müsste doch sein, die „Ratsuchenden“ hinsichtlich ihres Beratungsbedarfs angemessen zu informieren und – jetzt kommt das entscheidende Moment – zum Kauf eines bestimmten Produktes im eigenen Fachgeschäft zu animieren. Das systematische Ziel aus der Sicht der Verkaufsberatung ist nicht allein die angemessene Beratung der Ratsuchenden, sondern der ideale Abschluss einer Verkaufsberatung ist der „Verkauf“. Die Verkaufsberatung, wie jede andere Dienstleistungsberatung, hat zum Ziel, und sei es auch langfristig, am Ende der Beratung ein Produkt oder eine Dienstleistung zu verkaufen. Die Ratsuchenden werden entsprechend als „Kunden“ angesprochen.

Die Expertinnen- und Expertenberatung

Nehmen wir eine weitere Beratungsform: das Beratungsgespräch unter Expertinnen und Experten. Solche Beratungsgespräche werden z. B. unter Ärztinnen und Ärzten geführt, wenn sie gemeinsam einen Fall beraten, sich also über die richtige Diagnose und angemessene Therapie verständigen. Hier haben wir es wieder mit einer ganz eigenen Beratungsform zu tun. Im Gegensatz zur Verkaufsberatung stehen sich in der Expertinnen- und Expertenberatung mehrere Personen gegenüber, die ein gemeinsames Beratungsproblem haben. Sie versuchen, dieses Beratungsproblem zu lösen, indem sie ihre jeweilige Expertise ins Spiel bringen. Die Beratung hat zum Ziel, über die Kombination verschiedener Expertisen eine möglichst Erfolg versprechende Behandlung zu realisieren. In der hier knapp angedeuteten Beratungsform geht es also weniger um den Tausch eines Produktes oder einer Dienstleistung als vielmehr

um die Behandlung und Heilung einer Krankheit. Die Träger der Fälle, über die beraten wird, werden in der Folge nicht als „Kundinnen und Kunden“, sondern als „Patientinnen und Patienten“ adressiert.

Die psychologische Beratung

In einem dritten Beispiel stellen wir uns eine Situation vor, in der eine Person wegen einer persönlichen Problemlage eine psychologische Beratung aufsucht. Das Setting dieser Beratung ist ebenfalls spezifisch. Es wird kein Produkt verkauft/gekauft, es wird das Beratungsproblem nicht über die gemeinsame Expertise eingeschätzt und behandelt, sondern es wird eine bestimmte psychisch bedingte oder auf die Psyche wirkende Problemlage einer Person bearbeitet: mit dem Ziel, die Problemlage zu mildern oder aufzuheben. Die Ratsuchenden werden hier weder als „Kundinnen und Kunden“, noch als „Patientinnen und Patienten“ adressiert, sondern als „Klientinnen und Klienten“.

Mindestens in einigen der bekannteren psychologischen Beratungsansätze, wie z. B. dem klientenzentrierten Beratungsansatz, werden Kriterien für die Beratung formuliert, die auch für Beratung in pädagogischen Kontexten eine herausgehobene Rolle spielen. Dazu gehören die Freiwilligkeit der Teilnahme (für den pädagogischen Kontext vgl. Pätzold 2005) und die Vorstellung, dass die Klientinnen selbst über das Ziel der Beratung entscheiden. „Dieser neuere Ansatz (...) zielt direkt auf die größere Unabhängigkeit (...) des Individuums ab (...).“ (Rogers 1972, S. 36) Und damit geht das für Rogers zentrale Merkmal der neueren Psychotherapie einher. Die Veränderung findet nicht erst im Anschluss an die Beratung statt, sondern die Beratung ist selbst schon Veränderung. „In ihr lernt das Individuum, sich selbst zu verstehen, unabhängig zu entscheiden und sich erfolgreich und auf erwachsenere Weise in Beziehung zu einer anderen Person zu bringen.“ (ebd. S. 37)

Und die Bildungsberatung?

Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung muss, um als spezifische unterscheidbar zu sein, eine Differenz zur Verkaufsberatung, Expertenberatung oder auch zur psychologischen Beratung markieren. Als Unterscheidungskriterien lassen sich eine eigene Beratungslogik, spezifische Funktionen und Gegenstände oder auch das Mandat und die Reichweite der Beratung vorstellen. Während in der Verkaufsberatung die Ratsuchenden als Kundinnen und Kunden angesprochen werden, in der ärztlich-medizinischen Beratung als Patientinnen und Patienten, in der psychologischen Beratung als Klientinnen und Klienten, wird vorgeschlagen, dass ein Kriterium zur Differenzierung von Bildungsberatung über die Adressierung der Ratsuchenden als „Lernende“ realisiert wird. Ein Kennzeichen von Bildungsberatung ist in der Folge, dass mit ihr etwas gelernt werden kann. Bildungsberatung in diesem Sinne zielt weder auf den Tausch eines Produktes oder den Tausch von Informationen oder Wissen gegen Geld, noch auf den kooperativen Austausch von Wissen und Können unter Experten, noch auf psychische Problemlagen, sondern auf die strukturierte Möglichkeit, bestimmte in der Bildungsbiografie relevante Gegenstände – wie die Entwicklung von Kompetenzen oder die Auswahl von Weiterbildungsveranstaltungen – so zu bearbei-

ten, dass die mit den Gegenständen verbundenen Fragen geklärt werden und zugleich potenziell ohne Beratungsangebot bearbeitet werden können. In der Bildungsberatung werden durchaus auch Informationen getauscht. Aber der Tausch dieser Informationen ist nicht das alleinige Ziel. Krause weist, der Frage folgend, was pädagogische Beratung ist, kann und soll, darauf hin, dass pädagogische Beratung „Hilfe zur Selbstorganisation“ ist (Krause 2003, S. 15). Auch das ist ein Merkmal ihrer Modernität. Sie stellt eine professionelle Interaktionsform dar, die nur indirekt führt.

Die Anfänge der Beratung

Die organisierte Form von Beratung in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen reicht zurück bis zum Ende des 19. Jahrhunderts (Bundesregierung-Online 2007). Im Kontext der ersten Frauenbewegung, die neben dem Frauenwahlrecht im Besonderen auch die Möglichkeit der Erwerbsarbeit von Frauen auf ihren Fahnen stehen hatte, wurden die ersten Beratungsstellen eingerichtet. Diese Beratungsstellen hatten zum Ziel, die ratsuchenden Frauen hinsichtlich ihrer beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten zu beraten. Zwischen 1898 und 1912 wurden 72 solcher Auskunfts- und Beratungsstellen für Frauenberufe im Deutschen Reich eingerichtet. Die Frage nach der Berufswahl ist von Anfang an mit der Bildungsfrage verknüpft. Darüber hinaus wird mit der bürgerlichen Frauenbewegung „die entscheidende Wurzel für eine demokratische und klientenorientierte Sachberatung und Sozialberatung in Deutschland überhaupt“ erfunden (Gröning 2006, S. 21). Historisch ist die Forderung nach der berufstätigen Frau verknüpft mit weitreichenden sozialen und ökonomischen Veränderungen im 19. Jahrhundert (vgl. z. B. Crotti 2010). Zugleich sind Entstehung und Zunahme der Bedeutung dieser neuen Interaktionsform nicht zufällig. Als professionelle Praktik, mit der die Ratsuchenden auf eine bestimmte Weise – nämlich als Lernende und damit als Veränderliche, und zwar Veränderliche in einer Weise, dass diese Veränderung durch die Ratsuchenden selbst hergestellt wird – adressiert werden, wird Beratung zu einer spezifisch modernen Interaktionsfigur (vgl. Duttweiler 2004).

Bildungsberatung

Bildungsberatung entwickelt in der weiteren Folge ihre Praxis und ihre konzeptionellen Ansätze. Über die Erziehungsberatung, die zu Beginn der 1920er Jahre in Wien installiert wird und von Alfred Adlers Tiefenpsychologie getragen ist, entwickelt sich Beratung theoretisch über die Monografie von Rollo May „The Art of Counseling“ (May 1939) und die der humanistischen Psychologie zuzuordnende nicht-direktive Beratung von Carl Rogers (1942). In der Pädagogik und Erziehungswissenschaft wird der Beratungsbegriff erst später und nach und nach von Bollnow (1959), Mollenhauer (1965) und Giesecke (1987) in das Zentrum erziehungswissenschaftlich-pädagogischer Reflexion geführt (ausführlicher vgl. Kossack 2006; 2010).

Bevor im Folgenden die Frage in das Zentrum rücken soll, was das Pädagogische in der Beratung sein kann bzw. was die „Bildung“ in der Beratung kennzeichnet, soll ein Überblick über die Ordnung des Feldes Bildungsberatung gegeben werden, um die Reichweite der Bildungsberatung abzustecken. Es gibt eine Reihe von Ordnungsschemata.

Schiersmann unterscheidet personenbezogene und organisationsbezogene Beratung. Während die organisationsbezogene Beratung die Qualifizierungsberatung für Betriebe einerseits und die Organisationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen andererseits umschließt, wird die personenbezogene Beratung unterschieden in Orientierungs- oder Weiterbildungsberatung, Kompetenzentwicklungsberatung und in Lernberatung (vgl. Schiersmann 2009, S. 750 u. S. 760). Arnold und Mai wiederum ordnen Bildungsberatung in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Orientierungsberatung als zentrale Eingangsbearbeitung sowie in vier weitere Beratungsfelder: Informationsberatung, Kompetenzentwicklungsberatung, Laufbahnberatung und wiederum Lernberatung (vgl. Arnold & Mai 2009, S. 219).

In gewisser Weise quer zu diesen Ordnungsschemata, die entlang der Beratungsgegenstände gegliedert sind, steht der Entwurf von Gieseke. Gieseke unterscheidet drei Beratungsformen, die auch als Prozessintensitäten gelesen werden können: informative Beratung, situative Beratung, biografieorientierte Beratung. Im ersten Fall benötigen die Ratsuchenden eine bestimmte Information, um eine Entscheidung zu treffen; die situative Beratung lässt sich darüber kennzeichnen, dass Ratsuchende zwar Klarheit darüber haben, welche Lebenssituation mit der Beratung bearbeitet werden soll, aber in der Beratung ist zu klären, ob und welche Weiterbildung die richtige Lösung in der konkreten Lebenssituation ist. In der biografieorientierten Beratung ist dagegen auch das konkrete Beratungsproblem noch nicht hinreichend expliziert (vgl. Gieseke 2000, S. 15 f.). An dieser Stelle setzt die Unterscheidung von Ludwig ein. Ludwig macht einen systematischen Unterschied zwischen Bildungs- und Lernberatung aus. „Bildungsberatung ist bildungspolitisch inspiriert und zielt auf Durchlässigkeit und Inklusion für die Teilnehmenden. Lernberatung ist pädagogisch inspiriert und zielt auf die Optimierung von Lernprozessen, wie auch immer konzipiert und wie auch immer funktional eingesetzt (...).“ (Ludwig 2008) Der Hinweis auf die Entwicklung der Bildungsberatung in Abhängigkeit von spezifischen gesellschaftlichen Interessen verweist auf die eingangs vorgestellte Funktion der Beratung. Zugleich verbinden sich bei Ludwig Bildungs- und Lernberatung auf bestimmte Weise. Ludwig geht davon aus, dass die Gegenstände der Bildungsberatung Handlungsproblematiken darstellen, die, um sie angemessen zu bearbeiten, in Lernproblematiken ausgelagert werden müssen. Insofern impliziert prinzipiell jede Bildungsberatung die Möglichkeit von Lernberatung (vgl. ebd.).

Führt man die unterschiedlichen Ordnungssysteme zusammen, müsste man als Überbegriff für Beratungsangebote in pädagogischen Feldern „Pädagogische Beratung“ wählen. Damit stellt sich die Frage nach dem Pädagogischen in der Beratung oder was die Bildung an der Beratung macht.

Die Bildung an der Beratung?

Die Bestimmung des Pädagogischen der Bildungsberatung und damit ihre Abgrenzung zu anderen Formen der Beratung kann über verschiedene Kriterien laufen. Ein Kriterium zur Bestimmung der Differenz lässt sich über das Praxisfeld vornehmen. Man kann pädagogische Beratung darüber bestimmen, dass „Beratungsbedarf in einem pädagogischen (erzieherischen) Handlungsfeld besteht“ (Krause 2003, S. 25). Dieser Beratungsbedarf kann dann wiederum ganz unterschiedlich sein, er kann sich auf bestimmte Informationen beziehen (Informations- oder Weiterbildungsberatung), er kann sich auf das Erstellen eines Kompetenzprofils beziehen (Kompetenzberatung), auf die Gestaltung der eigenen beruflichen Zukunft (Laufbahnberatung) oder auch auf das Lernen (Lernberatung), um nur einige der Formen zu nennen, die im Kontext der Beratung in pädagogischen Feldern angeboten werden und die sich mithilfe der Schemata, wie sie von Schiersmann oder Arnold und Mai entwickelt wurden, ordnen lassen.

Daneben lässt sich das Pädagogische der Beratung über die Frage, was an dieser pädagogisch ist, abgrenzen:

„Pädagogische Beratung kann gegenüber möglichen anderen Beratungsformen von sich sagen, mit dem Dialogpartner im Beratungsprozess ohne in Anspruchnahme einer wie auch immer gearteten Defizithypothese ein von ihm artikuliertes Problem zu bearbeiten. Ziel ist das Auffinden von alternativen Lösungswegen mittels der Hervorbringung neuer Qualitäten im Umgang mit dem in Rede stehenden Problem.“ (Dewe & Winterling 2005, S. 136)

An dieser Fassung der Spezifik des pädagogischen Moments von Beratung in pädagogischen Kontexten ist v. a. das formulierte Ziel interessant. Das Ziel impliziert nicht nur die Lösung des konkreten Beratungsproblems, sondern reicht darüber hinaus. Natürlich soll auch das konkrete Beratungsproblem gelöst werden. Aber eben nicht nur das. Es sollen nicht nur Informationen weitergegeben werden, sondern darüber hinaus zielt der Beratungsprozess auf neue Umgangsweisen im Hinblick auf das konkrete Beratungsproblem.

Wenn es also um die Frage geht, ob es bestimmte Bildungsangebote für die Interessen oder den Bedarf der ratsuchenden Person gibt, dann wäre das Ziel, diese einerseits sichtbar zu machen und andererseits die Praktiken und Handlungsweisen aufzuzeigen, mit deren Hilfe diese Informationen generiert werden können. Das Pädagogische der Beratung wäre mithin über die Verdoppelung des Beratungsziels bestimmt. Eine solche Beratung kann verstanden werden als eine, die auf die Entwicklung der Kompetenzen der Ratsuchenden zielt. Es soll mithilfe der Beratung sowohl Wissen als auch Können im Hinblick auf das Beratungsproblem entwickelt werden.

Was heißt das konkret? Nehmen wir beispielsweise eine Lernberatung. Eine als pädagogisch zu kennzeichnende Lernberatung würde dann nicht nur dahingehend beraten, dass ein konkretes Lernproblem gelöst wird, sondern ebenfalls zum Ziel haben, die Hilfsmittel (Praktiken, Werkzeuge), mit denen diese Lernproblematik gelöst wer-

den kann, sichtbar zu machen. Dabei wird ein spezifisches Binnenverhältnis im Beratungsgegenstand sichtbar. Die materiale Seite des Beratungsgegenstandes ist notwendig verknüpft mit der formalen Seite des Beratungsgegenstandes. Die in einer Beratung generierte Information wird immer auf eine bestimmte Weise generiert.

In einer Weiterbildungsberatung kommt beispielsweise eine Weiterbildungsdatenbank zum Einsatz, um den Beratungsgegenstand, die Suche nach einem bestimmten Weiterbildungsangebot, zu bearbeiten. Die Weiterbildungsdatenbank ist hier das Werkzeug, das zum Einsatz kommt. Dieses Werkzeug wird aber erst durch den Gebrauch bestimmter Praktiken seine Funktion als Hilfsmittel entfalten. Der Gebrauch einer Weiterbildungsdatenbank ist nicht so trivial, wie es der erste Blick nahelegt. Gehen wir einmal davon aus, dass die notwendige Infrastruktur vorhanden ist. In der Weiterbildungsberatung wird dann mithilfe bestimmter Praktiken und dem Einsatz bestimmter Werkzeuge das Wissen produziert, das geeignet sein soll, das Beratungsproblem zu lösen. Im Hinblick auf die Frage nach einer Weiterbildung stellen sich Fragen in Bezug auf das Thema der Weiterbildung (was?), nach Anbietern (wer?), nach Veranstaltungsort (wo?), Veranstaltungszeit und -umfang (wann?) und nicht zuletzt nach den Kosten der Weiterbildung (wie viel?). Das in der Beantwortung dieser Fragen entstehende Informationsgeflecht entfaltet wiederum seine spezifische Bedeutung in der Beratungssituation erst, indem es relationiert wird zu den spezifischen Bedingungen, Vorlieben, Erfahrungen und Ressourcen der Ratsuchenden. Die gesammelten Informationen werden gewichtet, priorisiert, verglichen und ausgewählt. Die Leistung der Weiterbildungsberatung zur Klärung der Beratungsfrage ist komplex. Sie relationiert Informationen zum Beratungsproblem mit Informationen zur/zum Ratsuchenden und setzt dazu ein Bündel an Praktiken strukturiert ein.

Zu einer Bildungsberatung wird die Weiterbildungsberatung in dem oben beschriebenen Sinne dann, wenn in dieser manifest wird, dass und wie mithilfe dieser Praktiken „angemessenes“ Wissen generiert wird (vgl. Kossack 2009). Bildungsberatung kann in einem solchen Sinne zur dezentrierenden Praxis werden (vgl. im Hinblick auf das Lernen dazu Forneck 2005). Dezentrierung ist die Voraussetzung, um eine Distanz zum Beratungsproblem herzustellen. Die Distanz zum Beratungsproblem ist wiederum notwendig, um dieses aus einer Metaperspektive in den Blick nehmen zu können. Ludwig spricht aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive zwar nicht von Dezentrierung, aber analog von der Bedeutung des Drittstandpunkts im Beratungsprozess (vgl. z. B. Ludwig 2007, S. 188 oder 2010, S. 216).

Die pädagogisch intendierte Dezentrierung im Bildungsberatungsprozess verweist auf ein spezifisches Selbstverhältnis, das mit dem Begriff der Selbstsorge gekennzeichnet werden kann. Selbstsorge in der Bildungsberatung realisiert den doppelten, den materialen und formalen Aneignungsprozess einerseits und zielt zugleich auf die Realisierung der Bedingungen dieser Aneignung.

Einleitend wurde auf den „pharmakologischen“ Charakter der Beratung hingewiesen. Der hier vorgestellte Einsatz der Bildung in der Beratung weiß um diesen Doppelcharakter und realisiert die Funktion der Beratung in der Moderne. Diesem Doppelcha-

rakter lässt sich nicht einfach entkommen. Eine Bildungsberatung, die sich als pädagogische Handlungsweise versteht, kann ihre Funktionalität aber genau darin haben, den Doppelcharakter der Beratung offen zu halten und damit sowohl Selbstoptimierung als auch Fluchtlinien im Hinblick auf die Veränderungsanforderungen an die gesellschaftlichen Subjekte zu unterstützen.

Literatur

- Arnold, R. & Mai, J. (2009):** Bildungsberatung – historische Entwicklung und aktuelle Begriffsbestimmung. In: Arnold, R., Gieseke, W & Zeuner, Ch. (Hg.): Bildungsberatung im Dialog. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 213–226
- Beck, U. (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bollnow, O. F. (1959):** Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer
- Buck, G. (1984):** Rückwege aus der Entfremdung. München: W. Fink
- Bundesregierung-Online (2007):** Von der Reichsanstalt zur Bundesagentur – Eine Spurensuche. Online unter http://www.bundesregierung.de/nn_774/Content/DE/Artikel/2007/10/2007-10-01-Hintergrund-_2080-Jahre-Arbeitslosenversicherung.html [03.09.2009]
- Crotti, C. (2010):** Geschlechtsspezifische Ausdifferenzierung des Lernens als gesellschaftliche Praxis. „... ich kann mich nicht entschliessen, in die Anrede ‚Meine Damen‘ aufzunehmen“. In: Klingovsky, U., /Kossack, P. & Wrana D. (Hg.): Die Sorge um das Lernen. Bern: hep, S. 40–50
- Dewe, B. & Winterling, J. (2005):** Pädagogische Beratung oder das Pädagogische in der Beratung. Pädagogische Rundschau, 2, S. 129–138
- Duttweiler, S. (2004):** Beratung. In: U. Bröckling, Krasmann, S. & Lemke, T. (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 23–29
- Forneck, H. (2005):** Selbstsorge und Lernen – Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Forneck, H. J., Klingovsky, U. & Kossack, P. (Hg.): Selbstlernumgebungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 6–48
- Giesecke, H. (1987):** Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim
- Gieseke, W. (2000):** Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, S. 10–17
- Gröning, K. (2006):** Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Holzkamp, K. (1993):** Lernen. Frankfurt a. M.: Campus Verlag
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000):** Memorandum über Lebenslanges Lernen

- Kossack, P. (2006):** Lernen Beraten: Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld: transcript
- Kossack, P. (2009):** Bildungsberatung revisited. In: Arnold, R. & Gieseke, W. & Zeuner, C. (Hg.): Bildungsberatung im Dialog. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 45–68
- Kossack, P. (2010):** Beratung in der Erwachsenenbildung. Online unter <http://erzwissonline.de/fachgebiete/erwachsenenbildung/beitraege/16100075.htm> [08.06.2010]
- Krause, C. (2003):** Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung. In: Krause, C., Fittkau, B., Fuhr, R. & Thiel, H.-U. (Hg.): Pädagogische Beratung. Paderborn, S. 15–31
- Ludwig, J. (2007):** Kompetenzentwicklung und Bildungsberatung als reflexiver Selbstverständigungsprozess. In: Heuer, U. & Siebers, R. (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster u. a.: Waxmann
- Ludwig, J. (2008):** Bildungsberatung und Lernberatung – Systematisierungsversuche. In: Grotlüschen, A. & Beider, P. (Hg.): Zukunft Lebenslangen Lernens. Bielefeld: Bertelsmann, S. 73–81
- Ludwig, J. (2010):** „Selbstsorge“ und Selbstverständigung. Didaktik der „Selbstsorge“ und subjektwissenschaftliche Didaktik im Vergleich. In: Klingovsky, U., Kossack, P. & Wrana D. (Hg.), Die Sorge um das Lernen. Bern: hep-verlag, S. 205–218
- May, R. (1939):** The Art of Counseling. New York: Abingdon Press
- Mollenhauer, K. (1965):** Das pädagogische Phänomen Beratung. In: Mollenhauer, K. & Müller, C. W. (Hg.): „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Nestmann, F., Engel, F. & Sickendiek, U. (Hg.) (2004):** Das Handbuch der Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt-Verlag
- Pätzold, H. (2005):** Lernberatung zwischen Pflicht und Freiwilligkeit. In Klein, R. & Reutter, G. (Hg.): Die Lernberatungskonzeption – Grundlage und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 72–78
- Rogers, C. R. (1972 [1942]):** Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuchverlag
- Schiersmann, C. (2009):** Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung). Opladen: Leske + Budrich, 3. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 747–767
- Tenorth, H.-E. (2007):** Bildung. In: Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 92–95
- Traue, B. (2010):** Das Subjekt der Beratung. Zur Soziologie einer Psycho-Technik. Bielefeld: transcript

Die Methode der Systemmodellierung – Eine grafische Darstellung zur Analyse und Veränderung komplexer Systeme

CHRISTIANE SCHIERSMANN/HEINZ-ULRICH THIEL

1 Einleitung

Die gegenwärtige Gesellschaft ist durch einen hohen Grad an Komplexität und raschen Wandel gekennzeichnet. Angesichts dieser Situation und der daraus resultierenden Herausforderungen erscheint es angemessen, Problemlösungen auf der Basis eines systemischen Herangehens zu suchen. Systemisches Denken fragt nach Wechselwirkungen von Einflussfaktoren bzw. deren Vernetzung sowie nach der Entstehung und Veränderung von Mustern und sucht nicht nach linearen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen. Weiter wird davon ausgegangen, dass es keine „objektive“ Sichtweise gibt, sondern dass die Mitglieder eines Systems (z. B. eine Person, ein Team, eine Organisation) auf der Basis ihres Wissens, ihrer Erfahrungen und Beobachtungen aus je subjektiver Perspektive einen Sachverhalt konstruieren.

Nun stellt es kein einfaches Unterfangen dar, Wechselwirkungen, Muster und Konstruktionsprozesse angemessen zu erfassen. Sie lassen sich kaum in einer reinen Textform adäquat beschreiben, denn diese erfordert zwingend eine bestimmte, lineare Abfolge. Als einfacher Beleg sei das berühmte Beispiel von Watzlawick u. a. (2011) angeführt, demzufolge die Frau nörgelt, weil der Mann sich zurückzieht und der Mann aussagt sich zurückzuziehen, weil seine Frau nörgelt. Im Text muss zuerst die Sicht der Frau oder die des Mannes dargestellt werden. Dies suggeriert, dass der zuerst genannte Aspekt die Ursache wäre, der danach genannte die Wirkung. Wie Abb. 1 zeigt, lässt sich die Situation grafisch angemessener in ihrer Wechselwirkung erfassen und der sich aufschaukelnde Aspekt wird plausibel.

Visualisierungsverfahren sind folglich hilfreich zur Erfassung der Dynamik komplexer Systeme. Im Folgenden wird ein solches Verfahren der Systemmodellierung vorgestellt. Es wird zunächst der Entstehungskontext dieses Verfahrens skizziert und anschließend dessen Anwendung anhand eines Beispiels erläutert.

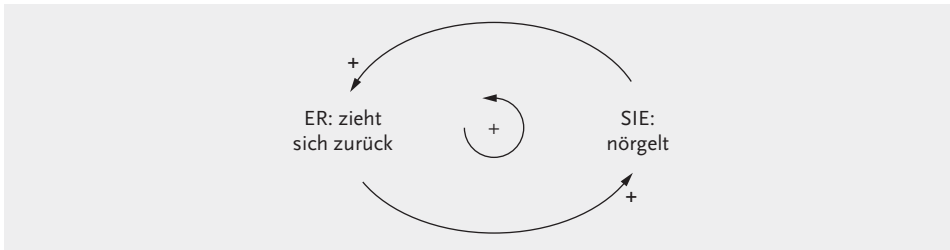


Abb. 1: Streitendes Ehepaar

Quelle: Ossimitz 2000, S. 44

2 Wurzeln der Systemmodellierung

Vester hat bereits 1970 den sog. „*Papiercomputer*“, d. h. eine Matrix unterschiedlicher Einflussfaktoren, entwickelt (vgl. Vester 1999, S. 165). Veröffentlicht wurde diese Matrix erstmals in dem auf dem Ideenwettbewerb basierenden Buch „Unsere Städte sollen leben“ (Vester 1972). Sie wurde später in ein umfangreicheres Verfahren zur Systemerfassung eingebaut und schließlich zu einem wesentlichen Arbeitsschritt im Rahmen des ebenfalls von Vester entworfenen „Sensitivitätsmodells“ mit computergestützten Tools weiterentwickelt. Der Begriff „Sensitivität“ bezeichnet dabei eine über „Sensibilität“ hinausgehende Empfindsamkeit für die geringsten Regungen eines komplexen Systems aufgrund innerer oder äußerer Einflüsse (vgl. Vester 1999, S. 158). Malik (2011) hat nach dem Tod von Vester die Rechte am „Sensitivitätsmodell“ erworben und setzt dieses vor allem in der Managementberatung ein. Auch Ulrich und Probst (1991) greifen auf diesen Ansatz bei ihrem Konzept des ganzheitlichen Denkens und Handelns zurück, das sich in erster Linie an Führungskräfte als Zielgruppe richtet – aber natürlich nicht auf diesen Anwendungsbereich begrenzt ist.

Schiepek (1986, 1991) hat ebenfalls schon seit den 1980er Jahren mit dieser Methode in der Psychotherapie gearbeitet und den Begriff der „idiographischen Systemmodellierung“ geprägt, der unterstreicht, dass für jedes System eine individuelle Systemmodellierung erforderlich ist. Dieses Vorgehen konzentriert sich auf die Darstellung der Wechselwirkungen von Einflussfaktoren und arbeitet nicht mit den mathematischen Auswertungsverfahren des Papiercomputers.

3 Konstruktionsschritte

Bei der folgenden Darstellung orientieren wir uns an der Systematik, die von Unicon Management Development (2002) in dem Software-Programm „GAMMA“ zugrunde gelegt wird. Die Erstellung einer Systemmodellierung erfolgt demnach in vier Schritten, wie sie in Tabelle 1 überblicksartig dargestellt werden. Für den Einsatz der Methode

ist (einschließlich einer kurzen Erklärung) ein Zeitraum von mindestens 1 Stunde, besser 1 1/2 Stunden zu veranschlagen – ohne die Umsetzungsstrategien zu operationalisieren und ihre Umsetzung zu planen. Bei der Arbeit mit Gruppen ist mehr Zeit erforderlich.

Tab. 1: Phasen nach GAMMA (in Anlehnung an Unicon Management Development 2002, S. 16)

1. Problem erfassen, Ziel(e) bestimmen und Einflussfaktoren zusammentragen	Worum geht es überhaupt? Was will ich/wollen wir erreichen? Was hat Einfluss auf die Situation?
2. System modellieren	Welche Beziehungen bestehen zwischen den Einflussfaktoren/Elementen? Wie stark ist die jeweilige Beeinflussung? Ist die Wirkung gleichgerichtet oder gegenläufig? Wie ist die zeitliche Dimension der Beziehung?
3. System analysieren	Welche Wirkungsketten liegen vor? Lassen sich (Teil-)Muster erkennen?
4. Eingriffe bestimmen	Welche „Lösungen“ bieten sich an? Welche Strategien haben eine besonders große Wirkung? Wie lassen sie sich in konkrete Maßnahmen umsetzen?

Wir erläutern diese Schritte im Folgenden detailliert anhand eines relativ einfachen Fallbeispiels. Die Erstellung der Systemmodellierung erfolgt gemeinsam von Berater und Ratsuchender am besten mit Hilfe von Moderationskarten und verschiedenfarbigen Filzstiften (zum Zeichnen und Charakterisieren der Verbindungen) an einer mit Papier bespannten Pinnwand. Alternativ (oder zeitlich später) kann sie auch in die GAMMA-Software (oder ein anderes Programm) übertragen werden.

Der Fall „Marie“

Marie ist 24 Jahre alt, studiert Sozialwissenschaften im siebten Semester. Sie hat ihr Vordiplom/ihre Zwischenprüfung mit der Note 2,7 bestanden. Im Augenblick hat sie ein Problem: Sie besucht ihr Lieblingsseminar und findet keine Gelegenheit, sich an Diskussionen zu beteiligen. Sie glaubt, „untergebuttert“ zu werden von zwei „Vielrednern“. Einfach dazwischen gehen während der Diskussion will sie auch nicht – da ist zu viel Angst vor einer Blamage vorhanden. Sie müsste dann in etwa schon so perfekt reden können wie die beiden „Quatschköpfe“. Dieses Seminar ist für sie innerlich eine Tortur, über die ganze Zeit hinweg quält sie der Gedanke, hier (an der Hochschule) nicht hinzugehören. Wenn das so weitergeht, denkt sie nicht nur daran, aus dem Seminar „auszusteigen“, sondern vielleicht das Studium ganz hinzuwerfen (Studienabbruch). Es gibt einen Lichtblick: In ein anderes Seminar geht sie zusammen mit ihrer Freundin. Und da kann es schon mal passieren, dass sich Marie spontan meldet.

3.1 Problem erfassen

Nachdem Marie ihr Anliegen kurz skizziert hat, fordert die Beraterin sie auf, dies mit einem Begriff zu benennen: „Worum geht es? Was wollen Sie erreichen? Was muss sich dringend ändern?“ Es ist die „Beteiligung im Seminar“, die Marie auf eine Moderationskarte schreibt und an die Pinnwand heftet. Dabei muss der Berater darauf achten, dass sowohl bei der Anliegens- bzw. Zielkarte als auch bei allen später zu sammelnden Einflussfaktoren eine neutrale Bezeichnung gewählt wird. Die Karte darf nicht heißen „mangelnde Beteiligung“ oder „höhere Beteiligung“. Die neutrale Bezeichnung ist wichtig, um die Wechselwirkungen später in zwei Richtungen analysieren zu können, d. h., sowohl nachverfolgen zu können, was zu „höherer Beteiligung“, als auch, was zu „niedrigerer Beteiligung“ führt.

Danach werden von Marie brainstormartig relevante Faktoren (Elemente) gesammelt, die Einfluss auf die als problematisch empfundene Situation haben. Die Beraterin könnte fragen: „Marie, was beeinflusst Ihre Beteiligung am Seminar?“ Diese Faktoren werden von Marie jeweils auf Moderationskarten festgehalten und – über die ganze Pinnwand verteilt – angeheftet (s. Abb. 2). Es ist wichtig, dass die beratende Person – oder, falls die Systemmodellierung in einer Gruppe erstellt wird, z. B. bei einer Team- oder Organisationsentwicklung, auch ein Mitglied der Gruppe – schriftlich einen Satz festhält, der beschreibt, was genau mit dem Einflussfaktor gemeint ist. Diese konkretere Information, die im weiteren Prozess manchmal nicht mehr präsent ist, lässt sich auch mit der Software erfassen. Das Festhalten der „konstruierten“ Bedeutung des jeweiligen Einflussfaktors ist noch einmal besonders wichtig, wenn in einer Gruppe (z. B. aus dem gleichen organisationalen Kontext) unterschiedliche Wahrnehmungen bezüglich eines Einflussfaktors bestehen. Dann kommt es zunächst auch darauf an, sich auf eine Formulierung in der Gruppe zu einigen. Gelingt dies nicht, sollte die Karte in zwei aufgeteilt oder weggelassen werden. Weiter kann es hilfreich bzw. notwendig sein, dass die Beraterin dazu anregt, die genannten Faktoren zu spezifizieren, z. B. im Fall Marie nicht „Thema“, sondern „Interesse am Thema“ als Einflussfaktor zu wählen.

Am Ende dieses Prozesses sollten max. 7–10 Einflussfaktoren identifiziert worden sein. Wenn mehr Elemente gesammelt wurden, sollte die Ratsuchende, hier Marie, die aus ihrer subjektiven Sicht wichtigsten auswählen – sofern mit Moderationskarten gearbeitet wird – damit der Prozess nicht zu unübersichtlich wird. Mit Hilfe der Software lassen sich natürlich auch mehr Faktoren verarbeiten.

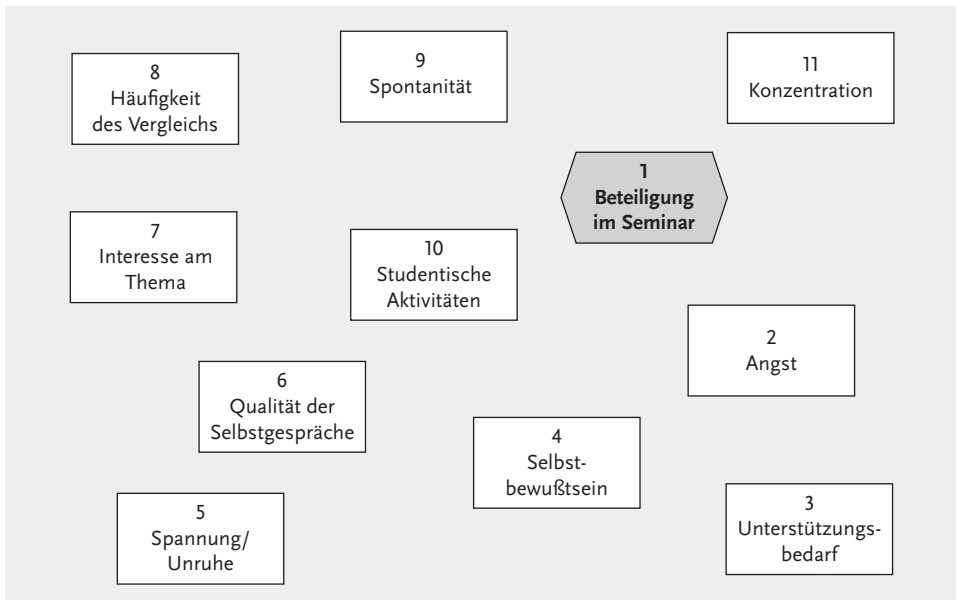


Abb. 2: Einflussfaktoren im Beispiel „Marie“

3.2 System modellieren

Die im ersten Schritt erfassten Elemente werden jetzt zu einem Wirkungsnetz „modelliert“. In diesem Schritt werden die Beziehungen zwischen den Elementen bestimmt, und zwar die *Richtung*, *Intensität*, *Art und zeitliche Dimension* der Wirkungsbeziehung. Ziele dieses Schrittes sind das Erkennen der unterschiedlichen Rollen der Einflussgrößen innerhalb des Systems und die Charakterisierung des Systemverhaltens (vgl. Vester 1999, S. 161).

Die *Richtung* der Wirkungen wird durch Linien mit Pfeilen dargestellt (s. Abb. 3). Es kann sein, dass eine Wirkung nur in einer Richtung konstatiert wird, es können aber auch Wirkungen in beide Richtungen zwischen zwei Elementen identifiziert werden. Dies wird dann mit zwei Linien mit Pfeilen symbolisiert. Die Beraterin könnte diesen Prozess etwa wie folgt einleiten: „Marie, sehen bzw. vermuten Sie zwischen irgendwelchen Faktoren bzw. Elementen einen möglichen Zusammenhang? Wenn ja, verbinden Sie diese beiden Faktoren mit einem Filzstift durch eine Linie und kennzeichnen Sie mit einem Pfeil die Richtung der Einflussnahme.“ Marie: „Ich sehe zwischen meinen Selbstgesprächen (6) und der Beteiligung im Seminar (1) eine direkte Beziehung. Meine Selbstgespräche wirken sich negativ auf meine Beteiligung aus! Und auch zwischen meinem Vergleich mit anderen Studierenden und meinen Selbstgesprächen besteht ein Zusammenhang.“

Die *Wirkungsintensität* dieser Beziehungen kann in drei Stufen (gering – mittel – stark) dargestellt werden. Die Intensität kann entweder durch die Dicke der Verbindungslinie

(dünn, mittel, dick) oder durch eine Zuweisung der Zahlen 1–3 zu den Linien ausgedrückt werden, wobei 3 eine starke Einwirkung bedeutet. Marie: „Oh ja, die Auswirkung der Selbstgespräche auf meine Beteiligung schätze ich als sehr stark ein (3) – genau so, wie sich mein Vergleich mit meinen Mitstudierenden auf meine Selbstgespräche auswirkt.“ Auch bei diesem Arbeitsschritt ist es hilfreich zu protokollieren, mit welcher Begründung eine Verbindung definiert wurde, welche Gedanken dabei eine Rolle spielten.

Die *Wirkungsart* wird mit den Zeichen „+“ oder „-“ markiert. Diese Kennzeichnung hat nichts mit einer positiven oder negativen Bewertung im Alltagssprachlichen Sinn zu tun. Das „+“ bezeichnet vielmehr, dass die Verstärkung des *beeinflussenden* Faktors (von dem die Wirkung ausgeht) eine Verstärkung des *beeinflussten* Faktors mit sich bringt („Je mehr ..., desto mehr ...“). Ein Plus kann aber auch bedeuten: Je weniger von dem einen, desto weniger von dem anderen, was unserem Alltagsdenken widersprechen mag. Die Beraterin: „Marie, jetzt wird es etwas kompliziert, aber das schaffen wir schon. Im Hinblick auf die ‚Wirkungsart‘ versehen Sie die Pfeilspitze mit einem Plus (+), wenn diese Verbindung ‚positiv‘ ist.“ Marie: „Je spontaner (9) ich einen Beitrag leiste, desto konzentrierter (11) bin ich, also ein Plus. Je negativer meine Selbstgespräche (6), desto geringer fällt meine Beteiligung in Seminaren (1) aus. Dann muss ich nach der Definition ein Plus-Zeichen in die Pfeilspitze machen.“ „Je weniger Unterstützung (3) ich von Studierenden im Seminar bekomme, desto stärker wird meine Angst, also ein ‚-‘ (2).“ Die Beraterin: „Ja, wunderbar haben Sie das hingekriegt. Jetzt haben wir wirklich ein verwirrend schönes Netzwerk!“

Schließlich kann auch noch die *Wirkungsdauer* einbezogen, d. h. eine zeitliche Analyse vorgenommen werden – was allerdings im Fall Marie nicht erfolgte. Diese Dimension soll anzeigen, wie lange es dauert, bis sich eine Einflussgröße auf die von ihr beeinflussten auswirkt. Dies kann wiederum in drei Stufen markiert werden: kurz-, mittel- oder langfristig. In der Software lässt sich dies durch die Auswahl von unterschiedlichen Farben bei den Verbindungslinien darstellen. An der Pinnwand müsste dann gleich nach der Zeitdimension gefragt werden, bevor eine Linie gezeichnet wird, um die richtige Farbe auszuwählen oder nachträglich die Linie besonders zu kennzeichnen (z. B. durch Punkte, Kreuze etc.). Welche Zeitspanne als kurz-, mittel- oder langfristig angesehen wird, hängt von dem jeweiligen Fall ab und muss geklärt werden. Hier muss man sich in der Regel mit Schätzungen begnügen.

Die Analyse der Wirkungsbeziehungen kann spontan – wie im eben geschilderten Beispiel – vorgenommen werden, sie kann allerdings auch systematisch erfolgen, indem bei jedem Einflussfaktor nacheinander geprüft wird, auf welche anderen Elemente er einen Einfluss hat.

3.3 System analysieren

Das vorhandene Wirkungsgefüge kann unter verschiedenen Blickwinkeln analysiert werden. Das Ziel ist, Erkenntnisse über die Struktur und Dynamik der wesentlichen

Prozesse im System zu erhalten, z. B. durch die Identifikation von Teilnetzen bzw. Teilkreisläufen. Von einem Wirkungskreis spricht man, wenn ein Element über verschiedene andere wiederum auf dieses zurückwirkt. Ziel ist dabei herauszufinden, ob es Wirkungsketten gibt, die zu einer (un-)erwünschten Stabilisierung, einer Verstärkung oder einem Aufschaukeln eines Musters führen. Genauso kann beim nächsten Schritt „Eingriffe bestimmen“ (s. u.) geprüft werden, wie sich eine Veränderung eines Elementes auf die anderen auswirkt.

Auf das Beispiel angewandt, sagt die Beraterin: „Marie, versuchen Sie einmal, ob Sie – über die vermuteten Zweierverbindungen hinaus – längere Einfluss-/Wirkungsketten entdecken können. Beginnen Sie bei irgendeinem Faktor/Element und gehen Sie zu anderen Faktoren, bis Sie wieder beim Ausgangsfaktor ankommen. Eine solche Kette kann ein Muster, ein ‚Spiel‘ oder Ritual darstellen. Markieren Sie dieses (Teil-)Muster und geben Sie ihm einen kurzen Namen.“ Nach längerem Herumprobieren, wozu sie die Beraterin immer wieder ermutigt, entdeckt Marie ein Muster: „Je weniger spontan ich bin (9), desto mehr vergleiche ich mich sofort mit anderen Studierenden (z. B. den ‚Vielrednern‘ im Seminar, 8), was sich letztlich in negativen Selbstgesprächen mit mir selbst auswirkt (6) und schließlich zum Schweigen/zur Nichtbeteiligung führt (1). Und so geht die Chose dann von vorne los, weil danach meine Spontaneität total flöten geht (9). Ja, wie soll ich das Spiel/diesen Kreislauf bloß nennen? Vielleicht ‚Selbstbehinderung durch ständigen Vergleich mit anderen‘?“ Nach einer Weile findet Marie ein zweites Muster („Spiel“): „Wenn ich Unterstützung bekomme (3), werde ich mutiger/steigt mein Selbstbewusstsein (4) – begleitet von positiven Selbstgesprächen (6), was dann auch zu einem Beitrag von mir führt (1). Das Melden, die Beteiligung wiederum verringert meine Angst (2). Dadurch kann ich kleine Signale einer Unterstützung durch andere überhaupt erst richtig wahrnehmen.“ Thema könnte sein: „Manchmal genügt ein kleiner Schubs von außen und die Sache läuft rund, zu meiner Zufriedenheit.“

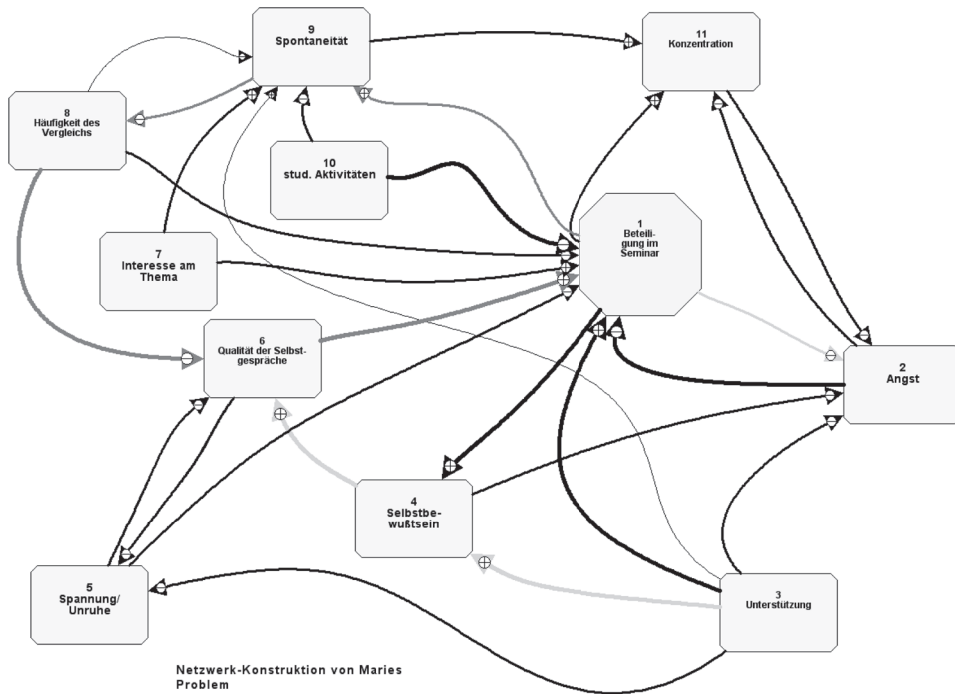


Abb. 3: Systemmodellierung am Beispiel „Marie“

3.5 Eingriffe bestimmen

Wenngleich in aller Regel schon die Einsicht in die herausgearbeiteten Wechselwirkungen und Zusammenhänge der einzelnen Variablen eine neue Perspektive eröffnet, damit sich eine „neue Beziehung zum behandelten System“ (Vester 1999, S.166) erschließt und somit einen wichtigen Lernschritt darstellt, so ist es doch wichtig, hieraus gezielte Lösungsstrategien herauszuarbeiten. Hierbei geht es um die Optimierung des jeweiligen Systems. Wie kann in das komplexe Wirksystem eingegriffen werden, damit es sich in eine gewollte Richtung entwickelt? Dazu bieten sich verschiedene Wege an:

Die Ratsuchende, hier Marie, kann z. B. nach subjektiver Einschätzung bei einem Element der (Teil-)Kreisläufe bzw. im Gesamtwirkungsgefüge ansetzen und prüfen, was eine Veränderung an dieser Stelle (z. B. gezielte Arbeit an ihren Selbstgesprächen) an (erwünschten oder unerwünschten) Effekten im Gesamtgefüge bewirken würde und diese Strategie bzw. mögliche weitere „durchspielen“, bis eine zufriedenstellende Strategie gefunden wird. Dabei ist es hilfreich zu berücksichtigen, wie stark die aktive Einflussnahme auf einzelne Elemente ist bzw. wie stark diese beeinflusst werden. Demgegenüber sind vom Ratsuchenden nicht beeinflussbare Faktoren für Veränderungsstrategien auszuklammern. Ebenso kann es sinnvoll sein, genauer zu prüfen, welcher Entscheidungsspielraum bei einzelnen Elementen besteht und welche Ent-

scheidungen von anderen (übergeordneten) Instanzen getroffen werden müssen (z. B. bei der Analyse von Organisationen).

Eine etwas genauere, zahlenbasierte Form der Eingriffsbestimmung ist die Erstellung einer sog. „Einflussmatrix“, die Bestandteil des von Vester (1972) entwickelten Papiercomputers ist. (s. Abb. 4)

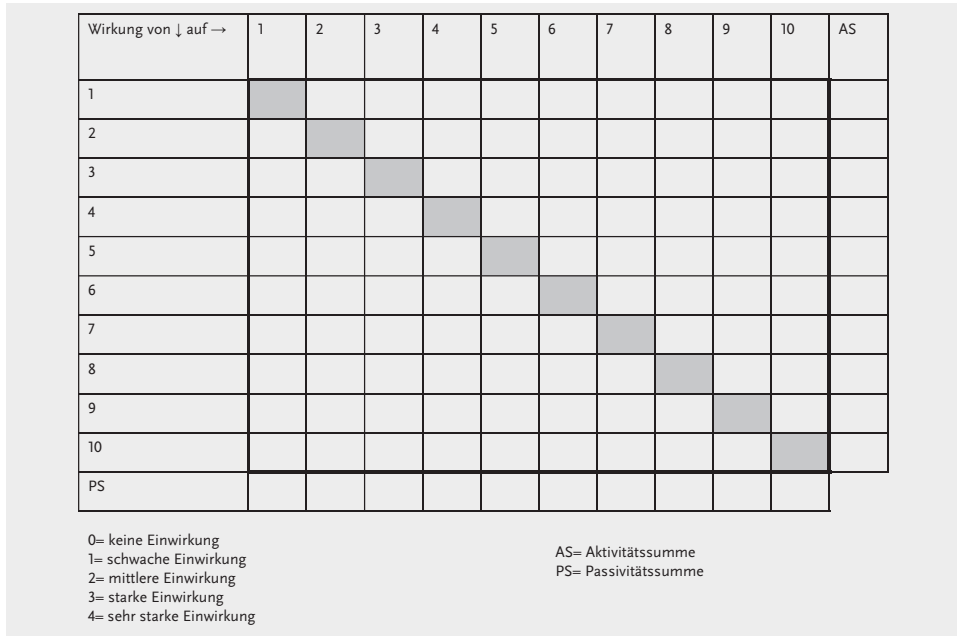


Abb. 4: Verrechnung auf der Basis des Papiercomputers

Quelle: in Anlehnung an Berndt, Bingel & Bittner 2007, S. 168

Die waagerechte Achse sortiert die Elemente nach dem Grad ihrer Beeinflussung, d. h., sie erfasst, wie stark dieser Faktor im Netz wirkt. Die senkrechte Achse beschreibt den Grad der Beeinflussung durch andere Elemente. Es liegt nahe, dass das Anknüpfen bei der Veränderungsstrategie an ein aktives Element einen großen Effekt erzeugt, weil andere Elemente dadurch beeinflusst werden.

Das Software-Programm GAMMA, in das die Zeichnung Maries auf der Pinnwand übertragen wurde, verrechnet dann alle Elemente mit ihren Beziehungen im Sinne der Einflussmatrix (s. Tab. 2). Es wird bei der Auswertung zwischen den in der Tab. 2 charakterisierten Typen von Einflussfaktoren unterschieden. Auch bei dieser Matrix ist die Begriffswahl gewöhnungsbedürftig: Die Adjektive „kritisch“, „passiv“ oder „träge“ dürfen nicht als wertende Beschreibungen missverstanden werden. „Aktive“ Elemente sind zudem nicht zwingend beeinflussbar. Die Tatsache, dass die Grenzen zwischen den vier Quadranten fließend sind, wird in der Software durch Farbübergänge angedeutet. Die Aktiv- bzw. Passiv-Werte eines Elements errechnen sich aus der Zahl und dem Gewicht der abgehenden (aktiven) bzw. eingehenden (passiven) Verbindun-

gen. Zudem wird die Stärke des Pfeils berücksichtigt. Die Zahlenwerte werden zeilen- und spaltenweise addiert. Als höchster Aktiv- oder Passiv-Wert wird 100 % gesetzt. In Bezug auf diese Größe werden alle Werte in der Grafik skaliert. Die Position eines einzelnen Wertes darf nicht überbewertet werden, denn sie wird von dem Element mit dem höchsten Wert bei den Zeilen- und Spaltensummen bestimmt. Es kann auch vorkommen, dass bei geringfügiger Veränderung der Charakteristik der Einflüsse ein Element in einen anderen Quadranten wechselt. Die Typisierung sollte daher eher graduell im Sinne von „mehr“ oder „weniger“ interpretiert werden (vgl. Unicon Management Development 2002, S. 41).

Tab. 2: Charakteristik von Einflussfaktoren

<p>Passiv „Elemente in diesem Quadranten beeinflussen andere Elemente wenig, werden ihrerseits jedoch stark von anderen Elementen beeinflusst. Sie werden auch als ‚reaktiv‘ bezeichnet.“ Im Fall Marie das Element Nr. 1</p>	<p>Kritisch „Elemente in diesem Quadranten beeinflussen andere Elemente stark, werden aber auch ihrerseits stark von anderen Elementen beeinflusst.“ Im Fall Marie befindet sich hier kein Element.</p>
<p>Puffernd „Elemente in diesem Quadranten beeinflussen andere Elemente wenig und werden auch wenig von anderen Elementen beeinflusst. Sie werden auch als ‚träge‘ bezeichnet.“ Im Fall Marie alle übrigen Elemente (außer Nr. 1 u. 3)</p>	<p>Aktiv „Elemente in diesem Quadranten beeinflussen andere Elemente stark, werden ihrerseits jedoch nur wenig von anderen Elementen beeinflusst.“ Im Fall Marie das Element Nr. 3</p>

Quelle der Zitate: Unicon Management Development 2002, S. 37

Bei einer solchen Berechnung ergibt sich für das Fallbeispiel die folgende Matrix:

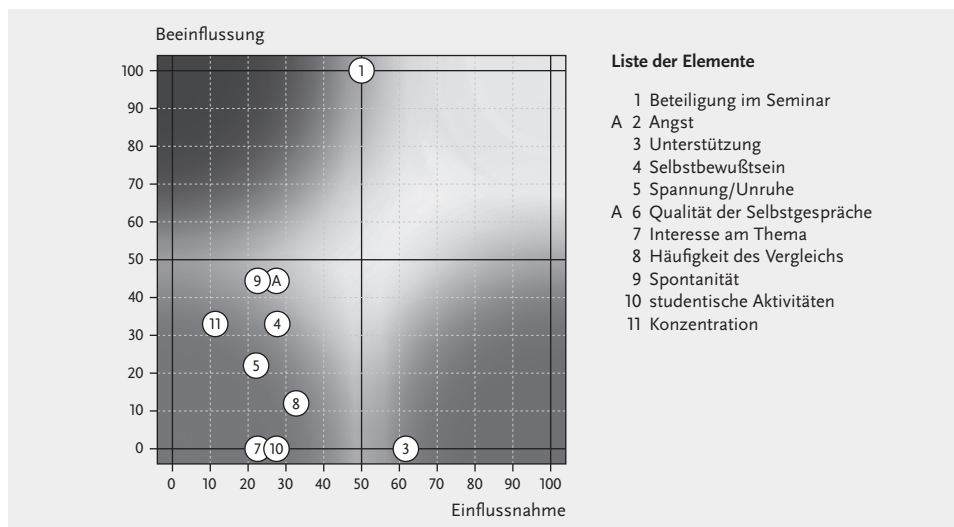


Abb. 5: Einflussmatrix

Aufgrund des aktiven Elements bei dieser Berechnung liegt es nahe, dass sich Marie vorerst auf die Planung der externen Unterstützung (3) konzentriert, weil dieses Element den stärksten Einfluss auf andere Elemente ausübt (direkt auf 1, 2, 4 und 5 und über diese Elemente/Einflussfaktoren wiederum auf andere – z. B. 11, 9 und 6). Natürlich nimmt das Software-Programm einem Berater und der ratsuchenden Person die persönliche Entscheidung nicht ab. Die durch die Software angezeigten Auswertungen stellen lediglich mögliche Erklärungen dar. Es handelt sich um ein heuristisches Verfahren, das die Wahrscheinlichkeit des Findens einer „guten“ Lösung erhöht, aber nicht garantiert. Aber die Suche nach Unterstützung durch eine Freundin oder sympathische Mitstudierende ist vermutlich eine sinnvolle Lösungsstrategie, die in Maries Einflussbereich liegt und die sie auch ausprobieren will.

Darauf aufbauend lassen sich konkrete Veränderungsstrategien entwickeln. Hierzu können (mit der Software) neue Elemente oder Verbindungen erstellt werden. Den Prozess leitende Fragen sind z. B.: Werden die Wirkungen rechtzeitig eintreten? Welche Nebeneffekte sind zu erwarten?

Weiter kann die Szenario-Variation eingesetzt werden, um mögliche Veränderungsstrategien auszuloten. Dies meint zu überlegen und durchzuspielen, ob aufgrund der Eigendynamik des Systems in absehbarer Zeit auch andere Elemente eine Rolle spielen und neue, veränderte Wirkungszusammenhänge entstehen könnten. Was würde passieren, wenn sich die Wirkungsstärke verändern würde? Welche Elemente des Systems signalisieren Veränderung? Auch in diesem Zusammenhang können neue Elemente hinzugefügt werden.

Wichtig für das Verständnis des Konzepts der Systemmodellierung ist auch der Sachverhalt, dass es sich um eine rekursive Vorgehensweise handelt. Dies bedeutet nicht nur, dass zu jeder Zeit sowohl weitere Variablen eingefügt werden können, die sich im Laufe des Arbeitsprozesses als systemrelevant erweisen, sondern auch, dass zu den vorigen Schritten zurückgekehrt werden kann. Dies unterscheidet das Verfahren von einer rein konstruktivistischen Vorgehensweise (vgl. Vester 1999, S.165). Die Korrektur in mehreren iterativen Schleifen ist einfacher und schneller durchzuführen und erzielt sicherere Resultate als etwa der Versuch einer Perfektionierung des anfänglichen Variablensatzes durch vertiefende langwierige Diskussion (vgl. Vester 1999, S.166).

4 Fazit

Die Methode der Systemmodellierung trägt dazu bei, die Komplexität eines Systems auf einen überschaubaren und doch systemrelevanten Satz von Einflussgrößen zu reduzieren und deren Wechselwirkung zu erfassen und zu interpretieren. Sie eignet sich prinzipiell für die Arbeit mit einzelnen Personen, mit Gruppen, Teams, Abteilungen sowie ganzen Organisationen. Neben dem Einsatz in unmittelbaren Bera-

tungssituationen kann sie auch von Beratenden sowie von Führungskräften bzw. Mitarbeitern zur Selbstreflexion oder im Rahmen kollegialer Beratung genutzt werden.

Das Vorgehen ist intellektuell anspruchsvoll, insbesondere gilt dies für die Phasen 2 und 3. Dafür gelingt es aber, die Wechselwirkung der Elemente in komplexen Systemen transparent zu machen. Die Methode kann als einseitig kognitiv wahrgenommen werden. Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass als Einflüsselemente auch emotionale und behaviorale Aspekte benannt werden können. Es ist hilfreich, wenn die Beraterin/Moderatorin darauf achtet, dass alle drei Dimensionen von sog. KEV-Mustern, d. h. Kognition, Emotion und Verhalten, ebenso wie Umweltfaktoren einbezogen werden.

Als Kritik an dem Verfahren mag auch formuliert werden, dass die praktischen Schlussfolgerungen nur in Ansätzen erfasst werden. Dem ist im Hinblick auf die Methode im engeren Sinne zuzustimmen. So haben z. B. Ulrich und Probst (1991) die Phasen 5 und 6 angefügt, in denen die Problemlösungsstrategie konkret bearbeitet werden soll. Hierzu sind aus unserer Sicht jedoch andere etablierte Verfahren, z. B. aus dem Projektmanagement, hinzuzuziehen, um eine genaue Planung der Umsetzung vornehmen zu können.

Literatur

- Berndt, C., Bingel, C. & Bittner, B. (2007):** Tools im Problemlöseprozess. Leitfaden und Toolbox für Moderatoren. Bonn: ManagerSeminare Verlag
- Malik, Fredmund (2011):** Strategie. Navigieren in der Komplexität der Neuen Welt. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag
- Ossimitz, G. (2000):** Entwicklung systemischen Denkens. München: Profil-Verlag
- Schiepek, G. (1986):** Systemische Diagnostik in der klinischen Psychologie. Weinheim: Beltz/PVU
- Schiepek, G. (1991):** Systemtheorie der klinischen Psychologie. Braunschweig: Vieweg Verlag
- Ulrich, H. & Probst, G. J. B. (1991):** Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Ein Brevier für Führungskräfte. 3. erw. Aufl. Bern/Stuttgart: Haupt Verlag
- Unicon Management Development (2002):** GAMMA – ein PC-Werkzeug für Vernetztes Denken. Tübingen: Tertia Edusoft
- Vester, F. (1999):** Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt
- Vester, F. (1972):** Unsere Städte sollen leben. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt
- Watzlawik, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2011 [1967]):** Menschliche Kommunikation. 12. Aufl. Bern: Hans Huber, Hogrefe AG

Beratung im Zwangskontext – Wertschätzung und Transparenz einsetzen, um Klientinnen und Klienten für eine Zusammenarbeit zu gewinnen

MARIANNE ROESSLER

In diesem Beitrag wird gezeigt, wie der systemisch-lösungsfokussierte Ansatz helfen kann, „unfreiwillige“ Klientinnen und Klienten möglichst hilfreich zu unterstützen. Freiwilligkeit und Unfreiwilligkeit werden hier nicht als ein polares Gegensatzpaar (Kähler 2005, S. 84) gesehen, „sondern als ein Kontinuum“ (Conen 2009, S. 62). „Unfreiwilligen“ Klientinnen wird häufig eine mangelnde Motivation unterstellt: „Bereits die Benennung beziehungsweise die Umschreibung der unterstellten Motivationsdefizite, wie (...) ‚fehlender Leidensdruck‘ oder ‚fehlende Mitwirkungsbereitschaft‘ (compliance) verortet die scheinbar fehlende Motivation in Defiziten“ (Körkel & Drinkmann 2002, S. 27) und beinhaltet eine Abwertung, die sich negativ auf die Kooperation auswirkt. In diesem Beitrag soll gezeigt werden, dass bei der Arbeit mit Klienten im Zwangskontext eine ähnliche Arbeitsweise wie bei „freiwilligen“ Klientinnen angeraten ist, nur dass Wertschätzung, Transparenz und Klarheit über den institutionellen Auftrag und die möglichen Konsequenzen bei „unfreiwilligen“ Klienten noch zentraler sind, eine noch größere Rolle spielen als bei der Arbeit mit „freiwilligen“ Klientinnen.

Der systemisch-lösungsfokussierte Ansatz wurde von Steve de Shazer, Insoo Kim Berg und ihrem Team in Milwaukee in 30-jähriger Arbeit entwickelt, anknüpfend an die Konzeption des MRI (Mental Research Institut¹) und die Arbeit von Milton H. Erickson. Der Ansatz zeichnet sich durch eine Empowermentkonzeption (Gaiswinkler & Roessler 2012) aus, die auf Wertschätzung² und Ressourcenorientierung basiert, und gibt somit eine Anleitung zur Haltung der professionellen Helfer. Er stellt die Ziele der Klientinnen in den Mittelpunkt der Arbeit und bietet unterschiedliche sprachliche Werkzeuge (Operationalisierungen), wie beispielsweise die Wunderfrage, Skalie-

1 Am Mental Research Institut in Palo Alto arbeiteten Paul Watzlawick, Janet Beavin (später Bavelas; vgl. Watzlawick, Beavin & Jackson 2007), Dick Fish und andere (vgl. Roessler & Gaiswinkler 2004).

2 Wertschätzung für Verbesserungen, aber auch Wertschätzung für die schwierige Situation, in der sich ein Klient befindet.

rungsfragen und viele weitere Fragetechniken (Berg & De Jong 2008; De Shazer et al. 2008). Bemerkenswert ist, dass dieser Ansatz in der unmittelbaren Arbeit mit Klienten entwickelt wurde: Das Team des BFTC (Brief Family Therapy Centre) griff Impulse der Klientinnen auf und experimentierte in der Folge systematisch damit. „Bei ihrer Arbeit mit Klienten und bei der Weiterentwicklung ihrer (...) [Interventionstechniken gingen] (...) sie induktiv vor. Sie beobachte[te]n das jeweilige (...) [Beratungsgespräch] und richte[te]n ihre Aufmerksamkeit einfach auf das, was am nützlichsten war.“ (Roessler & Gaiswinkler 2004, S. 118) So entstand etwa die Wunderfrage, indem eine Klientin in einem Beratungsgespräch auf die Frage, „wie ihre erwünschte Zukunft aussähe, antwortete: „Da müsste schon ein Wunder geschehen.“ Insoo Kim Berg griff diese Idee auf und fragte: „Angenommen, es würde ein Wunder geschehen, was wäre dann anders in ihrem Leben?“ Als die Klientin auf diese Frage antworten konnte und konkret beschrieb, was sie dann tun würde und welchen Unterschied dies für sie machen würde, experimentierte das Team in der Folge mit dieser Frage, entwickelte Zusatzfragen, die unter dem Begriff Wunderfrage³ bekannt geworden sind. Auch die mittlerweile relativ bekannten Skalierungsfragen wurden durch Klienten initiiert⁴.

Der systemisch-lösungsfokussierte Ansatz geht davon aus, dass es keinen notwendigen Zusammenhang zwischen dem Problem und der Lösung gibt. Daher schlägt er radikal vor, nicht die Ursachen des Problems zu untersuchen, um aufgrund der Problemanalyse eine passende Lösung bzw. Ziele mit den Klientinnen zu entwickeln, sondern von Beginn an die Zusammenarbeit mit den Klientinnen auf die Ziele auszurichten bzw. sie dabei zu unterstützen, Ziele zu entwickeln.

Hierfür folgt der professionelle Helfer drei einfachen Regeln (Walter & Peller 2004, S. 22 f.)

1. Finde heraus, was die Klientin will!
2. Suche nach dem, was funktioniert, und mache mehr davon!
3. Wenn etwas nicht funktioniert, mach etwas anders/Anderes!

Ausgangspunkt im systemisch-lösungsfokussierten Ansatz ist, dass in einem ersten Schritt mit der Klientin Vorstellungen einer erwünschten Zukunft entwickelt werden, um Veränderungen zu erreichen. Professionelle Helfer erleben Helfer-Klienten-Kooperationen mit Klientinnen im Zwangskontext vor allem dann als problematisch bzw. schwierig, wenn die Klientinnen scheinbar kein Problem sehen und daher auch keinen Veränderungswunsch formulieren und/oder Vereinbarungen nicht einhalten. Daraus resultierende Verhaltensweisen werden von professionellen Helferinnen häufig als Widerstand, als mangelnde Problemeinsicht oder als Scheinkooperation angesehen. Im systemisch-lösungsfokussierten Ansatz wird eine andere Sichtweise vorgeschlagen, nämlich, dass es hilfreich ist, davon auszugehen, dass ein Phänomen namens Widerstand nicht existiert (De Shazer 1984), dass Klienten immer kooperieren und für

3 Die vollständige deutsche Fassung der Wunderfrage findet sich unter www.netzwerk-ost.at (4.7.2012).

4 Folgerichtig fragte Steve de Shazer die Teilnehmer mehrteiliger Workshops ab dem zweiten Seminarblock: „Was haben Sie in der Zwischenzeit von ihren Klientinnen gelernt?“

ihr Verhalten – innerhalb ihres Bezugsrahmens – stets gute Gründe haben, auch wenn diese für die Helferinnen nicht nachvollziehbar sein mögen.

Den Veränderungswunsch befördern

Forschungsergebnisse aus der Psychotherapiewirkungsforschung zeigen, dass Klienten sich vor allem dann scheinbar unkooperativ verhalten, wenn sie keine oder zu wenig Hoffnung haben, dass positive Veränderungen möglich sind (vgl. z. B. Friedman 1963; Frank 1985, S. 235), deshalb schlägt Conen vor, „pessimistische (...) Zukunftserwartungen“ (Conen 2009, S. 65) in Frage zu stellen. „Wenn es gelingt, beim (...) [Klienten] positive Erwartungen auf wirksame Hilfe und baldige Besserung zu induzieren, wird er sich wieder etwas zuversichtlicher fühlen und mit mehr Mut, Schwung und Vertrauen an die Dinge herangehen. Dies führt zu kleinen Erfolgserlebnissen, die wiederum sein Vertrauen stärken, dass Veränderung möglich ist. Dies hebt seine Stimmung erneut und führt zu positiveren Zukunftserwartungen, die wiederum die Voraussetzungen für weitere Erfolgserlebnisse verbessern.“⁵ (Grawe 2000, S. 35) Conen weist ebenfalls darauf hin, dass dem Thema Hoffnung insbesondere im Zwangskontext große Bedeutung zukommt (2009, S. 64). Professionellen Helferinnen kommt also die Aufgabe zu, mit handwerklichem Geschick die Klienten so zu unterstützen, dass diese mehr Hoffnung entwickeln. Hoffnung entsteht jedoch zumeist nicht durch „gutes Zureden“ (Conen 2009, S. 65) oder durch Aufmunterung, sondern indem Ziele und Zukunftsvorstellungen mit der Klientin entwickelt werden. Hoffnung entsteht, indem mit den Klienten im Gespräch untersucht und erarbeitet wird, welche Ressourcen, welche Kompetenzen und welche erfolgreichen Bewältigungsstrategien in der Vergangenheit genutzt haben. Sie entsteht, wenn Klienten für sie machbare Umsetzungsstrategien, die unmittelbar der Zielerreichung dienen, entwickelt haben (Snyder et al. 2001, S. 195). Dabei ist es nützlich, als Helfer insbesondere auch die kleinen Erfolge wertzuschätzen, indem nach Details gefragt wird, die im Einfluss- und Handlungsbereich⁶ der Klientin liegen, intern attribuiert werden und von den Klientinnen nicht als zufällige, unbeeinflussbare Ereignisse angesehen werden. Professionelle Helfer können Klientinnen unterstützen, diese Erfolge zu bemerken, damit die Klientinnen sich als gestaltend, selbstwirksam und handlungsfähig erleben und ihre Handlungs- und Entscheidungsmacht sowie ihre Eigenkraft wahrnehmen.

Sonja Parker: An welchem Punkt haben Sie diese Entscheidung gefällt? Zu Ihren Freunden zu sagen, ihr könnt nicht vorbeikommen, um Drogen zu nehmen?

Klientin: Nun, meine Mama war keine gute Mama für mich und sie ließ Leute vorbeikommen, und schau, wo mich das hingebracht hat. Ich dachte mir, so werde ich nicht sein, ich werde besser für mein Baby sein.

5 Ich erlebe in meiner Praxis die Wirkmächtigkeit dieser Vorgehensweise: Obwohl der Gedankengang so banal scheint, ist es eine große Herausforderung, gerade bei komplexen Problemlagen diesen wertschätzenden Blick auf die kleinen Veränderungen aufrecht zu erhalten.

6 Im Englischen wird diese Thematik unter dem Begriff *agency* diskutiert (vgl. Emirbayer & Mische 1998).

Sonja Parker: Danke ... und um diese Entscheidung zu treffen, das ist keine leichte Entscheidung, das zu sagen, zu Freunden, ja? An welchem Punkt haben Sie diese Entscheidung getroffen? An welchem Punkt Ihrer Schwangerschaft haben Sie sich dazu gebracht, so dass Sie dazu in der Lage waren, das zu tun?

Klientin: Als mir gesagt wurde, dass ich ein Baby haben werde, und da wusste ich, ich muss mein Leben besser machen, um das Leben von meinem Baby besser zu machen.

In diesem Interviewausschnitt⁷ unterstreicht Sonja Parker⁸ zum einen die Verbesserungen, nämlich, dass die Kindesmutter ihren Freunden sagte, dass sie nicht mehr vorbeikommen dürften, um Drogen zu nehmen. Parker fokussiert zum anderen auf ihre Entscheidung („An welchem Punkt haben Sie diese Entscheidung gefällt?“) und auf ihr Handeln: Zum einen wird diese Verbesserung also bemerkt und zum anderen wird auf ihre Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit verwiesen und damit kommuniziert, dass es Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten gibt und die Klientin eine Wahl⁹ getroffen hat, die auf die Sicherheit des Kindes abzielt.

Wenn Klienten kein Anliegen formulieren, dann wird im lösungsfokussierten Ansatz vorgeschlagen, breiter nach Ausnahmen zu suchen: Also zu fragen, was der Klientin Freude macht, was sie gerne tut, was sie gut kann oder auch, was in ihrem Leben gut läuft, und der Klientin dafür Wertschätzung zu vermitteln. Dadurch können Hoffnung und Zuversicht entstehen und sich ein Veränderungswunsch bei der Klientin entwickeln. „Wenn der Therapeut sich in einer wertschätzenden Weise an dem Leben des Patienten, an seinen Fertigkeiten und Errungenschaften interessiert zeigt, dann kreiert er den Kontext, in dem der Wunsch nach Hilfe entstehen kann.“ (Isebaert & Collin 2005, S. 69) Wahrgenommene kleine Erfolge führen oft zu großen Veränderungen, so ein weiterer Leitsatz des systemisch-lösungsfokussierten Ansatzes. Die Ergebnisse aus der Psychotherapiewirkungsforschung zeigen, dass nicht nur das Ausmaß der Hoffnung der Klienten sich auf die Veränderungserwartung¹⁰ auswirkt, sondern dass auch das Ausmaß der Hoffnung der Helfer, und zwar in zweierlei Hinsicht, starke Wirkung zeigt:

7 Zusammenschnitt einer Demonstration eines Gesprächs nach dem Signs-of-Safety-Ansatz mit einem Elternpaar und Sonja Parker (als Rollenspiel) im Rahmen eines Workshops mit Kinderschutzpraktikerinnen und -praktikern (aus dem Englischen übersetzt; <http://www.youtube.com/watch?v=5YcsK05xDxU>).

8 Eine australische Sozialarbeiterin, die im Kinderschutz arbeitet und mit Andrew Turnell kooperiert.

9 Vgl. zur Bedeutung von Wahlfreiheit Isebaert und Collin 2005.

10 Die wohl bekannteste Studie, anhand derer die Bedeutung der Veränderungserwartungen nachgewiesen wurde, ist die als „Rosenthal-Studie“ bekannt gewordene Studie (Rosenthal & Jacobson 1968): Schüler einer Volksschule wurden einer Testung unterzogen: Als Ergebnis wurde den Lehrerinnen mitgeteilt, welche Schüler besonders intelligent waren und bei welchen Schülerinnen besonders bemerkenswerte Lernfortschritte erwartet werden konnten. Tatsächlich wurden die Kinder per Zufallsstichprobe ausgewählt und die Gruppe bestand aus männlichen und weiblichen Schülern und Schülerinnen, die besonders gut, aus Schülern und Schülerinnen, die durchschnittlich und aus Schülern und Schülerinnen, die eher schwach abgeschnitten hatten – die intellektuellen Unterschiede existierten also nur in den Köpfen der Lehrer. Am Ende des Schuljahres wurden abermals Intelligenztests durchgeführt. Alle Schüler und Schülerinnen, denen besonderes Entwicklungspotenzial zugeschrieben worden war, zeigten deutlich bessere Ergebnisse als die anderen. „Teachers probably watched their special children more closely, and this greater attentiveness may have led to more rapid reinforcement of correct responses with a consequent increase in pupils' learning“. (Rosenthal & Jacobson 1968, S. 180)

1. Haben Helferinnen keine oder wenig Hoffnung auf positive Veränderung und damit eine geringe Veränderungserwartung, wirkt sich dies nachteilig auf die Chancen aus, dass bei den Klienten positive Veränderungsprozesse in Gang gesetzt werden.
2. Die Zuversicht des Helfers zum eigenen methodischen Handeln¹¹ und in die eigene Wirksamkeit: Dafür braucht die professionelle Helferin eine Konzeption über das eigene sozialarbeiterische Handeln, ein Interventionsrepertoire zur Gestaltung des kommunikativen Prozesses und Know-how, um die unterschiedlichen professionellen Handlungsprogramme zu steuern. (Gaiswinkler & Roessler 2009)

„(B)etter outcomes [are predicted] for therapists, who have hope both in their clients abilities to change and in the potential of what they have to offer the client to bring about change.“ (Snyder et al. 2006, S.186)

Hoffnung kann also befördert werden, indem auf Kompetenzen und Ressourcen und auf die (kleinen) Erfolge und Fortschritte fokussiert wird (Grawe 2000, S. 35). Aus der Psychotherapiewirkungsforschung wissen wir, dass Klientinnen vor allem dann von Verbesserungen berichten, wenn sie explizit danach gefragt werden. Das Erzählen von Verbesserungen bzw. das Berichten von Zeiten, in denen das Problem kleiner war, führt häufig erst dazu, dass die – im systemisch-lösungsfokussierten Ansatz als *Ausnahmen* bezeichnete Zeiten – wahrgenommen werden. Deshalb ist es sinnvoll, Klienten explizit nach den Ausnahmen zu fragen und sie wertzuschätzen.

„Nach dem lösungsfokussierten Ansatz ist das menschliche Leben ein Prozess des ständigen Wandels. Veränderungsprozesse sind unvermeidlich und ereignen sich fortwährend. Vor dem Hintergrund des Problemdrucks erscheinen den Klientinnen die Momente, in denen es besser war, oft unbedeutend. De Shazer charakterisiert das, was in Dialogen über Ausnahmen geschieht, als Erarbeiten ‚eines Unterschiedes, der einen Unterschied macht‘ (Batson 1983, S. 618). Er betont, dass Lösungen oft aus vorher ‚unbemerkten Unterschieden‘ entwickelt werden.“ (Roessler & Gaiswinkler 2004, S.119) Positive Veränderungen finden in 66 % der Fälle bereits vor Therapiebeginn statt (Weiner-Davis, de Shazer & Gingerich 1987¹²). Es kann also davon ausgegangen werden, dass in der sozialen Arbeit – also auch im Zwangskontext – Verbesserungen bereits vor Beginn der Klienten-Sozialarbeiter-Interaktion¹³ zumindest bei einigen Klienten bemerkt werden können. Weil früh eintretende Veränderungen die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass weitere Veränderungen erfolgen (Brown, Dreis & Nace 2006, S. 390), scheint es nicht sinnvoll zu sein, zuerst eine Diagnose über die Klientinnen zu erstellen, um dann expertinnengesteuert eine Intervention zu planen, sondern Intervention und Diagnose gemeinsam zu denken: Eine Diagnose hat immer

11 Duncan, Miller und Sparks (2004, S.72 f.) nennen dieses Zutrauen, die Zuversicht, die Überzeugung zur eigenen methodischen Konzeption und auch das Vorgehen nach dieser: *Allegiance*.

12 30 Familien, die eine Jugendservicestelle aufsuchten, wurden für diese Studie untersucht. Die Ergebnisse scheinen mir – obwohl der Studie kein statistisch valides Verfahren zugrunde liegt – aufschlussreich und sind quasi eine Illustration der Metaanalysen (vgl. Grawe 2000).

13 Pantucek (2006, S. 254) spricht vom Klient-Sozialarbeiter-Interaktionssystem (KSI).

auch intervenierende Wirkung und jede Intervention liefert zugleich diagnostische Daten.

Der systemisch-lösungsfokussierte Ansatz hält mehrere Möglichkeiten bereit, Klientinnen und Klienten Wertschätzung¹⁴ zu zeigen:

Drei Arten von Komplimenten bzw. wertschätzenden Rückmeldungen:

1. Direkte Komplimente
Beispiel: Ich bin beeindruckt, wie Sie das alles bewältigt haben – es gibt viele, die da schon längst aufgegeben hätten.
2. Indirekte Komplimente
Beispiel: Ich kann/könnte mir vorstellen, dass Ihr Sohn (Ihre Freundin, Ihre Mutter ...) sehr stolz auf Sie ist, wie Sie diese schwierige Situation gemeistert haben (auch wenn er bzw. sie es vielleicht nicht explizit sagt).
3. Komplimente, die der Klient sich selbst gibt
Beispiel: Wie haben Sie das bewerkstelligt? Wie ist Ihnen das gelungen? (Indem die Klientin sich diese Frage selbst beantwortet, macht sie sich ein Kompliment.)

Hier ein Beispiel aus einem Gespräch zwischen Insoo Kim Berg und einer 19-jährigen Klientin (2008), die mit einem gewalttätigen Mann in einer Beziehung war, der einem der Kinder ein Bein brach, deren Kinder fremd untergebracht wurden und die daran arbeitet, dass ihre Kinder wieder zu ihr zurückkommen.

Insoo: Did I hear you correctly that you got out of this relationship?

Client: Yes, I did

Insoo: Wow – I wonder how you did that?

Client: It was hard to do but

Insoo: I'm sure it was not easy

Client: No it was not

Insoo: So how did you do it?

Client: I just stayed away

Insoo: You just stayed away from him. That's all? He didn't want to end the relationship?

Client: No and I got a restraining order [Wegweisung] for him ...

Insoo: You did? Was it helpful?

Client: For a while it was. He just kept coming back

Insoo: So he didn't want to break up?

Client: Right

Insoo: But you knew this was best for you

14 Für Verbesserungen, für Fortschritte und für schwierige Situationen.

Client: Right

Insoo: Aha. So, how, he didn't want to ... he kept coming back? How did you make this happening?

Client: He was threatening me, threaten to kill me – and ...

Insoo: Wow

Insoo Kim Berg hebt in dieser Sequenz hervor, dass die Klientin sich aus der Beziehung gelöst hat: Sie fokussiert damit auf das Handeln der jungen Frau (agency) und gibt dieser Handlung eine Bedeutung, indem sie fragt, wie es die Klientin gemacht/geschafft hat, sich aus der Beziehung zu lösen („So how did you do this?“). Indem Insoo Kim Berg nach weiteren Details fragt, gibt sie der Klientin die Möglichkeit zu erklären, wie schwierig es war, was ihre Handlungen noch beeindruckender erscheinen lässt. Dadurch kann die Klientin erzählen, wie sie es getan hat (restraining order, stayed away). Die Klientin macht sich damit ein Selbstkompliment. In diesem Konversationsausschnitt wird unterstrichen, dass die Klientin gehandelt hat und die Verbesserung nicht „irgendwie passiert“ ist. Insoo Kim Berg gibt daraufhin eine wertschätzende Rückmeldung (direktes Kompliment) („I am sure it was not easy“). Dieses Statement beinhaltet die eingebettete Information, dass es eine besondere Leistung ist, was die Klientin getan hat (gerade weil es nicht einfach war) und sie spricht die Klientin als Expertin für ihr Leben an („But you knew this was best for you.“). Wenn also hier von Komplimenten die Rede ist, dann meint das konkret Erreichtes. Je spezifischer und konkreter (Selbst-)Komplimente in die Konversation Eingang finden, desto mehr Wirkung haben sie. Bavelas führt dazu aus, bezugnehmend auf McGee (1999), der die Funktion von Fragen ausführlich analysierte: „His starting point is that one of the main functions of questions is to introduce embedded presuppositions. That is, they can bring in new ideas without asserting them directly.“ (Bavelas 2000, S. 58)

Fragen haben also immer eine doppelte Intention: Zum einen sollen sie der Klientin helfen, Antworten zu finden, die auf *agency* und Selbstwirksamkeit abzielen, zum anderen beinhalten sie aber auch eine Information: „How did you do this?“ impliziert also, dass die Klientin aktiv gehandelt hat, um etwas zu erreichen, und diese eingebettete Information wirkt, auch wenn die Klientin, was sehr häufig ist, keine (oder vorerst keine) Antwort auf die Frage: „How did you make this happening?“ gibt, sondern erzählt, wie der Mann sie bedroht hat.

Im nachfolgenden Interviewausschnitt zeigt Sonja Parker, wie sie den Eltern, deren Kind wegen Atemproblemen ins Krankenhaus eingeliefert wurde und bei denen unklar ist, ob es ihr Verschulden war oder nicht, Wertschätzung vermittelt:

Sonja Parker: „Madeleine (die Krankenhaussozialarbeiterin) hat mir gesagt, dass sie Ihnen beiden erklärt hat, dass ich vom Kinderschutz bin und dass sie eine Meldung an uns geschrieben hat, gestern. So, ich stelle mir vor, ich bin die letzte Person, mit der Sie jetzt gerade reden wollen. Aber ich weiß das zu schätzen, dass Sie sich die Zeit nehmen, hierher zu kommen und sich mit mir zusammenzusetzen.“

Was wirkt innerhalb der Klientinnen-Helferinnen-Interaktion?

Forschungsergebnisse aus der Psychotherapiewirkungsforschung zeigen, dass 87 % der Veränderungen nicht auf die Helfer-Klienten-Interaktion zurückzuführen sind, sondern auf außertherapeutische Faktoren¹⁵. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass 13 % auf die Helferinnen-Klientinnen-Kooperation zurückzuführen sind.

Innerhalb der Helfer-Klienten-Interaktion (innerhalb der 13 %) bildet die Qualität des Arbeitsbündnisses den größten Wirkfaktor. Als maßgeblich für ein gelingendes Arbeitsbündnis nennen Duncan, Miller und Sparks (2004, S. 71 ff.):

1. Der Bezugsrahmen der Klientin: Welche Theorie(n) hat die Klientin, wie Veränderung gelingen kann?
2. Welche Ziele formuliert der Klient und wird an diesen gearbeitet?
3. Für wie gut hält die Klientin das Arbeitsbündnis (also nicht, wie der Helfer die Beziehung einschätzt)?
4. Wie gut passt das methodische Vorgehen zum Klienten?

Erschwerende Faktoren für ein gelingendes Arbeitsbündnis sind:

1. negative Hilfe-Vorerfahrungen (Gelso & Carter 1985; Henry & Strupp 1994)
2. schwierige Lebensbedingungen (Allen, Tarnoff & Coine 1985; Eaton, Arbeles & Gutfreund 1988; Gaston 1991; Kokotovic & Tracey 1990)

Gerade bei „unfreiwilligen“ Klientinnen und insbesondere auch bei Klienten, die jahrelang, manchmal sogar über Generationen hinweg, Hilfe-Erfahrungen haben, muss nahezu davon ausgegangen werden, dass die beiden oben genannten erschwerenden Faktoren zutreffen. Umso wichtiger ist es und umso mehr Kunstfertigkeit braucht es, ein gelingendes, hilfreiches Arbeitsbündnis zu entwickeln. Duncan, Miller und Sparks (2004, S. 221 ff.) haben ein Feedback-Verfahren¹⁶ entwickelt, um die Klientin nach Verbesserungsmöglichkeiten zu fragen. Dieses weltweit als einfaches Qualitätsmanagementverfahren eingesetzte Instrument ist deshalb bemerkenswert, da die Ergebnisse sich nachweislich verbessern, wenn die professionelle Helferin sich ein Feedback von den Klientinnen einholt. Dieses Verfahren misst sowohl den Outcome (positive Verbesserungen im Leben der Klientin) als auch die Qualität des Arbeitsbündnisses. Dieses auf Transparenz und Kooperation ausgerichtete Verfahren erleichtert es professionellen Helfern, mit den Klientinnen gemeinsam zu besprechen, was in der Helfer-Klienten-Interaktion getan werden kann, damit diese noch hilfreicher gestaltet werden kann, und es macht für Helferinnen und Klientinnen transparent, welche Verbesserungen beim Klienten bereits eingetreten sind.

Ausgehend von Milton H. Erickson, der konstatiert, dass Veränderungen immer stattfinden, ist es Aufgabe des professionellen Helfers, Veränderungen, die in die ge-

15 Als außertherapeutische Faktoren werden einerseits zufällige Ereignisse und Aktivitäten, die außerhalb der HelferInnen-KlientInnen-Interaktion stattfinden, bezeichnet und andererseits die Ressourcen der KlientInnen und die ihrer sozialen Netzwerke. Bei den Familiengruppenkonferenzen wird beispielsweise zentral auf diese außertherapeutischen Faktoren bzw. auf die Ressourcen und Stärken der Familien und deren soziale Netzwerke gesetzt (Haselbacher 2009; Hansbauer 2009).

16 Vgl. dazu Gaiswinkler 2009.

wünschte Richtung gehen, zu bemerken. „Erickson appears to approach each patient with an expectation that change is not only possible but inevitable.“ (De Shazer 1984, S. 13) „Therefore, the therapist’s stance is not if change will occur, but rather when, or where, or what type of changing will occur. A concept of ‚resistance‘ within this framework would hinder and handicap the therapist because it implies that change is not inevitable, setting up a contest between changing and nonchanging.“ (De Shazer 1984, S. 17)

Wenn Klienten keinen Konflikt zwischen Ist-Situation und Soll-Situation sehen

Voraussetzung für das Entwickeln wohlformulierter Ziele ist, dass Klientinnen einen Konflikt zwischen Ist- und Sollsituation¹⁷ wahrnehmen. Nach dem systemisch-lösungsfokussierten Ansatz ist es nicht erforderlich, dass Klienten explizit eine Problemeinsicht entwickeln, sehr wohl aber, dass sie einen Veränderungswunsch formulieren. Dieser kann sich – wie beschrieben – dadurch entwickeln, dass die Hoffnung bei den Klientinnen befördert und an der Qualität des Arbeitsbündnisses gearbeitet wird. Gerade im Zwangskontext ist es häufig erforderlich, Veränderungen zu forcieren, um dem institutionellen Auftrag gerecht zu werden, da sonst behördliche Maßnahmen erfolgen müssen (z. B. bei Kindeswohlgefährdung). Dieser institutionelle Auftrag, der z. T. nicht verhandelbar ist, stellt einen wesentlichen Unterschied zur Arbeit mit freiwilligen Klienten dar, bei der ausschließlich mit den Zielen der Klientinnen gearbeitet werden kann.

Je geringer der Veränderungswunsch und je unfreiwilliger die Mitarbeit an der professionellen Intervention scheint und je komplexer bzw. je schwerwiegender das Problem ist, desto häufiger folgen Interventionen einem *medizinischen Modell*, um die Ursachen für das Problem herauszufinden und daraus Interventionen – expertinnen-gesteuert – abzuleiten.

Das Vorgehen nach einem medizinischen Modell führt häufig dazu, dass Klienten scheinbar getroffene Vereinbarungen nicht einhalten oder den professionellen Helferinnen als widerständig erscheinen. Auch Kunstreich kritisiert solch eine Vorgehensweise, da sie nicht auf Beteiligung, Kooperation und Partizipation ausgerichtet ist und „Störungen“ und „Defizite“ in den Mittelpunkt gestellt werden (2001, S. 300 ff.).

Im systemisch-lösungsfokussierten Ansatz wird der umgekehrte Weg gegangen: Je unfreiwilliger die Klienten und je schwerwiegender das Problem, desto mehr wird beim Wollen/bei den Zielen der Klientinnen angesetzt. Zentral ist der Bezugsrahmen (client’s theories of change), um etwas über das Wollen des Menschen¹⁸ herauszufinden, um mit dem Wollen der Klienten arbeiten zu können. Wenn Klientinnen kein

17 Vgl. dazu auch Schmidt 2010, S. 183 f.

18 Alinsky beschreibt diese Schwierigkeit ebenfalls (Alinsky 1946, S. 128; zit. n. Szyntka 2003).

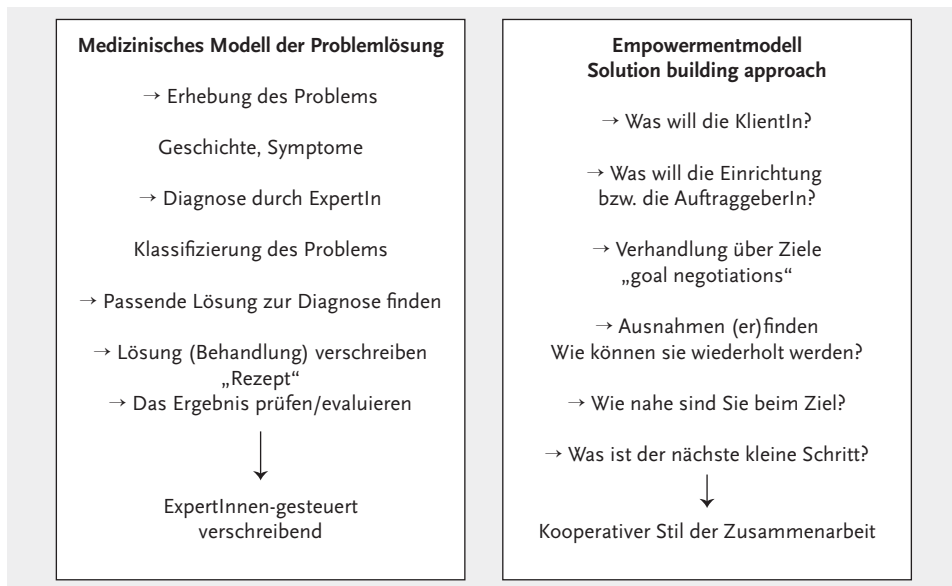


Abb. 1: Medizinisches Modell versus Empowermentmodell (Gaiswinkler & Roessler 2012)

Wollen formulieren können, so ist es eine Frage der professionellen Kunstfertigkeit, wie Sozialarbeiter Klientinnen unterstützen können, dass sich ein Wollen mittels geeigneter Interventionstechniken und -strategien passend zum Bezugsrahmen des Klienten entwickelt.

Im systemisch-lösungsfokussierten Ansatz ist ein zentrales Kernelement in der Arbeit mit Klienten das Entwickeln wohlformulierter Ziele (Berg & De Jong 2008, S. 46 ff.) im Sinne einer erwünschten Zukunftsvorstellung. Damit besteht ein klarer Zusammenhang zur Sozialraumdebatte, in der ebenfalls an das Wollen der Klientinnen angeknüpft wird. (Früchtel, Budde & Cyprian 2007; Budde, Früchtel & Hinte 2006; Alinsky 1999)

Wohlformulierte Ziele sind folgendermaßen gekennzeichnet:

- „Das Ziel ist für den Klienten wichtig und es besteht ein Commitment (...) bezüglich des Ziels.
- Der Klient verfügt über die erforderlichen Fähigkeiten zur Zielerreichung.
- Das Ziel liegt im Einflussbereich und innerhalb der Kontrolle der betreffenden Person und besteht beispielsweise nicht darin, dass der Ehemann sich ändern soll.
- Die Lösung ist keine abgeschlossene Handlung, sondern ein Prozess, mit dem sofort begonnen werden kann – Zielformulierungen sollten den Beginn von etwas erfassen und nicht das Ende.
- Das Ziel ist als Annäherungsziel und nicht als Vermeidungsziel formuliert: ‚Hin zum Ziel‘ und nicht ‚weg vom Problem‘, also die Anwesenheit von etwas Erwünschtem und nicht die Abwesenheit eines unerwünschten Zustands: ‚Mein Chef soll nicht mehr an mir rumkritisieren‘ – ‚Was sollte er stattdessen tun?‘

(Vermeidungsziele stärken im Bewusstsein die Vorstellung des unerwünschten Zustands¹⁹).

- Ziele müssen in der Sprache der Klientin formuliert sein.
- Ziele sollten interaktional (...) verankert werden, also für andere bemerkbar sein.
- Der Klient sollte über Strategien verfügen, wie er den nächsten Schritt realisieren kann. (...) [B]rauchbare Strategien aus anderen Lebensbereichen oder/und aus der Vergangenheit“ (Roessler & Gaiswinkler 2012b, S. 469 f.) können dafür transferiert werden.

In der systemisch-lösungsfokussierten Konzeption wird nach der erwünschten Zukunft gefragt, um darauf aufbauend mittels detaillierter Fragen („Was wäre dann anders“?, „Was würden Sie dann tun?“, „Welchen Unterschied würde das machen?“ etc.) dem Klienten zu helfen, konkrete, bemerkbare Handlungen aus der Perspektive der Zukunft zu beschreiben. Daran anknüpfend wird ein nächster Schritt, der in die gewünschte Richtung führt, formuliert. Dieser nächste Schritt ist bereits Teil der erwünschten Zukunft, ist damit für die Klientin attraktiv und integriert bereits beschriebene Ausnahmen („Wann war es schon mal ein bisschen so?“). Der erste Schritt dient also nicht einer Zielerreichung in ferner Zukunft, sondern er dient dazu, unmittelbar Verbesserungen zu erreichen und damit Hoffnung zu befördern. Damit unterscheidet sich die Konzeption von Zielerreichung im lösungsfokussierten Ansatz von anderen Zielkonzepten, in denen zumeist ein Plan und erforderliche Maßnahmen für die Zielerreichung entwickelt werden, und zwar aus der Perspektive der Gegenwart.

Der systemisch-lösungsfokussierte Ansatz bietet Operationalisierungen an, die nicht akademisch abstrakt entwickelt wurden, sondern, wie bereits erwähnt, durch und in der Zusammenarbeit mit Klienten.²⁰ Wenn Klientinnen Ziele und ein Wollen entwickelt haben, dann ist ein großer Schritt getan, denn dann entsteht eine wahrnehmbare Diskrepanz zwischen der Ist- und der Sollsituation, die den Ausgangspunkt für Veränderungsprozesse bildet. Danach geht es darum, Klienten zu unterstützen, ein geeignetes *Wie* zu erarbeiten, also zu erarbeiten, *wie* die Umsetzung gelingen kann (Pflegerl, Viertelmayr & Zottl 2007, S. 274; Roessler & Gaiswinkler 2012a).

Zielentwicklung und der institutionelle Auftrag

Sehen Klientinnen keinen Widerspruch zwischen der Ist- und der Sollsituation, ist es für die professionelle Helferin zielführend, den institutionellen Auftrag sowie das Ziel

19 Dies zeigt mittlerweile auch die Hirnforschung.

20 Die erwähnten Operationalisierungen entsprechen einer professionellen Kunstfertigkeit, die sich nicht durch die bloße Lektüre von Texten vermitteln lässt. Diese Kunstfertigkeit lässt sich nur durch Erfahrung und reflektierte Praxis entwickeln. Obwohl das so ist, ist das Handwerkszeug des lösungsfokussierten Ansatzes – die Gesprächstechniken – konkreter, spezifischer, beschreibbarer und lehrbarer als in manch anderen professionellen Beratungs- oder Therapietraditionen. Eine gute Möglichkeit, um einen Geschmack davon zu bekommen, wie diese Arbeit funktioniert, ist, erfahrenen Praktikerinnen beim Arbeiten zuzuschauen: entweder im Feld, bei Live-Demonstrationen auf Workshops oder auch in Videoaufzeichnungen.

der Institution der Klientin so transparent wie möglich zu machen – und die Folgen, falls keine Änderung eintreten sollte. Transparenz bei der Formulierung der institutionellen Ziele und der erforderlichen Veränderungen hilft der Klientin, den Konflikt zwischen Ist- und Sollsituation zu sehen. Klientinnen und Klienten können nur dann den Widerspruch erkennen, wenn sie die Sollsituation für realistisch und erreichbar halten und diese für sie von Bedeutung ist. Das bildet die Voraussetzung für den Beginn eines Veränderungsprozesses. Die naive professionelle Helferin, die meint, es reiche aus, den Klienten zu sagen, was sie tun müssen, und die davon ausgeht, dass die Klienten dies dann auch täten, gefährdet die Kooperationsbereitschaft und das Arbeitsbündnis und führt sich selbst ins Burnout, weil sie erlebt, dass ihre Bemühungen häufig vergeblich sind. Eine kompetente Intervention zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass kooperativ mit den Klientinnen Lösungsideen und erste Schritte kreiert werden. „Alles Wissen ist nutzlos, wenn man nicht mit Menschen kommunizieren, sich nicht mitteilen kann. (...) Kommunikation findet statt, wenn die Menschen verstehen, was man ihnen mitzuteilen versucht. Wenn sie nichts [oder zu wenig] verstehen, kommuniziert man nicht, trotz der Worte (...). Menschen verstehen Dinge nur im Rahmen ihrer Erfahrungen, das heißt, man muss in ihren Erfahrungsbereich eindringen. Darüber hinaus ist Kommunikation keine Einbahnstraße. Wenn man versucht, anderen seine Ideen zu vermitteln, und dem keine Aufmerksamkeit schenkt, werden seine Ideen nicht angenommen, und man kann die ganze Sache von vornherein vergessen.“ (Alinsky 1999, S. 115)

Im Signs-of-Safety-Ansatz (Turnell 2012), eine für den Kinderschutz²¹ entwickelte Erweiterung des systemisch-lösungsfokussierten Ansatzes, wird vorgeschlagen, die Probleme, die die professionelle Helferin sieht, als Sorge²² zu formulieren (Roessler & Gaiswinkler 2012; Pichler 2012, S. 92). Auch die Klientinnen und andere beteiligte Akteurinnen formulieren aus ihrer Sicht Sorgen und Dinge, die gut funktionieren²³. Sozialarbeiterinnen aus einem Wiener Pilotprojekt bestätigen die internationalen Erfahrungen: Das Formulieren einer Sorge macht einen enormen Unterschied für die Zusammenarbeit. Auf der Grundlage dieser Sorge kann die Sozialarbeiterin besser kommunizieren, was sie konkret sehen muss, damit der Fall geschlossen bzw. die Zusammenarbeit mit den Klientinnen beendet werden kann.

21 Im Bereich der Jugendwohlfahrt von den Australiern Andrew Turnell und Steve Edwards gemeinsam mit Praktikerinnen entwickelt (vgl. z. B. Turnell 2012).

22 Luc Isebaert (2005, S. 71), der in der lösungsfokussierten Tradition steht, schlägt in seinem empfehlenswerten Buch auch vor, die Problemsicht der überweisenden Institution als *Sorgen* zu formulieren.

23 In der Kinderschutzarbeit finden sich in dem, was gut läuft/was gut funktioniert, Zeichen von Sicherheit: Deshalb heißt der Ansatz auch *Signs of Safety* – Zeichen von Sicherheit.

Zusammenfassung und Rückschlüsse

Die referierten Forschungsergebnisse legen nahe, dass professionelle Helferinnen zum einen Klienten unterstützen sollten, zunehmend ein Mehr an Hoffnung zu entwickeln, da so Veränderungen wahrscheinlicher werden. Mindestens ebenso zentral ist jedoch, dass Helfer eine Konzeption²⁴ über ihre Interventionen mit entsprechenden Operationalisierungen entwickelt haben, um über ausreichend Zuversicht und Veränderungserwartung²⁵ zu verfügen, da die Zuversicht der Helferinnen wesentlich ist, um Hoffnung und Zuversicht bei den Klientinnen zu befördern.

Interventionen können dahingehend genützt werden, dass Klienten eine erwünschte Zukunft entwickeln, damit ein Mehr an Selbstwirksamkeitserwartung und -überzeugung entsteht, und zwar von Beginn an. Dafür ist es erforderlich, dass Klientinnen mit Unterstützung der professionellen Helferin Vertrauen entwickeln

- in die eigene Selbstwirksamkeit und die eigene Handlungsfähigkeit,
- in die Wirksamkeit und die Fähigkeiten des Helfers,
- in das Arbeitsbündnis (wie sehr fühlt sich die Klientin verstanden?) und
- in die Wirksamkeit des Kooperationsystems (dass die Helfer-Klienten-Kooperation Wirkung zeigen wird).

Es ist sinnvoll, mit der Klientin zu untersuchen, ob eine Diskrepanz zwischen Ist- und Sollsituation besteht und wie machbar und wie attraktiv die Ziele für die Klientin scheinen, wie viel Commitment zu ihnen besteht, bzw. wie bedrohlich es ist, wenn keine Änderung eintritt, wie sehr also eine Veränderungsnotwendigkeit besteht.

Wenn keine oder wenig Veränderung stattfindet, so kann der professionelle Helfer dies als Hinweis werten, dass an der Verbesserung des Arbeitsbündnisses gearbeitet werden muss. Es kann auch ein Hinweis darauf sein, dass ein zu geringes Commitment zu den Zielen besteht. In diesem Fall ist es zielführend, nochmals die Ziele und deren Bedeutung für den Klienten zu thematisieren bzw. die Klientin dabei zu unterstützen, geeignete Umsetzungsstrategien zu entwickeln.

Bei „unfreiwilligen“ Klienten sind Wertschätzung, eine Orientierung an den Ressourcen, Transparenz über das Vorgehen und mögliche Konsequenzen zentral.

Literatur

- Alinsky, S. D. & Rabe, K.-K. (1999):** Anleitung zum Mächtigsein. Ausgewählte Schriften. Göttingen: Lamuv
- Allen, J. G., Tarnoff, G. & Coyne, L. (1985):** Therapeutic alliance and long-term hospital treatment outcome. In: *Comprehensive Psychiatry* 26/2, S.187–194

24 In der Psychotherapie als Behandlungsrational bezeichnet (Grawe 2000, S. 21).

25 Für Verbesserungen bei den Klienten und in das eigene sozialarbeiterische Handeln.

- Bateson, G. (1983):** Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bavelas J. B., McGee, D., Phillips, B. & Routledge, R. (2000):** Microanalysis of Communication in Psychotherapy. In: *Human Systems: The Journal of Systemic Consultation & Management* 11/1, S. 47–66
- Brown, J., Dreis, S. & Nace, D. K. (2006):** What really makes a difference in psychotherapy outcome? Why does managed care want to know? In: Hubble, M. L., Duncan, B. L. & Miller, S. D. (Hg.): *The heart & soul of change. What works in therapy.* Washington, DC: American Psychological Association, S. 389–406
- Budde, W., Früchtel, F. & Hinte, W. (Hg.) (2006):** Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Conen, M.-L. & Cecchin, G. (Hg.) (2009):** Wie kann ich Ihnen helfen, mich wieder loszuwerden? Therapie und Beratung mit unmotivierten Klienten und in Zwangskontexten. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag
- De Shazer, S. (1984):** The Death of Resistance. In: *Family Process* 23, S. 11–17
- De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H. & Hildenbrand, A. (2008):** Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute. Heidelberg: Auer (Systemische Therapie)
- Duncan, B. L., Hubble, M. A. & Miller, S. D. (Hg.) (2001):** So wirkt Psychotherapie. Empirische Ergebnisse und praktische Folgerungen. Dortmund: Verlag Modernes Lernen (Systemische Studien, 21)
- Duncan, B. L., Miller, S. D. & Sparks, J. (2004):** The heroic client. A revolutionary way to improve effectiveness through client-directed, outcome-informed therapy. San Francisco: Jossey-Bass
- Eaten, T.T., Arbeles, N. & Gutfreund, M. J. (1988):** Therapeutic alliance and outcome: Impact of treatment length and pretreatment symptomatology. In: *Psychotherapy* 25, S. 536–542
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998):** What is Agency? In: *American Journal of Sociology*, 103/4, S. 962–1023
- Frank, J. D. (1985):** Die Heiler. München: dtv/Klett-Cotta
- Friedman, H. J. (1963):** Patient expectancy and symptom reduction. In: *Archives of General Psychiatry* 120, S. 429–439
- Früchtel, F., Budde, W. & Cyprian, G. (2007):** *Fieldbook Methoden und Techniken.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Gaiswinkler, W. (2009):** Soziale Diagnostik der KlientInnen-SozialarbeiterInnen-Kooperation. In: Pantucek, P. & Röh, D. (Hg.): *Perspektiven Sozialer Diagnostik. Über den Stand der Entwicklung von Verfahren und Standards.* Münster: Lit, S. 147–166
- Gaiswinkler, W. & Roessler, M. (2012):** Unsere Lernreise. In: Vogt, M., Wolf, F., Sundman, P. & Dreesen, H. N. (Hg.): *Begegnungen mit Steve de Shazer und Insoo Kim Berg.* Dortmund: Verlag modernes Lernen
- Gaston, L. (1991):** Reliability and criterion-related validity of the California Psychotherapy Alliance Scales – Patient Version. In: *Psychological Assessment* 3/3, S. 68–74
- Gelso, C. J. & Carter, J. A. (1985):** The relationship in counseling and psychotherapy: Components, consequences, and theoretical antecedents. In: *The Counseling Psychologist* 13, S. 155–243

- Crawe, K. (2000):** Psychologische Therapie. Göttingen: Hogrefe-Verlag
- Hansbauer, P. (2009):** Familiengruppenkonferenz. Eine Einführung. Weinheim: Juventa-Verlag
- Haselbacher, C. (2009):** „User Involvement“ – KlientInnenbeteiligung in der Sozialen Arbeit anhand des Verfahrens Family Group Conference. St. Pölten: Fachhochschule St. Pölten
- Henry, W. P. & Strupp, H. H. (1994):** The Therapeutic Alliance as Interpersonal Process. In: Horvath & Greenberg (Hg.): The working alliance: Theory, research, practice. New York: Wiley
- Isebaert, L. & van Coillie, G. (2005):** Kurzzeittherapie – ein praktisches Handbuch. Die gesundheitsorientierte kognitive Therapie. Stuttgart: Thieme
- Kähler, H. (2005):** Soziale Arbeit in Zwangskontexten. Wie unerwünschte Hilfe erfolgreich sein kann. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Kokotovic, A. M. & Tracey, T. J. (1990):** Working Alliance in the Early Phase of Counseling. In: Journal of Counseling Psychology 37/1, S. 16–21
- Körkel, J. & Drinkmann, A. (2002):** Wie motiviert man „unmotivierte“ Klienten? In: Sozialmagazin 27/10, S. 26–34
- Kunstreich, T. (2001):** Grundkurs Soziale Arbeit. Blicke auf die Jahre 1955, 1970 und 1995 sowie ein Rückblick auf die Soziale Arbeit in der DDR, Band II. Bielefeld: Kleine Verlag
- McGee, D. (1999):** Constructive Questions. Unpublished doctoral dissertation, Department of Psychology, University of Victoria
- Pantucek, P. (2006):** Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis sozialer Arbeit. Wien: Böhlau
- Pflegerl, J., Viertelmayr, A. & Zottl, C. (2007):** „Ich habe da die Unterstützung, ich habe den Rückhalt“. Sichtweisen und Bedürfnisse der Jugendlichen im Prozess der Fremdunterbringung – Reflexionen über Konsequenzen für die Entwicklung von Qualitätskriterien. In: EntwicklungspartnerInnenschaft Donau Quality in Inclusion (Hg.): Sozialer Sektor im Wandel. Zur Qualitätsdebatte und Beauftragung von Sozialer Arbeit. Linz: edition pro mente, S. 263–276
- Pichler, S. (2012):** Signs of Safety. Effektive Methode für die Risikoeinschätzung und Hilfeplanung in der Jugendwohlfahrt. Wien: Fachhochschule FH Campus Wien
- Roessler, M. (2012):** Der Signs of Safety-Ansatz. Ein stärken- und ressourcenbasierter Ansatz für Kinderschutz und Gefährdungsabklärung. In: SIÖ 2012/4
- Roessler, M. & Gaiswinkler, W. (2004):** Der lösungsfokussierte Ansatz in Organisationsberatung und Supervision. In: Walther, I. & Knopf, W. (Hg.): Brush up your tools. Wien: ÖVS Schriftenreihe
- Roessler, M. & Gaiswinkler, W. (2012a):** Ambivalenzmanagement, Praxis und Praxisforschung in der Jugendwohlfahrt. In: Brandstetter, M., Schmid, T. & Vyslouzil, M. (Hg.): Community Studies aus der Sozialen Arbeit. Wien: LIT Verlag
- Roessler, M. & Gaiswinkler, W. (2012b):** Ziel. In: Wirth, J. V. & Kleve, H. (Hg.): Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme

- Rosenthal, R. (1969):** Interpersonal expectations: Effects of the experimenter's hypothesis. In: Rosenthal, R. & Rosnow, R. L. (Hg.): *Artifact in behavioral research*. New York: Academic Press, S. 181–277
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968):** *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Schmidt, G. (2010):** *Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemische Arbeiten in schwierigen Kontexten*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verl.
- Snyder, C. R., Michael, S. T. & Cheavens, J. S. (2001):** Hoffnung: Grundlage des gemeinsamen Faktors Placebo und Erwartung. In: Duncan, B. L., Hubble, M. A. & Miller, S. D. (Hg.): *So wirkt Psychotherapie. Empirische Ergebnisse und praktische Folgerungen*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen, S. 193–219
- Snyder, C. R., Michael, S. T. & Cheavens, J. S. (2006):** Hope as a Psychotherapeutic Foundation of Common Factors, Placebos, and Expectations. In: Hubble, M. L., Duncan, B. L. & Miller, S. D. (Hg.): *The heart & soul of change. What works in therapy*. Washington, DC: American Psychological Association, S. 179–200
- Southworth, S. & Kirsch, I. (1988):** The role of expectancy in exposure-generated fear reduction in agoraphobia. In: *Behav. Res. Ther.* 26/2, S. 113–120
- Szynka, P. (2003):** Aktivierende Gespräche bei Saul David Alinsky. In: Lüttringhaus, M. & Richers, H. (Hg.): *Handbuch Aktivierende Befragung. Konzepte, Erfahrungen, Tipps für die Praxis*. Bonn: Verlag Stiftung Mitarbeit, S. 11–17
- Turnell, A. (2010):** The Signs of Safety. A Comprehensive Briefing Paper. Online unter <http://signsofsafety-stuff.s3.amazonaws.com/Signs%20of%20Safety%20Briefing%20Paper%20v1-03.pdf> [24.08.2011]
- Vogt, M., Wolf, F., Sundman, P. & Dreesen, H. N. (Hg.) (2012):** *Begegnungen mit Steve de Shazer und Insoo Kim Berg*. Dortmund: Verlag modernes Lernen
- Walter, J. L. & Peller, J. E. (2004):** *Lösungsorientierte Kurztherapie. Ein Lehr- und Lernbuch*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2007):** *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber

Videos

- Zuschnitt einer Demonstration eines Gesprächs nach dem Signs-of-Safety-Ansatz mit einem Elternpaar und Sonja Parker (als Rollenspiel) im Rahmen eines Workshops mit KinderschutzpraktikerInnen. Online unter <http://www.youtube.com/watch?v=5YcsK05xDxU> deutsche Übersetzung: Netzwerk OS'T [25. 6. 2012]
- Berg, I. K. & Jong, P. de (2008):** „I love my kids“: Getting her children home: Solution Focused Brief Therapy Association

4 ... eine etwas andere „Realbegegnung“

Werkraum Lädolar – Berufe zum Angreifen

KLAUS METZLER



Abb. 1: Kleine Containerreihe – Dachdecker, Glaserin, Friseur, Tischlerin, Schlosser

Quelle: Werkraum Bregenzerwald, Roswitha Natter

Handwerk

Das Werken mit den Händen macht grundlegend das menschliche Tun aus. Die zwei Hände setzen unser Denken um in sinnlich wahrnehmbare, wirkliche Gestalt. Theorie wird zur Praxis, Sinn wird sinnlich. Die sinnliche Welt des Handwerks erzählt vom erfüllten Leben mit den Händen. Das versucht der „Werkraum Lädolar“ in Ansätzen zu vermitteln.



Abb. 2: Tischlerhandgriff

Quelle: Werkraum Bregenzerwald, Michael Spaich

Lädolar: Begriff und Herkunft

In den alten handwerklichen Ordnungen, den Zünften, waren die einzelnen Berufe in sogenannten Laden organisiert. Die Maurer und Steinmetze sowie die Zimmerleute hatten ihre eigenen Laden, in welchen alle Fragen zur Ausbildung, zu den Tätigkeiten, zum Lohn und zu den Arbeitszeiten geregelt waren. Die Schmiede, Gerber, Uhrmacher, Färber, Schlosser, Glaser, Sattler, Riemer, Schneider, Hafner, Wagner, Küfer, Müller, Bäcker, Schuhmacher waren in einer allgemeinen Zunft organisiert.

Unter einer Lade ist aber nicht nur die Zunft zu verstehen. Die Lade kann man sich auch als eine Truhe zur Aufbewahrung dieser Regelungen und Dokumente vorstellen. Meist waren diese Truhen schön ausgeschmückt. Der Andelsbacher Handwerkerverein bringt diese Truhe noch heute zu den jährlichen Treffen des Handwerkervereins mit. Schon früher haben sich die Mitglieder zu Beginn eines jeden Jahres getroffen, um neue Lehrlinge aufzunehmen und fertige Lehrlinge freizusprechen, um Regelungen zu überdenken und wichtige Dinge zu besprechen. Dieser Tag wurde und wird im hinteren Bregenzerwald noch heute der „Lädolar“ genannt.¹

„Werkraum Lädolar“, ein Projekt zur Vermittlung von Lehrberufen im Handwerk

Impulsgeber und Rahmen für den *Werkraum Lädolar* ist der *Werkraum Bregenzerwald*. Er ist eine Kooperation von 90 Handwerksbetrieben aus über 30 Branchen im Bregenzerwald in Vorarlberg. Seit mehr als zehn Jahren forciert diese engagierte Gruppe von Handwerkern und Handwerkerinnen die Verbindung von Handwerk mit Design und neuen Technologien. Dies geschieht einerseits über den seit 1991 als Triennale durchgeführten Wettbewerb „Handwerk + Form“, andererseits über konkrete Maßnahmen in einem ambitionierten Ausbildungsprogramm.

Der *Werkraum Lädolar* geht neue Wege in der Berufsvermittlung, wobei über den Namen eine symbolische Verbindung mit den alten Ordnungen im Handwerk (Zunftladen) angedeutet ist, jedoch aufgeladen mit neuen Ansprüchen und Entwicklungen.

Ein *Lädolar* ist ein Schau- und Lernmobil für Lehrberufe im Handwerk. Auf der Basis eines Grundkonzepts haben 43 Lehrlinge zusammen mit ihren Meistern und Meisterinnen und einem Architekten 18 mobile Kleincontainer zur anschaulichen Bewerbung ihrer Lehrberufe geschaffen. Die einzelnen Container verfügen im Grundmodul über eine angehängte Info-Lade. Hier sind markante Werkzeuge und Grundinformationen zur Ausbildung und zu den beruflichen Perspektiven aufbewahrt.

Die individuell gestalteten Container auf Rollen sind Ausdruck der Vielfalt von Lehrberufen im Handwerk, erfahrbar über die eingesetzten Materialien, Techniken und Technologien, über die Farben, Formen und Oberflächen. Aneinandergereiht geben sie ein buntes Bild vom Handwerk und laden ein zur Arbeit an der Werkbank, zu Live-Aktionen und Events.

¹ Mündliche Überlieferung von Handwerksvereinen aus dem Hinteren Bregenzerwald.

Der Transport der kleinen Lehr-Botschafter erfolgt in zwei Großcontainern. Damit ist der *Werkraum Lädolar* schnell an vielen Orten einsetzbar. In aufgebautem Zustand bieten die Großcontainer auch Freiflächen für Liveaktionen rund um das Handwerk.

Konkrete Einsatzbereiche sind Schulen, Ausstellungen, Messen und alle Plattformen der Berufsinformation. Im Bregenzerwald sind Hauptschulen und Polytechnische Schulen Partner des *Werkraum Lädolar*, in der beruflichen Orientierung ergänzt der Einsatz der Container das Nachwuchsprojekt „Handwerk im Unterricht“. Die persönliche Begleitung durch Handwerker und Handwerkerinnen oder Lehrlinge erlaubt vielseitige und lebendige Präsentationsformen, Fragebögen und Informationsmaterialien können für die schulische Vor- und Nachbereitung sowie für die individuelle Beschäftigung mit den einzelnen Berufen genutzt werden.

Die Vorzüge dieses Konzepts liegen in der sinnlichen Erfahrbarkeit des Handwerks. Handwerkliche Arbeit soll im Aufzeigen ihrer ästhetischen Dimensionen bei jungen Menschen Lust auf eine Lehre im Handwerk machen.

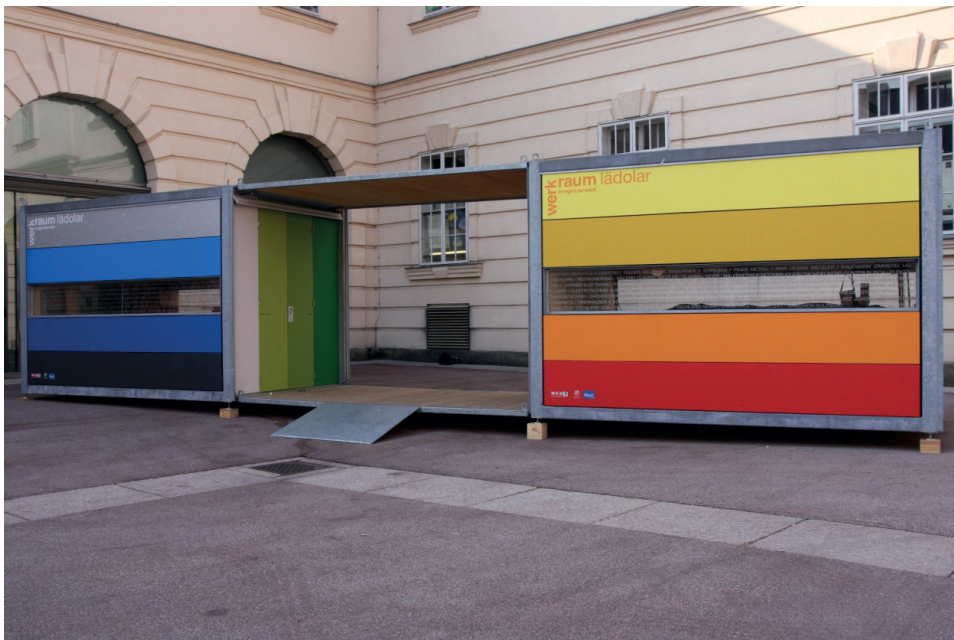


Abb. 3: Große Container – Außenansicht

Quelle: Werkraum Bregenzerwald, Roswitha Natter



Abb. 4: Große Container – Innenansicht mit kleinen Containern und Werkzeugen

Quelle: *Werkraum Bregenzerwald, Roswitha Natter*

Arbeiten mit dem „Werkraum Lädolar“

Alle kleinen Container sind aufgebaut nach dem gleichen Grundmodul mit drei Schubladen und einem kleinen Schauenster in die einzelnen Gewerke. Die oberste Schublade beinhaltet eine Textkartei mit Informationen zum Beruf. Die zweite Lade dient zum Schubladisieren der Werkzeuge aus den großen Containern, die dritte zum Lagern von Werkmaterialien zur Herstellung von kleinen, feinen Dingen durch die Nutzer und Nutzerinnen des *Werkraums Lädolar*.

Mit den Containern kann auf unterschiedliche Art und Weise gearbeitet werden. Nach Möglichkeit sollten die einzelnen Handwerksberufe über die Sinne, über Sprache und über eigenes Tun erschlossen werden.

Sehen

Gutes Handwerk ist nicht nur, eine technisch richtige Lösung zu finden zur Herstellung eines Werkstückes, sondern schließt eine „gute“ Form und Gestalt desselben mit ein. In einem ersten Zugang soll das Auge anhand der Container Farben, Detaillösungen, Materialien und Formgestaltungen entdecken. Danach wird der Betrachter oder die Betrachterin aufgefordert, das Wahrgenommene zu beschreiben. Es ist eine aufschlussreiche Übung zu entdecken, ob und wie Sprache und das Gesehene miteinander einhergehen. In einem nächsten Schritt wird in der Textkartei gelesen. Die dort

aufbereiteten Informationen und das am Container Entdeckte sollen es dem Nutzer und der Nutzerin, hauptsächlich Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse Hauptschule, ermöglichen, die verschiedenen Handwerksberufe in Form eines kleinen Vortrages oder einer kleinen Handwerksmesse vorzustellen. Diese Vorgehensweise ermöglicht in Ansätzen eine Beschäftigung mit Theorie und Praxis eines Handwerks sowie die Verknüpfung von funktionalen und formal-ästhetischen Aspekten.

Zeichnen

Eine gute Form braucht meist einen wohlüberlegten Plan und eine sorgfältige Vorbereitung. Ein wichtiger Teil der Arbeitsvorbereitung des Handwerkers ist die Zeichnung des Werkstückes. Mit einem Blatt Papier soll die Schülerin ein Detail, zum Beispiel eine Holzfügung, skizzenhaft aufzeichnen. Sie lernt etwas über den Dialog des Gezeichneten mit dem Materialisierten, sie lernt zu unterscheiden zwischen Draufsicht, Aufriss, Schrägriss, Schnitt etc.

Tasten

Mit geschlossenen Augen soll der Schüler mit seinen Händen den Formen und Oberflächen der einzelnen Container entlang fahren. Der gleichzeitige mündliche Ausdruck über das, was er fühlt, beschreibt einen ganz anderen Kosmos als den mit den Augen gesehenen.

Greifen und Begreifen

Der Schülerin werden Werkzeuge in die Hände gegeben. Sie soll spielerisch deren Nutzen erarbeiten oder erraten. Durch Hantieren mit den Werkzeugen und durch Angreifen der kleinen Container ist es möglich zu entdecken, mit welchen Werkzeugen welches Detail erarbeitet wurde und mit welchen Handgriffen dies vorstattenging.

Werken

Höhepunkt ist die Erarbeitung eines kleinen feinen Werkstückes. Mit Unterstützung kann der Schüler mit den Werkzeugen und Materialien des jeweiligen Gewerkes ein material- und formspezifisches kleines Werkstück – ein Spielzeug, ein Schmuckstück oder einen Nutzgegenstand – erarbeiten.

Fragen und Antworten

Am Schluss können die Schülerinnen und Schüler ihr Erlerntes in Form eines Quiz wiederholen und vertiefen.

Die Varianten, wie mit dem *Werkraum Lädolar* gearbeitet werden kann, sind reich und je nach Nutzer oder Nutzerin sehr unterschiedlich. Unterstützung bietet ein Manual, das durch die verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten führt.

Worauf es in jedem Fall ankommt, ist ein tieferes Einlassen in diesen kleinen Handwerkskosmos.



Abb. 5: Ausstellung der 18 kleinen Berufscontainer

Quelle: Werkraum Bregenzerwald, Roswitha Natter



Abb. 6 und 7: Arbeiten mit den kleinen Containern Bäcker/Bäckerin und Friseur/Friseurin

Quelle: Werkraum Bregenzerwald, Roswitha Natter

Internetquellen

<http://www.werkraum.at>

http://www.werkraum.at/download/presse_laedolar.pdf

5 ... an Übergängen: Schul-, Studien- und Berufswahl

Kongruenz und subjektive Passung – Zur „Treffsicherheit“ der Laufbahnwahl bei Schülerinnen und Schülern

FERDINAND EDER

1 Problemstellung und Zielsetzungen

Befragungen bei 15- bis 16-jährigen österreichischen Jugendlichen, die im Rahmen von PISA 2003 und 2009 erfolgten, legen die Annahme nahe, dass vor allem in den berufsbildenden mittleren Schulen nur eine sehr geringe Kongruenz zwischen den – oft wenig ausgeprägten – Interessen der Schülerinnen und Schüler und der Ausrichtung der von ihnen gewählten Schule vorliegt. Trotzdem besteht bei einem großen Teil der Befragten die subjektive Gewissheit, in der „richtigen“ Schule zu sein, und sie berichten auch eine entsprechende Zufriedenheit mit ihrer Schulwahl. Für die Bildungs- und Laufbahnberatung bedeutet dieser Sachverhalt eine Infragestellung ihrer Grundlagen: Wenn sich die Gewissheit, in der richtigen Schule zu sein, auch dann einstellen kann, wenn keine oder nur eine sehr geringe Übereinstimmung zwischen den Interessen der Person und der Ausrichtung der gewählten Schule besteht, welche Berechtigung hat dann eine auf genau diese Übereinstimmung abzielende „Kongruenzberatung“?

Der folgende Beitrag dokumentiert auf Basis einer Stichprobe aus den österreichischen PISA-Untersuchungen 2009 das Ausmaß an Kongruenz bei Schülerinnen und Schülern, die nach der Pflichtschule in die Sekundarstufe II wechseln, und versucht zu analysieren, welcher Stellenwert der angesprochenen Person-Umwelt-Kongruenz für die Bewältigung der nachfolgenden Schule zukommt. Dazu werden zunächst die grundlegenden Begriffe (Kongruenz und Passung) definiert und der Stellenwert von Kongruenz in den verschiedenen Theorien der Berufs- und Laufbahnwahl geklärt. Daran schließt sich eine Darstellung des Person-Umwelt-Modells von J. L. Holland an, das den theoretischen Rahmen der Analyse bildet, bevor an einer Stichprobe aus den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der PISA-Erhebung 2009 gezeigt wird, wie stark Kongruenz und Passung zur gewählten Schule ausgeprägt sind und wie allfällige Diskrepanzen zwischen diesen beiden Konstrukten zu erklären und zu interpretieren sind.

2 Kongruenz und Passung

Kongruenz ist ein zentrales Konzept in den klassischen Berufswahltheorien. Der Trait-&-Factor-Ansatz (vgl. Bergmann 2004) geht davon aus, dass die (objektive) Übereinstimmung zwischen den Merkmalen der Person, insbesondere ihren Fähigkeiten, mit den Anforderungen im gewählten Beruf die Grundlage für eine Laufbahnentscheidung bildet. Dazu ist es erforderlich, die Merkmale einer Person zuverlässig zu erfassen und sie mit den ebenso zuverlässig erhobenen Merkmalen von bestimmten Berufen in Beziehung zu setzen („Matching a man and a job“). In der Selbstkonzepttheorie von Donald E. Super (1957) resultieren Laufbahnentscheidungen letzten Endes aus der Übereinstimmung zwischen dem berufsbezogenen Selbstkonzept einer Person und ihrem Berufskonzept, also der Vorstellung, die sie von einem bestimmten Beruf entwickelt hat. J. L. Holland (1997) postuliert in seinem Person-Umwelt-Modell als ein grundlegendes Theorem, dass Menschen nach Berufen suchen, bei denen eine Übereinstimmung zwischen ihren Persönlichkeitsorientierungen (Interessen) und den Tätigkeiten und Handlungsmöglichkeiten in diesem Beruf besteht.

Kongruenz lässt sich auf Basis dieser Ansätze definieren als eine *gemessene Übereinstimmung* zwischen Person und Beruf bzw. gewählter Laufbahn, die in der Regel vor *Eintritt* in einen bestimmten Beruf ermittelt wird und die Entscheidungsbasis für Berufs- und Laufbahnentscheidungen bildet. Messtechnisch resultiert sie aus dem Vergleich zweier Datenmengen, durch welche Merkmale der Person und Merkmale der (angestrebten) beruflichen Umwelt abgebildet werden.

Passung wird hier als „subjektive Kongruenz“ definiert. Es handelt sich um die von einer Person *selbst festgestellte und berichtete Übereinstimmung* zwischen der Person und einer beruflichen oder schulischen Umwelt. Es handelt sich in der Regel eher um eine Globaleinschätzung, die nach Eintritt in ein bestimmtes Umfeld erhoben wird und sich auf konkrete Erfahrungen in diesem Umfeld stützt.

Kongruenz im hier definierten Sinn ist darüber hinaus auch Voraussetzung für berufliche Leistung und Erfolg im Beruf und ein Prädiktor für berufliche Stabilität und Zufriedenheit. In Kontrast dazu ist Passung im hier verstandenen Sinne per definitionem nicht Basis für berufliche Entscheidungen, wohl aber in vergleichbarer Weise die Grundlage für Leistung und Erfolg im Beruf, Stabilität der Laufbahn und Zufriedenheit.

3 Theoretischer und methodischer Rahmen

Die im Zusammenhang mit PISA 2009 durchgeführte Untersuchung basiert auf dem Person-Umwelt-Modell von Holland (1997). Nach Holland weisen Menschen eine oder mehrere der nachfolgend beschriebenen Persönlichkeitsorientierungen auf (vgl. die Beschreibung in Bergmann & Eder 2005):

- (1) „Praktisch-technische Orientierung“ (R – realistic)
- (2) „Intellektuell-forschende Orientierung“ (I – investigative)
- (3) „Künstlerisch-sprachliche Orientierung“ (A – artistic)
- (4) „Soziale Orientierung“ (S – social)
- (5) „Unternehmerische Orientierung“ (E – enterprising)
- (6) „Konventionelle Orientierung“ (C – conventional)

Diese Persönlichkeitsorientierungen, die im Wesentlichen mit allgemeinen (beruflichen) Interessen gleichgesetzt werden können, werden mit verschiedenen Testverfahren ermittelt, im deutschsprachigen Bereich z. B. mit dem AIST-R (Bergmann & Eder 2005) oder dem EXPLORIX (Jörin, Stoll, Bergmann & Eder 2003). Holland charakterisiert Personen, indem er ihnen einen dreistelligen Buchstaben-Code zuweist, der ausdrückt, welche Persönlichkeitsorientierungen bei ihnen im Vordergrund stehen. Bei einer Person beispielsweise mit dem Code ASE steht die sprachlich-künstlerische Orientierung (A) an erster Stelle, die soziale Orientierung (S) an zweiter und eine unternehmerische Orientierung (E) an der dritten Stelle ihres Merkmalprofils.

Die gleichen sechs Orientierungen können auch verwendet werden, um berufliche oder schulische Umwelten zu charakterisieren; auch diese werden mit einem analogen Drei-Buchstaben-Code charakterisiert.

Österreich weist in der Sekundarstufe II ein sehr differenziertes Schulsystem auf, das für alle Interessenrichtungen im Sinne des Holland-Modells eine weiterführende mittlere oder höhere Schule anbietet. Für diese Schulen liegen dreistellige Holland-Codes vor (vgl. Bergmann & Eder 2005, S. 120).

Auf Basis dieses Drei-Buchstaben-Codes kann auf verschiedene Weise die *Kongruenz* zwischen dem Persönlichkeits- bzw. Interessenprofil einer Person und der von ihr gewählten schulischen Umwelt bestimmt werden. Häufig verwendete Methoden sind der Zener-Schnuelle-Index (vgl. Bergmann & Eder 2005) oder der Iachan-Index (Iachan 1984). Sie basieren darauf, dass die Übereinstimmung der Buchstaben in den beiden Codes berechnet und in einem Kennwert ausgewiesen wird. Je genauer die beiden Codes übereinstimmen, desto größer ist die Kongruenz zwischen Person und Umwelt. Die so berechnete Übereinstimmung kann als Basis für eine individuelle „Kongruenzberatung“ genutzt werden.

4 Stichprobe und erhobene Merkmale

Im Kontext von PISA 2009 wurden 1580 15- bis 16-jährige Jugendliche mit dem AIST-R getestet, ihre Persönlichkeitsorientierungen (Interessen) ermittelt und jeweils mit einem Drei-Buchstaben-Code dargestellt. Es handelt sich um ein zufällig ausgewähltes und für Österreich repräsentatives Viertel der PISA-Stichprobe 2009. Zusätzlich wurde erhoben, für welche weiterführende Schule bzw. Ausbildung sich die Jugendlichen nach der 8. Schulstufe entschieden hatten und wie sie die *Passung* zu ihrer Schule einschätzten. Darüber hinaus wurden noch Merkmale der Schulbewältigung erhoben.

5 Ergebnisse

5.1 Kongruenz zwischen Person und gewähltem Schultyp

Die Kongruenz wurde mit dem Zener-Schnuelle-Index berechnet. In Tabelle 1 ist beschrieben, wie die einzelnen Abstufungen von Kongruenz definiert sind.

Tab. 1: Berechnungsalgorithmus für den Zener-Schnuelle-Index; Bewertungsstufen für Kongruenz

Person-Code	Umwelt-Code		Kongruenzstufe	
RIE	RIE	Persontyp und Umwelttyp stimmen vollständig überein	6	hoch kongruent
RIS	RIA RIC	Die beiden ersten Buchstaben von Person und Umwelt stimmen überein	5	
IER REI EIR	REI ERI RIE	Die ersten drei Buchstaben von Person und Umwelt entsprechen einander, die Reihenfolge stimmt jedoch nicht	4	mittel kongruent
SER SCA	SIA	Die ersten Buchstaben von Person und Umwelt stimmen überein	3	
IER SCR ESI	RIC CES ASE	Die ersten beiden Buchstaben eines Codes stimmen mit zwei Buchstaben des anderen Codes überein	2	niedrig kongruent
AIR	SEA CAR	Der erste Buchstabe eines Codes entspricht einem Buchstaben in dem anderen Code	1	
SEA	IRE	Der erste Buchstabe jedes Codes ist nicht im anderen Code enthalten	0	

Die folgende Abbildung zeigt die Verteilung des Zener-Schnuelle-Index bei den 15- bis 16-jährigen Jugendlichen, die nach der 8. Schulstufe eine allgemeinbildende oder berufsbildende *höhere* Schule besuchen.

Kongruenz und Schulwahl – Höhere Schulen

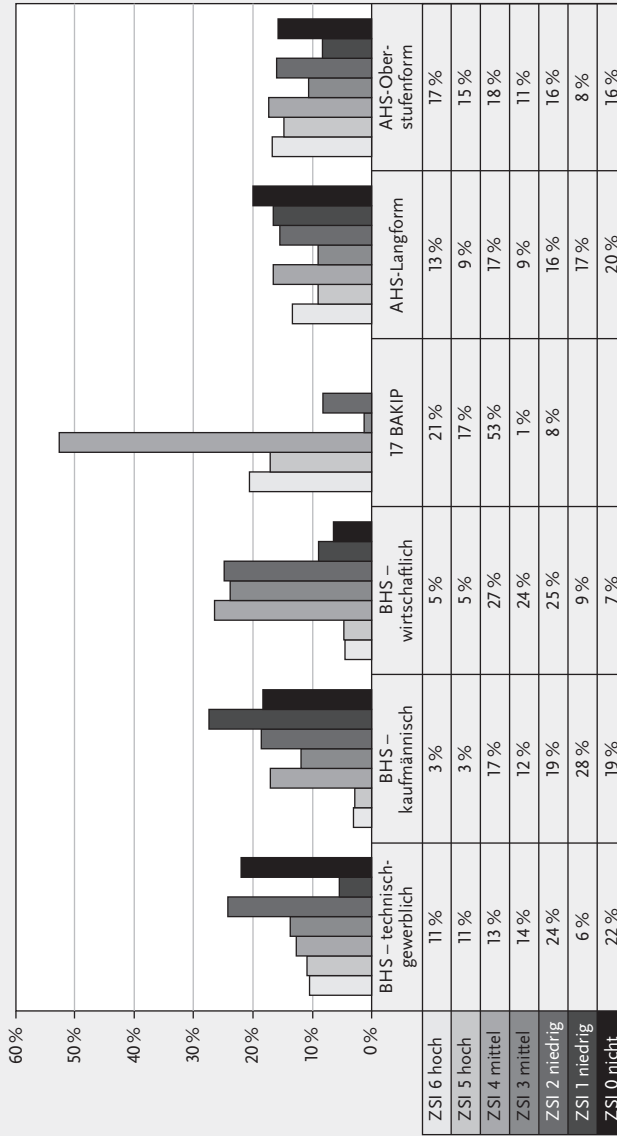


Abb. 1: Verteilung des Zener-Schnuelle-Index bei Jugendlichen in höheren Schulen

Die Darstellung macht deutlich, dass in *allen* untersuchten Schultypen nur ein relativ niedriger Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler eine hohe Kongruenz zur gewählten Schule aufweist. Am höchsten ist dieser Anteil in den Lehranstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP), am niedrigsten in den kaufmännischen Schulen (Handelsakademien) und Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe. Niedrige Kongruenz ist in den Handelsakademien und in der Langform des Gymnasiums am häufigsten. Für die berufsbildenden mittleren Schulen, hier nicht dargestellt, finden sich weitgehend analoge Ergebnisse.

5.2 Ergebnisse zur Passung

Dieselben Schülerinnen und Schüler geben jedoch zum überwiegenden Teil an, dass die gewählte Schule gut zu ihnen passe. Die Antwortverteilungen in Tabelle 2 zeigen, dass jeweils nur ein verschwindend kleiner Anteil berichtet, die Schule würde „überhaupt nicht“ ihren Fähigkeiten oder Interessen entsprechen bzw. sei nicht „die richtige“. Und nur etwa 5% würden die Schule definitiv nicht wieder wählen, wenn sie noch einmal entscheiden könnten.

Tab. 2: Antwortverteilungen auf Fragen zur Passung der gewählten Schule. Angaben in Prozent. N = 1078.

	1 ganz genau	2 einigermaßen	3 eher nicht	4 überhaupt nicht
Wie gut entspricht diese Schule deinen Fähigkeiten?	32,5	59,6	6,5	1,4
Wie gut entspricht diese Schule deinen Interessen?	35,2	51,6	10,3	2,9
Ist die Schule, die du jetzt besuchst, im Ganzen gesehen die richtige für dich?	46,1	42,8	8,7	2,4
Wenn du dich noch einmal entscheiden könntest, würdest du wieder diese Schule wählen?	45,7	37,4	12,0	4,9

Im Gegenteil konstatiert jeweils etwa ein Drittel, dass die gewählte Schule „ganz genau“ zu ihren Interessen bzw. Fähigkeiten passe, und jeweils knapp die Hälfte (46%), dass die Schule für sie „die richtige“ sei und von ihnen auch wieder gewählt würde.

5.3 Diskrepanzen

Die Ergebnisse zur gemessenen Kongruenz und zur selbst berichteten Passung weisen also große Diskrepanzen auf: Wir finden im Durchschnitt relativ niedrige bis sehr niedrige Kongruenzwerte in den einzelnen Schultypen, im Kontrast dazu aber teilweise sehr hohe subjektive Einschätzungen der Passung zur eigenen Schule. Dies widerspricht den einleitend berichteten theoretischen Erwartungen: Bei niedriger oder fehlender Kongruenz würde man auch eine entsprechend niedrige Passung erwarten.

6 Wie entsteht „Passung“ zur Schule?

Diese erwartungswidrig große Diskrepanz legt es nahe, die Funktion der beiden Konstrukte im Zusammenhang mit der Wahl und der Bewältigung einer Schule zu analysieren. Die folgenden Überlegungen können dabei zu einer Klärung beitragen:

- *Kongruenz* zwischen den Interessen der Person und den Anforderungen der gewählten Schule kann als ein *Anfangsimpuls* verstanden werden, der sich beim Eintritt in einen bestimmten Schultyp positiv verstärkend auswirkt. Schülerinnen und Schüler, deren Interessen mit dem (fachlichen) Angebot der Schule gut übereinstimmen, können den Unterricht für sich besser nützen und haben bessere Chancen, mit Lehrpersonen in positive Interaktionen zu treten.
- Über die von den Schülerinnen und Schülern berichtete *Passung* entscheiden die Erfahrungen *nach dem Eintritt* in die Schule. Das betrifft vor allem die Nutzung und Bewältigung des Unterrichts, den erzielten Leistungserfolg und die Qualität der sozialen Beziehungen in der Schule, insbesondere zu den Lehrpersonen. Die hier gemachten Erfahrungen bestimmen in einem hohen Ausmaß die Zufriedenheit mit der Schule, die eine wesentliche Grundlage dafür bildet, dass Schülerinnen und Schüler das Gefühl entwickeln, in der richtigen Schule zu sein. Aus der Kombination der genannten schulischen Erfahrungsbereiche resultieren unterschiedliche Verläufe der Schulbewältigung, die zur Folge haben können, dass auch Schüler und Schülerinnen mit geringer Ausgangskongruenz von einer hohen subjektiven Passung zur Schule berichten.

Im Folgenden wird versucht, den hier beschriebenen Entstehungszusammenhang von Passung mit Daten abzusichern. In der Gesamterhebung wurden neben den Interessen auch weitere schulbezogene Merkmale der Schülerinnen und Schüler erfasst, insbesondere die von diesen selbst eingeschätzte Bewältigung des Unterrichts, die Qualität ihrer Beziehung zu den Lehrpersonen, ihr Leistungserfolg (Noten) und ihre Zufriedenheit mit der Schule. Für die Analysen werden die in Tabelle 3 beschriebenen Variablen herangezogen (für eine ausführliche Beschreibung vgl. Eder 2012, S. 270).

Tab. 3: Beschreibung der verwendeten Variablen

Geschlecht	1 = weiblich, 2 = männlich
Interessenkongruenz	Die mit dem Zener-Schnuelle-Index errechnete Übereinstimmung zwischen Person und gewählter Schule (Index von 0–6; 6 = hohe Kongruenz)
Interessenniveau	Die durchschnittliche Ausprägung der drei höchsten Interessendimensionen (Standardwerte; MW = 100, SD = 10)
Bewältigung des Unterrichts	Summenscore aus zwei Items („Im Unterricht kenne ich mich oft nicht aus“; „Vieles lerne ich einfach auswendig, obwohl ich es nicht verstehe“)
Beziehung zu den Lehrpersonen	Skala aus 6 Items (Standardwerte; MW = 100, SD = 10)
Leistung	Mittelwert aus den Noten für Deutsch, Englisch und Mathematik (Wertebereich 1 – 5)
Schulzufriedenheit	Globaleinschätzung auf Basis eines Gesichter-Items, 7-stufig
Passung zur Schule	Mittelwert aus 4 Items (siehe Text)

In Entsprechung zu den oben dargestellten Überlegungen wurde eine Pfadanalyse gerechnet, die auf der Annahme basiert, dass die berichtete Passung zur Schule eine unmittelbare Folge der erzielten Leistung und der Zufriedenheit mit der Schule darstellt, zugleich aber auch von der selbst eingeschätzten Bewältigung des Unterrichts und der Beziehung zu den Lehrpersonen abhängt und dass alle genannten Merkmale neben dem Geschlecht auch durch das Niveau der Interessen und die Interessenkongruenz bestimmt sind (vgl. die Anordnung der Merkmale in Abbildung 2).

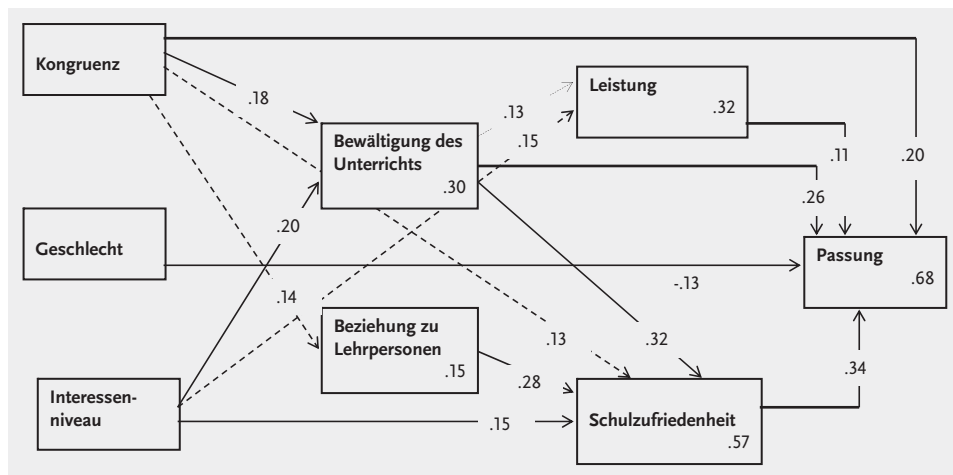


Abb. 2: Pfadmodell und Koeffizienten

Anmerkung: Eingetragen sind die standardisierten Regressionskoeffizienten (Beta-Koeffizienten) $p < .15$ sowie die Determinationskoeffizienten als Maß für die aufgeklärte Varianz bei den einzelnen Merkmalen. Die Analyse bezieht sich auf die Schülerinnen und Schüler der Handelsakademien (N = 125).

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die von den Schülerinnen und Schülern berichtete Passung zur Schule deutlich durch Zufriedenheit, Leistung und Bewältigung des Unterrichts beeinflusst ist; es zeigt sich aber auch ein direkter Pfad der gemessenen Kongruenz. Kongruenz wirkt jedoch, wie die einzelnen Pfade zeigen, nicht nur direkt auf die Passung ein, sondern beeinflusst sie auch indirekt, vermittelt über die Bewältigung des Unterrichts, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Schulfriedenheit.

7 Diskussion

Passung zur Schule ist ein Resultat aus zahlreichen Faktoren und kann in einem hohen Ausmaß durch die direkten Erfahrungen in der Schule erklärt werden; zugleich enthält sie aber auch direkte Einflüsse von Kongruenz und Interessenniveau. Die Pfadanalyse bestätigt damit nicht nur den erwarteten direkten Einfluss, sondern liefert auch Belege für die theoretisch erwarteten Auswirkungen von Kongruenz auf die Bewältigung der Schule und die Schulzufriedenheit. Die Effekte sind jedoch nicht sehr ausgeprägt.

Im Hinblick auf die eingangs gestellte Frage nach der Berechtigung einer Kongruenzberatung beim Zugang zu Schulen können die Ergebnisse eher als Bestätigung interpretiert werden: Zwar ist unbestritten und durch die Ergebnisse auch belegt, dass auch Erfahrungen in der Schule, die nicht mit der Person zusammenhängen, einen wesentlichen Einfluss auf die Entstehung von Passung haben können. Die im Vorhinein feststellbare Kongruenz zwischen Person und Umwelt weist jedoch nicht nur einen direkten Einfluss auf die subjektive Passung auf, sondern zeigt auch einen nachhaltig förderlichen Einfluss auf die Ausprägung der genannten schulischen Merkmale. Insofern bildet sie eine theoretisch und praktisch zu rechtfertigende Grundlage für eine Schul- und Laufbahnberatung.

Literatur

- Bergmann, C. (2004):** Berufswahl. In: Schuler, H. (Hg.): Organisationspsychologie – Grundlagen der Personalpsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 343–387
- Bergmann, C. & Eder, F. (2005):** Allgemeiner-Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R). Revision. Göttingen: Beltz Test Gesellschaft
- Eder, F. (2012):** Die beruflichen Interessen der 15- und 16-Jährigen. In: Eder, F. (Hg.): PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich. Münster: Waxmann, S. 257–284
- Holland, J. L. (1997):** Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. 3. Aufl. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources
- Jachan, R. (1984):** A Family of Differentiation Indices. *Psychometrika*, 49 (2), S. 217–222
- Jörin, S., Stoll, F., Bergmann, C. & Eder, F. (2003):** Explorix. Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung. Bern: Huber Verlag
- Super, D. E. (1957):** The psychology of careers. New York: Harper & Row

Berufswahlfreiheit aus der Optik Betroffener

MARTINA JUNGO-GRAF

Nachfolgende Ausführungen basieren auf einem Projekt, welches die Berufswahlfreiheit thematisiert (Marty, Hirschi, Jungo, Jungo & Zihlmann 2011). Im Zentrum steht die Frage, wie viel Spielraum wir eigentlich bei unseren beruflichen Entscheidungen haben. Der hier vorgestellte Beitrag beleuchtet die Sicht von Personen, die sich in beruflichen Übergangssituationen befinden.

Methode

Die Grundlage bilden 49 Interviews, die im Rahmen des Projekts „berufliche Übergänge“ geführt wurden (vgl. ausführlicher Jungo 2011). In diesem Projekt werden berufliche Übergänge mit der Methode des narrativen Interviews ausführlicher dargestellt. Das zugrunde liegende Modell von Busshoff (2009, S. 19) wurde für das Thema Berufswahlfreiheit angepasst. Die Berufswahl und die berufliche Entwicklung werden dabei in einer breiten Sichtweise von Übergangsprozessen dargestellt. (vgl. Abb. 1)

Die Interviews waren zwar für die Untersuchung der beruflichen Übergänge konzipiert, haben sich aber für das Thema der Berufswahlfreiheit als ergiebiger Fundus erwiesen. So konnten sie für die gezielte Analyse des Themas genutzt werden.

Bei der Auswertung der Interviews waren vier Punkte von Bedeutung:

1. Die Analyse oder der Nachweis objektiver Kategorien: Selbstbild, Informiertheit, Zuordnung, Entscheidung und Realisierung. Diese Kriterien finden sich auch in Berufswahltheorien und sind wichtige Schritte im Berufswahlprozess.
2. Zielgruppen: Wer spielt eine Rolle? Bei Jugendlichen sind das die Eltern oder Berufsberater, später sind Meinungen aus dem persönlichen Umfeld, etwa des Partners oder der Partnerin, von Bedeutung.
3. Im Sinne der reduzierenden Rekonstruktion wurde die Frage gestellt: „Was ist das zentrale Thema dieses Interviews in Bezug auf die Berufswahlfreiheit?“ Das

übergeordnete Thema des Interviews wurde also in eine prägnante Formulierung übersetzt.

4. Als Letztes erfolgte eine Konzeption prototypischer Gruppen, indem die prägnanten Formulierungen thematisch gruppiert wurden.

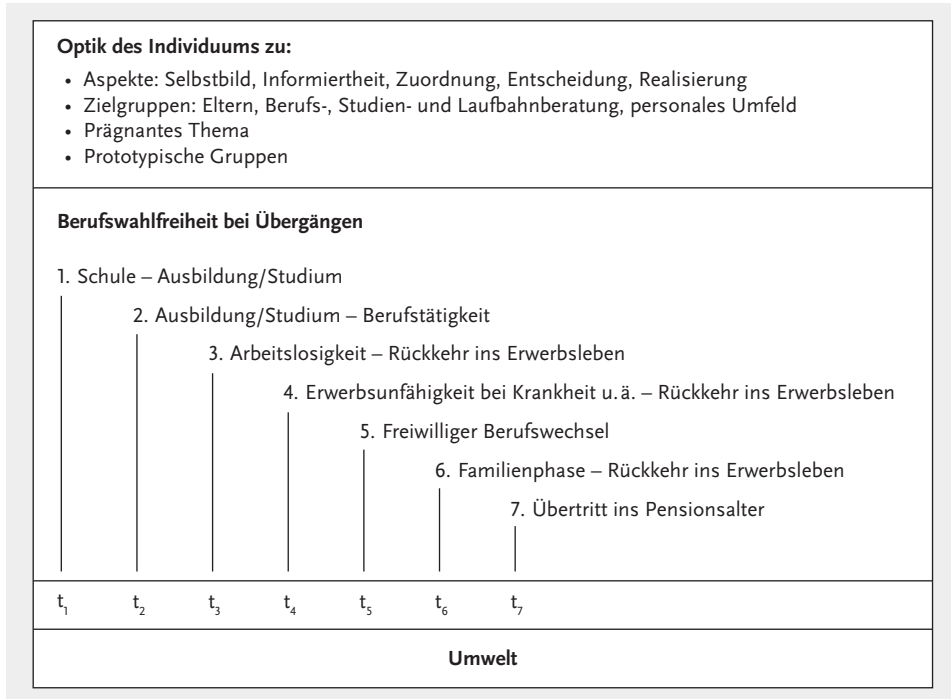


Abb. 1: Berufswahlfreiheit aus der Optik Betroffener bei verschiedenen Übergängen

So haben sich sechs verschiedene Gruppen ergeben.

Themen und Fallbeispiele

Die sechs Gruppen werden erst theoretisch kurz umrissen und anhand von prägnanten Formulierungen und Ausschnitten aus dem Interview illustriert.

Identitätsfindung

Unter „Identitätsfindung“ werden Personen eingeteilt, die den beruflichen Weg gehen und sich dabei selbst ausprobieren. Sie verfolgen kein Berufsziel, sondern werden im Laufe der verschiedenen beruflichen Situationen geformt. Sie suchen nach fehlenden

Puzzlesteinen, die sie noch integrieren können, und brauchen Inputs, um sich entwickeln zu können. Auch wenn diese Art der Berufswahl nicht ausschließlich im Jugendalter vorkommt, sondern sich durch ein ganzes Leben ziehen kann, kommen hier auch Themen zur Sprache, die besonders typisch sind für die Adoleszenz, wie etwa Abgrenzung oder Überidentifikation mit einem Elternteil.

„Ich glaube, ich habe mich einfach zu schnell da hineingestürzt. Ich habe eben auch Mühe, mich zu entscheiden ... Wenn ich dann gewählt habe, bereue ich es immer, dann finde ich, das andere wäre doch ...“

Der junge Mann steht in einem ständigen Kampf. Seinen Entschluss, den Beruf des Hochbauzeichners zu erlernen, bereut er sehr. Er sitzt in seinem Büro und sieht vor seinem Fenster das Leben vorbeiziehen, das er zu verpassen glaubt. Er beneidet seine Kollegen, die im Gymnasium sind und viel mehr Abwechslung und Spaß haben, weil sie noch unter Kameraden ihres Alters sind und noch nicht in die Erwachsenenwelt katapultiert wurden. Damals, als es um die Berufswahl ging, war er schulmüde und das war der eigentliche Grund, weshalb er sich für eine Lehre entschlossen hat. Am liebsten würde er die Lehre abbrechen, aber dann hätte er zwei Jahre verloren, das möchte er auch nicht. Also bleibt er, genährt von der Hoffnung, dass ihm die Zukunft mehr Erfüllung bringen wird. Er könnte die Matura nachholen und an die Uni gehen oder aber an die Fachhochschule für Gestaltung ... so etwa seine Gedanken.

Es stellt sich heraus, dass der Vater dieses Jugendlichen ebenfalls Hochbauzeichner ist und dass der innere Kampf, den der Junge führt, die Ablösung vom Vater widerspiegelt: Die Suche nach der eigenen Identität und der Wunsch, die eigenen Bedürfnisse zu leben, ohne dabei die Sicherheit zu verlieren. Der Druck der Verantwortung, den eine Entscheidung mit sich bringt, lastet schwer auf ihm. Er ist nicht glücklich, dass er frei wählen kann, sondern leidet unter der Qual der Wahl.

Mittel zum Zweck

Hier werden Personen subsumiert, die vornehmlich arbeiten, um Geld zu verdienen. Für sie liegt das Schwergewicht ihres Lebens auf einem anderen Gebiet, nicht so sehr im Beruf.

Nachfolgend die Worte aus dem Interview mit einem Mann im Übergang vom Maschinenzeichner zum Radio/TV-Verkäufer:

„Die Arbeit soll einem schon gefallen, wenn es geht. Aber mir ist es wichtiger, dass privat die Welt bei mir in Ordnung ist.“

Die Arbeit ist dadurch, dass immer wieder neue Produkte auf den Markt kommen, abwechslungsreich, was dem Verkäufer bei seinem früheren Job gefehlt hat. Als ihn ein Kollege aufzieht, weil er „nur Verkäufer“ ist, gibt er mit seinem Verdienst an und der andere schweigt. Er hat sich an den Lohn gewöhnt. Er meint: „Meine Freundin

und ich wollen auch ein Kind, da braucht man Geld. Ich wollte die Fachhochschule besuchen und Architektur studieren. Die Umstände sind halt so gekommen. Eine lange Ausbildung kommt nicht mehr in Frage. Ich bin aber zufrieden. Ich kann damit leben.“

Er hat weitere Pläne, was die Ausbildung angeht, aufgegeben. Er kriegt das, was ihm im Moment wichtig ist: genügend Lohn.

Der Weg ist das Ziel

Bei diesem Thema finden sich Menschen, die wie Konfuzius den Weg unter die Füße nehmen und das Hier und Jetzt zelebrieren, ohne groß zu planen oder an irgendwelche möglichen Ziele oder Vorstellungen gebunden zu sein. Sie übernehmen die Verantwortung für den Augenblick und vertrauen darauf, dass es weitergeht. Der Zufall spielt in ihrem Leben eine große Rolle.

„Aber ich studiere, was mich brennend interessiert ... Für das geh ich schwer unten durch. Es ist komisch, wenn man das von sich selber sagt, aber ich bin auch eine Lebenskünstlerin.“

Dieser Frau, die sich als Lebenskünstlerin bezeichnet, gelingt es, aus jeder Situation, in welche sie gerät, etwas herauszuholen, wenn es auch oft sehr mühsam ist. Sie beginnt ein Studium der Kunstgeschichte und arbeitet während ihrer Masterarbeit in einem Institut für Kunstwissenschaften an einem Lexikon für Künstler. Daneben schreibt sie in einer Bibliothek für die Denkmalpflege Restaurierungsberichte. Sie merkt mit der Zeit, dass sie nur noch ihre Pflicht erfüllt, dass ihr Interesse für die Kunstwissenschaften erloschen ist.

Um neue Wege einzuschlagen – sie weiß noch nicht, ob sie sich pädagogisch oder therapeutisch weiterbilden möchte – muss sie sich eine neue Arbeit suchen, um sich ihren Lebensunterhalt zu finanzieren. Sie findet eine Stelle als Sekretärin. An diesem neuen Arbeitsort ist allerdings das Verhältnis zum Arbeitgeber sehr gespannt und ihr wird schließlich gekündigt. Es folgt ein Jahr Arbeitslosigkeit, das sie als absoluten Albtraum erlebt, weil sie sich über alles selbst informieren muss und keine kompetente Ansprechperson findet. Sie eignet sich einiges Wissen an und wird in Projekte eingebunden, was sie aber nicht wirklich interessiert.

Während dieser Zeit schreibt sie auch ab und zu für ein Blatt über Ausstellungen und stellt einen Malkurs auf die Beine, was ihr wieder Selbstvertrauen gibt. Durch Zufall erhält sie das Angebot eines ehemaligen Arbeitgebers, eine Jubiläumszeitschrift zu schreiben. Sie schmiedet neue Pläne, wird an der Kunstgewerbeschule aufgenommen und könnte dort die Ausbildung als Zeichenlehrerin absolvieren. Sie entschließt sich aber dagegen.

Ihr Interesse für Psychologie wächst, und sie beschreitet wieder den Weg zur Universität. Zuerst studiert sie Psychologie im Nebenfach, später im Hauptfach. Ihr momen-

taner Ziel ist Medizinische Neuropsychologie. Sie lebt vom Geld, das sie bei einer Stelle im Leserservice einer populären Zeitschrift verdient.

Karriere

Menschen in dieser Kategorie streben danach aufzusteigen, Prestige und Anerkennung zu erreichen und in eine Führungsposition zu gelangen. Sie sind leistungsorientiert.

„Hauptsache etwas Soziales, ich rutsche dann schon dort hinein, wo ich will. Außerdem war ich überzeugt, dass ich das, was ich will, schlussendlich auch kriege.“

Dieses Zitat stammt von einer ehemaligen Friseurin. Als sie merkt, dass Friseurinnen als dumm betrachtet werden, stört sie das sehr. „Das hat mich von Anfang an belastet, dass ich jetzt irgendwie diesen Makel trage“ – und genau das ist die Motivation aufzusteigen. Sie bildet sich weiter, macht Abendschulen, Praktika und erwirbt Berufserfahrung. Sie landet zwischenzeitlich in einem Reisebüro und schließlich im sozialen Bereich. Ich zitiere: „Ich merkte ziemlich schnell, das ist mein Beruf, so, in diese Richtung muss es gehen.“ Sie entdeckt, dass sie Verantwortung tragen und Karriere machen will.

Das Interview mit dieser Frau ist sehr lebendig und schnell. Die Aussage zeigt ihr Selbstbewusstsein. Es sind die Worte einer Frau, die weiß, was sie will und sicher ist, dass sie es erreichen wird.

Selbstwert

In dieser Gruppe befinden sich Menschen, die die Möglichkeit brauchen, eine Arbeit auszuüben, weil sie sich so nützlicher vorkommen. Es ist ihnen ein Anliegen, einen Beitrag in der Gesellschaft zu leisten und von einem breiteren Umfeld gebraucht und anerkannt zu werden. In diesem Fall ist der Job als weiteres Standbein betrachtet inhaltlich gar nicht so relevant. Der Schwerpunkt kann beispielsweise die Familienarbeit sein, sodass der ausgeübte Beruf eine nebensächliche Rolle spielt. Zentral ist hier die Stärkung des Selbstwertes.

Hier das Zitat einer Familienfrau und Mutter dreier Kinder, das sehr gut diesen Typus illustriert:

„Ich mache lieber eine blöde Arbeit und die Leute sind gut als umgekehrt! Dann komme ich zufrieden nach Hause, und die Kinder haben auch etwas davon. Meine Laufbahn ist sowieso zu Hause.“

Sie wird relativ unverhofft angefragt, ob sie eine 20 %- bis 40 %-Stelle antreten möchte. Die Einarbeitung und das Verständnis ihres Vorgesetzten für ihre familiären Probleme

me, die sich vor allem mit ihrer jüngsten Tochter ergeben, werden angehört und es wird auf sie eingegangen. So geht sie einige Zeit dieser Arbeit nach. Als ihr Vorgesetzter dann aber eine Stelle im Ausland annimmt, wird mit ihrem vollen Einverständnis eine neue Sekretärin gesucht, da sie sich nicht für 100 % verpflichten möchte.

Sie genoss die Wertschätzung, die ihr an ihrer Arbeitsstelle entgegengebracht wurde, die Arbeit an und für sich war ihr aber nicht wichtig.

Berufung

Die Interviews, die hier unter der Bezeichnung „Berufung“ eingeteilt werden, entsprechen am ehesten dem humanistischen Weltbild, das davon ausgeht, dass der Mensch im Laufe seines Lebens danach strebt, immer mehr er selber zu werden. Die Interviews lassen auf Menschen schließen, die einen vielleicht noch unbekanntem roten Faden verfolgen und sich auf ein Ziel hin bewegen, das tief in ihnen verwurzelt, bereits im Keime angelegt zu sein scheint. Hier spielt auch Idealismus eine große Rolle.

„Der eigentliche Grund war der Idealismus, etwas verändern zu wollen, und das Interesse an der Medizin.“

Diese junge Frau möchte zuerst wie ihre Mutter Physiotherapeutin werden. Sie findet dann aber, das sei ein Modeberuf, verwirft den Plan und spielt mit dem Gedanken, Ärztin zu werden. Während des Gymnasiums arbeitet sie immer mal wieder im Krankenhaus. Als ihre Mutter an Krebs erkrankt und sie selber wegen einer Magersucht behandelt werden muss, ist sie enttäuscht von der Betreuung, die ihnen zuteilwird, und da taucht der Gedanke auf: „Ich werde es einmal besser machen als ihr.“

Die Wahl zwischen Veterinär- und Humanmedizin trifft sie, nachdem sie einen Tierarzt über zwei Jahre hinweg begleitet hat und merkt, dass Veterinärmedizin für sie nicht in Frage kommt. Sie beginnt also das Medizinstudium. Als sie die erste Prüfung nicht besteht, sieht sie sich erneut vor die Frage gestellt, ob sie wirklich Ärztin werden möchte. Sie schnuppert als Hebamme, kann die Frage dann mit absoluter Sicherheit bejahen, und kämpft sich tapfer durch das Studium.

Immer wieder werden ihre Ideale und Vorstellungen in Frage gestellt. Sie beendet eine Partnerschaft, weil sie den Spagat zwischen Privatleben und Arbeit nicht schafft. Sie wird auch mit Praktiken konfrontiert, die ihrem Weltbild nicht entsprechen, etwa bei der Suche nach einer geeigneten Fachrichtung. Bei einer Stelle in der Gynäkologie etwa werden ihr die vielen Abtreibungen und Eingriffe, auch die Verantwortung bei einer Geburt, zu viel.

Mit der Ausbildung zur Fachärztin für Anästhesie findet sie schließlich, was sie gesucht hat. Sie ist begeistert und meint: „Ich habe das Gefühl, mir steht mit dieser Ausbildung die Welt offen und ich kann wirklich so arbeiten, wie es für mich gut ist.“

Wenn sie Familie möchte, kann sie Teilzeit arbeiten, wenn nicht, will sie zu 50 % in einem Privatspital arbeiten, weil man dort gut verdient, und 50 % sozialkaritativ, Einsätze in Frontgebieten leisten oder einmal an einem Entwicklungsprojekt mitarbeiten. Hier spielt die Vermischung von sehr persönlichen Erlebnissen mit dem Berufswunsch eine große Rolle. Die junge Frau findet einen Weg, ihrem Ideal treu zu bleiben.

In dieser Kategorie sollen auch diejenigen interviewten Personen erwähnt werden, die durch einen schweren Unfall oder eine Krankheit einen massiven Einschnitt in ihrem Leben erlitten haben. Sie beeindruckten durch ihr Durchhaltevermögen und ihren Willen. Es gab darunter Menschen, die Momente erlebten, in denen sie an Suizid dachten. Doch sie fanden neue Freiheiten. Es gelang ihnen, sich der Realität zu stellen und das Leben ganz neu zu gestalten, ihm eine neue Richtung zu geben. Sie entdeckten mit den bekannten und den neu erworbenen Fähigkeiten und Einschränkungen, aber auch mithilfe geeigneter und engagierter Fachleute, eine neue berufliche Ausrichtung, die bei einigen sogar zum Traumberuf, zu ihrer Berufung wurde.

Fazit

Berufswahlfreiheit realisiert sich im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft. Es ist im Interesse der Gesellschaft, dass das Individuum einen sinnvollen, befriedigenden beruflichen Weg geht, indem Interessen und Fähigkeiten umgesetzt und gefördert werden. Sich frei zu fühlen, ist dabei ein ganz wichtiger Gesichtspunkt. Die Freiheit im Allgemeinen und in der Berufswahl ist aber eine sehr vielschichtige Angelegenheit, denn der Mensch ist in sehr vieler Hinsicht frei. Er ist auch darin frei, sich für die Unfreiheit zu entscheiden oder dafür, was andere als Unfreiheit bezeichnen würden. Wenn jemand etwa das Geschäft des Vaters übernimmt, weil es bequem ist, obwohl es nicht wirklich seinen Interessen entspricht, wie steht es dann mit der Berufswahlfreiheit?

Es ist manchmal gar nicht so klar, ob etwas eine freie Entscheidung war oder nicht. Hat nun der Zufall entschieden, oder habe ich den richtigen Entschluss gefällt? Es würde auch niemand bezweifeln, dass jemand, der zu einer bestimmten Tätigkeit gezwungen ist, dort seine Bestimmung finden könnte. So ist die Entscheidung zwar unfrei, aber das Ergebnis mündet unter Umständen in große Freiheit. Es geht also letztendlich um die Frage, wie man mit den Bedingungen umgehen kann, welche Leute einem begegnen und wie günstig die Arbeitsbedingungen sind.

Der Mensch strebt nach Freiheit, danach, selbst über sich zu bestimmen – dabei braucht die Freiheit manchmal nur gedanklicher Natur zu sein, um als Motivation zu dienen. Jede Einschränkung erfahren die Menschen als starken Eingriff in ihre Persönlichkeit. Nur schon das Gefühl zu haben, frei entscheiden zu können, wirkt oft Wunder. Deshalb ist es wohl auch wichtig, immer wieder Türen offen zu halten, z. B. Weiterbildungen im Auge zu haben. Auch das Thema der Kontrolle spielt hier mit. Es ist bedeutend, seinen Lebensweg selbst wählen zu können. Verschiedene Optionen

helfen dabei, auch wenn die Option der Wunsch ist, sich nicht weiterzubilden, sondern zufrieden zu sein mit dem was ist oder auf den Zufall zu hoffen.

Menschen mit einer inneren Sicherheit und einer gefestigten Identität finden am ehesten ihre Berufung. Sie sind wohl am ehesten als frei zu bezeichnen in der Wahl ihres Berufes. Aber es ist nicht die einzige Möglichkeit, denn „Wanderer, einen Weg gibt es nicht, den Weg machst du beim Gehen“ (Antonio Machado).

Literatur

- Busshoff, L. (2009):** Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In: Zihlmann, R. (Hg.): Berufswahl in Theorie und Praxis. Bern: SDBB, S. 9–77
- Marty, R., Hirschi, A., Jungo, D., Jungo, M. & Zihlmann, R. (2011):** Berufswahlfreiheit. Ein Modell im Spannungsfeld zwischen Individuum und Umwelt. Bern: SDBB
- Jungo, M. (2011):** Berufswahlfreiheit aus der Optik Betroffener. In: Marty, R., Jungo, D. & Zihlmann, R. (Hg.): Berufswahlfreiheit. Ein Modell im Spannungsfeld zwischen Individuum und Umwelt. Bern: SDBB, S. 111–143

Angebote und Maßnahmen zur Vermeidung und Verminderung von Early School Leaving – Fallbeispiel Berufsfindungsbegleitung

NINA PLATZER/HARALD REICHMANN

Early School Leaving ist sowohl in Österreich als auch im übrigen Europa ein brennendes Thema. Das beweist nicht zuletzt die Tatsache, dass es ein Teilziel der Strategie „Europa 2020“ ist, die Early-School-Leaving-Rate innerhalb der Europäischen Union auf unter 10 % zu reduzieren (European Commission 2010).

Österreich kann in Bezug auf diesen formulierten Benchmark in den vergangenen Jahren auf eine gute Entwicklung blicken. 2010 lag der Wert an frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabgänger/innen bei 8,3 % (Nemet & Grimm 2012). Damit liegt Österreich unter der formulierten Zielgröße von 10 % und deutlich besser als der EU-Durchschnitt (14,1 % per 2010). Es hat sich selbst zum Ziel gesetzt, den Anteil an Personen mit vorzeitigem Schul- und Ausbildungsabbruch bis 2020 auf maximal 6 % zu senken, und dies in der „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“ klar formuliert (BMUKK et al. 2011).

In den einzelnen Bundesländern beschäftigen sich zahlreiche Aktivitäten, Projekte und Maßnahmen mit der Prävention und Reintegration von Personen, die von Early School Leaving betroffen sind. Im Rahmen der 2011 veröffentlichten Erhebung „Time out! Step in!“ (Härtel et al. 2011) der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft wurden 22 Maßnahmen und Projekte aus sechs österreichischen Bundesländern sowie drei weitere aus anderen europäischen Ländern beschrieben, analysiert, verglichen und interpretiert. Betrachtet wurde hier zum einen die inhaltliche Ausrichtung der einzelnen Projekte, zum anderen der strukturelle, organisatorische und finanzielle Hintergrund. Dabei wurde deutlich, dass die in Österreich vorhandenen Angebote weder inhaltlich noch organisatorisch vergleichbar sind. Es wurde unter anderem festgestellt, dass die überwiegende Zahl der betrachteten Aktivitäten und Projekte nachsorgend angelegt ist und – mehrheitlich – an den individuellen Defiziten der Jugendlichen ansetzt. Systemische und strukturelle Maßnahmen, die an den Ursachen von

Early School Leaving ansetzen, fehlen weitgehend. Auch hinsichtlich der Finanzierung zeigten sich ein bunter Mix unterschiedlicher Formen und das Fehlen jeglicher Vergleichbarkeit und Standardisierung.

Zusammenfassend wurde durch diese Erhebung bestätigt, dass es zwar eine Reihe von Projekten und Aktivitäten im Feld Early School Leaving gibt, jedoch keine Verfahren oder Prozesse, um aus diesen durchwegs erfolgreichen und auf regionaler oder lokaler Ebene wirksamen Projekten standardisierte, nachhaltige Regularien zu entwickeln oder nationale Programme abzuleiten.

Eines dieser im regionalen Kontext laufenden Projekte, das bereits seit 1999 in der Steiermark angeboten und auch immer wieder international als Referenzprojekt herangezogen wird (Cedefop 2010; OECD 2010), ist das Projekt „BerufsFindungsBegleitung“. Es wurde im November 1999 in den vier Projektregionen Hartberg, Leibnitz, Liezen und Voitsberg mit dem Ziel installiert, Jugendlichen, die keine ausreichende Vorbereitung und Orientierung auf zukünftige Ausbildungs- und Berufswege erhalten haben, wirksame Unterstützung bei ihrer Berufswahl und Berufsfindung zu bieten. Die prozesshafte, individuelle Begleitung der Jugendlichen, die Einbeziehung des persönlichen Umfeldes und das Hinführen zu persönlich getroffenen und verantworteten Entscheidungen waren und sind die Schwerpunkte des Projektes.

Im Projektjahr 2012 waren in den steirischen Bezirken 14 BerufsFindungsBegleiterinnen und -begleiter mit dem Ziel tätig, Jugendliche am Übergang Schule-Arbeitswelt bestmöglich durch Informations-, Beratungs- und Begleitungsaktivitäten zu unterstützen. Dadurch wird gewährleistet, dass mehr Jugendliche ein klareres Bild ihrer beruflichen und/oder schulischen Zukunft haben. Auch trägt das Angebot dazu bei, Verunsicherungen in dieser Übergangssituation zu verringern und Jugendliche zu ermutigen, weitere Ausbildungswege nach der Sekundarstufe I einzuschlagen.

Der Tätigkeitsschwerpunkt der BerufsFindungsBegleiterinnen und -Begleiter liegt in der individuellen Begleitung der Jugendlichen. Dabei stehen drei Schlagworte im Vordergrund: Prävention, Prozesshaftigkeit, Netzwerk. Sämtliche Maßnahmen, die im Rahmen des Projektes zum Einsatz kommen, werden nicht als Einzelaktivitäten gesehen, sondern als Maßnahmen, die für die Dauer der Projektlaufzeit eine nachhaltige persönliche Begleitung in einer Phase der Orientierung, Vorbereitung und Berufsüberleitung darstellen. Durch die individuelle und intensive Begleitung und Unterstützung der Jugendlichen finden mehr junge Menschen eigenständige und erfolgreiche Wege von der Schule in weitere Ausbildungsformen bzw. in die Arbeitswelt.

Die BerufsFindungsBegleiterinnen und -Begleiter arbeiten sowohl mit Jugendlichen, deren Eltern als auch mit den Schulen und regionalen Unternehmen zusammen. Zusätzlich bauen sie regionale Netzwerke auf, indem sie die regionalen und lokalen Einrichtungen des Arbeitsmarktservice, der Arbeiter- und Wirtschaftskammer sowie Institutionen im Sozial- und Bildungsbereich in ihre Aktivitäten einbinden. Sie sind in erster Linie Anlaufstelle für lehrstellensuchende Jugendliche der 8. und 9. Schulstufe aller Schultypen bzw. für jene Jugendliche, die vor dem Ende der vollzeitschuli-

schen Bildungsphase und vor der Berufs- oder Ausbildungserstentscheidung stehen. Sie sprechen insbesondere jene Jugendlichen an, bei denen Probleme eines eigenständigen, gelingenden Übertritts in die nächste Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsphase auftreten könnten und die von vorzeitigem Ausbildungsabbruch (Early School Leaving) bedroht sind, sowie jene, die sich nach Abbrechen einer schulischen Ausbildung auf eine duale Ausbildung vorbereiten (Drop-outs).

Der Zugang der Jugendlichen zum Projekt erfolgt über unterschiedliche Kanäle und ist abhängig von den Bedarfen und Anforderungen in den Regionen bzw. der involvierten regionalen Akteurinnen und Akteure. Der Erstkontakt zu den Jugendlichen entsteht mehrheitlich auf Initiative der BerufsFindungsBegleiterinnen und -Begleiter an den Schulen. Im Rahmen von Workshops und „begleitenden Maßnahmen“ erfahren die Schülerinnen und Schüler erstmals von dem Projekt und lernen die Leistungen und Möglichkeiten für sie kennen. Es steht ihnen dann frei, weitere Leistungen der BerufsFindungsBegleiterinnen und -Begleiter in Anspruch zu nehmen. Eine weitere Möglichkeit ist, dass die Schulen von sich aus aktiv werden und die BerufsFindungsBegleiterinnen und -Begleiter für bestimmte Tage an die Schule bitten, um für Fragen, Informationsaustausch, Beratung und Begleitung zur Verfügung zu stehen. Auch stellen die BerufsFindungsBegleiterinnen und -Begleiter das Projekt und die Leistung regelmäßig bei Elternveranstaltungen an Schulen und anderen relevanten Partnerinstitutionen vor. Daraus ergeben sich oft Wünsche nach weiterer Beratung und Begleitung von Jugendlichen bzw. auch nach Beratung der Eltern selbst. Dank Medienberichten und Mundpropaganda kommt es zu zusätzlichen Kontaktnahmen.

Das Projekt BerufsFindungsBegleitung umfasst fünf Säulen: Die Arbeit mit Jugendlichen, mit Schulen, Eltern, Unternehmen und mit Netzwerkpartnerinnen und -partnern. Das Projekt arbeitet in den Regionen nicht isoliert und additiv zu bereits bestehenden Strukturen, sondern sucht den kontinuierlichen Dialog mit den regionalen Akteurinnen und Akteuren. Konkrete Leistungen und Angebote werden gezielt entwickelt und Personen und Strukturen, in denen bereits regionale Erfahrungen und Erfolge vorhanden sind, werden als Partnerinnen und Partner für eine gemeinsame regionale Weiterentwicklung gewonnen.

Einen wesentlichen Beitrag zum Erfolg dieses Projektes stellt daher die intensiv betriebene Vernetzungsarbeit in den einzelnen Regionen dar. Dabei werden regionale Gegebenheiten berücksichtigt, vorhandene Ressourcen genutzt und bei Bedarf wird Kontaktarbeit zwischen bestehenden Angeboten und Einrichtungen geleistet.

Durch die zahlreichen Aktivitäten und intensiven Kooperationen der BerufsFindungsBegleiterinnen und -Begleiter mit den regionalen Schulen und Lehrerinnen und Lehrern sind innovative Entwicklungspartnerschaften entstanden. Gemeinsam werden begleitende Aktivitäten für ein Schuljahr geplant, erarbeitet und umgesetzt, um die Schnittstellenarbeit Schule – Arbeitswelt zu optimieren. Vor allem Pflichtschulen sehen das Angebot des Projektes als wertvolle Möglichkeit, der Berufsorientierung ein größeres Gewicht im schulischen Alltag bzw. im Curriculum zu geben, was auch im-

mer wieder als eine Maßnahme in der Prävention von Early School Leaving genannt wird (vgl. Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer 2012).

Im Prozess ihrer Berufs- und Bildungswahl werden Jugendliche in Form von individuell abgestimmten Einzelbegleitungen und Informationsgesprächen bis zum erfolgreichen Übertritt in die Arbeitswelt unterstützt. Dabei wird direkt auf die Anliegen der Jugendlichen eingegangen. Erst- und Abschlussgespräch sind fixe Meilensteine in der Begleitung, alle weiteren Inhalte der Begleitungsgespräche orientieren sich an den Bedürfnissen und den Möglichkeiten der Jugendlichen. Diese informieren sich über die aktuelle Lehrstellensituation, holen sich Tipps zu den Bewerbungsunterlagen oder allgemeine Informationen zur Bildungs- und Berufsentscheidung.

Die Inhalte der Aktivitäten an den Schulen reichen von der Information über das Angebot im Projekt und die Unterstützungsmöglichkeit für die Jugendlichen bis hin zu maßgeschneiderten Unterrichtseinheiten zu allgemeinen und spezifischen Themen der Berufsorientierung. Gerade hier greifen die Schulen gerne auf die Unterstützung durch die Berufsfindungsbegleiterinnen und -Begleiter zurück, denn, wie die Lehrerinnen und Lehrer bestätigen, ist die Akzeptanz und die Aufnahmebereitschaft der Schülerinnen und Schüler schulfremden Personen gegenüber um ein Vielfaches größer als den eigenen Lehrpersonen gegenüber.

Die Einbeziehung der Eltern in den Prozess der Berufs- und Bildungswahl ist in der individuellen Begleitung der Jugendlichen durch die Berufsfindungsbegleiterinnen und -Begleiter ein wichtiges Element, um eine gelungene Überleitung in den Beruf oder eine weiterführende Schule zu gewährleisten. Eltern sind ein bedeutender, wenn nicht gar der bedeutendste Faktor bei der Berufs- und Ausbildungsentscheidung der Jugendlichen. Häufig sind sie sich dessen nicht bewusst und/oder sehen sich selbst mit einer gewissen Unsicherheit konfrontiert. Die Berufsfindungsbegleiterinnen und -Begleiter stehen hier den Eltern zum einen als Informationsquelle, zum anderen als Gesprächspartnerinnen und -partner zur Verfügung.

Viele Unternehmen haben erkannt, dass sie verstärkt mit den Schulen kooperieren müssen, um früher bei den Jugendlichen bekannt zu sein und die beruflichen Möglichkeiten der lokalen und regionalen Wirtschaft präsentieren zu können. Vielfach fehlen den Unternehmen (und hier vor allem den lokal agierenden Klein- und Mittelbetrieben) die Ressourcen, um sich in ausreichendem Umfang mit diesem Thema zu beschäftigen, die Schulen zu kontaktieren, sich Gedanken über die Präsentation an der Schule zu machen und den Austausch mit der Schule aufrecht zu erhalten. Andererseits artikulieren die Schulen zunehmend den Wunsch nach einer Schnittstelle zu den lokalen und regionalen Betrieben. Die Vernetzung der relevanten Dialogpartnerinstitutionen Schule – Wirtschaft ist daher ein weiterer wesentlicher Projektschwerpunkt.

Die sogenannten „begleitenden Maßnahmen“ der Berufsfindungsbegleiterinnen und -Begleiter sind dabei ein zentrales Element. Bei diesen handelt es sich um Berufsorientierungsmaßnahmen an Schulen, bei denen Unternehmen und/oder Netzwerk-

partnerorganisationen der Region eingebunden sind. Diese werden inhaltlich auf die regionalen Gegebenheiten, Bedarfe und Ressourcen der Zielgruppe sowie der Partnerinnen und Partner abgestimmt.

Alle begleitenden Maßnahmen haben die Intention, Jugendlichen Informationen aus der Wirtschaft nicht über „traditionellen Wissenskonsument“ zukommen zu lassen, sondern ihnen die Chance zu bieten, die regionale Arbeitsmarktsituation und die Beschäftigungsmöglichkeiten selbst und gewissermaßen hautnah zu entdecken. Pädagogischer Grundgedanke aller Maßnahmen ist die Interaktion – einerseits unter den Jugendlichen („Teamwork“), andererseits mit Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschaft.

Lokale und regionale Netzwerke sind ebenfalls wichtige Akteurinnen und Akteure in den steirischen Bezirken, mit denen die Berufsfindungsbegleiterinnen und -Begleiter einen engen, kontinuierlichen Austausch pflegen. Die regionalen Partnerorganisationen gestalten die begleitenden Maßnahmen inhaltlich mit und beteiligen sich an deren Durchführung.

Das Projekt Berufsfindungsbegleitung stellt aber nicht nur punktuell am Übergang zwischen Schul- und Arbeitswelt ein wesentliches Unterstützungsangebot dar, sondern wirkt über diese Schnittstelle hinaus. Die Begleitung von Lehrlingen und Unternehmen in den ersten Wochen und Monaten nach Übertritt ins Berufsleben ist seit 2011 Teil des Projekts und wird in den nächsten Jahren intensiviert und thematisch aufgearbeitet.

Erfahrungen und Erhebungen aus vergangenen Projektperioden haben gezeigt, dass sich viele – insbesondere kleine und mittlere – Unternehmen bei der Auswahl künftiger Lehrlinge vielfach an Schulzeugnissen und an persönlichen, relativ unstrukturierten Bewerbungsgesprächen orientieren. Es besteht ein hoher Druck, klar zu definieren, welche substantiellen Kompetenzen Jugendliche benötigen, damit gewährleistet ist, dass diese im gewählten Beruf und Betrieb erfolgreich sein können. Dazu bedarf es innovativer Verfahren, um diese Kompetenzen und Anforderungen gegenüber Schulen, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern in einer Weise zu kommunizieren, dass die Erwartungshaltungen der Jugendlichen den tatsächlichen Anforderungen der gewünschten Berufe und der Unternehmen bestmöglich entsprechen. Je klarer die Anforderungen bzw. Vorstellungen von beiden Seiten her definiert und kommuniziert werden können, desto positiver wird der Grad der Übereinstimmungen beurteilt.

Die 2011 durchgeführte Erhebung (Härtel et al. 2011) hat gezeigt, dass den Unternehmen das Thema Lehrlinge wichtig ist. Sie sehen sich selbst in einem sehr dynamischen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umfeld. Diese Rahmenbedingungen machen es schwierig, geeignete Lehrlinge zu finden. Die meisten Unternehmen setzen daher auf eine breite Palette an Maßnahmen, um die Jugendlichen anzusprechen und für den Weg der Lehre zu begeistern. Dieser Recruitingprozess wird als größte Herausforderung gesehen. Sind die Jugendlichen einmal im Unternehmen, zeigt sich, dass

nur wenige Probleme auftauchen und diese in der Regel gelöst werden können – vorausgesetzt, alle involvierten Personen sind daran interessiert.

Die Lehrlingsausbildung ist in den vergangenen Jahren komplexer geworden, da es nicht mehr nur um die reine Wissensvermittlung geht. Jugendliche auszubilden heißt nicht mehr nur, sie zu Fachkräften auszubilden, sondern auch, sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung maßgeblich zu begleiten. Vielen Unternehmen ist bewusst, dass dies eine Veränderung von eigenen Prozessen, von Führungs- und Kommunikationsstilen erfordert, und sie sind bereit, dies umzusetzen. Sie erwarten aber, dass auch andere Akteure im sozialen und schulischen Umfeld (wieder) verstärkt ihre Rolle wahrnehmen. Ebenso sind externe Partnerorganisationen und Institutionen (Wirtschaftskammer etc.) gefordert, hier Angebote einzubringen, um Kompetenzdefizite von Jugendlichen in angemessener Weise beseitigen zu helfen.

Literatur

- BMUKK, BMWF, BMASK & BMWFJ (2011):** Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich „LLL: 2020“. Wien
- Cedefop (2010):** Guiding at-risk youth through learning to work. Lessons from across Europe, Cedefop Research Paper No. 3. Luxemburg
- European Commission (2010):** EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM(2010) 2020
- Härtel, P., Höllbacher, M., Marterer, M. & Reichmann, H. (2011):** Time out! Step in! „Early School Leaver“. Strategie-Umsetzung in Österreich. Teil 1 und Teil 2. Graz
- Härtel, P., Marterer, M. & Reichmann, H. (2012):** Anforderungen und Wünsche an die Berufswelt. Dokumentation einer Schüler/innen- und Unternehmensbefragung im Rahmen des Projekts BerufsFindungsBegleiter/in MIG – Lehrstellenbewerbungsmanagement. Graz
- Härtel, P., Höllbacher, M. & Fülle, S. M. (2009):** Aufnahmekriterien für Lehrlinge. Ergebnisse einer Befragung steirischer Betriebe. Graz
- Nairz-Wirth, E., Feldmann, K. & Diexer, B. (2012):** Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch. Aufbruch zu einer neuen Schulkultur. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien
- Nemet, M. & Grimm, A. (2012):** Early School Leavers – Frühzeitige Schul- und AusbildungsabgängerInnen. Wien: bmukk
- OECD (2010): Learning for Jobs.** OECD Reviews of Vocational Education and Training. Austria 2010
- OECD (2012):** Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing

Guidance and Counselling in Higher Education in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union: Ohne Service geht nichts mehr

HANS-WERNER RÜCKERT

Auf der Basis einer Befragung, die im Jahr 2008 von FEDORA (Forum Européen de l'Orientation Académique/European Forum for Student Guidance) veröffentlicht wurde, und von Befunden des TRENDS X-Reports der European University Association (EUA) wird ein Blick auf die Bedeutung und Realisierung von Beratung (Guidance and Counselling) im tertiären Bildungsbereich geworfen. Psychosoziale Belastungen der gegenwärtigen Studierendengeneration werden dabei ebenso thematisiert wie ethische Dilemmata in einem Bildungssystem, das zunehmend marktorientiert agiert.

Heterogenität der Studienberatung in der EU ...

Im Jahr 2008 veröffentlichte FEDORA (Forum Européen de l'Orientation Académique/European Forum for Student Guidance), eine Vereinigung von Beratern und Beraterinnen im Hochschulbereich, die ca. 350 Mitglieder umfasst, die Ergebnisse einer Befragung in 24 Mitgliedstaaten der Europäischen Union zum Status von Beratung im tertiären Ausbildungsbereich (Katzensteiner, Ferrer-Sama & Rott 2008, im Folgenden zitiert als G & C). Diese Untersuchung kann verstanden werden als Follow-up einer ersten Bestandsaufnahme, die als LEONARDO-Projekt durchgeführt und 1998 veröffentlicht wurde (Van Esbroeck & Watts 1998). Erhoben wurde der Status von den in FEDORA vertretenen Beratungsbereichen:

- Educational Guidance and Counselling
- Inclusion/Equal Opportunities
- Career Guidance and Counselling
- Psychological Counselling

Das übergreifende Ergebnis der Länderreports lässt sich wie folgt festhalten: „(...) the picture is very diversified on an overall level“ (G & C, S. 353), „(...) provision of guidance

and counselling, the way of organizing it, the level of competences and qualifications differs greatly from sector to sector, from institution to institution and from country to country” (G & C, S. 406). Dies ist wenig erstaunlich angesichts der großen Heterogenitäten in und zwischen den Staaten, die bereits in früheren Reports, z. B. von CE-DEFOP, hervorgehoben wurden und die auch den aktuellen Berichten des European Lifelong Guidance Policy Networks (ELGPN) zu entnehmen sind. Die European University Association (EUA) kam in ihrem Trends V-Report ebenfalls zu diesem Ergebnis: „Guidance and counselling provision for students differs greatly across European higher education institutions, and in most systems these essential services are neither given sufficient priority, nor are monitored in quality assurance activities.” (Crosier, Purser & Smidt 2007, S. 54)

Ich möchte im Folgenden daher auch weniger auf die regionalen Besonderheiten eingehen, sondern einige gemeinsame Trends näher beleuchten.

... vor dem Hintergrund gemeinsamer Problemlagen

Die Einführung des Bologna-Systems im europäischen Hochschulraum hat Beratung in ganz neuer Weise profiliert als dritte Säule hochschulischer Aktivitäten neben Forschung und Lehre. Die exponentielle Zunahme von Komplexität durch die Reform bei Wegfall etablierter Gewissheiten (wie Rahmenprüfungsordnungen, Vereinbarungen über die Anerkennung von Studienleistungen im Rahmen des Erasmus-Programms, Vergleichbarkeit von Studienprogrammen usw.) ist ohne Beratung aller beteiligten Stakeholder überhaupt nicht mehr handhabbar. Wir erleben – jedenfalls in Deutschland und hoffentlich nur vorübergehend – „... die unendliche Verkomplizierung der Studienplanungsfragen mit anschließendem Etablieren von Beratungsstellen, die aus Studiengebühren finanziert werden“ (Kaube 2009, S. 87). Die Verkomplizierung entspricht einer systemischen Produktion von Belastungen, zu deren Bewältigung die Studierenden weitere Beratung und Hilfe benötigen.

Hinzu kommt die Ausweitung der Bildungspartizipation. Mehr Personen aus bildungsfernen Kontexten, die in das System der Hochschulausbildung kommen sollen, verlangen nach immer mehr Motivationsweckung, Information, Entscheidungshilfen und Ressourcenaktivierung. In Deutschland gibt immerhin die Hälfte aller Studienanfänger an, mit einer hochschulischen Studienberatungsstelle in Kontakt gewesen zu sein. (Die weit über 90 %, die sich im Internet informiert haben, wussten nur nicht, dass auch sie in Kontakt mit der Studienberatung waren, die an den meisten Standorten für das studienbezogene Internetangebot zuständig ist.)

Europaweit ist zu beobachten, wie das Aufeinandertreffen gesellschaftlichen Beschleunigungsdrucks mit hoher Leistungsbereitschaft und intern-stabiler Attribution von Erfolg/Misserfolg durch die Studierenden einhergeht (vgl. Rosa 2005). Sein eigenes Leben als Projekt zu managen ist als Hinterlassenschaft der neoliberalen Ideologie längst massiv verinnerlicht worden (vgl. Bröckling 2007). Die Kritik an strukturellen

Bedingungen tritt individuell und kollektiv in den Hintergrund; Scheitern wird befürchtet und erfahren als Versagen des Einzelnen, der somit zum *loser* wird und versuchen muss, dieses Risiko rechtzeitig präventiv zu minimieren.

Dieser Prozess geht einher mit der Tatsache, dass junge Menschen in Europa eine zunehmend geringere Resilienz gegenüber Belastungen aufweisen. Andererseits gewinnen psychische Beeinträchtigungen und Störungen auch bei Studierenden an Boden, und die Bewältigungsfertigkeiten junger Menschen hinsichtlich Krisen sind oft unterentwickelt. Der verschärfte Wettbewerb unter Studierenden um Lebenschancen mit der wahrgenommenen Notwendigkeit zu permanentem Funktionieren und Erfolg lässt Krisen zur gefürchteten Bedrohung des eigenen, zum Erfolg verurteilten Projekts werden (vgl. Ehrenberg 2008).

Wer braucht Beratung?

Studieninteressierte benötigen Beratung hinsichtlich der Vielfalt an Studienmöglichkeiten, zu Fragen ihrer Eignung, Neigung und Motivation, zu Bewerbungs-, Zulassungs- und Finanzierungsfragen. Die Übergänge in die Lebens- und Lernwelt Universität sind notorisch beratungsträchtig, neuerdings stellen sich für diejenigen, die nach einem grundständigen Studium suchen, auch bereits Fragen nach der Anschlussfähigkeit eines späteren Masterstudiums bzw. Fragen nach den Beschäftigungsmöglichkeiten auf der Basis des Bachelorabschlusses. Hinzu kommen die Anliegen spezieller Zielgruppen (mature students, international students, behinderte und chronisch kranke Studierende, Studieninteressierte mit beruflicher Vorbildung usw.). Nach wie vor beurteilen 38 % der Studieninteressierten in der Bundesrepublik Deutschland ihren Kenntnisstand ein halbes Jahr vor Aufnahme des Studiums als maximal „teils-teils“, 15 % als „schlecht“ oder „unzureichend“ (Willich, Buck, Heine & Sommer 2011, S. 62).

Studierende fragen Beratung vermehrt nach, da das stärker verschulte Studium Lerndefizite schneller als früher zum Thema macht. Ihre Bedürfnisse nach Kompetenzsteigerung und nach Verbesserung ihrer Selbstmanagementfertigkeiten werden stärker. Weitere Beratungsanliegen sind Auslandsaufenthalte, Probleme der Anerkennung von Studienleistungen, finanzieller Druck, Vereinbarkeit des Studiums mit Erwerbstätigkeit oder Kindern und der Übergang ins Masterstudium beziehungsweise in den Arbeitsmarkt. Im letzteren Bereich sind zwischen den europäischen Ländern große Disparitäten erkennbar, die auch den unterschiedlichen Ausbau bestimmter Beratungsdienste erklären. So gehen beispielsweise im Vereinigten Königreich lediglich 23 % der Studierenden gleich nach dem Bachelorabschluss in ein Masterstudium, während es in der Bundesrepublik 73 % sind – kein Wunder, dass in Großbritannien Career Services eine andere Bedeutung haben als in Deutschland.

Für die *Hochschulen* als Stakeholder hat Beratung eine neue Bedeutung bekommen, sei es als Marketinginstrument oder um unerwünschte Studienabbrüche bzw. Ver-

längerungen der Studienzeit zu verhindern. Insoweit mangelnde Kompetenzen und mangelnde Bewältigungsfertigkeiten Studierender zum Risikofaktor für den Verbleib der Studierenden (Retention) werden, wird auch die Studienunterstützung durch Guidance and Counselling wichtiger genommen. Die Integration der Serviceangebote an Hochschulen wird dringlicher; oft ist das Beratungssystem Gegenstand externer Inspektion im Rahmen der Akkreditierung von Studiengängen oder des Systems der Qualitätssicherung.

So war es nur natürlich, dass der Trends V-Report der European University Association die Forderung erhob: „The value of student support services needs to be better recognised, supported and developed in the interests of all students. In particular guidance and counselling services play a key role in widening access, improving completion rates and in preparing students for the labour market.“ (Crosier, Purser & Smidt 2007, S. 54)

Angebote und Best-Practice-Modelle

Der EUA-Report „Trends 2010“ kam zu dem Ergebnis, dass es seit 2007 positive Entwicklungen gegeben hat: 91 % der europäischen HE-Institutionen bieten „Academic Orientation Services“ an, 83 % haben „Career Guidance“ im Angebot und immerhin 66 % offerieren ihren Studierenden auch psychologische Beratung. Seit 2007 konnte der Bereich Career Counselling Zuwächse von 25 % verzeichnen, Psychological Counselling immerhin 11 % (Sursock & Smidt 2010, S. 85). In den seit 2004 neu in die Europäische Union aufgenommenen Staaten stand die Employability im Vordergrund, in den „alten“ Mitgliedsländern spielte psychologische Beratung eine zunehmend größere Rolle.

Aus den Erfahrungen in europäischen und außereuropäischen Ländern lassen sich folgende Good-Practice-Modelle, bezogen auf die Studierbarkeit und den Studienerfolg, identifizieren: *Information und Beratung bei der Studienfachwahl* sind besonders gut organisiert in Österreich, Kanada, England und den Niederlanden. In Dänemark werden diese Themen sogar in einem eigenen Gesetz geregelt. In England, den Niederlanden, Kanada und Dänemark sind für Studierende begleitende *Monitoring-Programme* implementiert, die ein obligatorisches *aktives Gesprächsangebot seitens der Lehrenden* vorsehen, wenn Probleme im Studienverlauf auftauchen (Heublein & Schwarzenberger 2005). Die früher vorbildlich enge akademische Betreuung in den *Personal-Tutoring-Modellen* Großbritanniens ist zwar durch Einsparungen massiv ausgedünnt worden, das Modell als solches ist aber nach wie vor wegweisend. Die Alternative ist lediglich in stark ausgebauten und personell sehr gut ausgestatteten „Counseling Centers“ zu sehen, wie in den USA üblich. Ein Hochschulsystem ganz ohne Guidance and Counselling ist erfolgreich jedenfalls nicht zu betreiben.

Zunehmende psychische Erkrankungen ...

Die „gute“ Nachricht: Studierende sind psychisch gesünder als der Rest der Bevölkerung (Rückert 2012, S. 12 f.). Daten aus dem Bundesgesundheitsurvey für Deutschland (<http://www.gbe-bund.de>, aufgerufen am 06.06.2012) zeigen, dass 31 % der Bevölkerung zwischen 18 und 65 Jahren an einer psychischen Störung von Krankheitswert leiden (USA 32,4 %, EU 35 %). Nach der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks sind jedoch nur 11 % der Studierenden psychisch krank (USA: 15 %). Dennoch nimmt der Anteil von Studierenden mit behandlungsbedürftigen psychischen Störungen seit Jahren zu. Erkrankte Studierende leiden insbesondere unter Depressionen, Selbstwertstörungen und Ängsten. Antidepressiva werden Studierenden den Statistiken einer großen deutschen Krankenkasse zufolge wesentlich häufiger verschrieben als Jugendlichen vergleichbarer Altersgruppen – mit einem Zuwachs an Verschreibungen um 44 % von 2006–2011 (Techniker Krankenkasse 2011). Insbesondere die älteren Studierenden – und hier vor allem Studentinnen – weisen ein besonders hohes Maß an depressiven Verstimmungen auf. Die Studierfähigkeit, die bei anderen Erkrankungen durchaus noch erhalten sein kann, reduziert sich im Fall psychischer Erkrankungen dramatisch: 91 % der Betroffenen sind nicht mehr in der Lage, ihr Studium wie geplant fortzuführen (BMBF 2006, S. 395). Die psychische Gesundheit der *zukünftigen* Studierenden gibt ebenfalls zu Besorgnis Anlass. Psychische Krankheiten sind bei Kindern und Jugendlichen so häufig wie bei Erwachsenen (Rückert 2010, S. 488 f.).

In Großbritannien schlug *The Times* bereits 2005 Alarm, nachdem an den führenden britischen Universitäten 20 % mehr Studierende um psychologische Beratung nachsuchten. „It is estimated that one in four students will experience some form of mental distress during their time at university ... mental health is no longer a minority issue“, stellte die Zeitung fest. Alarmierend sei insbesondere die Zunahme schwerer seelischer Erkrankungen mit selbstverletzendem Verhalten, Borderline-Störungen und Suizidversuchen (The Times Higher Education, 13.5.2005). Den gleichen Befund lieferte das National Survey of Counseling Center Directors in den USA: Eine Zunahme schwerer Störungen sowie mehr Studierende, die bereits mit Vorerkrankungen an die Hochschule kommen (Gallagher 2010, S. 6). Nach einer 2008 vorgestellten Studie der Universität Austin haben 50 % der amerikanischen Studierenden Suizid erwogen (NBC News, 18.08.2008), verglichen mit lediglich 15 % in der allgemeinen Bevölkerung der USA.

... und zunehmende psychische Belastungen

Unterhalb der Schwelle von bereits manifesten Erkrankungen liegen psychische Belastungen, beispielsweise durch Stress. Beim österreichischen Studenten-Sozialbericht 2009 gaben 30 % an, unter Stress und psychischen Belastungen zu leiden, 28 % wurden durch Arbeits- und Konzentrationsstörungen in ihrem Studienfortschritt be-

hindert (Unger et al. 2010, S. 275). Auch in der Bundesrepublik zeigen die Ergebnisse verschiedener Studien ein erhebliches Ausmaß an psychischen Belastungen (Heine 2011, S. 53). Einen hohen Anteil daran machen Prüfungsängste aus, die im Laufe der letzten Jahre massiv zugenommen haben. Leider hat die Bologna-Reform nicht zu einer Reduzierung der hochschulischen Belastungsquellen geführt: Nennenswerte Anteile der Bachelor-Studierenden beklagen Leistungs- und Prüfungsdruck, fühlen sich überfordert, machen sich Sorgen und haben noch weniger Kontakt zu Lehrenden als die Studierenden früherer Zeiten (BMBF 2010). So wurden beispielsweise in einer 1.011 Bachelor-Studierende umfassenden Stichprobe bei 41 % hohe Erschöpfungswerte gemessen (Gusy et al. 2010, S. 274).

Psychische Störungen treten bei Studierenden dann auf, wenn mitgebrachte persönliche Dispositionen auf belastende soziale und strukturelle Gegebenheiten des Umfelds Universität treffen und es an individuellen Bewältigungsfertigkeiten und institutioneller Unterstützung fehlt. Wenn die zukünftigen Studierendengenerationen nach der G8-Reform jünger, d. h. noch weniger auf akademisches Arbeiten vorbereitet, und angesichts der tendenziellen Abnahme psychischer Stabilität auch belasteter an die Hochschulen kommen, ist es umso wichtiger, Stressoren aus der Studiensituation zu reduzieren. Viele Untersuchungen haben gezeigt, dass Orientierungslosigkeit im Studium ein Stressor erster Ordnung ist. Orientierung ergibt sich für Studierende nicht dadurch, dass Studienverlaufspläne und Modulhandbücher online gestellt werden, sondern indem Ansprechpersonen bei fachlichen und überfachlichen Schwierigkeiten vorhanden sind, bevor diese sich zu massiven Problemen entwickelt haben. Auch bereits eingeschriebene Studierende beklagen Orientierungslosigkeit nicht nur in Bezug auf die Organisation des Studiums, sondern auch hinsichtlich der Studienfachwahl und der zukünftigen Berufsperspektiven.

Ethische Dilemmata und Professionalisierung

In den zunehmenden Wettbewerb um Studierende können auch die hochschulischen Serviceeinrichtungen als Standortargument einbezogen werden. So wird die Studienberatung der Hochschule gelegentlich mit dem Studierendenmarketing gleichgesetzt. Guidance and Counselling werden mancherorts betrieben mit der Zielsetzung, aus der Sicht der Institution unerwünschte Fach- oder Ortswechsel oder Studienabbrüche zu verhindern. Konflikte zwischen einer an den Zielen der Organisation oder am Interesse der Ratsuchenden orientierten Beratung sind dann unvermeidlich. Verschärft werden sie, wenn wechselnde Finanzierungsparameter auch wechselnde Zielsetzungen der Organisation nach sich ziehen. Wenn staatliche Zuschüsse sich beispielsweise nach der Zahl der Studienanfänger richten, dürfte der Recruitment-Bereich besonders ausgebaut werden. Richtet sich die Finanzierung nach der Zahl derjenigen, die nach vier Semestern noch an der Hochschule sind, wird der Studieneingangsphase besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Zählt die Zahl der Absolventinnen und Absolventen in der Regelstudienzeit, soll auch im Support der Studienabschluss fokussiert werden.

Für am Student Life Cycle und ganzheitlich orientierte Beratungseinrichtungen kann dieser wechselnde Fokus eine Herausforderung sein.

Die sich ausweitende Beratungslandschaft (Lehrende, Verwaltungspersonal, Beratungsfachkräfte) zeichnet sich durch Heterogenität aus: Unterschiedliche Herkunfts- und Fachkulturen, Rollenvielfalt, vor allem beim akademischen Personal, unklare Vorgaben und Regularien der Fachbereiche und ungelöste Qualifikationsfragen sind die Regel. Wie beispielsweise mit der besorgten Nachfrage von Eltern umgegangen wird, die im Fachbereich, bei der Studierendenverwaltung oder im Präsidialamt anrufen und wissen wollen, wie weit ihr Sohn, zu dem seit einiger Zeit kein Kontakt mehr bestehe, im Studium eigentlich sei, dürfte in professionell aufgestellten Bereichen an ethische Standards gebunden sein, anderswo mutmaßlich beliebig und willkürlich entschieden werden.

Perspektivisch ist eine Professionalisierung der Hochschulberatung auf allen beteiligten Ebenen erforderlich. „Professionelles Beraten heißt, nach wissenschaftlich fundierten, in der Fachwelt anerkannten Qualitätskriterien und -maßstäben zu handeln. Ein wichtiger Aspekt von Qualität ist zweifellos die persönliche und fachliche Kompetenz der Beratenden sowie die Verpflichtung auf ethische Standards in der Beratung. Damit diese (...) transparent und nachvollziehbar werden, bedarf es bestimmter Kriterien und Nachweise in Form von Ausbildungsstandards und aussagefähigen, anerkannten Zertifikaten“, lautet eine Forderung des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung in der Bundesrepublik Deutschland (2008). Entsprechende Forderungen haben FEDORA (2006) und die Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung (IVSBB – IAEVG/AIOSP) bereits seit Langem erhoben (Jenschke 2011).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Guidance and Counselling gehören als integrale Bestandteile zum Studium an europäischen Hochschulen dazu. In diesem Bereich lässt sich die Integration traditioneller Beratungsanliegen mit neuen Themen, durch die veränderten Studienbedingungen veranlasst, beobachten: Studienunterstützung und Lernberatung in großem Umfang kommen zu Finanzierungsfragen, Beratung zu internationaler Mobilität, Career Guidance und psychologischer Beratung hinzu. Letztere wird in immer stärkerem Umfang genutzt. Ein wichtiges Zukunftsfeld ist die Qualitätssicherung für professionelle und semiprofessionelle Beratung an den Hochschulen.

Literatur

BMBF (Hg.) (2010): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Online unter http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_elf.pdf [06.06.2012]

- BMBF (Hg.) (2006):** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Online unter http://www.bmbf.de/pub/wslds_l_2006.pdf [06.06.2012]
- Bröckling, U. (2007):** Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M., Suhrkamp
- Bundesgesundheitsurvey:** <http://www.gbe-bund.de> [06.06.2012]
- CEDEFOP:** Background to the survey on the state of guidance in Europe. Online unter <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Information-services/guidance-and-counselling-for-learning-career-and-employment.aspx>
- Crosier, D., Purser, L. & Smidt, H. (2007):** Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report, S. 52. Online unter <http://www.eua.be/publications/eua-reports-and-studies.aspx>
- Ehrenberg, A. (2008):** Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt a. M., Suhrkamp
- ELGPN:** <http://ktl.jyu.fi/ktl/elgpn> [06.06.2012]
- FEDORA (2006):** The FEDORA Charter on Guidance and Counselling within the European Higher Education Area. Online unter http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2452-att1-1-FEDORA_Charter.pdf
- FEDORA:** <http://www.fedora-eu.org> [06.06.2012]
- Gallagher, R. P. (2010):** National Survey of Counseling Center Directors. Online unter <http://www.iaacsinc.org/NSCCD%202010.pdf> [06.06.2012]
- Gusy, B., Lohmann, K. & Drewes, J. (2010):** Burnout bei Studierenden, die einen Bachelorabschluss anstreben. Prävention und Gesundheitsförderung, 5, S. 271–275
- Heine, N. (2011):** Psychische Belastungen von Studierenden. Online unter http://rzblo4.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00021610/Dissertation_Heine_N.pdf;jsessionid=6DBCC883482879015AD334D08396C5Bo [06.06.2012]
- Heublein, U. & Schwarzenberger, A. (2005):** Studiendauer in zweistufigen Studiengängen – ein internationaler Vergleich. HIS-Kurzinformation A2, 2005, Hannover
- IAEVG:** <http://www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=3&menu=1&submenu=2>
- Jenschke, B. (2011):** Kompetente Beratung – Ethische Standards als Grundlage der Professionalität. In: Hammerer, M., Kanelutti, E. & Melter, I. (Hg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Bertelsmann, S. 195–206
- Katzensteiner, M., Ferrer-Sama, P. & Rott, G. (Hg.) (2008):** Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States. Counselling and Support Center University of Aarhus
- Kaube, J. (Hg.) (2009):** Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik. Berlin, Wagenbach
- Nationales Forum Beratung (2008):** Dokumentation Qualitätsentwicklung und Professionalität in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. Expertenworkshop Berlin 19. und 20. November 2008, S. 10. Online unter http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Startseite/NF_Print_72.pdf

- NBC:** http://www.msnbc.msn.com/id/26272639/ns/health-mental_health/t/half-college-students-consider-suicide/#.T9C27JivmSo [06.06.2012]
- Rosa, H. (2005):** Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a. M., Suhrkamp
- Rückert, H.-W. (2010):** Besorgniserregend – Zur psychischen Stabilität der heutigen Studierendengeneration. In: *Forschung & Lehre* 7, 2010, S. 488–489. Online unter http://www.academics.de/wissenschaft/besorgniserregend_zur_psychischen_stabilitaet_der_heutigen_studierendengeneration_38743.html [06.06.2012]
- Rückert, H.-W. (2012):** Mens sana in corpore sano – Where is Students' Mental Health Going? EAIE Spring Forum, S. 12–13
- Sursock, A. & Smidt, H. (2010):** Trends 2010: A decade of change in European Higher Education. EUA. Online unter <http://www.eua.be/publications/eua-reports-and-studies.aspx>
- Techniker Krankenkasse:** <http://www.tk.de/tk/pressemitteilungen/archiv-vorjahr/gesundheit-und-service/347612> [06.06.2012]
- The Times Higher Education, 13. Mai 2005.** Online unter <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=195977§ioncode=26>
- Unger, M., Zaussinger, S., Angel, S., Dünser, L., Grabher, A., Hartl, J., Paulinger, G., Brandl, J., Wejwar, P. & Gottwald, R. (2010):** Studierenden-Sozialerhebung 2009. Online unter http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/sozialerhebung_2009_ueberarbeitete_version.pdf [06.06.2012]
- Van Esbroek, R. & Watts, T (1998):** New Skills for New Futures. Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union. Louvain-la-Neuve, FEDORA
- Willich, J., Buck, D., Heine, C. & Sommer, D. (2011):** Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hannover, HIS Forum Hochschule 6/2011. Online unter http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201106.pdf

„Was ist eigentlich Nanophysik und was will ich werden?“ – Angebote der Studienberatung in Österreich

KATHRIN WODRASCHKE

Was will ich eigentlich werden? Soll ich überhaupt studieren? Was bedeuten die vielen neuen Studienrichtungen, die sich nicht so leicht aus dem Unterricht ableiten lassen, zum Beispiel Nanophysik? Passt das zu mir? Das sind Fragen, die Maturantinnen und Maturanten vor und nach dem Schulabschluss beschäftigen und die sich nicht immer leicht beantworten lassen.

Aus den Zulassungszahlen der Universitäten ist in den letzten Jahren eine eindeutige Steigerung der Zahl der Studieninteressierten zu beobachten. Grund dafür ist der anhaltende Zulauf zu maturaführenden Schulen, 2011 erreichen um die 42.000 Schülerinnen und Schüler ihre Hochschulreife. Nach der Matura wechselt etwa jede/r Zweite innerhalb von drei Semestern an eine öffentliche Universität oder Fachhochschule. Im Studienjahr 2011/12 starteten etwa 53.000 Personen mit einem Studium (Statistik Austria).

Die Studieninteressierten bringen unterschiedliche soziale, kulturelle und bildungsrelevante Voraussetzungen mit. Sie unterscheiden sich in ihren Motiven, Kriterien, Qualifikationsprofilen und Erwartungen, mit denen sie ein Studium planen.

Dem steht eine Vielzahl an Studienmöglichkeiten gegenüber: 15 Universitäten und 6 Kunstuniversitäten bieten 61 Diplomstudien, 327 Bachelor- und 564 Masterstudien an. 21 Fachhochschulen betreuen 374 Studiengänge, 14 Pädagogische Hochschulen und 13 private Universitäten ergänzen das Angebot (BMWF 2012).

Dieses umfassende Angebot wird allerdings einseitig genutzt: 60 % der Studienanfängerinnen und -anfänger entscheiden sich für 10 % der möglichen Fächer. Bemerkenswert ist auch die relativ niedrige Zahl der tatsächlichen Studienabschlüsse: Binnen zehn Jahren schließen nur etwa 44 % der Studienanfänger/innen ihr Studium ab.

Aufgrund der geschilderten Zahlen nimmt die Bedeutung einer fundierten Studienwahl, und damit auch der Studienberatung, zu: Studieninteressierte sehen sich einem

stetig wachsenden Studienangebot gegenüber, auch Zugänge und Zulassungsverfahren werden komplizierter gestaltet und Prüfungssysteme verändert. Gleichzeitig sind Entwicklungen am Arbeitsmarkt nicht mehr klar vorhersagbar und „lebenslange Arbeitsverhältnisse“ werden eine Seltenheit. Hinzu kommen Fragen der Finanzierung und der Studiengebühren. Die Umstellung der Studienstruktur auf Bachelor- und Masterstudiengänge bewirkt eine zusätzliche Übergangsentscheidung (Übergang Bachelor–Master oder Bachelor–Berufstätigkeit). All diese Entwicklungen lassen den Bedarf nach Studienberatung steigen. Gesellschaft und Universitäten sind ihrerseits daran interessiert, die Zahl der Studienabbrecherinnen und -abbrecher möglichst gering zu halten und die Zahl der Absolventinnen und Absolventen zu erhöhen.

1 Was ist Studienberatung? – Ein Definitionsversuch

Studienberatung soll Schülerinnen und Schülern, Studieninteressierten und Studierenden Unterstützung dabei bieten, selbstgesteuerte Entscheidungen zu treffen und das für sie passende Studium zu finden. Sie richtet sich auch an Absolventinnen und Absolventen von Bachelor- oder Diplomstudiengängen, die ihr Studium fortsetzen wollen. Dabei stehen die Bedürfnisse, Ziele und Interessen der Einzelnen sowie deren Potentiale und Realisierungsmöglichkeiten im Mittelpunkt der Beratung. Studienberatung ist als Prozess anzusehen, bei dem unterschiedliche berufs- oder ausbildungsrelevante Inhalte, Themen und Schritte mit pädagogischen, beraterischen oder psychologischen Maßnahmen bearbeitet werden, abhängig vom Entwicklungsstand und Reflexionsniveau des Studieninteressierten. Studienberatung heißt ebenso, bei der Beschaffung von Informationen sowie bei deren Bewertung und Verarbeitung zu helfen. Ziel ist, dass die Ratsuchenden in die Lage versetzt werden, diese Informationen an den richtigen Stellen zur richtigen Zeit abzurufen und in den Entscheidungsprozess einfließen zu lassen (Westhauser 2011).

Viele Beratungsansätze der Studienberatung orientieren sich an den eher klassischen Berufswahltheorien wie der Laufbahnentwicklungstheorie von Super (1990), der Passungstheorie von Holland (1997) oder den rationalen und kognitiv behavioralen Entscheidungstheorien. Neuere Modelle sehen Studienwahlberatung zunehmend als Teil einer allgemeinen Lebensberatung, bei der versucht wird, mit der Klientin oder dem Klienten eine stimmige und bedeutungsvolle Identität zu entwickeln. Das Konzept der „positiven Nichtsicherheit“ von Gelatt (2003), bei dem die Unsicherheit und Unplanbarkeit der Lebens- und Berufsplanung in die Beratung integriert werden, oder das Planned-Happenstance-Modell der Laufbahnentwicklung von Krumboltz und Levin (2004), das unvorhergesehene Ereignisse und die sich daraus entwickelnden Möglichkeiten berücksichtigt, zeigen einen zeit- und anforderungsgemäßen Umgang mit Informationen und Entscheidungen in der Studienwahlberatung.

2 Studienwahl als psychodynamischer Entscheidungsprozess

Die Berufs- und Studienwahl kann als komplexer Entwicklungsprozess beschrieben werden. Schon vor der eigentlichen Studienwahlphase führen Reifungsprozesse und Lernerfahrungen zu beruflichen Selbstkonzepten und Umweltkonzepten. In der eigentlichen Studienwahlphase werden verschiedene Reflexions-, Entscheidungs- und Passungsprozesse wirksam, die in eine berufsrelevante Entscheidung münden sollen (Busshoff 1984).

Nach Modellen der Entwicklungspsychologie befinden sich die meisten Studieninteressierten in einer Phase der Spätadoleszenz und damit in einer Zeit des radikalen Umbruchs und verstärkter Konflikte. Verschiedene Selbstentwürfe, Probeidentifikationen, Rollen und Verhaltensweisen werden ausprobiert. Ziel ist, die gewonnenen, erstrittenen und erkämpften Identitätselemente so zu integrieren, dass sich eine stabile Ich-Identität entwickelt. Mit zunehmender Ich-Identität soll die Entscheidung für eine Studien- und Berufswahl leichter fallen und tragfähiger werden (Erikson 1981). Gleichzeitig steigt die Erwartung der Gesellschaft und des sozialen Umfelds an die Studieninteressierten, dass sie sich festlegen und Entscheidungen treffen, nicht nur die Berufs- und Studienwahl betreffend, sondern auch in Bezug auf konstante Beziehungen und das Festlegen eines persönlichen Werteraums.

Nicht alle kommen mit dieser normativen Krise und den Erwartungen der Umwelt zurecht. Es entstehen Ängste, sich auf einen Beruf, eine Identität oder eine Zukunft festzulegen oder festgelegt zu werden. Dies kann sich in einer Entscheidungsunfähigkeit für eine berufliche Identität, oder in Zweifeln und Ambivalenzen, die weit ins Studium hineinreichen, äußern. Mit jeder Entscheidung sind bewusste oder unbewusste Anforderungen verbunden, die bewältigt oder ertragen werden müssen. Hinzu können zusätzliche Belastungen aus der Lebensgeschichte kommen, aber auch Gegebenheiten und Einschränkungen der äußeren Realität, wie Arbeitsmarktentwicklungen, Ausbildungswege, Zulassungsbeschränkungen und finanzielle Rahmenbedingungen (Schilling & Turrini 1997).

3 Angebote der Studienberatung in Österreich

Ministerien, Universitäten und andere Körperschaften bieten Informationsplattformen und Beratungsleistungen für Schulabgängerinnen und -abgänger sowie Studierende an (siehe eine Auswahl im Anhang). Die Unterstützung der Maturantinnen und Maturanten bei der Studienwahl hat in Österreich eine längere Tradition: Die psychologischen Beratungsstellen blicken bereits auf einen 40-jährigen Studienwahlschwerpunkt zurück. Zunächst stellen wir mit dem Studienchecker ein neues Beratungsangebot in den Schulen vor.

3.1 Studienchecker

In Anlehnung an die Theorien von Super (1990) und Holland (1997) und den erwähnten psychosozialen Entwicklungsaspekten nach Erikson (1981) erscheint es sinnvoll, erste Auseinandersetzungen mit der Berufs- und Studienwahl schon lange vor dem Schulabschluss zu fördern.

Das österreichische Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur setzen sich mit dem Projekt Studienchecker gemeinsam dafür ein, jungen Menschen bei dieser wichtigen Entscheidung eine Hilfestellung zu geben und die Schüler nachhaltig bei der Wahl ihres zukünftigen Bildungs- und Berufsweges zu unterstützen. Das Konzept des Studiencheckers wurde 2007/2008 von der Psychologischen Studentenberatung und der Schulpsychologie-Bildungsberatung in Anlehnung an psychologische Berufswahltheorien entwickelt. 2009 wurden im Rahmen eines Pilotprojektes Schüler- und Bildungsberaterinnen und -berater an insgesamt 40 Schulen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Psychologischen Beratungsstellen eingeschult und ein Probelauf wurde erfolgreich durchgeführt. Der Studienchecker soll bis 2014/2015 in allen Schulen Österreichs flächendeckend zum Einsatz kommen. Dies kann als Versuch angesehen werden, die unterschiedlichen Beratungsansätze, die in den verschiedenen Schulen und Bundesländern zur Anwendung kamen, nach einem einheitlichen Konzept österreichweit auszurichten.

Der Studienchecker umfasst eine Reihe aufeinander abgestimmter Maßnahmen zur Entscheidungshilfe in der Vorturama- und Maturaklasse, die von den Schüler- und Bildungsberatern und -beraterinnen durchgeführt oder koordiniert werden. Schülerinnen und Schüler sollen den Studienwahlprozess nach den persönlichen Interessen und Neigungen gestalten können. Gleichzeitig soll ein gezielter Umgang mit Informationen und Aufbau von Wissen zu Ausbildungen und Berufen gefördert werden.

Der Studienchecker umfasst folgende Elemente:

- Nachhaltige prozessorientierte Begleitung durch die Schüler- und Bildungsberater und -beraterinnen an den Schulen
- Möglichkeit einer vertiefenden psychologisch orientierten Gruppenberatung durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Psychologischen Beratungsstellen
- Anleitung zur Selbsterkundung durch Fragebögen zu Interessenprofilen, zu persönlichen Werten, zu Erwartungen an die Zukunft, zur Selbst- und Fremdeinschätzung der eigenen Schwächen und Stärken und durch angeleitete Gespräche im Klassenverband
- Durchführung des Interessenfragebogen EXPLORIX. Explorix ist ein Instrument zur Selbsterkundung – in deutschsprachiger Adaption und Weiterentwicklung des Self Directed Search (SDS) nach John Holland (1994) in Form eines selbst erklärenden Fragebogenverfahrens. Das Ergebnis bietet ein Profil von sechs unterschiedlichen berufsbezogenen Persönlichkeitstypen. Die Ergebnisse können in den psychologisch orientierten Kleingruppen vertieft und erweitert werden.

- Anleitung zur Selbstorganisation, die den gezielten Umgang mit Informationen und den Aufbau von Wissen zu Ausbildung und Berufen vermitteln soll
- Vermittlung von Handlungswissen wie zum Beispiel Übungen zum ergebnisorientierten Recherchieren und richtigen Fragenstellen
- eine Studienwahl-Portfoliomappe, die Recherche und strukturiertes Sammeln von Informationen unterstützen soll
- Kooperation mit externen Partnern, mit denen praktische Erfahrungen oder Erfahrungswissen gesammelt werden sollen
- das Angebot „Studieren probieren“, das den Besuch von Vorlesungen an Universitäten und Fachhochschulen ermöglicht und von der Studien- und MaturantInnenberatung der österreichischen Hochschülerschaft organisiert wird (vgl. www.studienchecker.at)

Ziel dieser zum großen Teil pädagogischen Maßnahmen ist, dass Studieninteressierte im besten Fall nach Abschluss der Schule eine für ihre Person und Arbeitsumwelt adäquate Studien- und Berufswahlentscheidung treffen können. Diejenigen, die dazu noch nicht in der Lage sind, sollen sich zumindest mit dem Thema auseinandergesetzt haben und wissen, welche Schritte und Überlegungen noch fehlen. Mit anderen Worten: Die Förderung der Berufs- und Studienwahlreife, die – nach den Ergebnissen der berufspsychologischen Forschungen – für Berufswahlentscheidungen erforderlich ist, steht im Mittelpunkt (Super 1990).

3.2 Psychologische Beratungsstellen für Studierende

Laut Evaluationsbericht des Studiencheckers (Busch & Soroldoni 2011) zeigt sich kurz vor der Matura ein heterogenes Bild in den Klassen. Viele Schülerinnen und Schüler haben ihren Studien- und Berufswahlprozess noch nicht abgeschlossen. Zwar haben zwei Drittel ihre grundsätzliche Entscheidung zwischen der Fortsetzung einer Ausbildung und dem sofortigen Übergang in die Berufstätigkeit schon getroffen, allerdings haben sich nur weniger als die Hälfte für eine konkrete Studienrichtung oder berufliche Tätigkeit entschieden. Dies bedeutet, dass weitere Maßnahmen zur Unterstützung des Berufs- und Studienwahlprozesses sinnvoll sind, die den jeweiligen Stand des Entscheidungsprozesses berücksichtigen und individuell arbeiten. Hier setzen die psychologischen Beratungsstellen für Studierende an, welche die Frage der Studienwahl aus psychologischer Sicht als einen ihrer Schwerpunkte definieren. Sie bieten damit weniger Informationsvermittlung an, sondern unterstützen vielmehr die persönliche Auseinandersetzung mit der Studien- und Berufswahl.

Die Psychologische Beratungsstelle für Studierende ist eine psychosoziale Einrichtung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung zur Unterstützung von Studierenden und Studieninteressierten durch psychologische und psychotherapeutische Mittel. Sie wurde 1970 gegründet, besteht aus sechs Psychologischen Beratungsstellen in den Universitätsstädten Graz, Innsbruck, Klagenfurt, Linz, Salzburg und Wien. Der Gesamtpersonalstand beträgt etwa 50 Personen, wobei die Stelle in Wien die größte ist.

3.2.1 Die Aufgabenbereiche der Psychologischen Beratungsstellen für Studierende

Im Vordergrund der Bemühungen steht die Verbesserung der Kompetenzen zur Bewältigung des Studiums, der Studienwahl und der studentischen Lebenssituation durch Hilfe zur Selbsthilfe. In der Arbeit mit den Studierenden geht es vorrangig um:

- Hilfe zur Bewältigung von Studienschwierigkeiten und von Problemen im Laufe des Studiums
- Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei Studienwahl, Studienwechsel und Studienabbruch
- Behandlung von psychischen Leidenszuständen und Verhaltensstörungen
- Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung, zum Beispiel durch Förderung der Kommunikationsfähigkeit und der sozialen Kompetenz
- Förderung der Reflexionsfähigkeit auch in Bezug auf Eigenverantwortung und Verantwortung gegenüber der Gesellschaft

Auf institutioneller Ebene streben die Psychologischen Beratungsstellen eine Kooperation mit Hochschulen und anderen Institutionen an, um an der Verbesserung der Studienbedingungen und an der Prävention von Studienproblemen mitzuwirken. Diese Aufgaben werden durch folgende Maßnahmen verwirklicht:

- psychologische Diagnostik und Beratung
- psychologische Behandlung und Psychotherapie
- Informationsberatung
- Trainings zur Förderung der Leistungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung
- wissenschaftliche Untersuchungen, Projekte und Veröffentlichungen
- Information über Angebote und Tätigkeiten der Beratungsstellen

3.2.2 Beratungsschwerpunkte im Studienwahlprozess

Studienwahlberatung wird hier als komplizierter wechselseitiger Vermittlungs- und Klärungsprozess gesehen, bei dem subjektive wie gesellschaftliche Faktoren, aber auch konflikthafte Entwicklungsaufgaben bearbeitet und integriert werden. Damit handelt es sich nicht um einen einmaligen und von außen gesteuerten Informations- oder Zuweisungsprozess.

Faktoren, die eine Studienwahlentscheidung fördern und aufgrund ihrer Relevanz einer intensiven Auseinandersetzung bedürfen, können nach Turrini und Schilling (1997) drei Ebenen zugeordnet werden, die dann idealtypisch in einer Studien- oder Berufsentscheidung zusammengefasst werden.

Information

Der Zugang zu Informationen ist vielfältig und teilweise nicht überschaubar, der Umgang mit ihnen und ihre Verarbeitung sind für Studieninteressierte anspruchsvoller geworden. Trotz der dramatischen Zunahme von Informationsquellen sind diese gesellschaftlich ungleich verteilt. Gleichzeitig sind Interessierte mit zu vielen und teilweise widersprüchlichen Informationen konfrontiert oder mit solchen, die sie nicht begreifen. Beratung soll bei der Ordnung, persönlichen Gewichtung und Wertung von Informationen helfen. Studieninteressierte sollen diese mit persönlichen Entstel-

lungsmustern und Gefühlen verbinden und ihre subjektiven Vorstellungen anhand von Realitätsbeschreibungen überprüfen. Weitere eigenständige Recherchen sollen unterstützt werden.

Realbegegnung

Der fehlende Kontakt und die fehlende Erfahrung mit der Berufswelt, aber auch mit Universitäten und Fachhochschulen erschweren den Berufs- und Studienwahlprozess. Die Studieninteressierten orientieren sich oft an vergangenen Erfahrungen wie etwa ihrem Interesse an Schulfächern; berufs- und zukunftsorientierte Motive werden hingegen vernachlässigt. Die Studie von Busch und Soroldoni (2011) zeigt, dass Erfahrungen im Praktikum oder andere Realbegegnungen von Schülerinnen und Schülern sehr positiv bewertet werden, tatsächlich jedoch wenige Kontakte zur Berufs- und Arbeitswelt stattfinden. Das bedeutet, dass Realbegegnungen mit dem Beruf- und Universitätsleben aktiv zu planen und zu fördern sind. In der Beratung können in der Folge die gesammelten Erfahrungen mit den subjektiven Vorstellungen der Studieninteressierten abgeglichen und ein Umgang mit diesen Realitäten erarbeitet werden.

Persönliche Auseinandersetzung

Die persönliche Auseinandersetzung mit den eigenen Neigungen, Motiven, Interessen, Eignungen, Wünschen, Ängsten und Konflikten, die mit der Studienwahl verbunden sind, steht hier im Vordergrund. Gerade in dieser Phase der Entscheidungsfindung wird oft professionelle Hilfe gesucht, um die unterschiedlichen Themen und damit verbundenen Gefühle zu ordnen und zu verstehen.

Die Erkenntnisse aus der persönlichen Auseinandersetzung, die Informationsebene und die Erfahrungen aus der Realbegegnung werden in einem Reflexionsprozess miteinander verbunden, einzelne Themen werden fokussiert betrachtet und in einer weiteren Reflexionsrunde integriert. Die einzelnen Schritte im Entscheidungsprozess werden abgearbeitet, wobei dies nicht immer linear nach Modellvorstellung abläuft, sondern eigene individuelle Schwerpunkte gesetzt werden. Ist eine Entscheidung dann immer noch schwierig, erscheint ein punktuelles, psychologisches Bearbeiten dieser Entscheidungskonflikte sinnvoll. Es stehen dann nicht nur die kognitiv-rationalen Informationsaspekte im Vordergrund, sondern das Verstehen emotionaler Anteile und deren gefühlsmäßige Besetzungen. Die Motivationskonflikte (zum Beispiel der Wunsch nach und die Angst vor Entscheidung, das Schwanken zwischen zwei Studienrichtungen, die Erwartungen der Eltern) werden benannt, ihr Realitätsgehalt und deren emotionale Besetzung genauer erarbeitet. Das Klären dieser Konfliktpunkte erlaubt den Ratsuchenden, über Lösungen nachzudenken, die dann aktiv in Lösungsschritte umgesetzt werden können.

Es kann allerdings sein, dass Konflikte und Schwierigkeiten bei der Studienwahl Folgen von psychischen Problemen, psychischen Erkrankungen oder verzögerter Identitätsentwicklung sind. In diesem Fall ist es sinnvoll, eine längerfristige psychologisch orientierte Studienwahlberatung oder eine umfassende Psychotherapie anzubieten.

Literatur

- BMWF (2012):** Universitäten Hochschulen 2012. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
- Busch, M. & Soroldoni, L. (2011):** Evaluation Pilotprojekt „Studienchecker“ Endbericht. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Unveröffentlichter Evaluationsbericht
- Busshoff, L. (1984):** Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag
- Erikson, E. H. (1981):** Jugend und Krise. Frankfurt: Suhrkamp
- Gelatt, H. B. & Gelatt, C. (2003):** Creative Decision Making: Using Positive Uncertainty. Boston, MA: Crisp Publications
- Holland, J. (1997):** Making Vocational choices. 3. Aufl.. Odessa: PAR
- Krumboltz, J. D. & Levin, A. S. (2004):** Luck is No Accident: Making the Most of Happenstance in Your Life and Career. Atascadero, CA: Impact Publishers
- Schilling, M. & Turrini, H. (1997):** Auf dem Weg in die Zukunft. In: Turrini, H. & Schilling, M. (1997): Wi(e)der die studentischen Probleme. Schriftenreihe der Psychologischen Studentenberatung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Verkehr. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr
- Super, D. E. (1990):** A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. In: Brown & Brown (Hg.): Career choice and Development. San Francisco: Jossey-Bass, S. 197–262
- Westhauser, C. (2011):** Qualitätsstandards in der Studienberatung – Eine Chance. Präsentation bei der Fachtagung „orientiert studieren“ 2011

Internetquellen

www.studienchecker.at
www.statistik.at

Anhang: Angebote der Studienberatung in Österreich – eine Auswahl

Im Folgenden werden einige Angebote der Studienberatung in Österreich genannt, wobei der Markt in Bewegung ist und ständig neue Angebote entwickelt werden. Angebote des Wissenschaftsministeriums und des Unterrichtsministeriums existieren schon seit Jahrzehnten, Universitäten und Fachhochschulen bieten zunehmend Informationseinrichtungen, „Tage der offenen Tür“ und andere Aktionen an. Kammern, Beratungsstellen, Vereine und private Beratungsunternehmen ergänzen das Angebot. Studienberatung privater Unternehmen ist in der Regel kostenpflichtig. Einige Anbieter sehen ihren Schwerpunkt eher in der Vermittlung von Informationen, andere bieten Beratung an, wieder andere vertiefen mit einer psychologischen Perspektive.

Angebote des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung BMWF:

- Studienchecker (mit BMUKK)
- www.studienwahl.at
- Psychologische Beratungsstellen für Studierende in Österreich
- Stipendienstelle

Angebote des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur BMUKK:

- Schüler- und Bildungsberatung in Schulen
- Projekt „key2success“
- lokale/regionale Aktionen

Angebote von Universitäten:

- ÖH – Maturanten-Beratung in Schulen und an der Uni, „Studieren probieren“
- Informationsstellen, z. B. Student Point Uni Wien
- Studienrichtungsvertretungen
- Erstinskriptionsberatung
- Messen und „Tag der offenen Tür“
- Internetseiten der Universitäten

Angebote von Fachhochschulen:

- Beratung vor Ort
- „Tag der offenen Tür“
- FH-Guide
- gemeinsamer Internetauftritt

6 ... zum Abschluss: Ein methodisches „Give-away“

Miniplenum

ERIKA KANELUTTI-CHILAS

Zum Abschluss möchten wir das Format „Miniplenum“ vorstellen, das wir für die erste Fachtagung „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung“ im Jahr 2010 entwickelten und auch 2012 wieder einsetzten.

Worum es geht ...

Die Fachtagungen beinhalteten, wie bei Konferenzen dieser Größenordnung üblich, neben plenaren Keynote-Referaten auch parallele Foren zu verschiedenen Themen. Die Vorteile dieser Parallelveranstaltungen liegen darin, dass sie die Behandlung von mehr Themen und intensivere Diskussionen erlauben, als dies im großen Rahmen möglich ist, und dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die Themen ihres besonderen Interesses konzentrieren können. Allerdings interessieren sich Teilnehmende oft für die Themen mehrerer Foren.

Einer abschließenden Zusammenführung der wichtigsten Informationen aus jedem Forum kommt daher eine besondere Bedeutung zu. Dafür wurden kleine überschaubare Settings geschaffen – Miniplena – in denen sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den einzelnen Parallelveranstaltungen unkompliziert und aktiv austauschen können.

... und wie es funktioniert

Vorab werden Moderatorinnen und Moderatoren für die Leitung der Miniplena eingeladen und instruiert. Zu Beginn jedes Forums werden an die Teilnehmenden Kärtchen verteilt, die auf unterschiedliche Räume verweisen, in denen der Austausch stattfinden wird. Die Teilnehmenden werden ersucht, im Anschluss an das Forum den auf ihrem Kärtchen vermerkten Raum aufzusuchen. In jedem Miniplenum finden sich so Teilnehmende aus allen Foren zusammen (siehe Abb. 1).

Die Aufgabe der Moderatorinnen und Moderatoren besteht darin, das jeweilige Miniplenum zu eröffnen, abzuschließen und gegebenenfalls neue Erkenntnisse oder Fra-

gen festzuhalten. Darüber hinaus liegt ihre wesentliche Funktion darin, den Austausch anzuregen. Die Teilnehmenden werden eingeladen, einerseits konkret nachzufragen, was sie persönlich an den Themen der nicht besuchten Veranstaltung interessiert, und andererseits kurz zu schildern, was sie an „ihrem“ Forum als besonders bemerkenswert oder überraschend erlebt haben. Explizit geht es dabei nicht um vollständige Nacherzählungen, sondern es wird direkt auf die spannendsten Learnings fokussiert. Idealerweise sind alle Teilnehmenden eines Miniplenums involviert. Meist entwickeln sich rege Diskussionen.

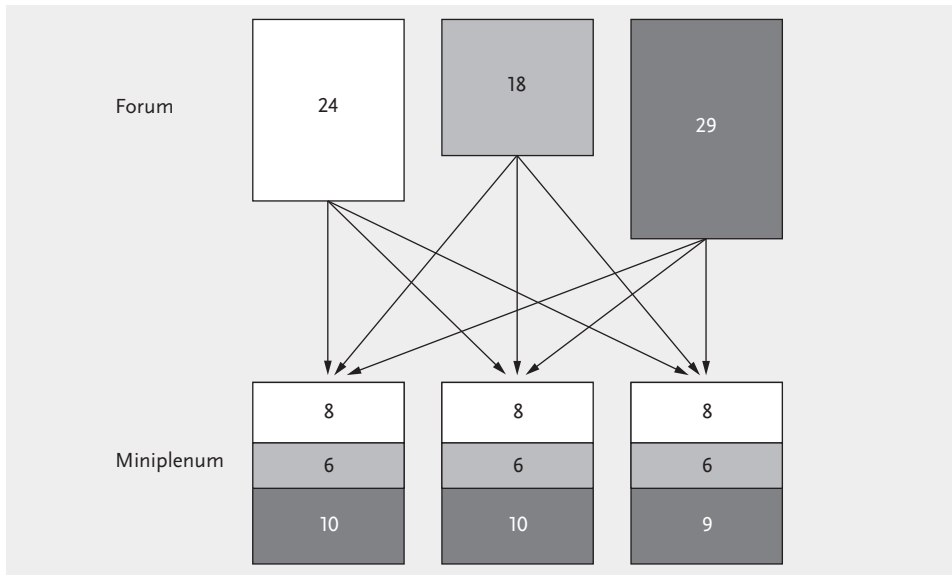


Abb. 1: Beispiel für die Zusammenstellung von Miniplena aus Teilnehmenden paralleler Foren

Conclusio

Miniplena eignen sich besonders gut für Tagungen mit bis zu maximal 200 Teilnehmenden. Nach den bisherigen Erfahrungen sind folgende Faktoren für einen regen Austausch ausschlaggebend:

- nicht mehr als 5–6 parallele Foren
- Gewährleistung von kleinen, gut durchmischten Gruppen (max. 30 Teilnehmende pro Miniplenum)
- Leitung durch eine Moderatorin oder einen Moderator:
 - Ermutigung zum Austausch über die interessantesten Ergebnisse und Informationen
 - Vermeiden von umfassenden Berichten
 - Festhalten von Erkenntnissen und Fragen

Als Zeitrahmen hat sich eine halbe Stunde für ein Miniplenium bewährt.

Durch dieses einfache Instrument profitieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer doppelt. Zum einen können sie sich über die nicht selbst besuchten Veranstaltungen informieren. Zum anderen sind sie gefordert, den Ablauf des Forums, das sie selbst besucht haben, zu reflektieren und die für sie wichtigsten Aussagen noch einmal ins Gedächtnis zu rufen. Somit unterstützt ein Miniplenium auch die Verankerung des Gehörten und Gelernten.

Das Format „Miniplenium“ kann auch zu weiterführendem Austausch anregen: Mehrfach nahmen wir wahr, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den anschließenden Pausen weiterdiskutierten oder sich sogar noch bei Teilnehmenden anderer Miniplena über die dort stattgefundenen Diskussionen informierten, also gewissermaßen selbstorganisierte Meta-Miniplena durchführten.

Autorinnen und Autoren

Ferdinand Eder, Univ.-Prof. Dr., ist Leiter des Fachbereichs Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schul- und Unterrichtsforschung, Qualitätsentwicklung im Schulbereich, Interessenforschung und Berufspsychologie, Entwicklung von Testverfahren zur Messung von Interessen sowie zur Erfassung des Klimas an Schulen.

Marika Hammerer, Mag.^a, Pädagogin/Erziehungswissenschaft, Leiterin des Instituts für bildungs- und berufsbezogene Beratung in Wien. Sie ist Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberaterin, Supervisorin (ÖVS) sowie in der Aus- und Weiterbildung von Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberaterinnen und -beratern sowie von Beraterinnen und Beratern in der Erwachsenenbildung tätig.

Andreas Hirschi, Prof. Dr., Professor für Berufs- und Laufbahnberatung an der Universität Lausanne, Gastprofessor für Karriereforschung an der Leuphana Universität Lüneburg. Seine Forschung befasst sich mit Berufswahl, Karriereentwicklung und Laufbahnberatung. In der Lehre ist er vor allem in der Aus- und Weiterbildung von Berufs- und Laufbahnberaterinnen und -beratern tätig, er ist auch Leiter des Beratungszentrums für Berufs- und Laufbahnberatung der Universität Lausanne.

Martina Jungo-Graf, Lic. phil. I, Studium der Psychologie, Publizistik und Kunstgeschichte, prozessorientierte Kunsttherapeutin in Zürich. Themen und Arbeitsschwerpunkte sind: Identität, Kunsttherapie, narrative Interviews.

Erika Kanelutti-Chilas, Dr.ⁱⁿ, ist Geschäftsführerin von in between, Vernetzung, Forschung & Wissenstransfer in Wien. Ihre Themen und Arbeitsschwerpunkte sind Entwicklungsprojekte und Vernetzungs- und Wissensmanagement in den Bereichen Erwachsenenbildung, Bildungsberatung und Behinderung.

Heiner Keupp, Univ.-Prof. em. Dr., war lange Jahre Professor für Sozial- und Gemeindepyschologie an der Universität München. Als Gastprofessor war und ist er an verschiedenen Universitäten tätig. Seine Arbeitsinteressen beziehen sich auf soziale Netzwerke, gemeindenahe Versorgung, Gesundheitsförderung, Jugendforschung, individuelle und kollektive Identitäten in der Reflexiven Moderne und bürgerschaftliches Engagement.

Peter Kossak, Prof. Dr. (phil.), Professur für Weiterbildung/Erwachsenenbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam. Seine Forschungsschwerpunkte liegen

im Bereich der theoretischen und didaktischen Fragestellungen der Erwachsenen- und Weiterbildung und hier vor allem in der Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements. In diesem Zusammenhang stehen auch die grundlegende Forschung zur Beratung des Lernens Erwachsener und die Entwicklung von Lern- und Bildungsberatungsmodellen.

Ingeborg Melter, Mag.^a, ist wissenschaftlich-pädagogische Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang mit den Schwerpunkten Bildungs- und Berufsberatung, Supervision und Coaching sowie Qualitätsmanagement. Gemeinsam mit Marika Hammerer leitet sie eine Ausbildung für Bildungs- und Berufsberatung am bifeb).

Klaus Metzler, Architekt DI, ist als selbständiger Architekt in Graz und Andelsbuch tätig und begleitet konzeptionell den Werkraum Bregenzerwald. Das Spektrum der von ihm bisher umgesetzten Arbeiten reicht vom Kindergarten über Biobauernhof, Sozialzentrum, Wohn- und Gewerbebauten, Kieswerk, Wasserkraftwerk, Bühnenbilder, Kulturzentrum bis zu Ausstellungen.

Erna Nairz-Wirth, ao. Univ. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ ist Professorin für Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft und leitet die Abteilung Bildungswissenschaft an der Wirtschaftsuniversität Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildung und Ungleichheit; sie befasst sich mit Habitus- und Professionsforschung, u. a. im Rahmen eines Längsschnittprojekts zum frühen Schulabbruch.

Nina Platzer, Mag.^a, ist pädagogische Mitarbeiterin der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft. Sie ist Projektverantwortliche für das Projekt „BerufsFindungsBegleitung“ in der Steiermark.

Harald Reichmann, Mag. (FH), ist pädagogischer Mitarbeiter der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft. Er ist Bereichsverantwortlicher für Projekte im Themenfeld „Berufsorientierung“.

Hazel Reid, Dr.ⁱⁿ, ist Dozentin für Laufbahnberatung und Leiterin des Centre for Career and Personal Development an der Canterbury Christ Church University (GB). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Laufbahn- und Beratungstheorien sowie die Entwicklung konstruktivistischer Ansätze in der Laufbahnberatung. Sie ist Mitglied des Institute for Career Guidance, der Academy of Higher Education, der Internationalen Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung (IAEVG) und des National Institute of Careers Education & Counselling (NICEC) sowie Mitherausgeberin des NICEC Journal. Darüber hinaus ist sie Gründungsmitglied der European Society for Vocational Designing and Career Counselling (ESVDC).

Marianne Roessler, DSA Mag.^a, Sozialarbeiterin, Sozialwissenschaftlerin, Supervisorin, Lehrsupervisorin und Organisationsberaterin. Mitbegründerin des Vereins Sprungbrett, Arbeitserfahrung in diversen Feldern der sozialen Arbeit. Sie ist Netzwerkpartnerin von OS'T – Netzwerk für • Organisationsberatung • Sozialforschung • Supervision • Training in Wien. Ein Arbeitsschwerpunkt ist die Beratung für die An-

wendung des lösungsfokussierten Ansatzes in diversen Feldern der Sozialarbeit, bei der Teamentwicklung und der Organisationsberatung.

Hans-Werner Rückert, Diplom-Psychologe, leitet die Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der FU Berlin und ist Präsident des Forum Européen de l'Orientation Académique (FEDORA). Er ist Psychoanalytiker (DGPT), Psychologischer Psychotherapeut, Lehrtherapeut und Supervisor (BDP). Seine Themen und Arbeitsschwerpunkte sind Beratung und Psychotherapie von Studierenden, Prokrastination (Aufschiebeverhalten), Weiterentwicklung des Studienberatungssystems und die Weiterbildung von Studienberaterinnen und -beratern.

Christiane Schiersmann, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Universität Heidelberg. Zu ihren aktuellen Forschungsschwerpunkten gehören: Berufsbezogene Lehr-/Lernprozesse Erwachsener, Bildungsaspiration und Bildungsbeteiligung Erwachsener, Beratung für den Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung sowie Organisationsentwicklung mit Schwerpunkt auf Bildungs- und Beratungsorganisationen. Zusätzliche ausgewählte Aktivitäten in Zusammenhang mit Bildungs- und Berufsberatung: Stellvertretende Vorsitzende des Nationalen Forums Beratung, Koordinations- und Forschungstätigkeiten im Rahmen von NICE (Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe).

Karen Schober, Diplom-Soziologin, ist Vizepräsidentin der Internationalen Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung (IAEVG/AIOSP) und Vorsitzende des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e. V. in Deutschland. Bei der Bundesagentur für Arbeit leitete sie über viele Jahre das Referat Berufsorientierung und Berufliche Beratung und war für die konzeptionellen Ansätze und die organisatorische Durchführung der Berufsberatung in der Bundesagentur verantwortlich.

Malcolm Scott, diplomierter Laufbahnberater (DipCG) und langjähriger Mitarbeiter bei Kent Careers Service, Careers Enterprise und Connexions Kent & Medway. Er verfügt über umfassende Erfahrung in Bildungs- und Berufsberatung an Schulen, ist in der Ausbildung (Qualification in Career Guidance, QCG) und als Gutachter im System für nationale Berufsqualifikationen (NVQ) tätig und bekleidet Teamleiterfunktionen im Hochschulbereich sowie in der schulischen Bildungs- und Berufsberatung.

Heinz-Ulrich Thiel, Dr., Diplom-Psychologe, Dozent an der Universität Heidelberg, Organisationsentwickler und Supervisor. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Selbstmanagement/-veränderung/-organisation, Organisationsentwicklung und -beratung, kollegiale und professionelle Supervision.

Rudolf Tippelt, Prof. Dr., ist Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München und Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Bildungsprozesse im Bereich Weiterbildung/Erwachsenenbildung, der Übergang von Bildung in Beschäftigung sowie Fortbildung pädagogischen Personals und internationale Entwicklungszusammenarbeit.

Kathrin Wodraschke, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, ist stellvertretende Leiterin der Psychologischen Beratungsstelle für Studierende Wien. Als ausgebildete Psychologin und Psychotherapeutin liegt der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit in der Studienwahl- und psychologischen Beratung, insbesondere in der Behandlung und Psychotherapie von Studierenden mit Studienschwierigkeiten.