

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



Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung IV

**Schwierige Zeiten – Positionierungen und
Perspektiven**

Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung IV

Schwierige Zeiten - Positionierungen und Perspektiven

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

Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung IV

Schwierige Zeiten - Positionierungen und
Perspektiven

BMB

Bundesministerium
für Bildung

bifeb)

bundesinstitut für erwachsenenbildung

Die Tagung „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung IV. Schwierige Zeiten - Positionierungen und Perspektiven“, die mit diesem Band dokumentiert wird, sowie auch diese Publikation wurden mit Mitteln des österreichischen Ministeriums für Bildung und des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung bifeb ermöglicht.

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2017

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlagfoto:
Marika Hammerer

Bestellnummer: 6004558
ISBN (Print): 978-3-7639-5773-6
DOI: 10.3278/6004558w
Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation ist unter folgender Creative-
Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warenna-
men 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	7
Einleitung	9
1 Womit sind wir konfrontiert und wie gehen wir damit um?	15
Laufbahnberatung und der Gesellschaftsvertrag in einer flüchtigen Welt <i>Ronald G. Sultana</i>	17
Arbeits- und Berufswelt im Wandel: „New Skills“ für neue Jobs <i>Wolfgang Bliem</i>	31
(Selbst-)Achtsamkeit im Beruf <i>Wolfgang Schüers</i>	49
2 Herausforderung Migration und multikulturelle Gesellschaften	57
Laufbahnberatung in multikulturellen Gesellschaften: Identität, Andersheit, Epiphanien und Fallstricke <i>Ronald G. Sultana</i>	59
In und mit Widersprüchen beraten: Bildungs- und Berufsberatung angesichts aktueller Migrationspolitiken <i>Christina Altenstraßer/Gergana Mineva/das kollektiv</i>	79
Die aktuelle österreichische Anerkennungslandschaft <i>Norbert Bichl</i>	91
Hürden bei der Anerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen von Zugewanderten <i>Martin Weichbold/Wolfgang Aschauer</i>	99
Bildungs- und Berufsberatung für MigrantInnen: Strategien und Angebote von <i>migrare</i> <i>Nermina Imamović</i>	109

3 Differenzierungen und Neubewertungen in der Bildungs- und Berufsberatung	117
Beratungskompetenz entwickeln – die Europäischen Kompetenzstandards für die Ausbildung von Beraterinnen und Beratern für Bildung, Beruf und Beschäftigung <i>Peter C. Weber</i>	119
Ein neuer Blick auf die Fachberatung in der Bildungsberatung – Die Verknüpfung von Fach- und Prozessberatung <i>Clinton Enoch</i>	155
Laufbahnberatung und soziale Beziehungen: Wer berät mit? <i>Ursel Sickendiek/Frank Nestmann</i>	163
4 Potenziale und Ressourcen erkennen und entwickeln: Zugänge und Modelle .	179
Laufbahnberatung mit dem „Zürcher Ressourcenmodell ZRM“ <i>Hanni Bütler</i>	181
Trauma und Beratung <i>Doris Deixler</i>	193
Studien-Navi: Ein innovatives Studienberatungstool im 18plus-Projekt <i>Georg Gittler/Test 4 U GmbH</i>	203
18plus Wegweiser – Ein Fragebogen zur Orientierung in der Berufs- und Studienwahl <i>Martin Busch/Laura Soroldoni</i>	217
Autorinnen und Autoren	225

Vorwort

Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) hat als Einrichtung des Bundesministeriums für Bildung den Auftrag zur Entwicklung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich. Zu einem der wichtigen Bereiche dieser bundesstaatlichen Aufgaben zählen die Qualifizierung und Fortbildung von Bildungs- und BerufsberaterInnen. Die Fachtagung *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung* ist am bifeb inzwischen zu einer Tradition geworden. Das Bildungshaus am Wolfgangsee im Salzkammergut ist ein besonderer Standort für eine Veranstaltung dieser Art, ein in vielerlei Hinsicht unterstützender Bildungs- und Entwicklungsraum, der eine Plattform für kritische Diskurse und fachliche Auseinandersetzung bietet.

Oft wird im Bildungsbereich, und vor allem auch im Kontext der Prinzipien von Lebenslangem Lernen, die „Nachhaltigkeit“ von Maßnahmen hinterfragt. Lernen ist die grundlegende Energie (*ergon*, also „Wirken“) für Veränderungen und Wirksamkeit. Das Miteinander im Rahmen einer internationalen Tagung an einem besonderen Lernort kann als ein Lernprozess gesehen werden, der durch eine Publikation, einen Tagungsband, fortgesetzt und gefestigt wird. Der nunmehr vierte Band in der Reihe der Dokumentation dieser Tagungen zum Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung ist ein weiterer Meilenstein, eine wichtige Wegmarkierung und ein Orientierungszeichen in gesellschaftlich und bildungspolitisch stürmischen Zeiten.

Der vorliegende Tagungsband widmet sich eben dieser Herausforderung, die im Untertitel mit „Schwierige Zeiten“ beschrieben wird. Die bildungspolitischen Erwartungen an Bildungs- und Berufsberatung sind hoch. Zum einen werden Lösungen von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Problemen erhofft, zum anderen werden die Herausforderungen von Anbietern und AkteurInnen der Erwachsenenbildung oft allzu gerne angenommen. Und dann stellt sich wiederholt die Frage: „Womit sind wir konfrontiert, und wie gehen wir damit um?“

Das Team der Tagungen *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung* und die HerausgeberInnen dieses Tagungsbandes widmen sich mit großem Engagement diesen Fragestellungen. Die Beiträge der internationalen Expertinnen und Experten beschreiben aktuelle Positionierungen und Blickwinkel der Bildungs- und Berufsberatung. Im Band verknüpfen sich gesamtgesellschaftliche Perspektiven mit praxisbezogenen Zugängen und professionsbezogenen Positionen. Den Autorinnen und Autoren wie

auch den HerausgeberInnen gilt unser Dank, ein Dank im Namen aller Beteiligten und der großen Community von ErwachsenenbildnerInnen, Berufs- und BildungsberaterInnen.

Christian Kloyber
Direktor
Bundesinstitut für Erwachsenenbildung

Einleitung

MARIKA HAMMERER/ERIKA KANELUTTI-CHILAS/GERHARD KRÖTZL/
INGEBORG MELTER

2016 fand die bereits vierte Fachtagung „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung“ statt, eine Veranstaltung, die alle zwei Jahre am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung bifeb in St. Wolfgang durchgeführt wird. Im Sinne der Nachhaltigkeit – die Beiträge der Referentinnen und Referenten sollen über die Tagung hinaus der Fachwelt erhalten und zugänglich bleiben – und als Basis für weitere Auseinandersetzungen ist es quasi „Tradition“, die Vorträge und Workshopinhalte in einem Tagungsband zusammenzuführen.

Die generelle Intention der Tagungen ist es, aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und Auseinandersetzungen aufzugreifen, auf nationale und internationale Entwicklungen im Feld zu reagieren und Themen zu behandeln, die für die Praxis bedeutsam sind. 2016 zeigte sich deutlicher denn je, dass die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Auswirkungen der Globalisierung, die tiefgreifenden Veränderungen in der Arbeitswelt, die konstant angespannte Arbeitsmarktsituation und die dadurch bedingte Notlage vieler Menschen in der Bildungs- und Berufsberatung verstärkt präsent sind. Die Anforderungen an die Institutionen und BeraterInnen wie auch an das gesamte Tätigkeitsfeld werden komplexer. Insbesondere das Thema Flucht und Migration – seit 2015 besonders auch für die Bildungs- und Berufsberatung virulent geworden – sowie das Thema Arbeitswelt 4.0 haben eine nachdrückliche Wirkung. Es schien uns unumgänglich, darauf zu reagieren.

Trotz der Dringlichkeit, sich mit diesen Fragen zu beschäftigen, haben wir auch der Professionstheorie und ihren Weiterentwicklungen, einem Kernelement aller bisherigen Tagungen, angemessenen Raum gegeben. Bildungs- und Berufsberatung ist in vielen Bereichen noch immer sehr unscharf konturiert. Unterschiedliche Rollen und Praxisprofile, das Verhältnis von Fach- und Prozessberatung respektive reflexiver Beratung sowie eine Laufbahnberatung, welche die sozialen Beziehungen der Individuen maßgeblich berücksichtigt, wurden in diesem Zusammenhang diskutiert.

Nur BeraterInnen, die fachlich und als Personen in ihrer Profession bzw. in ihrem Beruf kompetent und sicher sind, können neue Herausforderungen bewältigen, indem sie in der Lage sind, ihr Handlungsrepertoire zu erweitern. Professionalität

heißt, sich immer wieder mit den Grundlagen, Bedingungen und Zielen auseinanderzusetzen und diese zu überprüfen.

Ein Großteil der Beiträge in diesem Buch setzt sich mit den Fragestellungen im Zusammenhang mit den erwähnten Veränderungen und Verwerfungen auseinander. Zwischen der Tagung und dem Erscheinen des Tagungsbandes liegt beinahe ein Jahr. Inzwischen haben sich in der Bildungs- und Berufsberatung Projekte und Initiativen entwickelt, in welchen versucht wird, diese Herausforderungen zu bewältigen. Welche mittel- und längerfristigen Auswirkungen etwa Flucht und Migration oder die wachsende Arbeitslosigkeit speziell der Generation 50+ auf das Feld der Bildungs- und Berufsberatung haben werden, ist noch nicht absehbar.

Der andere Teil der Beiträge beschäftigt sich mit theoretischen Grundlagenfragen sowie mit Kompetenzen und Verfahren für die Bildungs- und Berufsberatung.

Zu den Beiträgen:

Womit sind wir konfrontiert und wie gehen wir damit um?

In seinem Eröffnungsbeitrag bezieht **Ronald G. Sultana** Position für eine emanzipatorische, kritische und streitbare Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung, die sich sozialer Gerechtigkeit verpflichtet sieht. Mit Bezug auf Zygmunt Baumanns Begriff der „flüchtigen Moderne“ arbeitet er die aktuelle Dominanz des „Sozialen-Effizienz“-Diskurses gegenüber Entwicklungs- und Emanzipationszielen innerhalb der Laufbahnberatung heraus und umreißt den Spielraum emanzipatorischer Laufbahnberatung angesichts verschiedener Formen von Unterdrückung und Benachteiligung.

Wolfgang Bliem thematisiert in seinem Beitrag relevante Veränderungsfaktoren der Arbeits- und Berufswelt sowie deren Auswirkungen auf den Qualifikationsbedarf und geht dabei auf die Bedeutung der „New Skills“ ein. Ausgehend davon zeigt er mögliche Herausforderungen, aber auch Entwicklungsfelder für die Bildungs- und Berufsberatung auf. Diese liegen neben Themen wie Laufbahncoaching und Unterstützung zur Self-Guidance z. B. im Bereich neuer bzw. weiterentwickelter Kommunikationsformen wie E-Counselling und im Einsatz von Simulationen, um realistische Bilder von Berufen und Tätigkeiten zu vermitteln.

Mit Bezug auf die vielfältigen Belastungsfaktoren, denen Bildungs- und BerufsberaterInnen in ihrer Arbeit ausgesetzt sind, legt **Wolfgang Schüers** in seinem Text mögliche Hilfestellungen dar. Dabei beleuchtet er insbesondere das Konzept der Achtsamkeit und beschreibt zum einen, was darunter zu verstehen ist, und gibt zum anderen konkrete praktische Anregungen, um Achtsamkeit im Beratungsalltag zu praktizieren. Wichtig ist ihm dabei, darauf hinzuweisen, dass achtsamkeitsbasierte Verfahren nur eine mögliche Unterstützungsform im Umgang mit dem zunehmenden Druck sind, die zugrunde liegenden strukturellen Widersprüche davon aber nicht tangiert werden.

Herausforderung Migration und multikulturelle Gesellschaften

In seinem zweiten Beitrag setzt sich **Ronald G. Sultana** einleitend mit dem Begriff „Kultur“ und der komplexen Beziehung zwischen „Identität“ und „Andersheit“ auseinander. Mit Bezug auf Erkenntnisse und Einsichten der Critical Race Theory sieht er die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung gefordert, gängige Schlüsselkonzepte und Begriffe wie etwa „Laufbahn“ oder „Wahl“ zu hinterfragen. Auch betont er die Unabdingbarkeit von multikulturellen Erfahrungen und (Selbst-)Reflexivität für Laufbahnberatungsangebote im Kontext kultureller Diversität. Allerdings gibt es „Fallstricke“, die kultursensible Beratungsangebote im Blick haben müssen. Sultana bietet anhand der Diskussion fünf solcher Fallstricke eine Reihe von weiterführenden Reflexionen für PraktikerInnen der Laufbahnberatung an.

Christina Altenstraßer, **Gergana Mineva** und **das kollektiv** analysieren Widersprüche, innerhalb derer Bildungs- und Berufsberatung agiert, reflektieren Prozesse der Subjektwerdung im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Verwertungslogik und hinterfragen die Rolle der BeraterInnen in diesem Prozess. Sie identifizieren Reflexivität und Engagement gegen diskriminierende Strukturen als zentrale Aspekte professioneller und gesellschaftskritischer Beratung und plädieren für Irritation und politisches Handeln. Eingebettet in diese Fragestellungen und Positionierung präsentieren sie das Projekt „FAMME: Berufsbilder_Konstruktion und Dekonstruktion“ und zeichnen den Entstehungsprozess eines Berufskartensets für die Bildungs- und Berufsberatung für MigrantInnen nach.

Norbert Bichl erläutert die Bildungsstruktur jener Menschen, die in jüngerer Zeit nach Österreich zugewandert sind und informiert über den Ablauf von Anerkennungsprozessen von beruflichen und schulischen Ausbildungen und deren gesetzliche Grundlagen.

Welche Hürden bei der Anerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen von Zugewanderten in der Praxis existieren, stellen **Martin Weichbold** und **Wolfgang Aschauer** in ihrem gleichlautenden Beitrag dar: In einer qualitativen und quantitativen Studie untersuchten sie Anerkennungsverläufe ebenso wie Motive für den Verzicht auf Anerkennungsanträge. In einem anschaulichen Treppenmodell visualisieren sie förderliche und hinderliche Faktoren und, damit verbunden, unterschiedliche Verlaufspfade von beruflichen Karrieren von MigrantInnen.

Migrare bietet als *Zentrum für MigrantInnen in Oberösterreich* seit über 30 Jahren muttersprachliche Beratung an. **Nermina Imamović** stellt in ihrem Beitrag die breite Palette der Angebote und Projekte zur Berufs- und Bildungsberatung bei *migrare* vor. Sie geht dabei auf besondere Erfolge, etwa beim Einsatz des Kompetenzprofils nach CH-Q, ein, verweist aber auch auf Grenzen der Beratungsarbeit und strukturell bedingte Problemfelder.

Differenzierungen und Neubewertungen in der Bildungs- und Berufsberatung

Peter Weber stellt in seinem Artikel die Europäischen Kompetenzstandards (EKS) von NICE (Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe) vor. Dabei geht er ausführlich auf das diesen Standards zugrunde liegende Kompetenzverständnis wie auch auf die verschiedenen Rollen sowie auf Praxis- und Ausbildungsprofile von BeraterInnen für Bildung, Beruf und Beschäftigung ein. Die Ausführungen über Beratung als äußerst anspruchsvolles und komplexes Geschehen und darüber, wie Beratung gelehrt und gelernt werden kann, bieten richtungsweisende Leitlinien für alle, die mit der Aus- und Weiterbildung von BeraterInnen befasst sind.

In seinem Beitrag hinterfragt **Clinton Enoch** die gängige Unterscheidung von Fach- und Prozessberatung und plädiert für eine Aufwertung einer „informativen Beratung“, die mehr ist als die Bereitstellung von Informationen. Zur Anregung des Diskurses zum Thema Fachberatung geht er auf den Zusammenhang von Wissen und Emotion ein: Werden deren notwendige Kopplungsprozesse beachtet, kann informative Beratung neu bewertet und ein theoretisches Konzept zur Verknüpfung von Fach- und Prozessberatung entwickelt werden, das auch dem tatsächlichen Selbstverständnis von BeraterInnen entspricht.

Ursel Sickendiek und **Frank Nestmann** thematisieren in ihrem Beitrag, dass die Laufbahnberatung sowohl in ihren theoretischen Grundlagen als auch in ihrer Praxis nach wie vor stark von einer individuumzentrierten Perspektive und dem Fokus auf makrosoziologische Einflüsse auf die Berufswahl bestimmt ist. Sie treten dafür ein, die sozialen Beziehungen bzw. die sozialen Beziehungsstrukturen der Ratsuchenden ins Zentrum zu rücken und führen dies am Beispiel der feministischen Laufbahnberatung sowie der Beratung mit Geflüchteten aus.

Potenziale und Ressourcen erkennen und entwickeln: Zugänge und Modelle

Hanni Bütler stellt in ihrem Aufsatz das Zürcher Ressourcenmodell ZRM, ein Verfahren zum Selbstmanagement, das auf aktuellsten neurowissenschaftlichen Erkenntnissen zum menschlichen Handeln beruht, vor. Wie diese differenzierte psychologische Methode, deren Ausgangspunkt und Kernelement die Arbeit mit Bildern darstellt, in der Laufbahnberatung eingesetzt werden kann, wird von der Autorin anschaulich und nachvollziehbar beschrieben.

Da die Beratung von geflüchteten Menschen in jüngster Zeit an Bedeutung gewonnen hat, ist auch das Thema Trauma stärker ins Bewusstsein gerückt. **Doris Deixler** gibt in ihrem Artikel einen Überblick über das aktuelle Wissen über das Wesen von Traumata und über deren Folgen. Aus ihrer Praxis als Traumaberaterin zeigt sie, auf welche Weise sich Traumafolgen in Beratungssituationen auswirken können – und wie BeraterInnen darauf reagieren können.

Georg Gittler und **Test 4 U GmbH** stellen ein neuartiges, in jahrelanger Forschung entwickeltes Online-Instrument vor, das eine Orientierungshilfe für die Studienwahl

bietet: Das „Studien-Navi“ vergleicht persönliche Interessensprofile mit denen bereits Studierender und rangreicht mögliche Alternativen nach dem Grad ihrer Passung. Das Instrument ist auf wissenschaftlicher Basis entwickelt und umfangreich empirisch abgesichert. Es hat in der wissenschaftlichen Community große Beachtung gefunden und wird im Rahmen des vom österreichischen Wissenschaftsministerium gemeinsam mit dem Bildungsministerium ins Leben gerufenen Programm „18plus – Berufs- und Studienchecker“ für angehende MaturantInnen im Zusammenhang mit individueller Beratung angeboten.

Martin Busch und **Laura Soroldoni** berichten über eine weitere innovative Entwicklung im Zusammenhang mit dem Programm „18plus“: Auf Basis von Forschungen zur Berufswahl unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen hat Mark Savickas ein von den in der Berufsberatung üblichen Interessenstests abweichendes Instrumentarium entwickelt, das Auskunft über den Stand des Orientierungsprozesses und die damit zusammenhängenden Einstellungen und Verfasstheiten der Ratsuchenden gibt. Dieses Instrumentarium wurde mit Genehmigung des Autors ins Deutsche übersetzt und um spezifische Empfehlungen an die Ratsuchenden für die weitere Gestaltung des Orientierungsprozesses erweitert.

1 Womit sind wir konfrontiert und wie gehen wir damit um?

Laufbahnberatung und der Gesellschaftsvertrag in einer flüchtigen Welt¹

RONALD G. SULTANA

Übersetzung: Frank Nestmann/Bearbeitung: Ursel Sickendiek

In den letzten fünfzehn Jahren ist die Laufbahnberatung weltweit stark in den politischen Horizont etlicher Staaten gerückt. Zum Teil angestoßen durch einen drastischen ökonomischen Niedergang sowie – als Reaktionen darauf – durch internationale politische Steuerungsinstanzen wie die OECD, die Weltbank und die Europäischen Union (Watts/Sultana 2004, Watts 2014) ist Laufbahnberatung wieder in Mode – zumindest als politisches Thema. Dieser Beitrag zielt darauf, die im Feld der Berufs- und Laufbahnberatung entstandenen Diskurse zu sortieren und ihre jeweiligen Implikationen für Politik und Praxis offenzulegen. Untersucht werden diese Diskurse auch im Hinblick auf die aktuellen historischen Bedingungen. Dabei beziehe ich mich auf Zygmunt Baumanns Begriff der „liquid modernity“ (flüchtige Moderne), um herauszuarbeiten, was ich hier als „emanzipatorische Laufbahnberatung“ bezeichnen möchte. Diese erfordert es, einen normativen Standpunkt einzunehmen, der kritisch ist gegenüber den neoliberalen Ordnungen, die unsere Lebenswelt so gründlich kolonialisiert haben, und gleichzeitig eine soziale Gerechtigkeitsagenda einzuführen. Solch eine normative Haltung hat Auswirkungen darauf, wie wir uns Laufbahnberatung vorstellen und wie wir sie praktizieren.

Diskurse zur Laufbahnberatung

Wie ich in einem anderen Zusammenhang detailliert ausgeführt habe (Sultana 2014a), können wir auf eine Typologie von Jürgen Habermas (1971) zurückgreifen, um rasch zumindest drei Grundlagendiskurse zur Laufbahnberatung zu identifizieren. Jeder dieser Diskurse dient dazu, unsere Gedanken und unser Handeln in einer bestimmten Weise auszurichten, sodass sich in dem, was wir aktuell in der realen Welt tun, wie wir unsere Dienste organisieren und wie wir mit anderen interagieren,

1 Titel im Original: Career guidance and the social contract in a liquid world.

offenbart, wie wir die Welt sehen und wie wir dabei manche Aspekte höher bewerten als andere. Unterschiedliche Diskurse wirken wie Linsen, die unseren Blick darauf fokussieren, bestimmte soziale Praktiken als „Probleme“ zu betrachten, diese „Probleme“ in einer bestimmten Form zu artikulieren und ein ganz bestimmtes Set von „Lösungen“ zu entwickeln, die wir mehr favorisieren als andere.

Einen der dominanten Diskurse zur Laufbahnberatung können wir als „technokratischen“ oder „Soziale-Effizienz“-Ansatz bezeichnen. Hier liegt das Hauptinteresse darauf, eine passende Beziehung zwischen Angebot und Nachfrage von Skills/Fähigkeiten im Dienste der Ökonomie zu sichern. Die Rolle des Berufs- und Laufbahnberaters ist es dabei, Individuen zu helfen, ihr Fähigkeitsprofil zu erkunden und es so eng wie möglich mit dem (angenommenen) Bedarf des Arbeitsmarktes abzustimmen. Dieses „Soziale-Effizienz-Modell“ – auch inspiriert von der Idee eines „Humankapitals“ – tendiert dazu, das möglichst reibungslose Funktionieren der Ökonomie über alles andere zu stellen. Selbst wenn das „Sich-Entfalten“ des Individuums wertgeschätzt wird, so ist man doch schnell dabei, KlientInnen und BürgerInnen zum „Realistisch-Sein“ aufzufordern und dazu, sich an den Beschäftigungsmarkt anzupassen und *das* anzunehmen, was eben verfügbar ist. Hier gibt es wenig Raum für Kritik an der Art und Weise, wie diese Ökonomie funktioniert. Es gibt auch kaum, wenn überhaupt, ein Bewusstsein dafür, wie unter den Bedingungen des Spätkapitalismus die Befähigungscharakteristika vieler Jobs ausgehöhlt wurden. Ebenso wenig setzt man sich damit auseinander, wie zum Beispiel Zeitarbeit, Kurzzeitverträge und generelle Jobunsicherheit der Profitsteigerung in Unternehmen dienen mögen, aber andererseits den Menschen wenig bis keine Möglichkeiten für persönliches Wachstum und eine Erfüllung in der Arbeit bieten (Sennett 1998).

Ein weiterer grundlegender Diskurs, der unsere Praxis in der Laufbahnberatung anleitet, kann als „entwicklungsorientierter“ oder „humanistischer“ bezeichnet werden. In diesem Ansatz sind persönliches Wachstum und Selbstverwirklichung des Individuums die zentrale Orientierung, und jede Anstrengung wird unternommen, um Selbsterkenntnis und das Aufblühen von Kompetenzen und Ambitionen zu unterstützen. Hier rückt der Begriff der „Wahl“ in den Mittelpunkt. Die eigene Identität wird über ein Befriedigung bringendes Engagement in verschiedensten Facetten eines „Regenbogens des Lebens“ (Super 1990) konstruiert, der zwar auch bezahlte Beschäftigung umfasst, aber sehr viel weiter reicht. Im Unterschied zum „Soziale-Effizienz“-Modell, das die Wirtschaftswissenschaften als Leitdisziplin hat und dessen „trait and factor“-Ansatz (die Passung von Eigenschaften und Jobanforderungen; F. N.) letztlich sehr direktiv ist, gründet das „Entwicklungsmodell“ in der Disziplin der Psychologie. Es folgt dem Ziel, individuelle Selbstexploration, Selbstkonstruktion und „life design“ (Savickas 2012) zu fördern.

Ein dritter Ansatz der Karriereberatung kann als „sozial rekonstruktionistisch“ oder auch „emanzipatorisch“ bezeichnet werden. Während die beiden ersten fest in liberale Auffassungen des Individuums eingebettet sind – ein Individuum, das als rationaler Akteur seine Wahl bezogen auf wirtschaftliche oder persönliche Prioritäten

trifft – sind emanzipatorische Diskurse sehr viel sozialer und kommunitaristischer orientiert, und sie sind eher darauf aus, den Status quo in Frage zu stellen, statt sich ihm anzupassen. In diesem Ansatz – dessen Leitdisziplin die Soziologie ist – liegt das Hauptaugenmerk darauf, zu entschlüsseln, wie Ökonomie und Arbeitsmarkt funktionieren und wie diese die Entwicklung und Selbstverwirklichung ganzer Bevölkerungsgruppen aufgrund ihrer sozialen Klasse, Ethnie oder ihres Geschlechts gefährden. Implizit ist diesem Ansatz eine scharfe Kritik daran, wie Arbeit in der heutigen Gesellschaft organisiert ist, in der die Kapitalvermehrung in der Hand von Wenigen ganz dramatische negative nationale, regionale und sogar weltumspannende Auswirkungen hat. Entsprechend dieses Ansatzes wäre es das Ziel der Laufbahnberatungspraktiker und -praktikerinnen, Individuen und Gruppen jene Quellen ihrer Schwierigkeiten „bewusst zu machen“ (Freire 1970), die faktisch durch herrschende Strukturen geschaffen werden – auch, wenn sie als persönliche empfunden werden. „Bewusstmachung“ wird flankiert durch Maßnahmen der sozialen Mobilisierung und des anwaltschaftlichen Eintretens für das Infragestellen und letztlich das Verändern ungerechter sozialer Strukturen (da Silva et al. 2016).

Diese drei Diskurse schließen einander nicht aus. Schauen wir uns die Geschichte des Feldes der Laufbahnberatung an, dann sehen wir, dass alle drei Diskurse gleichzeitig präsent sind. Ganz von Beginn an und unter der Leitung von Frank Parsons, dessen „trait and factor“-Ansatz wunderbar in den „Soziale-Effizienz“-Diskurs zu passen scheint, griff die Laufbahnberatung zugleich einen emanzipatorischen Impuls auf, indem sie zu „Mutualismus“ und zur Unterstützung unterprivilegierter Schichten in der amerikanischen Gesellschaft ermutigte – auch als ein Gegengewicht zu einem scharfen individuellen Konkurrenzkampf (Plant und Kjaergard 2016). Trotzdem, davon können wir ausgehen, auch wenn alle drei herausgearbeiteten und miteinander verflochtenen Diskussionsstränge immer präsent sind, kann doch einer davon zu einer bestimmten Zeit die Vorherrschaft übernehmen. Welcher von den dreien der dominante Diskurs wird, hängt von den jeweils aktuellen ökonomischen Bedingungen ab: Es ist somit nicht verwunderlich, wenn wir feststellen, dass viele der entwicklungs- und entfaltungsorientierten Ansätze in der Laufbahnberatung in den ökonomisch lebhaften sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts populär wurden. Ebenso wenig verwundert es, dass die „Soziale-Effizienz“-Modelle während des ökonomischen Abschwungs Mitte der siebziger Jahre vorherrschten – und aktuell wieder in der 2008 beginnenden weltweiten Rezession. Emanzipatorische Laufbahnberatungsdiskurse kommen eher als Reaktion auf technokratische Ansätze auf, die ungleiche und sozial ungerechte Strukturen tendenziell eher legitimieren und verstärken, statt sie in Frage zu stellen.

Nach dieser kurzen Skizzierung der drei grundlegenden Diskurse, auf denen die Praxis der Laufbahnberatung basiert, möchte ich nun der Frage nachgehen, wie das aktuelle ökonomische Klima darüber bestimmt, welcher Diskursstrang die Oberhand gewinnt. Schließlich wird zu überlegen sein, welche Antwort die Gemeinschaft der LaufbahnberaterInnen darauf findet, wenn sie sich als emanzipatorisch und als Kraft sozialer Erneuerung versteht.

Das Leben in einer „flüchtigen“ Welt

Es gibt einen breiten Konsens unter Sozialtheoretikern, dass wir schwierige, herausfordernde und komplexe Zeiten durchleben. Verschiedene Bilder und Metaphern werden genutzt, um den Zeitgeist der Welt nach 9/11 zu fassen. Die besten und hilfreichsten liefert Zygmunt Baumanns Begriff einer „liquiden“ (flüchtigen) Moderne. In der ersten Phase der Moderne, so Bauman (2000) – er nennt sie „solid modernity“ (solide/feste Moderne) – ist es den europäischen Gesellschaften gelungen, nach den turbulenten Verwerfungen Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts wieder eine neue Ordnung herzustellen. Den Institutionen gelang es, ihre Form zu erhalten, mit starken und klaren Verbindungen zwischen ihrer „Politik“ (bezogen auf die Fähigkeit, zu entscheiden, welche Dinge zu tun und welche zu unterlassen seien) und ihrer „Macht“ (also der Fähigkeit, Dinge auch umzusetzen). Unter diesen Bedingungen konnten langfristige Pläne entworfen und dank einer durch Zusammenhalt geprägten sozialen Gemeinschaft, die kollektives Handeln möglich machte, auch implementiert werden.

Während dieser Periode der „soliden und festen Moderne“ gewann die Vorstellung eines „sozialen Kontrakts“ bzw. „Gesellschaftsvertrags“ zwischen Staat und Bürger – eine Idee, die ihre Wurzeln im 17. Jahrhundert bei Hobbes und nachfolgend bei Philosophen wie Locke, Rousseau, Kant und Rawls hat – zunehmend an Attraktivität (Skyrms 1996). Statt die Menschheit ihrem „Naturzustand“ zu überlassen, in dem das Leben „vereinzelt, arm, hässlich, brutal und kurz“ ist, gewinnt zunehmend die Auffassung an Boden, eigene individuelle Freiheiten zugunsten eines friedlichen sozialen Zusammenlebens aufzugeben: Die Regierung erhält die Freiheiten, die die Individuen abgegeben haben, und sie handelt als Garant von Fairness und Gerechtigkeit, wonach, zumindest im Prinzip, allen Menschen das Recht eingeräumt wird, ein Leben in Würde zu genießen. Dieser „Gesellschaftsvertrag“, der eine neue Verbindung von Freiheit und Sicherheit formulierte, wird weithin als eine radikal neue Sicht auf Gesellschaft betrachtet. Er führt zur Anerkennung eines unveräußerlichen Lebensrechts, der Freiheit und des Strebens nach Glück, der Glaubensfreiheit, der Trennung von Kirche und Staat, des gesellschaftlichen Vorankommens nach eigenem Verdienst und nicht nach vererbten Privilegien, des Rechts auf Zusammenschluss (inklusive der Gründung von Gewerkschaften) und mit der Zeit auch zu einem universellen Zugang zu Mindestlöhnen, Pensionen, Renten und dem Recht auf Ruhestand. In anderen Worten: Was wir heute als Wohlfahrtsstaat kennen, ist die Folge eines jahrhundertelangen Ringens, das Unterfangen des menschlichen Zusammenlebens zu gestalten.

Während es in der Geschichte Weniges gibt, was linear fortschreitet – und in vielen Fällen hat die Menschheit genauso viele Rückschritte wie Fortschritte gemacht – hat die Herausbildung des Wohlfahrtsstaates in einer wirtschaftlich entwickelten Welt, vor allem in Europa, doch zu eindrucksvollen Verbesserungen für die unterprivilegierten sozialen Gruppen geführt, verbunden mit einer neuen Bestimmung des Verhältnisses von Autonomie und Solidarität (Dews 1992). Angesichts von Entwicklun-

gen wie etwa einer sich umkehrenden demographischen Pyramide, die eine immer kleiner werdende Zahl junger Menschen damit belastet, für Pensionen und Versorgung der wachsenden Zahl älterer Mitbürger und Mitbürgerinnen aufzukommen, ist es zwar richtig, dass das Wohlfahrts- und Sozialstaatsmodell eine Revision und Erneuerung braucht, um weiter bestehen zu können. Aber in vielerlei Hinsicht hat das Wohlfahrtsstaatsmodell gemeinsam mit dem Modell der sozialen Marktwirtschaft seinen Wert unter Beweis gestellt (Garland 2016).

Wie viele Ökonomen und Sozialtheoretiker allerdings festgestellt haben (Harvey 2005, Chang 2010, Stieglitz 2012), begann die Lage sich zu verändern, als – vor allem unter dem Einfluss von Reagan und Thatcher und basierend auf der neoliberalistischen Wirtschaftsdoktrin von Ökonomen wie Hayek (1969) – der Wohlfahrtsstaat unter Beschuss geriet. Bauman (2000) geht davon aus, dass zu diesem Zeitpunkt die zweite Phase der Moderne begann, die er „liquid modernity“ (also flüchtige Moderne) nennt. Das ist eine sehr eindrückliche und suggestive Metapher dafür, in welcher Art und Weise die Strukturen, die in der ersten Modernisierungsphase (also in der „solid modernity“) Form angenommen hatten, nun ungehemmt attackiert und delegitimiert werden. Der „Versorgungs“- oder „Bemutterungs“-Staat wird zunehmend verhöhnt und als Wurzel allen Übels hingestellt. Dezentralisierung, Privatisierung, Liberalisierung, Deregulierung und Outsourcing werden Richtwerte, an denen der neue Geist eines gestärkten Kapitalismus gemessen werden soll. Unter der Ägide supranationaler Organisationen wie des Internationalen Währungsfonds, der Weltbank und zunehmend auch der Europäischen Union wurde die neue Doktrin – im Endeffekt nichts anderes als ein recycelter egoistischer Liberalismus des 19. Jahrhunderts im neuen Gewand – nicht nur verwurzelt, sondern Ländern weltweit aufgezwungen. Das erleichterte den Kapitalfluss hin zu einer Handvoll Superreicher in den Metropolen in einer immer enger vernetzten, aber verarmten Welt und ist durch eine dramatisch wachsende soziale Kluft zwischen Arm und Reich und intensiviertere globale Ungleichheit gekennzeichnet. Chomsky (2010, 2011) hat neben anderen darauf hingewiesen, dass die Wirkung all dessen auf die Demokratie deren dramatische Erosion ist, wobei die reale Macht nun bei einem, wie er es nennt, „virtuellen Senat“ von Investoren und Kreditgebern liegt. Das Ende des Kommunismus (1989) gab einen zusätzlichen Anstoß für Behauptungen wie etwa jene von Margaret Thatcher, es gebe „keine Alternative dazu“, und „das Ende der alten Geschichte“ sei gekommen.

In diesem Kontext eines fundamentalistischen Bekenntnisses zur Deregulierung, so Bauman, war es unmöglich, Strukturformen und Funktionen zu erhalten. Die Macht wurde von der Politik geschieden in dem Sinn, dass es zu einer Globalisierung und „Vermarktlichung“ von Funktionen kam, die früher dem Staat oblagen. Dessen aktive Gestaltungs- und Führungsfähigkeit in der Sozial- und Wirtschaftspolitik wurde drastisch reduziert und eingeschränkt. Mit der immer weiter abnehmenden Handlungsmacht des Staates begann die gesamte Vorstellung eines „Gesellschaftsvertrages“ mit seinen Bürgern in sich zusammenzufallen. Individuen wurden in „Märkte“ entlassen, in denen Spaltung und Konkurrenz über Zusammenarbeit

gestellt wurden und in denen von den Menschen erwartet wurde, die Konsequenzen ihrer Entscheidungen und Wahlen selbst zu tragen (Duménil/Lévy 2011).

„Flexibilität“ wird zum maßgeblichen Begriff, wenn die Bedingungen durch Formlosigkeit, schnelle Veränderung und dauerndes „Im-Fluss-Sein“ geprägt sind: Flexibilität für Firmen, die sich neu ausrichten und anpassen müssen, indem sie schnell in neue Technologien investieren und ebenso schnell ihr Personal restrukturieren, herunterfahren und ersetzen. Flexibilität auch für die Beschäftigten, die im besten Falle noch mit Kurzzeitverträgen rechnen können, oft noch gepaart mit Perioden von Arbeitslosigkeit und Umschulungen (die dabei häufig zur Voraussetzung für Unterstützungszahlungen werden). Dieser andauernde Zustand der Unsicherheit, so Bauman (2006), hat Einfluss auf das eigene Identitätsbewusstsein ebenso wie auf Beziehungen: Auch diese „verflüchtigen“ sich, werden instabil und veränderlich in dieser Phase des „neuen Kapitalismus“, in der wir uns durch das Leben kämpfen. Es sind Zeiten des „Interregnums“, in denen alte Formen, die Dinge zu tun, nicht mehr funktionieren, aber neue Formen bislang noch nicht erfunden wurden (Bauman 2012). Solche strukturbedingten Tragödien werden allerdings als „persönlich“ erlebt, sogar als selbstverschuldete Probleme: In einem Kontext, in dem Solidarität nicht länger geschätzt wird und in dem die Vorstellung des unternehmerischen, sich selbst erschaffenden Individuums quasi einen „Helden“-Status erhält, wird es den BürgerInnen übertragen, sich in Eigenverantwortung gegen Unsicherheit und eine prekäre Zukunft zu versichern. Sie können in der Konsequenz nur sich selbst die Schuld geben, wenn dies nicht gelingt.

All dies hat natürlich schwerwiegende Implikationen für die Laufbahnberatung. Denn in den aktuellen Diskursen wird viel von Career Management Skills, Employability (Beschäftigungsfähigkeit statt Beschäftigung), Life Design, Portfolio-Karrieren oder Entrepreneurship gesprochen, um nur einige der Schlüsselbegriffe zu nennen, die in unserem Feld zirkulieren und es oft unmerklich prägen. Das stärkt eher eine hegemoniale und nicht eine kritische Sicht auf unser aktuelles menschliches Dasein. Mit anderen Worten: Im heutigen ökonomischen und ideologischen Klima ist die Laufbahnberatung einem strukturellen Druck ausgesetzt, der „Soziale Effizienz“ bevorzugt gegenüber Entwicklungs- oder Emanzipationszielen. Ohne grundlegendes Verständnis dessen, wie ökonomische und soziale Macht nationale, regionale und weltweite Kontexte bestimmt, wird jede soziale Praxis – sei es nun Erziehung, Gesundheitsversorgung, das Rechtssystem oder die Laufbahnberatung – sehr leicht zur Beute in einem Kräftefeld (Bourdieu 1993), das bestimmte Richtungen vorgibt, und zwar Richtungen, die mit den Werten, Normen und Interessen der herrschenden und unterdrückenden Kräfte übereinstimmen (Collins 2000). Wie ich in verschiedensten Zusammenhängen ausgeführt habe (Sultana 2011, 2012a), kann zum Beispiel die aktuelle Betonung der Career Management Skills sehr leicht der Selbstverantwortlichkeitsagenda in die Hände spielen – einfach durch die Unterstellung, die Individuen fänden keine Beschäftigung, nicht etwa aus dem eigentlichen Grund, dass ökonomische Managemententscheidungen heute eine große Zahl von Bürgern und Bürgerinnen ohne Beschäftigung benötigen, sondern weil die Individuen nicht

gelernt hätten, sich richtig auf eine Stelle zu bewerben, passende Bewerbungsschreiben zu formulieren, in Vorstellungsgesprächen attraktiv aufzutreten, sich selbst also adäquat „aufzubereiten“ und „beschäftigbar“ zu werden.

Die Obszönität, das Opfer zu beschuldigen, wurde in den letzten Jahren deutlicher, als das schiere Ausmaß an Gier und Gleichgültigkeit der Firmenwelt dank des Enron-Skandals offengelegt wurde, ebenso wie mit der Aufdeckung der Luxemburg- und Panama-„Leaks“ (und anderer). Heute gibt es eine globale Elite, die, wie die Panama-Papiere gezeigt haben, zwischen 21 bis 32 Billionen US-Dollar unversteuerter Kapitalanlagen besitzt (Holtz 2016, Oxfam 2016). Eine Momentaufnahme dessen, wie einige multinationale Unternehmen Steuerschlupflöcher nicht nur auf exotischen Inseln in der Karibik genutzt haben, sondern ebenso mitten in Europa, spricht für sich. Starbucks zum Beispiel erzielte 2012 in Großbritannien Verkäufe von 400 Millionen Pfund, bezahlte aber keine Unternehmenssteuer; Amazon, das 2011 im Vereinigten Königreich 3,35 Milliarden Pfund einnahm, vermeldete lediglich eine Summe von 1,8 Millionen Pfund an Steueraufkommen, und die englische Niederlassung von Google bezahlte ganze 6 Millionen Pfund an den Schatzkanzler bei 395 Millionen Umsatz (Barford/Holt 2013). Auf der anderen Seite haben wir diejenigen, die als „lost generation“ (verlorene Generation) bezeichnet werden: 21,4 Prozent (einer von fünf) der 18- bis 25-Jährigen in Europa finden keine Arbeit, und die Zahlen gehen bis zu 40 oder 50 Prozent in Ländern wie Griechenland und Spanien; die „millenials“ (zwischen 1980 und 2000 Geborene) – die meisten von ihnen haben höhere Bildungsqualifikationen – kommen nicht in dauerhafte Vollzeitstellen und tragen die Last ausbildungsbedingter Schulden. Hausbesitz, langfristige Partnerschaft, Kinderkriegen und Sparen für die Zukunft werden dadurch schwierig, wenn nicht gar zu unerfüllbaren Träumen (Fishwick 2016; Stieglitz 2016). 122 Millionen oder eine/r von vier BürgerInnen der EU sind armutsgefährdet. Wie Piketty (2004) in seiner wegweisenden Analyse des Kapitalismus feststellt, geht das Gros des ökonomischen Wachstums, welches das System generiert, an die Top 0,5 Prozent der Bevölkerung. Der Staat, dem – und daran muss erinnert werden – die BürgerInnen ihre Freiheiten im Austausch gegen Sicherheit übereignet haben, hat nicht nur dabei versagt, seine Verpflichtungen im ausgehandelten „Gesellschaftsvertrag“ zu erfüllen. Schlimmer noch: Er hat das Geld der BürgerInnen dafür genutzt, die Eliten und Banken zu retten und sie loszukaufen, als diese auf Grund liefen, und – um dem Unrecht noch Verunglimpfungen hinzuzufügen – dem Rest der Welt Austerität verordnet (Fazi 2016). So handelt er effektiv als Wohlfahrtsstaat für die Reichen, während er andererseits klagt, über nicht genug Ressourcen für die Erhaltung künftiger Wohlfahrt für die Armen zu verfügen!

Was ist zu tun?

Selbstverständlich kann von Beschäftigten der Laufbahn- und Berufsberatung, seien es nun ServicemanagerInnen, PraktikantInnen oder Forscher und Forscherinnen auf diesem Gebiet, nicht erwartet werden, diese übergreifenden Systemprobleme anzugehen. Sie erfordern politische und ökonomische Lösungen sowie Interventionen auf Makroebene – national wie international. Und doch befreit uns das nicht von der Verpflichtung und Verantwortung, Unterschiede zu machen, wo wir Unterschiede machen können. Trotz der bisweilen fragwürdigen und in ihren Wirkungen nicht gerade vom Glück verfolgten Mobilisierungen von Menschen, wie wir es bei Podemos oder der Syriza-Bewegung in Spanien und Griechenland, der Occupy-Wallstreet-Bewegung in den USA oder dem aufkommenden Arabischen Frühling erlebt haben – es bleibt eine Tatsache, dass BürgerInnen fähig sind, die Welt zu begreifen, wie sie ist, und für eine Welt zu kämpfen, wie sie sein könnte und sein sollte. Wer in der Laufbahnberatung arbeitet – allein oder gemeinsam mit anderen und als Mitglied einer Berufsgruppe oder einer sozialen Bewegung – wird mit einer Entscheidung in einer Zeit konfrontiert, die als epochemachend angesehen werden kann. Es ist eine Zeit, so meine ich, die von uns verlangt, uns sehr viel direkter in einer kritischen, streitbaren, emanzipatorischen und advokatorischen Form der Laufbahn- und Berufsberatung zu engagieren – einer Beratung, die die unterschiedlichen Formen der Unterdrückung, die normale BürgerInnen erfahren, berücksichtigt und sich ihr entgegenstellt. Wie Dietrich Bonhoeffer, der als protestantischer Pfarrer gegen die Tyrannei aufstand, formulierte, sollten wir nicht einfach nur „die Wunden der Opfer unter den Rädern des Unrechts versorgen, sondern dem Rad in die Speichen fallen.“

Die Herausforderung lautet also, Wege zu finden, unsere menschlichen Kräfte zur Wirkung zu bringen, um diesen Unterschied zu machen, und zwar auf allen möglichen und vorstellbaren Ebenen. Dies kann kein Kampf um „alles oder nichts“ sein. In der Phase des „Interregnums“, also der Übergangsphase, die wir jetzt durchleben, sind wir nicht nur mit unternehmerischer Gier konfrontiert, die Herausforderungen schließen Probleme globaler Erwärmung und massenhafter Völkerwanderungen weltweit, speziell aus dem globalen Süden, ein, und es ist schwer, wenn nicht sogar unmöglich, sich Varianten von Sozialitätsformen vorzustellen, die entwickelt werden (müssen). Aus meiner Sicht muss die Suche nach Antworten von der Verständigung über einen Wertekanon ausgehen, einem Standpunkt motivierender Kraft, um „gegen den Strom zu schwimmen.“ Antworten sind in ganz bestimmten Zusammenhängen zu suchen. „Gebt mir einen Hebel, der lang genug ist, und einen Angelpunkt, der stark genug ist, dann kann ich die Welt mit einer Hand bewegen“, soll Archimedes gesagt haben. Mein eigener normativer Standpunkt als Forscher, Lehrer und Autor im Feld der Laufbahnberatung beinhaltet Folgendes: Eine Anerkennung der absoluten Würde des Menschen; eine Zustimmung zum Prinzip, dass alle Individuen – kraft ihres Menschseins – das Recht haben, über einer minimalen Armutsgrenze und unter Bedingungen zu leben, die ihre Würde erhalten; der Glaube, dass Leben das Wachsen und Erweitern von „Bedingungen“ und „Handeln“

(Sen 2009) bedeutet, was auch die Suche nach positiven Optionen des „In-der-Welt-Seins“ umfasst, die uns für andere sorgen und andere ernähren lässt sowie die Ökosysteme des Planeten erhält; dass ein suchendes Vorwärtstasten, das man in guter Absicht unternimmt und das sich auch als falsch herausstellen mag, nicht zu Mangel und Entrechtung führen darf; Bewusstheit und Widerstand gegenüber Privilegien; und nicht zu vergessen eine besondere Verpflichtung gegenüber den Verletzlichen: In Anlehnung an Bauman möchte ich hier dafür eintreten, dass es die Pflicht einer Gemeinschaft ist, ihre Mitglieder gegen individuelles Unglück abzusichern, und betonen, dass „ebenso wie die Tragkraft einer Brücke an der Stärke des schwächsten Pfeilers gemessen wird, auch die Qualität einer Gesellschaft an der Lebensqualität ihrer schwächsten Mitglieder gemessen werden sollte“ (2007, S. 2).

Große Erklärungen wie diese riskieren immer, nicht mehr als „heiße Luft“ zu bleiben. Es ist wichtig, sie in den Realitäten des Alltags derer zu verankern, die in unserem Feld arbeiten, und zu ergründen, wie solche Werthaltungen für dort Beschäftigte und auch für aktive BürgerInnen generell handlungsrelevant werden können. Young (2005) stattet uns mit einem hilfreichen Interpretationsrahmen aus, den wir leicht aufgreifen können, wenn wir in unserem Handeln sozialer Gerechtigkeit Geltung verschaffen wollen. Dieses Streben hat, wie bereits ausgeführt, unser Feld der Laufbahn- und Berufsberatung seit seinen Anfängen gekennzeichnet. Young identifiziert Ausbeutung, Marginalisierung, Machtlosigkeit, kulturellen Imperialismus und Gewalt als die fünf Gesichter der Unterdrückung. Ich möchte diesen Beitrag mit einer kurzen Skizzierung dieser fünf Gesichter schließen und dabei den Spielraum umreißen, in dem emanzipatorische Laufbahnberatung diesen Gesichtern von Unterdrückung anhand spezifischer Formen von Bewusstmachung, Anwaltschaft und politischer Aktion in einer Reihe von Kontexten begegnen könnte.

In den Arbeiten von Young wird „Ausbeutung“ auf der Basis verschiedener unfairer Kompensationen für erbrachte Arbeitsleistung definiert: Ausbeutung auf dem Arbeitsmarkt, einschränkende und durch Zwang geprägte Machtverhältnisse, die den Beschäftigten wenige Optionen lassen, und der systematische Transfer von Macht von einer Gruppe zur anderen. Laufbahnberaterinnen und -berater, die sich sozialer Gerechtigkeit verpflichtet sehen, würden beim Vorliegen unfairer Verhältnisse einen klaren Standpunkt beziehen; sie würden unsichere, gefährliche Arbeit kritisieren, und sie würden ihr Bestes tun, um verletzten und gefährdeten Personen und Gruppen wie MigrantInnen und Flüchtlingen zu mehr Macht zu verhelfen; sie würden Frauenarbeit als Thema auf die Agenda setzen und sich Stereotypen entgegenstellen, die verschiedene Formen, in der Welt „zu sein“ und „zu handeln“, einschränken und eingrenzen. Emanzipatorische LaufbahnberaterInnen wären auch sensibel für die Formen, in denen segmentierte Arbeitsmärkte die Ausbeutung verschiedener Gruppen intensivieren, und sie würden dieses Bewusstsein in die Arbeit mit BürgerInnen und mit ihren KlientInnen einfließen lassen.

„Marginalisierung“ – das zweite Gesicht der Unterdrückung, das Young identifiziert, wird über die Begriffe der Randständigkeit und des Ausschlusses vom Arbeitsmarkt

definiert sowie darüber, dass Menschen ohne Arbeit Rechte entzogen werden und Respekt verweigert wird. In der Reaktion auf Situationen, die Menschen marginalisieren, entwickeln sozial engagierte Laufbahnberater und -beraterinnen ein geschärftes Bewusstsein für spezifische Probleme der marginalisierten Gruppen – der Jugendlichen, der Älteren, der MigrantInnen, bestimmter Gruppen der autochthonen Bevölkerung, der Alleinerziehenden, der unterschiedlich Begabten, der Langzeitarbeitslosen und der Schwulen, Lesben, Bisexuellen, Transgender und Transsexuellen (engl.: GLBTQ). Und sie ergänzen diese Bewusstheit durch das Entwickeln ihrer Fähigkeiten und einer Machtbasis, die einen anwaltschaftlichen Einsatz für die Rechte verletzlicher Gruppen ermöglicht. Sie scheuen sich auch nicht, das Bewusstsein der BürgerInnen und KlientInnen für die Risiken der Arbeit in jenen Industriezweigen zu fördern, die sich im Niedergang befinden. Sie nehmen eine präventiv-aktive Haltung ein, wenn sie Respekt gegenüber Beziehern von Wohlfahrtsleistungen fordern und fördern, indem sie der „blaming-the-victim“-Mentalität mit guten Argumenten entgegentreten. Zudem würden LaufbahnberaterInnen aktiv neue Ansätze von Beschäftigungsarrangements erkunden und vorantreiben und so Prekarisierung und Unsicherheit systematisch angehen mit „flexicurity“ (Flexibilität durch einfache Einstellung/Entlassung bei gleichzeitiger Sicherheit durch gute Arbeitslosenunterstützung und aktive Arbeitsmarktpolitik; F.N.) als zentraler Orientierung (Sultana 2012b).

Young nennt das dritte Gesicht der Unterdrückung „*Machtlosigkeit*“ und definiert sie über die Situation von Individuen und Gruppen, die als Adressaten immer am Ende einer Reihe von Anordnungen und Anweisungen stehen und/oder die durch systembedingte Einschränkungen größte Schwierigkeiten haben. Im Rahmen der Laufbahnberatung beinhalten Antworten auf solche unterdrückenden Lebensumstände zum Beispiel Anstrengungen, die Autonomie der Beschäftigten in ihrer Arbeit und das Ausmaß an Selbstbestimmung bei Klienten und Klientinnen zu erhöhen. Sozial engagierte LaufbahnberaterInnen würden individuell wie kollektiv alle Formen einer unwürdigen und respektlosen Behandlung ablehnen und das Bewusstsein einzelner und von Gruppen gegenüber einer „Selbstbeschneidung“ (also gegen die eigenen Interessen zu verstoßen, weil man die Hegemonie verinnerlicht) verbessern. Sie würden die strukturellen Ursachen der Probleme, die oft als in der eigenen Person liegend erfahren werden, in den Blick nehmen und damit Widerstand dagegen leisten, dass die Opfer, wie oben ausgeführt, „verantwortlich“ gemacht werden. Sie würden selbst lernen und anderen helfen zu lernen, wie man Unterdrückung benennt, würden professionelle Kompetenzen, aber auch die Fähigkeiten ihrer Klienten und Klientinnen entwickeln, in der Öffentlichkeit effektiv die Stimme zu erheben. Was jedoch am Wichtigsten ist: Statt primär individuell anzusetzen, würden sozial engagierte Laufbahnberaterinnen und -berater fortschrittliche Programme fördern durch Partizipation an sozialen Bewegungen und durch anwaltschaftliche Unterstützung unterprivilegierter Gruppen.

Angesichts der Massenbewegungen der Bevölkerung aus dem globalen Süden, die auch den Norden der Welt erfasst, gewinnt das Thema eines kulturellen Imperialis-

mus als einer Form von Unterdrückung zunehmend an Bedeutung. Viele Laufbahnberater/innen sind nicht gut darauf vorbereitet, hierzu Stellung zu beziehen. Young definiert das vierte Gesicht der Unterdrückung unter dem Begriff der „Normalisierung“ einer Kultur der herrschenden Klasse, die zum Referenzwert und zu einer Norm wird, gegenüber der andere Kulturen sich (negativ) abheben. Sozial engagierte Laufbahnberater und Laufbahnberaterinnen, die eine solche Form der Unterdrückung ernst nehmen, sind sich darüber bewusst, wie solche Normalitätsstandards kultureller Vergleiche und Urteile Menschen zu „Anderen“ machen, indem „anders als die Norm zu sein“ nicht als legitime Diversität betrachtet, sondern entweder als negativ wahrgenommen oder nicht einmal anerkannt wird. Sie sind auch sensibel für die Art und Weise, in der das Modell einer einzig legitimen dominanten Kultur (mit deren Interpretation der Rolle und Bedeutung von Arbeit) Beurteilungskategorien für diejenigen schafft, die „anders“ sind. Sie sind bestrebt, das Unsichtbarmachen von Differenz(en) zu bekämpfen und gleichzeitig engagiert darin, alternative Vorstellungen von Leben und vom „In-der-Welt-Sein“ anzuerkennen und zu respektieren.

Das raue Gesicht der Unterdrückung ist schließlich jenes der „Gewalt“, definiert über die Angst vor plötzlichen, zufälligen, nicht provozierten Angriffen. Sozial engagierte Laufbahnberater und -beraterinnen zeigen „Null-Toleranz“ für symbolische, seelische und physische Gewalt, einschließlich der, die durch Beratungsinstitutionen selbst ausgeübt wird. Sie weisen sich durch ihre zivilgesellschaftliche Haltung aus, Xenophobie, Sexismus und Homophobie bei sich selbst und bei anderen effektiv zu bekämpfen – auch bezogen auf deren in Institutionen eingebettete Formen. Hier sind sie auch bereit, Klienten und Klientinnen vor institutionellen Einschüchterungen zu schützen und sie dagegen zu verteidigen.

Schlussbemerkung

Wir leben in herausfordernden Zeiten, in denen wir weder als Menschen noch in unserer Rolle als Laufbahnberater und -beraterinnen mit unserem Leben fortfahren können, als wäre es „business as usual“. Es sind Zeiten, die – vielleicht mehr als sonst – von uns als Bürger und Bürgerinnen, aber auch als Mitglieder einer Profession verlangen, einen Standpunkt zu beziehen, der sich grundlegend der sozialen Gerechtigkeit verpflichtet sieht. Während die Dynamiken der Geschichte oft weit über die Verfügungsgewalt von Individuen hinausgehen, ist es doch die Bestimmung, aber auch die Verantwortung jedes Menschen, auf die Welt Einfluss zu nehmen, in die wir – wie Heidegger es formuliert – „hineingeworfen“ sind. Wir sind dazu aufgerufen, dieser Welt Sinn zu verleihen und sie uns so vorzustellen, wie sie sein könnte und sein sollte. Es ist von entscheidender Bedeutung, dieser Anforderung gerecht zu werden, die, wie ich hier und andernorts ausgeführt habe (Sultana 2014b, 2014c), von uns verlangt, Ansätze der Laufbahnberatung zu entwickeln, die kritisch, Streitbar und emanzipatorisch sind – in ihrem Anspruch und in ihrem Gel-

tungsbereich. Möge dieses Kapitel – auch als ein „Echo“ auf die Positionen gleichgesinnter KollegInnen (u. a. Blustein et al 2005; Arthur et al 2009; Hooley 2015) – weitere Reflexionen und Maßnahmen mit diesem Ziel anstoßen.

Literatur

- Arthur, N./Collins, S./McMahon, M./Marshall, C. (2009):** Career practitioners' views of social justice and barriers to practice. *Canadian Journal of Career Development*, 8(1), S. 22–31.
- Barford, V./Holt, G. (2013):** Google, Amazon, Starbucks: The rise of “tax shaming”. BBC News Magazine, 21 May. Online unter: <http://www.bbc.com/news/magazine-20560359>.
- Bauman, Z. (2000):** *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2003):** *Flüchtige Moderne*. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch.
- Bauman, Z. (2006):** *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2007):** *Leben in der flüchtigen Moderne*. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch.
- Bauman, Z. (2007):** Has the future a Left? *Soundings*, 35. Online unter: <http://www.iceta.org/zb150507.pdf> (abgefragt: 01.03.2015).
- Bauman, Z. (2012):** Times of interregnum. *Ethics & Global Politics*, 5(1), S. 49–56.
- Blustein, D.L./McWhirter, E.H./Perry, J. C. (2005):** An emancipatory communitarian approach to vocational development theory, research, and practice. *The Counseling Psychologist*, 33(2), S. 141–179.
- Bourdieu, P. (1993):** *The Field of Cultural Production*. Columbia: Columbia University Press.
- Bourdieu, P.:** (alle Bände ‘Kunst und Kultur – Schriften zur Kulturosoziologie’, erschienen im Suhrkamp Verlag, Berlin).
- Chang, H.-J. (2010):** *23 Things they don't tell you about Capitalism*. London: Allen Lane/Penguin Group.
- Chomsky, N. (2010):** *Hopes and Prospects*. Chicago: Haymarket Books.
- Chomsky, N. (2011):** *How the World Works*. Berkeley: Soft Skull Press.
- Collins, P. H. (2000):** *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York, Routledge.
- da Silva, F. F./Paiva, V./Ribeiro, M. A. (2016):** Career construction and reduction of psychosocial vulnerability: Intercultural career guidance based on Southern epistemologies. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36, S. 46–53.
- Dews, P. (1992):** *Autonomy and Solidarity: Interviews with Jürgen Habermas*. London: Verso.
- Duménil, G./Lévy, D. (2011):** *The Crisis of Neoliberalism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Fazi, T. (2016):** How austerity has crippled the European economy – in numbers. *Social Europe*, March. Online unter: <https://www.socialeurope.eu/2016/03/austerity-crippled-european-economy-numbers/> (abgefragt: 01.04.2016).
- Fishwick, C. (2016):** Five markers of adulthood millennials have had to give up on. *The Guardian*, 10 March. Online unter: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2016/mar/10/five-markers-of-adulthood-millennials-have-had-to-give-up-on> (abgefragt: 05.04.2016).
- Freire, P. (1970):** *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1989):** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis und Freiheit. Hamburg:rororo.
- Garland, D. (2016):** *The Welfare State – A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Habermas, J. (1971):** *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1973):** Erkenntnis und Interesse. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch.
- Harvey, D. (2005):** *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Harvey, D. (2007):** Kleine Geschichte des Neoliberalismus. Zürich: Rotpunkt Verlag.
- Hayek, F. (1969):** *Studies in Philosophy, Politics, and Economics*. London: Routledge.
- Hayek, F.:** (alle Bände ‘Gesammelte Schriften in deutscher Sprache’, erschienen im Mohr-Siebeck Verlag Tübingen).
- Holtz, C. (2016):** The Panama Papers prove it: we can afford a universal basic income. *The Guardian*, 7 April. Online unter: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/apr/07/panama-papers-taxes-universal-basic-income-public-services> (abgefragt: 08.04.2016).
- Hooley, T. (2015):** Emancipate yourselves from mental slavery: self-actualisation, social justice and the politics of career guidance. Professorial inaugural address, Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Hooley, T./Sultana, R. G. (2016):** *Career Guidance for Social Justice. Special issue of the Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, Issue 36, April.
- Oxfam (2016):** Ending the era of tax havens: Why the UK government must lead the way. Briefing paper, 14 March. Online unter: <http://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/ending-the-era-of-tax-havens-why-the-uk-government-must-lead-the-way-601121> (abgefragt: 15.03.2016).
- Plant, P./Kjærgård, R. (2016):** From mutualism to individual competitiveness: Implications and challenges for social justice within career guidance in neoliberal times. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36, S. 12–19.
- Piketty, T. (2014):** *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Piketty, T. (2016):** Das Kapital im 21. Jahrhundert. München: C. H. Beck.
- Savickas, M. L. (2012):** Life design: A paradigm for career Intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), S. 13–19.
- Sen, A. (2009):** *The Idea of Justice*, London, England: Penguin Group.
- Sen, A. (2010):** Die Idee der Gerechtigkeit. München: C. H. Beck.
- Sennett, R. (1998):** *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: W. W. Norton.

- Sennett, R. (2006):** Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus. Frankfurt a. M.: bloomsbury Taschenbuch.
- Skyrms, C. (1996):** *The Evolution of the Social Contract*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stiglitz, J. E. (2012):** *The Price of Inequality. How Today's Divided Society Endangers Our Future*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Stiglitz, J. (2014):** Preis der Ungleichheit. München: Pantheon Verlag/Random House.
- Stiglitz, J. (2016):** Young people are right to be angry about their financial insecurity. *The Guardian*, March 16. Online unter: <https://www.theguardian.com/business/2016/mar/16/young-people-right-to-be-angry-financial-insecurity-joseph-stiglitz> (abgefragt: 17.03.2016).
- Sultana, R. G. (2011):** Lifelong guidance, citizen rights, and the state: Reclaiming the social contract. *British Journal of Guidance and Counselling*, 39(2), S. 179–186.
- Sultana, R. G. (2012a):** Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), S. 225–248.
- Sultana, R. G. (2012b):** Flexibility and security? The implications of 'flexicurity' for career guidance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 45(2), S. 145–163.
- Sultana, R. G. (2014a):** Rousseau's chains: Striving for greater social justice through emancipatory career guidance. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 33, S. 15–23.
- Sultana, R. G. (2014b):** Pessimism of the intellect, optimism of the will? Troubling the relationship between career guidance and social justice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), S. 5–19.
- Sultana, R. G. (2014c):** Career guidance for social justice in neoliberal times. In G. Arulmani, G./Bakshi, A. J./Leong, F. T. L./Watts, A. G. (Hrsg.): *Handbook of Career Development: International Perspectives*. New York: Springer, S. 317–334.
- Super, D. E. (1990):** A life-span, life-space approach to career development. In Brown, D./Brooks, L./Associates (2. Aufl.). *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 197–261.
- Watts, A. G. (2014):** Cross-national reviews of career guidance systems: overview and reflections. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 32(1), S. 4–14.
- Young, I. M. (2005):** Five faces of oppression. In Cudd, A. E./Andreasen, R. O. (Hrsg.): *Feminist Theory: A Philosophical Anthology*. Oxford: Blackwell Publishing, S. 91–104.

Korrespondenzadresse

Ronald G. Sultana, Professor of Sociology and Comparative Education and Director of the Euro-Mediterranean Centre for Educational Research, University of Malta, ronald.sultana@um.edu.mt

Arbeits- und Berufswelt im Wandel: „New Skills“ für neue Jobs

WOLFGANG BLIEM

*„Wenn der Wind des Wandels weht, bauen die einen Schutzmauern,
die anderen Windmühlen.“*

Sprichwort aus China

„Will a robot take your job?“, betitelte im September 2015 die BBC einen Beitrag samt Abfragetool zum Thema Automatisierung der Arbeitswelt¹, der auf der vieldiskutierten und insbesondere im deutschsprachigen Raum kritisch reflektierten Forschungsarbeit von Carl Frey und Michael Osborne beruht (Frey/Osborne 2013)². Tatsächlich durchdringen Automatisierung und Digitalisierung zunehmend viele Arbeitsbereiche und verändern damit Tätigkeiten und Berufe. Aber welche Entwicklungen wirken sonst noch auf die Arbeits- und Berufswelt, und vor allem: Was bedeuten diese Veränderungen für die Anforderungen an die Beschäftigten, Arbeitssuchenden, für die Aus- und Weiterbildung und für die Bildungs- und Berufsberatung? Welche Berufe sind es, die neu entstehen, und welche verlieren an Bedeutung? Welche „New Skills“ werden in den nächsten Jahren verstärkt nachgefragt, und was ist tatsächlich das „Neue“ daran? Damit verbunden sollte immer auch die Frage gestellt werden, für wen welche Kompetenzen wichtiger werden.

Dieser Beitrag will einige relevante Veränderungsfaktoren und deren Auswirkungen auf den Qualifikationsbedarf aufzeigen und mögliche Herausforderungen für die Bildungs- und Berufsberatung thematisieren. Dabei geht es vor allem darum, Impulse für eine weitere Auseinandersetzung mit der Thematik und für eine möglichst vielschichtige Betrachtung des Themas „New Skills“ zu liefern.

Nachdem in der aktuellen Digitalisierungsdiskussion mitunter Szenarien gezeichnet werden, in denen von einer weitgehenden Rationalisierung menschlicher Arbeit aus-

1 Vgl. <http://www.bbc.com/news/technology-34066941>.

2 Zur kritischen Reflexion vergleiche bspw. Bonin/Gregory/Zierahn 2015: Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland. Online unter: http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/gutachten/Kurzexpertise_BMAS_ZEW2015.pdf (abgefragt: 01.03.2017).

gegangen wird, soll einleitend kurz die Bedeutung von Arbeit insgesamt beleuchtet werden.

1 Wozu arbeiten wir? – Die Bedeutung von Arbeit und Beruf

In der aktuellen Diskussion über die Arbeits- und Berufswelt der Zukunft sind die Fantasien der Medien, aber auch die Einschätzungen und wissenschaftlichen Analysen von Expertinnen und Experten breit gestreut. Menschleere, computergesteuerte Fabriken, begleitet von Arbeitslosenheeren, finden darin ebenso ihren Platz wie eine gelungene Symbiose aus menschlicher Arbeitskraft und cyber-physischen Systemen³, die vielfältige neue Tätigkeiten und Arbeitsmöglichkeiten schafft. Auch eine Dienstleistungs- und Freizeitgesellschaft, die auf ein weitgehend automatisiertes Produktionssystem und eine funktionierende Wohlstandsverteilung baut, scheint denkbar.

Welche Entwicklung auch immer für die realistischere gehalten wird – in jedem Fall sind damit gravierende Veränderungen für Arbeit und Beruf verbunden. Entscheidend ist dabei, dass Arbeit nicht ausschließlich als Funktion zur Sicherung des Lebensunterhalts gesehen werden kann. Selbst in einer Zukunft, in der nicht mehr ausreichend (Erwerbs-)Arbeit für viele vorhanden sein sollte, scheint eine Sicherung des Lebensunterhalts bei entsprechend innovativen Alternativkonzepten⁴ die vielleicht geringere Herausforderung im Vergleich zur Substitution vieler anderer in Abbildung 1 dargestellten Funktionen von Arbeit und Beruf.

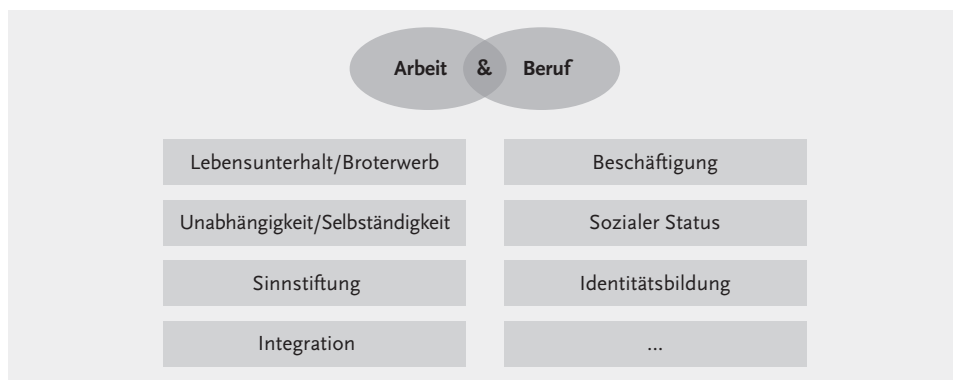


Abb. 1: Bedeutung von Arbeit und Beruf, eigene Darstellung

3 „Cyber-physische Systeme sind Systeme, bei denen informations- und softwaretechnische mit mechanischen bzw. elektronischen Komponenten verbunden sind, wobei Datentransfer und -austausch sowie Kontrolle bzw. Steuerung über eine Infrastruktur wie das Internet in Echtzeit erfolgen“ (Gabler Wirtschaftslexikon, online unter: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/cyber-physische-systeme.html>, abgefragt: 28.08.2016).

4 Heutige Diskussionen über Transferleistungen, Mindest- oder Grundsicherung, Maschinensteuern usw. können durchaus in diesem Licht gesehen werden.

In der Diskussion zur Qualifikationsentwicklung wird immer wieder argumentiert, dass durch die Veränderungen (insb. Digitalisierung) vorrangig einfache, monotone (sinnleere) Tätigkeiten wegfallen werden, die Menschen ohnehin nicht zumutbar wären. Diese Argumentation missachtet aber, dass es grundsätzlich in der Freiheit jedes Menschen liegen sollte, zu beurteilen, was für ihn/sie sinnstiftend und bedeutsam ist. Wer kann definieren, in welchen Tätigkeiten und Berufen Einzelne tatsächlich Sinn finden, außer den jeweils Betroffenen selbst? So stellt auch Tatjana Schnell, Professorin für Empirische Sinnforschung an der Universität Innsbruck, in einem Kurierinterview fest: „Sinn ist etwas Existenzielles, Subjektives. Doch jede Arbeit – den Artikel schreiben, das Klo putzen – tut man für die Gesellschaft. Alles ist bedeutsam“ (Thurn, Kurier.at 12.07.2014).

Arbeit und Beruf erfüllen für Menschen auch die Funktion, den Alltag zu strukturieren. Schon allein die Bedeutung von „Beschäftigung“ im Sinne von „etwas zu tun zu haben/beschäftigt zu sein“ sollte nicht unterschätzt werden, wie Erfahrungen Langzeitarbeitsloser und die Auswirkungen des „Nichtbeschäftigtseins“ auf deren Alltag zeigen. In „Die Arbeitslosen von Marienthal“ zeigen Marie Jahoda, Paul Lazarsfeld und Hans Zeisel schon in den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts eindrucksvoll, wie Antriebslosigkeit und Resignation das Leben verlangsamen und den Alltag Langzeitarbeitsloser prägen (vgl. Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1975).

Was aber sind die Entwicklungen, die die Arbeits- und Berufswelt verändern, und welche Anforderungen sind damit für die Arbeitskräfte verbunden?

2 Einflüsse auf den Qualifikationsbedarf

2.1 Digitalisierung und Industrie 4.0

Wenn heute über Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt und im Qualifikationsbedarf diskutiert wird, dann vielfach unter den Schlagworten Digitalisierung und Industrie 4.0.⁵ Digitalisierung und andere technische Trends sind dabei keine neuen Entwicklungen. So wie industrielle Revolutionen in der Vergangenheit läuft auch die aktuelle industrielle Revolution nicht als plötzlicher Umsturz ab, sondern eher als längerfristige Evolution. Lange haben Faktoren wie beispielsweise die Geschwindigkeit bei der Datenübertragung und Datenverarbeitung oder die Größe von Bauteilen für Systemsteuerungen (Stichwort: Miniaturisierung) die Möglichkeiten in der Entwicklung digitaler Anwendungen begrenzt. Die enormen Fortschritte in diesen Bereichen könnten aber in den kommenden Jahren den Schritt von einer eher evolutionären zu einer tatsächlich revolutionären Veränderung in den Technologien und Arbeitsprozessen und damit in der Arbeits- und Berufswelt insgesamt begünstigen.

5 Zur Frage „Was ist Industrie 4.0?“ vergleiche bspw. <http://plattformindustrie40.at/was-ist-industrie-4-0/#wasist-der-Plattform-Industrie-4.0-Österreich> (abgefragt: 26.08.2016).

Die Konzentration auf diese technischen Entwicklungen lenkt das Augenmerk der Diskussion derzeit besonders auf den Bereich der industriellen Produktion. Andere wesentliche Einflüsse wie etwa die zunehmende Internationalisierung, Ökologisierung oder Tertiärisierung⁶ (vgl. Abb. 2 in Kapitel 2.3) werden in der Betrachtung teilweise ebenso vernachlässigt wie die Auswirkungen dieser Veränderungen auf Wirtschafts- und Tätigkeitsbereiche abseits der Produktion. Gerade in solchen Bereichen könnten die Konsequenzen absehbarer Entwicklungen aus beschäftigungs- und qualifikationsrelevanter Sicht aber wesentlich umfangreicher sein als in der industriellen Produktion. Einige alltägliche Beispiele verdeutlichen, welche Veränderungsdynamik etwa im Dienstleistungssektor herrscht, mit vielfältigen Auswirkungen auf die Anforderungen an die Beschäftigten. In der gesamten Finanzwirtschaft besteht seit Jahren der Trend, große Teile der Geschäftstätigkeit zunehmend online abzuwickeln. Im Tourismus avanciert jeder einzelne Konsument über Online-Tools mehr und mehr zu seinem eigenen Reiseveranstalter, im Einzelhandel führt der Onlinehandel zunehmend zu einer Strukturbereinigung, während gleichzeitig der stationäre Handel mit Selbstbedienungskassen teilautomatisiert wird.

Um die Bedeutung von Bereichen abseits der Industrie für Arbeit und Beschäftigung zu unterstreichen, soll an dieser Stelle kurz auf die Beschäftigungsstruktur nach Wirtschaftsbereichen eingegangen werden.

Die Verteilung der unselbstständig Beschäftigten in Österreich im Jahr 2015 zeigt, dass im Bereich „verarbeitendes Gewerbe/Herstellung von Waren“ 16,8 % aller unselbstständig Beschäftigten tätig sind – nur unwesentlich mehr als in der Öffentlichen Verwaltung (16,0 %) oder im Handel (15,5 %). Die Industriebeschäftigung selbst beträgt dabei rund 12 % der unselbstständig Beschäftigten.⁷ Natürlich kommt diesem Bereich damit arbeitsmarktpolitisch eine wichtige Rolle zu. Die Diskussion zu Digitalisierung und Industrie 4.0 so stark auf die Fertigung zu konzentrieren, scheint aber nicht gerechtfertigt.

In diesem Zusammenhang lohnt sich auch ein Blick auf die Branchenverteilung der „formal Geringqualifizierten“ (Personen mit maximal Pflichtschulabschluss), die in der Diskussion über sich ändernde Qualifikationsbedarfe als besondere Risikogruppe identifiziert werden – eine Einschätzung, die seit Jahren durch hohe und weiter steigende Arbeitslosenraten in dieser Gruppe (bei gleichzeitig geringer Erwerbsbeteiligung⁸) bestätigt wird. Mit 16,7 % entspricht der Anteil der formal Geringqualifizierten im Bereich „Verarbeitendes Gewerbe/Herstellung von Waren“ in Relation ziemlich exakt dem der unselbstständig Beschäftigten in diesem Bereich. Auch im Handel sind entsprechend dem Anteil an der Gesamtbeschäftigung mit 15,8 % etwa gleich viele formal Geringqualifizierte tätig. Weit überdurchschnittliche Anteile

6 Wenn hier und im Folgenden von „Tertiärisierung“ gesprochen wird, ist die wachsende Bedeutung von „Dienstleistungskompetenzen“ in allen Wirtschafts- und Arbeitsbereichen gemeint (Tertiärer Sektor = Dienstleistungssektor) und nicht der zweifellos ebenfalls bedeutsame Trend zur Akademisierung.

7 Zahlen: Hauptverband der Sozialversicherungsträger, Abfrage 12.04.2016.

8 Die Erwerbstätigenquote (= Anteil der Erwerbstätigen an der 15- bis 64-jährigen Bevölkerung) der formal Geringqualifizierten liegt bei rund 45 %, während die durchschnittliche Erwerbstätigenquote bei rund 71 % liegt.

weisen die Landwirtschaft (mit 8,4 % zu 0,7 % Gesamtbeschäftigungsanteil), der Bau (mit 11,4 % zu 7,1 %) und der Bereich Gastgewerbe/Beherbergung (10,8 % zu 5,9 %) auf. In der Diskussion um die Zukunftschancen gering qualifizierter Menschen sollten diese Branchen daher stärker ins Blickfeld gerückt werden. Deutlich unterrepräsentiert sind formal Geringqualifizierte hingegen in der Öffentlichen Verwaltung (4,2 % zu 16,0 %).⁹

2.2 Einflussfaktoren der Veränderung

Das ibw (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft) arbeitet seit 2009 gemeinsam mit anderen Forschungseinrichtungen im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) an der Identifizierung von Veränderungen und Entwicklungen im Qualifikationsbedarf. Im Projekt „AMS Standing Committee on New Skills“ (New-Skills-Projekt) werden in Workshops und Interviews mit betrieblichen Expertinnen und Experten Einflussfaktoren auf die betriebliche Entwicklung und daraus resultierende Veränderungen in den Anforderungen an Beschäftigte und Arbeitsuchende erarbeitet. Die Ergebnisse bilden u. a. eine Grundlage für die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten, aber auch für die Berufsinformation.¹⁰

In Abbildung 2 werden wesentliche im Projekt identifizierte Einflussfaktoren zusammengefasst.¹¹

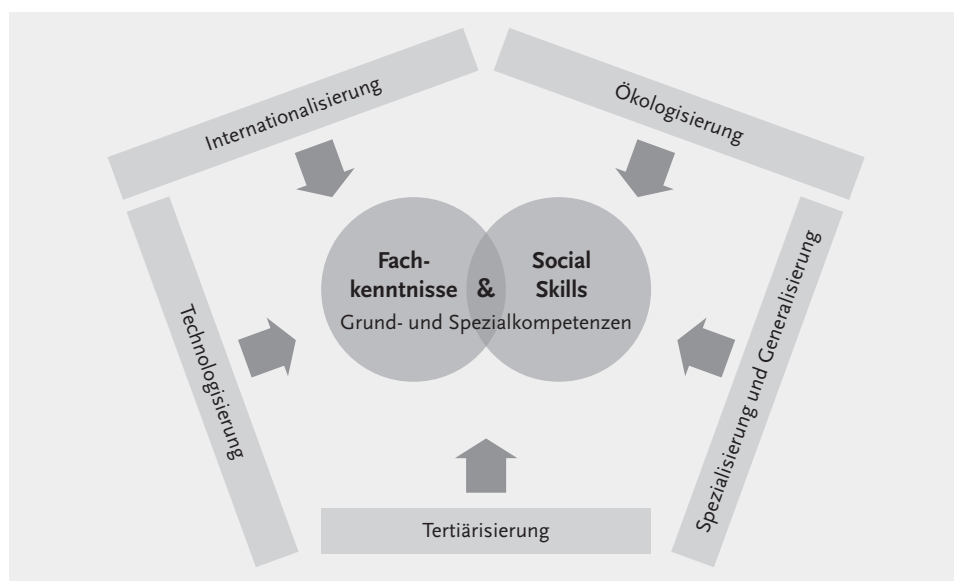


Abb. 2: Einflussfaktoren der Veränderungen, eigene Darstellung (in Anlehnung an Bliem W. et al. 2012, S. 17)

9 Zahlen: Statistik Austria, Mikrozensus 2014, Abfrage: 12.04.2016.

10 Alle Ergebnisse sind in mehreren AMS reports und Kurzberichten nachzulesen: www.ams.at/newskills.

11 Die Ausführungen im Kapitel 2.2 wurden vom Autor in ähnlicher Weise etwa zeitgleich in der AMS info Nr. 354 „New Skills in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung“ publiziert (vgl. Bliem 2016a).

Im Zentrum der Einflüsse steht die Forderung nach einer ausgewogenen Kombination aus Fachkenntnissen und sozialen Kompetenzen, die sich sowohl aus fundierten Grundkompetenzen als auch aus Spezialkompetenzen zusammensetzt. Die besondere Herausforderung für Ausbildungen besteht darin, die Basis dieser Grundkompetenzen so fundiert zu legen, dass darauf möglichst flexibel wechselnde Spezialanforderungen aufgebaut werden können, um die Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitskräfte sicherzustellen und den Qualifikationsbedarf der Betriebe zu decken.

Die Arbeit im New-Skills-Projekt hat deutlich gezeigt, dass die einzelnen Einflussfaktoren in praktisch allen Wirtschaftsbereichen (Sektoren) wirken, wenn auch in unterschiedlich starker Ausprägung. Damit sind über die einzelnen Sektoren hinweg vielfach vergleichbare Änderungen in den Qualifikationsanforderungen feststellbar. Abbildung 3 fasst wesentliche Anforderungen zusammen, die aus den einzelnen Einflussfaktoren resultieren und nach Ansicht der betrieblichen Expertinnen und Experten in den nächsten Jahren als „New Skills“ zunehmend an Bedeutung gewinnen werden.

Technologisierung	Internationalisierung	Ökologisierung	Spezialisierung & Generalisierung	Tertiärisierung
↓	↓	↓	↓	↓
<ul style="list-style-type: none"> • eSkills (IT, Digitalisierung, Automatisierung) • kreatives Problemlösen • Innovationsgeist • Lernbereitschaft • Neue Materialien, Be- und Verarbeitungstechniken • Qualitäts- und Prozesskontrolle 	<ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachen • Interkulturelle Kompetenz • Mobilität • Flexibilität (räumlich, zeitlich, geistig) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcen-, Energieeffizienz • eMobility • Kreisläufe, Lebenszyklen, Wertschöpfungsketten 	<ul style="list-style-type: none"> • Teamwork (auch virtuell und disloziert) • Multiskilling • Wissensmanagement • Schnittstellenmanagement • Komplexes Denken/ Denken in Zusammenhängen • Koordinationsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Kunden- und Serviceorientierung • Kommunikationsfähigkeit (auch virtuell/digital) • Selbstmanagement
Fundiertes Fachwissen und Grundkompetenzen				

Abb. 3: Wichtige Anforderungen der nächsten Jahre, eigene Darstellung (vgl. Bliem 2016a)

Die Bedeutung der dargestellten Kompetenzen ist seit Jahren bekannt. Neu an diesen „New Skills“ ist primär die extreme Dynamik, mit der diese Kompetenzen derzeit und in den nächsten Jahren für viele Arbeitskräfte auf den verschiedenen Qualifikationsniveaus in unterschiedlicher Intensität wichtiger werden. Die Zuordnung der einzelnen Kompetenzen zu den Einflussfaktoren ergibt sich aus dem Diskussionsprozess im New-Skills-Projekt. Eine Reihe an Kompetenzen wie Lernbereitschaft, kreatives Problemlösen, Flexibilität oder Selbstmanagement kann natürlich auch anderen Faktoren zugeordnet werden.

Die dargestellten Ergebnisse werden durch verschiedene Befunde der internationalen Qualifikationsforschung weitgehend bestätigt. Das World Economic Forum führt bspw. darüber hinaus als „Top Skills 2020“ Kritisches Denken, Mitarbeiter- und Mitarbeiterinnenführung, Emotionale Intelligenz, Beurteilungs- und Entscheidungsfähigkeit sowie Verhandlungsfähigkeit als weitere Kompetenzbereiche an, die durch die oben angeführte Aufstellung nur teilweise abgedeckt werden, aber als ebenso relevant anzusehen sind (vgl. World Economic Forum 2016).

3 Veränderungen in der Berufswelt

3.1 Was kommt? Was geht?

Unter dem Eindruck der dargestellten Einflüsse entwickeln sich zum einen die Anforderungen in bestehenden Berufen weiter, zum anderen entstehen neue Berufe oder zumindest neue Tätigkeitsspektren. Die häufige Frage, welche Berufe derzeit oder in näherer Zukunft wegfallen werden, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Wie in der Vergangenheit verlieren auch heute und in Zukunft bestimmte Berufe an Bedeutung, und manche werden völlig aus der Berufslandschaft verschwinden. Die aktuellen Beobachtungen zeigen jedoch eher wenige Berufe oder Berufsbereiche, für die tatsächlich festgestellt werden muss, dass sie verschwinden. Vielmehr ist von einer laufenden Transformation und Weiterentwicklung traditioneller Berufsbilder auszugehen. Sehr gut kann das beispielhaft an der Entwicklung der Lehrberufslandschaft gezeigt werden. Berufe wie Korb- und Möbelflechter/in oder Edelsteinschleifer/in sind in Österreich heute tatsächlich praktisch aus der Arbeitswelt verschwunden und wurden aus der Lehrberufsliste¹² gelöscht. Solche Entwicklungen bilden aber eher die Ausnahme. In der Regel werden Berufe und ihre Ausbildung über die Jahre immer wieder modernisiert und dabei die Berufsbezeichnungen (bzw. Ausbildungsbezeichnungen) häufig verändert. Wer heute bspw. Kartograf/in werden will, macht eine Lehre zum/zur Geoinformationstechniker/in – ein Beruf, für den es unterschiedliche Zugänge mit völlig anderen Tätigkeitsprofilen gibt.

Darüber hinaus wird es immer wichtiger, sich zusätzliche Qualifikationen und Spezialisierungen im Rahmen der Aus- und Weiterbildung anzueignen. Klassische Einzelhändler erweitern ihr Qualifikationsspektrum um E-Commerce-Kompetenzen und werden zu E-Commerce-Managern, Elektro- oder Metalltechnikerinnen entwickeln sich zu Automatisierungstechnikerinnen weiter und Installateure zu Ökoenergie-technikern.

Zu erwarten ist allerdings, dass einfache berufliche Tätigkeiten mit einem hohen Anteil stark standardisierter Abläufe zunehmend unter Rationalisierungs- und Automatisierungsdruck geraten. Das bedeutet aber weder, dass sogenannte Anlern- und

12 Liste aller gesetzlich festgelegten Lehrberufe, in die aktuell eingetretten werden kann.

Hilfsberufe generell unter „Rationalisierungsverdacht“ zu stellen sind, noch, dass nicht auch höher qualifizierte Tätigkeitsbereiche von dieser Entwicklung betroffen sein können.

Auf der eher sicheren Seite scheinen im Hinblick auf Rationalisierbarkeit vorerst Berufe und Tätigkeiten mit hohem kreativem Potenzial zu stehen, was grundsätzlich technische und handwerkliche Berufe miteinschließt, die sich nicht auf das Ausführen repetitiver Arbeiten beschränken, sowie Berufe mit einem hohen Anteil an sozialer, zwischenmenschlicher Interaktion. Robotertechnologie wird im Sinne einer positiven Zukunftssicht zumindest im deutschsprachigen Raum eher unter dem Gesichtspunkt einer assistierenden Technologie gesehen, die schwere, eintönige, unter Umständen gefährliche Tätigkeitsaspekte übernimmt und die menschliche Arbeitskraft entlastet. Voraussetzung dafür sind cyber-physische Systeme, die intelligent nicht nur von Maschine zu Maschine, sondern auch von Mensch zu Maschine kommunizieren und interagieren (vgl. BMBF 2013, S. 28 f.).

Außerdem ist, wie Bonin/Gregory/Zierahn (2015) in ihrer Übertragung der Frey/Osborn-Studie auf Deutschland darstellen (vgl. Einleitung), nicht davon auszugehen, dass im Zuge der Digitalisierung ganze Berufe automatisiert werden, sondern primär einzelne Tätigkeitsbereiche innerhalb von Berufen und Berufsbereichen. Diese Einschätzung stützt die Annahme, dass die mit den Berufsbildungssystemen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz verbundene vollberufliche Qualifizierung der Fachkräfte einerseits einen flexibleren Einsatz erlaubt und andererseits eine höhere Anpassungsfähigkeit an Veränderungen in den Qualifikationserfordernissen ermöglicht. Die wesentliche Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Aus- und Weiterbildungssysteme rasch auf die im vorangegangenen Kapitel skizzierten Anforderungen reagieren und dabei nicht nur neue Themen aufgreifen, sondern auch innovative Lernformen effizient umsetzen, mit denen diese Kompetenzen ziel führend entwickelt werden können.

3.2 Neue Berufe oder neue „Jobs“?¹³

Anhand der nachfolgenden Abbildung sollen einige allgemeine Tendenzen in der Berufswelt illustriert werden. Die dargestellten Bezeichnungen sind dabei ausschließlich beispielhaft und sollen in keiner Weise suggerieren, dass es sich dabei um *die* Berufe der Zukunft handelt. Welche Berufe/Berufsfelder in ferner Zukunft für Beschäftigung sorgen werden, lässt sich heute kaum seriös beantworten. Es gibt

13 In der Alltagssprache werden die Bezeichnungen „Job“ und „Beruf“ immer häufiger synonym verwendet. In einer differenzierteren Betrachtung, die hier zugrunde gelegt werden soll, bezeichnet „Job“ aber eher eine vorübergehende Beschäftigung, die häufig keine spezielle Qualifikation bzw. Ausbildung erfordert. Ein Job ist oft durch viele unterschiedliche Aufgaben und Tätigkeiten oder Teilaspekte von Tätigkeiten charakterisiert, die schwer unter einem Begriff zu fassen sind. Der Zweck des „Geldverdienens“ steht stark im Vordergrund. Ein Beruf hingegen ist eine auf Dauer angelegte, relativ klar definierte und benennbare Tätigkeit, für die in der Regel eine konkrete Ausbildung und oft breite Qualifikation erforderlich ist (vgl. Fichtl 2016). Über die reine Erwerbsfunktion hinausgehende Funktionen von Arbeit spielen dabei eine deutlich größere Rolle als beim Begriff „Job“ (vgl. dazu auch Kap. 1 Wozu arbeiten wir? – Die Bedeutung von Arbeit und Beruf).

allerdings Ansätze wie jenen von Talwar/Hancock (2010), die einen teils utopischen, aber dennoch spannenden Blick in die Jobzukunft erlauben.



Abb. 4: New Skills – New Jobs?, eigene Darstellung

Aus der Abbildung können folgende Tendenzen abgeleitet werden:

Zergliederung von Berufen zu Tätigkeitsbündeln oder Jobs

Viele Berufe werden in einzelne Tätigkeitsbereiche fragmentiert. Es ist nicht immer klar, ob der jeweilige Titel tatsächlich noch einen Beruf bezeichnet oder nicht vielmehr eine Spezialisierung, einen Job als Tätigkeitsspektrum innerhalb eines Berufes. Immer öfter wird es dabei schwierig, den Grundberuf – und die zugrunde liegende Ausbildung – zu identifizieren. Eine Tendenz, die bis auf die Ebene der Ausbildungen durchschlägt. Die unüberschaubare Vielfalt an spezialisierten Bachelor- und Masterstudien ist dafür ebenso ein Indiz wie die teilweise weiter zunehmenden Spezialisierungsangebote im berufsbildenden Schulwesen.

„Aufwertung“ von Berufs-/Jobbezeichnungen zu Manager/innen und zu Techniker/innen

Um das Interesse an Berufen, Ausbildungen und offenen Stellen zu erhöhen, werden viele Berufe, bspw. in der Lehrlingsausbildung, mit dem Zusatz „Techniker/in“ versehen. Auch die Bezeichnungen „Manager/in“, „Experte für ...“ oder „Spezialistin

für ...“ erfreuen sich anhaltender Beliebtheit. Es ist natürlich nicht auszuschließen, dass damit eine Aufwertung der Tätigkeit selbst einhergeht, im Vordergrund bei der Wahl der Bezeichnung dürften aber eher Attraktivitätsüberlegungen stehen. Die Initiative zu dieser „Aufwertung“ geht häufig von Interessensvertretungen und Berufsverbänden aus. Oft entwickelt sich außerdem eine gewisse Eigendynamik auf den Stellenmärkten, der sich Arbeitgeber/innen nicht verschließen können, wenn sie ihre Stellenangebote attraktiv gestalten wollen.

Verwendung von Anglizismen

Schon seit Längerem ist in vielen Bereichen (insbesondere in der IT, im Büro- und Technischen Bereich und zunehmend im Gesundheits- und Sozialwesen) die Verwendung von Anglizismen in Stellenbeschreibungen zu beobachten. Auch hier kann unterstellt werden, dass auf diesem Weg ein verstärktes Interesse an den Berufs- und Tätigkeitsbezeichnungen geweckt werden soll. Manchmal erlauben es gut eingeführte Anglizismen jedoch, umständliche deutsche Umschreibungen zu vermeiden.

Neue Berufe/Jobs insbesondere in den Bereichen Technik und IT

Neue Berufe und Spezialisierungen kommen – wie die Beispiele zeigen – häufig aus den Bereichen Technik/Produktion und IT. Auch Spezialisierungen im juristischen oder kaufmännischen Bereich und im Marketing haben ihren Ursprung oft in Anforderungen aus der IT (z. B. im Datenschutz, im E-Commerce oder im Social-Media-Bereich). Daneben entwickeln sich außerdem verstärkt im Gesundheits- und Sozialbereich Tätigkeitsfelder mit neuen Berufs- und Spezialisierungsbezeichnungen.

Für die Bildungs- und Berufswahl und die Bildungs- und Berufsberatung bedeuten diese Tendenzen einerseits eine größere Vielfalt und mehr Wahlmöglichkeiten, andererseits steigen die Unübersichtlichkeit, der Orientierungsbedarf und die Anforderungen an die Recherchekompetenzen der Berater/innen ebenso wie der Ratsuchenden.

3.3 Berufe, die es noch nicht gibt

Aus Bezeichnungen wie Youtuber, E-Gamer oder Blogger (vgl. Abb. 4, Kapitel 3.2) lässt sich eine weniger offensichtliche Schlussfolgerung ableiten. Besonders für junge Menschen könnte es künftig wichtiger werden, sich beruflich selbst zu „erfinden“. Damit ist gemeint, dass vordefinierte Berufslaufbahnen und Karrierewege tendenziell an Bedeutung verlieren werden und kreatives Realisieren eigener Ideen sowohl in selbstständiger Tätigkeit als auch im Dienstverhältnis eine größere Rolle spielen wird. Ein seit einiger Zeit besonders in Städten beobachtbarer Trend der Wiederbelebung traditionellen Handwerks in Kleinstbetrieben zur lokalen Versorgung (z. B. Schuhmacher/in, Uhrmacher/in, Bäcker/in, Kaffeeröster/in) weist ebenfalls in diese Richtung. Ob dadurch die Beschäftigung und Erwerbsarbeit künftiger Generationen gesichert werden kann, sei dahingestellt, es könnte aber jungen Menschen zusätzliche Chancen bieten, sinnstiftender Berufstätigkeit nachzugehen.

Voraussetzung dafür ist bspw. ein Bildungssystem, das sich auf die Entdeckung und Förderung verborgener Potenziale und die Entwicklung selbstständigen, kreativen Handelns versteht und nicht auf das Verwalten und Dokumentieren von Defiziten beschränkt. Auch eine gesellschaftliche Grundhaltung, die Scheitern als kreativen Prozess der Weiterentwicklung zulässt (und entsprechende Sicherheitsnetze zur Verfügung stellt) scheint eine wesentliche Voraussetzung zu bilden. Nicht zuletzt ist eine Bildungs- und Berufsberatung gefordert, die manchmal nicht zu sehr auf das vordergründig Realisierbare, gesellschaftlich Erwünschte oder rational Sinnvolle fokussiert, sondern als Steighilfe für Ideen und Träume fungiert und so die Freiheit der Berufswahl fördert.¹⁴

4 ... und in der Bildungs- und Berufsberatung?

Aus den beschriebenen Entwicklungen und Veränderungen resultiert eine Vielzahl möglicher Konsequenzen für die Bildungs- und Berufsberatung. Diese betreffen sowohl die erforderlichen Kompetenzen für Beratungspersonen als auch Beratungsmethoden und -themen, aber auch Zielgruppen. Einige dieser (möglichen) Auswirkungen sollen hier abschließend skizziert werden.¹⁵

4.1 Digitalisierung

Aus dem Megatrend der Digitalisierung und den damit verbundenen Veränderungen lassen sich für die Bildungs- und Berufsberatung u. a. die in Abbildung 5 dargestellten Entwicklungen ableiten.

Self-Guidance¹⁶

Wachsende Angebotsvielfalt in der Aus- und Weiterbildung (aber auch in der Beratung), immer neue, gleichzeitig unklare und unsichere Berufsmöglichkeiten und Qualifikationsbedarfe, vielfältige Informations- und Arbeitstools im Internet, das alles bei schwieriger Arbeitsmarktlage, rücken einerseits die Bedeutung von Bildungs-

14 Zur Berufswahlfreiheit vgl. Marty et al. (2012): Berufswahlfreiheit. Ein Modell im Spannungsfeld zwischen Individuum und Umwelt.

15 Hinweis: In diesem Beitrag werden Auswirkungen auf die Bildungs- und Berufsberatung thematisiert, die sich direkt aus den dargestellten Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt ableiten lassen. Selbstverständlich gibt es darüber hinaus sowohl in den Zielgruppen als auch bei den Beratungsthemen und Methoden und den Kompetenzen viele andere Veränderungen (bspw. durch die aktuellen Flucht- und Wanderungsbewegungen), auf die hier aber nicht näher eingegangen werden kann.

16 Self-Guidance bezeichnet in der Bildungs- und Berufsberatung die Selbststeuerung (Selbstanleitung, Selbstbefähigung) Ratsuchender, die sich unter Nutzung zunehmend digitaler Informations- und Arbeitstools selbstständig informieren und orientieren, um zu reflektierten Entscheidungen und Karriereplanungen zu gelangen (vgl. Petkov et al. 2016). Self-Guidance steht damit in enger Verbindung mit „Career Management Skills“.

und Berufsberatung, andererseits Themen wie Career Management Skills¹⁷, Self-Guidance und Medienkompetenz verstärkt ins Blickfeld.

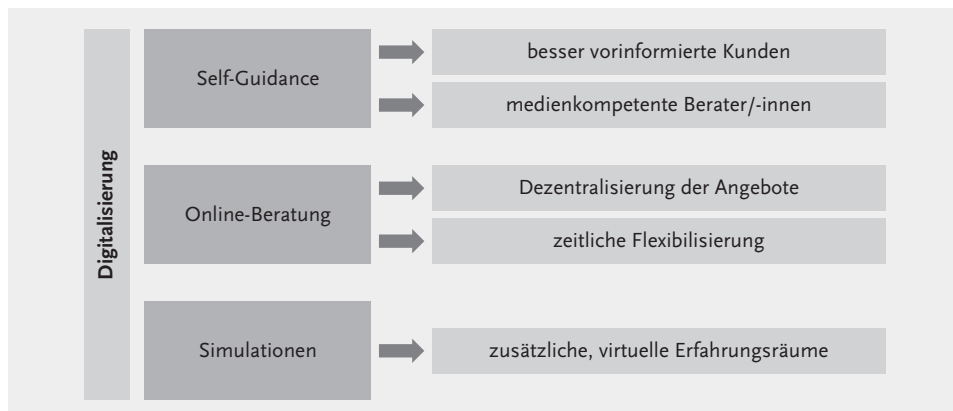


Abb. 5: Entwicklungen für die Bildungs- und Berufsberatung, eigene Darstellung

Konsequenzen aus den zunehmenden digitalen Informationsangeboten und Arbeitstools könnten sein, dass sich Ratsuchende häufiger selbst informieren und anhand verschiedener Onlineanwendungen ihren Orientierungsprozess gestalten; ebenso, dass sie besser vorinformiert in die Beratung kommen.¹⁸ Eine Folge könnte auch sein, dass die Angebotsflut und die Veränderungen in der Arbeitswelt zu einer wachsenden Verunsicherung und Überforderung der Ratsuchenden führen und der Bedarf an Beratung steigt. Außerdem könnte der Unterstützungsbedarf bei der Anwendung vieler neuer Tools steigen.

Damit verändern sich die Ansprüche an die Beratung, und die Beratung gewinnt an Intensität. In einem mehrstufigen Beratungsprozess werden sich gewisse Aufgaben aus dem unmittelbaren Gespräch noch stärker in die Selbstinformation und -orientierung verlagern, und bspw. über Social-Media-Anwendungen könnte sich der Kontakt intensivieren.

Für die Kompetenzen der Berater/innen ergeben sich daraus u. a. folgende Forderungen:

- Wissen um die wichtigsten Online-Informations- und Orientierungsangebote und ihre Anwendungsmöglichkeiten, verbunden mit einem
- umfangreichen Informations- und Wissensmanagement;

17 Auf „Career Management Skills“ (CMS) wird hier nicht weiter eingegangen. Vergleiche dazu bspw. Krötzl G. (2010): „Career Management Skills“ – ein Kernelement der Strategien zu Lifelong Guidance. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010, Wien. Online unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9.pdf>.

18 Eine Tendenz, die z. B. im Fachhandel zu beobachten ist. Kundinnen und Kunden informieren sich online genau über Produkte und Alternativen und können im Verkaufsgespräch sehr detaillierte Fragen stellen.

- Medienkompetenz: effiziente Informationsrecherche und Einsatz erweiterter Suchlogiken, Beurteilung und Auswahl von Informationsquellen hinsichtlich Zuverlässigkeit, Umgang mit persönlichen Daten, Urheberrechten, Kommunikation über neue Medien usw.

Unerlässlich scheint es, dass Bildungs- und Berufsberater/innen gängige Social-Media-Anwendungen zunehmend selbst nutzen (etwa Facebook, Twitter, WhatsApp oder Snapchat), um mit Ratsuchenden auf Augenhöhe kommunizieren zu können oder Möglichkeiten von Netzwerkplattformen (Xing, LinkedIn etc.) für die Karriereplanung und den Bewerbungsprozess demonstrieren zu können. Die große Herausforderung besteht in der Vielfalt der Anwendungen, in der unglaublich raschen Weiterentwicklung und darin, dass vor allem Jugendliche dazu neigen, sehr rasch zu neuen Anwendungen „weiterzuwandern“, wenn sie das Gefühl bekommen, dass zu viele Erwachsene sich in ihren Gefilden breitmachen.

Online-Beratung

Eine Folge der Digitalisierung wird die steigende Bedeutung von Online-Beratung (oder E-Counselling) sein, womit von den Beratungspersonen veränderte Kommunikationskompetenzen gefordert sind. Mit dem mittlerweile fast österreichweit ausgebauten Online-Angebot der Bildungsberatung Österreich (www.bildungsberatung-online.at) steht in der Erwachsenenberatung bereits ein Angebot zur Verfügung, das laufend weiterentwickelt wird. Europaweit gilt, wenn auch nicht unumstritten, vor allem das dänische Modell „eVejledning“ als Good-practice-Beispiel für Online-Beratung. Dieses umfassende eBeratungs-Angebot bedient und erreicht über verschiedene Kanäle (E-Mail, Chat, Webinare, Telefon, Facebook ...) Zielgruppen jeden Alters (vgl. Jochumsen A. 2016).

Online-Beratung bietet überdies eine Chance, der Forderung nach und der Notwendigkeit zur Dezentralisierung der Angebote und zur zeitlichen Flexibilisierung stärker nachzukommen.

Simulationen und virtuelle Welten

Eine besondere Herausforderung in der Beratung ist es, realistische Bilder von Tätigkeiten, Arbeitsplätzen und Tagesabläufen zu zeichnen. Realbegegnungen (z. B. berufspraktische Tage) stellen dabei nicht nur für Jugendliche einen wichtigen Bestandteil der Orientierung dar. Auch für Erwachsene spielen sie in der Umschulung und Neuorientierung eine zunehmende Rolle. Für diese wachsende Gruppe an Orientierungssuchenden wird es gleichzeitig tendenziell schwieriger, tatsächlich reale Begegnungsmöglichkeiten zu finden. Im Alltag sind viele Berufe immer schwerer wahrnehmbar, und Unternehmen konzentrieren sich in ihren Angeboten oft auf Jugendliche, die sich für eine Lehrausbildung interessieren.

Die Möglichkeiten von 3D-Simulationen, 360-Grad-Videos, spielerischen und anderen virtuellen Anwendungen könnten hier bald schon völlig neue Zugänge eröffnen und zusätzliche Erfahrungsräume schaffen, um persönliche Eindrücke von Berufen,

Tätigkeiten und Arbeitsprozessen zu gewinnen. Berater/innen könnten damit auch zu Guides in einer virtuellen Welt werden (vgl. Bliem 2016b).

Unternehmen setzen virtuelle Technologien bereits in der Aus- und Weiterbildung ihrer Mitarbeiter/innen ein. Virtuelles/simuliertes Lernen, Üben und Trainieren ist bspw. in der Ausbildung von Lehrlingen am Bau, wo potenziell gefährliche Tätigkeiten zu verrichten sind, bereits Realität. Solche Technologien können in der Orientierung ebenso Anwendung finden.

Natürlich können durch virtuelle Erfahrungsräume nicht alle Funktionen von Realbegegnungen abgedeckt werden. Zwar ist es vorstellbar, dass die Simulationen z. B. auch Gerüche umfassen, aber der persönliche Kontakt zu potenziellen Ausbilder/innen oder die reale Kommunikation mit Mitarbeiter/innen kann auf diesem Weg nicht ersetzt werden.

4.2 Zielgruppen der Bildungs- und Berufsberatung

Durch die dargestellten Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt und die rascher wechselnden und oft steigenden Anforderungen an Beschäftigte und Arbeitssuchende erlangt Weiterbildung sowie Um- und Neuorientierung in allen Lebensphasen einen immer größeren Stellenwert. Lifelong Learning wird so vom Schlagwort zur absoluten Notwendigkeit. Damit werden Erwachsene im Allgemeinen und Umsteiger/innen, Wiedereinsteiger/innen, „Ältere“¹⁹ und formal Geringqualifizierte²⁰ im Besonderen als Zielgruppen in der Bildungs- und Berufsberatung künftig weiter an Bedeutung gewinnen.

Größere Bedeutung könnte aufgrund der stetig zunehmenden Vielfalt an Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, den Spezialisierungstendenzen auf der postsekundären und tertiären Bildungsebene und der höheren Durchlässigkeit zwischen den Bildungsschienen die Zielgruppe der Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe II bekommen.

4.3 Entwicklungsfelder der Bildungs- und Berufsberatung

Im Lichte der oben dargestellten Entwicklung der Zielgruppen ist zu erwarten, dass künftig Themen wie Laufbahncoaching, Erfassung informell erworbener Kompetenzen und Potenzialerkennung, Weiterbildungsberatung, Studienwahlorientierung sowie Um- und Neuorientierung oder Förderberatung eine weiter wachsende Bedeutung erlangen.

Wenn, wie skizziert, Self-Guidance immer wichtiger wird, könnte als zusätzliche Aufgabe der Bildungs- und Berufsberatung die Unterstützung zur Self-Guidance ein stärkeres Thema werden. Der Umgang mit Recherche- und Informationstools, mit neuen Medien, damit zusammenhängende Medienkompetenz und die Vermittlung

¹⁹ Eine Präzisierung der Zielgruppe „Ältere“ scheint hier nicht unbedingt erforderlich.

²⁰ Personen mit keinem höheren formalen Abschluss als Pflichtschule.

dieser Medienkompetenz an Beratungskundinnen und -kunden werden so zu neuen Themenbereichen in der Beratung selbst. Aber auch die Interpretation online erstellter Testergebnisse, die Unterstützung bei der Nutzung von Online-Bewerbungstools oder Portfolioanwendungen zur Erstellung elektronischer Bewerbungsmappen könnte das Aufgabenspektrum erweitern.

Moderne Medienkompetenz und Anleitung zur Self-Guidance könnten zu wesentlichen Bestandteilen im Beratungsprozess werden. Im Erasmus+ Projekt „QYCGuidance“²¹ wurden in den Jahren 2014 bis 2016 unter Beteiligung des ibw Lernergebnisse, Qualitätsindikatoren und Selbstevaluierungstools entwickelt, die Berater/innen und Beratungseinrichtungen für das Thema sensibilisieren und zur Entwicklung entsprechender Kompetenzen und Qualitätsstandards anregen sollen.

5 Eine Fiktion: Kommunikation ist der Schlüssel

Zweifellos wird der Einsatz digitaler Technologien weiter zunehmen, und insbesondere sich selbst steuernde (teilautonome) Systeme werden in vielen Arbeitsbereichen an Bedeutung gewinnen. Industrieroboter sind längst Alltag und werden immer flexibler, Datenerfassungs- und Verarbeitungsprozesse laufen zunehmend ohne menschliches Zutun ab. Das „Internet der Dinge“²², die Vernetzung und Kommunikation von Maschinen, Systemen und Programmen untereinander über das Internet, beschleunigt viele Prozesse und ermöglicht immer neue Anwendungen. Und auch, wenn die praktische Nutzung autonomer humanoider Roboter²³ als Symbol für die fortschreitende Digitalisierung und Robotik noch lange begrenzt bleiben wird – früher oder später wird uns wohl der eine oder andere begegnen, bspw. als Service-roboter im Tourismus oder im Pflegebereich. Die Zusammenarbeit mit cyber-physischen „Kolleginnen und Kollegen“ wird wahrscheinlich immer weniger technisches Know-how erfordern als vielmehr eine spezielle, besonders strukturierte und klare Form der Interaktion. Nicht nur die Kommunikation mittels digitaler Medien zwischen Menschen, sondern die Interaktion mit den digitalen Systemen selbst, die Mensch-Maschinen-Kommunikation, könnte sich verändern. Was heute meist noch über schriftliche (meist getippte) Befehle und Programmcodes erfolgt, könnte künftig verstärkt in Sprach- und Gestensteuerung übergehen und langfristig in Gedankensteuerung²⁴ münden. Prozesse und Abläufe würden sich dadurch weiter beschleunigen und vermutlich auch vereinfachen.

21 “Quality in Youth Career Guidance and nowadays media literacy”. Die Projektergebnisse einschl. Handbuch „Selbstanleitung und aktuelle Medienkompetenz“ sind auf der Projektwebseite www.qycguidance.org zugänglich.

22 Zur Definition von „Internet der Dinge“ (Internet of Things) vergleiche bspw. www.itwissen.info.

23 Der menschlichen Gestalt nachempfundene Roboter, die selbstständig agieren.

24 Erste Entwicklungen dazu gibt es heute vor allem im Bereich der Prothetik und in der Steuerung digitaler Spiele. Die gedankliche Steuerung von Fahrzeugfunktionen, Gerätesteuerung für gelähmte Menschen usw. über Gehirn-Computer-Schnittstellen (BCIs – Brain-Computer-Interfaces) sind Anwendungsfelder, in denen verstärkt geforscht wird (vgl. www.golem.de).

Neue bzw. weiterentwickelte Kommunikationsformen und damit verbundene Fähigkeiten scheinen somit ein Schlüssel für die Arbeits- und Berufswelt von morgen. Mit der zunehmenden Mensch-Maschinen-Kommunikation wird sich möglicherweise auch die Mensch-Mensch-Kommunikation weiter verändern. Vieles, worüber heute noch im persönlichen Kontakt oder über schriftliche (auch digitale) Nachrichten informiert, verhandelt, diskutiert, beraten wird, könnte sich künftig noch stärker in eine virtuelle Welt verlagern. Durch „augmented reality“²⁵ wird die menschliche Wahrnehmung der Realität erweitert, und Kommunikationsprozesse könnten unmittelbar (in Echtzeit) durch zusätzliche Informationen angereichert werden. Die Frage was, wie, wo und mit wem wir in Zukunft arbeiten, bekommt damit eine zusätzliche Dimension.

... und in der Bildungs- und Berufsberatung?

Kommunikation ist auch in der Bildungs- und Berufsberatung ein Schlüsselement. Mit der zunehmenden Bedeutung von E-Counselling, virtueller Erfahrungsräume und Simulationen (vgl. Kapitel 4.1) werden Bildungs- und Berufsberater/innen künftig möglicherweise auch als virtuelle Berater/innen in Avatare²⁶ schlüpfen. Diese Avatare könnten von den Ratsuchenden nach deren Vorstellungen kreiert werden. Die Kundinnen und Kunden verleihen den Avataren Eigenschaften und Aussehen, die ihnen ein Gefühl von Vertrautheit und Sicherheit vermitteln und damit mentale Barrieren zur Beratung reduzieren. Die Berater/innen „bewohnen“ unterschiedliche Avatare und treten in virtuellen Räumen mit Ratsuchenden in einen für diese erleichterten Austausch.

Blanker Unsinn? Wir werden sehen.

Literatur

BBC (2015): Will a robot take your job? Online unter: <http://www.bbc.com/news/technology-34066941> (abgefragt: 28.08.2016).

Bliem W. (2016a): New Skills in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. AMS info Nr. 354, Hrsg. von AMS Österreich, Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Wien, Online unter: <http://www.ams-forschungsnetzwerk.at>.

25 „Augmented reality“ bezeichnet eine „erweiterte Realität“, in der die wahrgenommene Realität durch digitale Zusatzinformationen ergänzt wird, die ein Anwender in Echtzeit, z. B. über eine Datenbrille, eingeblendet bekommt (auch mixed reality) (vgl. www.itwissen.info).

26 Avatare sind virtuelle Kunstfiguren für die Präsenz in digitalen Anwendungen wie z. B. Computerspielen oder aber auch sozialen Medien. Die Ausprägung reicht dabei von einfachen Bildern oder Icons bis hin zu voll animierten dreidimensionalen Figuren.

- Bliem W. (2016b):** Bildungs- und BerufsberaterInnen als Guides im Online-Dschungel. Unterstützung im Umgang mit Online-Tools und neuen Medien. In: Bildungsberatung im Fokus Nr.1/2016. Kanelutti-Chilas E., et al. (Hrsg.), Wien, S. 8f. Online unter: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/BBimFokus01_2016.pdf (abgefragt: 28.08.2016).
- Bliem, W., et al. (2014):** AMS Standing Committee on New Skills 2013. Bericht über die Ergebnisse der Follow-up-Workshops 2013. AMS report Nr.105, Hrsg. von AMS Österreich, Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Wien, Eigenverlag.
- Bliem, W./Grün, G./Weiß, S. (2012):** AMS Standing Committee on New Skills 2010/2011. Bericht über die Ergebnisse der Spezialistengruppen – Arbeitsphase 2010/2011. AMS report Nr.84, Hrsg. von AMS Österreich, Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Wien, Eigenverlag.
- Bonin, H./Gregory, T./Zierahn, U. (2015):** Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland. Endbericht. Kurzexpertise Nr. 57. ZEW – Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH (Hrsg.), Mannheim, Eigenverlag. Online unter: http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/gutachten/Kurzexpertise_BMAS_ZEW2015.pdf (abgefragt: 26.08.2016).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013):** Zukunftsbild Industrie 4.0. Bonn, Eigenverlag.
- Datacom Buchverlag GmbH (Hrsg.):** ITWissen – Das große Online-Lexikon für Informationstechnologie. Stichwort: IoT (Internet of things). Online unter <http://www.itwissen.info/definition/lexikon/Internet-of-things-IoT-Internet-der-Dinge.html> (abgefragt: 27.09.2016).
- Datacom Buchverlag GmbH (Hrsg.):** ITWissen – Das große Online-Lexikon für Informationstechnologie. Stichwort: AR (augmented reality). Online unter <http://www.itwissen.info/definition/lexikon/augmented-reality-AR-Erweiterte-Realitaet.html> (abgefragt 29.09.2016).
- Fichtl, J. (2016):** Was ist der Unterschied zwischen „Job“ und „Beruf“. Blogbeitrag auf instaffo.com vom 05.08.2016. Online unter: <https://instaffo.com/was-ist-der-unterschied-zwischen-job-und-beruf/> (abgefragt: 02.10.2016).
- Frey, C. B./Osborne, M. A. (2013):** The Future of Employment: How susceptible are jobs to computerisation? Oxford University. Online unter: http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf (abgefragt: 29.08.2016).
- Golem Media GmbH (Hrsg.):** Golem.de – IT-News für Profis. Stichwort: Brain-Computer-Interface. Online unter: <http://www.golem.de/specials/bci/> (abgefragt: 29.09.2016).
- Jochumsen, A. (2016):** Das dänische Portal der Bildungs- und Berufsberatung. In: Bildungsberatung im Fokus Nr.1/2016. Kanelutti-Chilas, E. et al. (Hrsg.), Wien, S. 30–32. Online unter: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/BBimFokus01_2016.pdf (abgefragt: 28.08.2016).
- Jahoda, M./Lazarsfeld, P. F./Zeisel, H. (1975):** Die Arbeitslosen von Marienthal. o. O., Edition Suhrkamp.

- Krötzl, G. (2010):** „Career Management Skills“ – ein Kernelement der Strategien zu Lifelong Guidance. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien. Online unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9.pdf> (abgefragt: 26.08.2016).
- Marty, R. et al. (2011):** Berufswahlfreiheit. Ein Modell im Spannungsfeld zwischen Individuum und Umwelt. Bern, SDBB Verlag.
- Petkov, R. et al. (2016):** Selbstanleitung und aktuelle Medienkompetenz. Qualität in der Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche und aktuelle Medienkompetenz. Handbuch, hrsg. von SCAS im Rahmen des Erasmus+ Projekts QYCGuidance, Sofia. Online unter: http://www.qycguidance.org/images/pdfs/manual_de.pdf (abgefragt: 28.09.2016).
- Springer Gabler Verlag (Hrsg.):** Gabler Wirtschaftslexikon. Stichwort: Cyber-physische Systeme. Online unter: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/-2046932906/cyber-physische-systeme-v1.html> (abgefragt: 28.08.2016).
- Talwar, R./Hancock, T. (2010):** The shape of jobs to come. Possible New Careers Emerging from Advances in Science and Technology (2010 – 2030). Fast Future Research (Hrsg.). Online unter: http://fastfuture.com/wp-content/uploads/2010/01/FastFuture_Shapeofjobstocome_FullReport1.pdf (abgefragt: 28.08.2016).
- Thurn, N.:** Sinnforscherin: „Jede Arbeit ist bedeutsam“. Interview mit Tatjana Schnell in Kurier.at vom 12.07.2014. Online unter: <https://kurier.at/wirtschaft/karriere/sinnforscherin-jede-arbeit-ist-bedeutsam/74.994.832> (abgefragt: 02.10.2016).
- Verein Industrie 4.0 Österreich:** Was ist Industrie 4.0? Online unter: <http://plattformindustrie40.at/was-ist-industrie-4-0/#wasist> (abgefragt: 26.08.2016).
- World Economic Forum (2016):** The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Genf, Eigenverlag.

(Selbst-)Achtsamkeit im Beruf

WOLFGANG SCHÜERS

1 Einleitung

Bildungs- und Berufsberatung steht im Spannungsfeld vielfältiger Belastungsfaktoren. Bildungsberaterinnen sind mit Herausforderungen konfrontiert, die Druck und Stress in Beratungsprozessen deutlich erhöhen. Neben den bereits bekannten Hilfestellungen durch Supervision können achtsamkeitsbasierte Verfahren helfen, einen gelasseneren Umgang mit den beruflichen Aufgaben zu unterstützen. Übungen der sogenannten MBSR (Grossman 2003) bewirken durch achtsame Erkundung einen ausgeglichenen Bewusstseinszustand. Damit kann Stress reduziert und ein Erleben von Entspannung und Gesammeltsein unterstützt werden, in dem es möglich ist, anstehenden Herausforderungen und dem damit einhergehenden Druck distanzierter zu begegnen.

Kritisch ist anzumerken, dass diese Verfahren tendenziell strukturelle Aspekte vernachlässigen und einer „Ausbeutung des Selbst“ (vgl. Keupp 2007) durch individualisierte Verfahren Vorschub leisten.

2 Die Herausforderungen

Fortschreitende Umwälzungen in allen gesellschaftlichen Lebens- und Arbeitsbereichen werden auch in der Bildungsberatung deutlich spürbarer. Die zunehmende Beschleunigung der Arbeitsabläufe, knapper werdende Ressourcen und ständig zunehmende Anforderungen an Evaluation und Qualitätssicherung erzeugen einen massiven Druck auf die Arbeitskräfte. Die genannten Umwälzungen bilden sich in gleicher Weise im Arbeitsfeld der Bildungsberater ab. Hier gelten im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen engere Zeitvorgaben, höhere Vermittlungsquoten und ein wachsender Dokumentationsaufwand. Darüber hinaus bewirken projektfinanzierte und damit zeitlich begrenzte Anstellungsverhältnisse auch für Beraterinnen unsichere Einkommensverhältnisse. Als weitere innere Belastungsfaktoren sind häufig eine unklare berufliche Identität, hohe Ansprüche an sich selbst und eine nicht ausreichend ausgeprägte Resilienz im Umgang mit den Herausforderungen des Berufsfeldes zu erwähnen. Zudem tauchen in der Bildungsberatung vermehrt

Kundinnen auf, die ihrerseits bereits Ausdruck der genannten Umwälzungen sind. Psychische Belastungen, ein Scheitern in den beschriebenen veränderten Arbeitsbedingungen und zunehmend fragmentierte Bildungsgänge der Kunden treten in den Vordergrund und nehmen maßgeblich Einfluss auf die Beratung. Bei diesen Personen geht es nicht mehr ausschließlich um eine Beratung zu den jeweiligen Bildungsmöglichkeiten. Eine klassische Laufbahnberatung, deren Blick ausschließlich auf Lernen und Kompetenzerwerb gerichtet ist, vernachlässigt wesentliche Themen der Kundinnen und ist in dieser Situation unzureichend (vgl. Nestmann, 2011).

Bildungsberaterinnen sind heute gefordert, in einer ganzheitlichen Weise zu beraten und persönliche Bewältigungsstrategien, Einflüsse sozialer Beziehungen und andere psychosoziale Einflussfaktoren mit zu berücksichtigen. In den Beratungseinrichtungen fehlen jedoch weitgehend ausreichende Rahmenbedingungen, was zu einer weiteren Belastung für Beraterinnen führt. Sie sind gefordert, den Widerspruch zwischen dem Beratungsauftrag der Kunden und den vorgegebenen Bedingungen ihrer Einrichtung zu balancieren.

3 Mögliche Hilfestellungen

Supervision ist eine der bekannten Hilfestellungen, die eingesetzt werden, um den genannten Schwierigkeiten angemessener zu begegnen. Darüber hinaus hat sich seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts ein wachsender Markt von Angeboten zur Entspannung für gestresste Menschen entwickelt. Beispielhaft sind hier die Progressive Relaxation nach Jacobsen (Hofmann 2003), Autogenes Training (Schulz 2010) und vielfältige Übungswege wie Yoga, Pilates oder Qigong zu nennen.

Verfahren, die sich auf Quellen der Achtsamkeitsmeditation (Kabat-Zinn 1991) beziehen, werden seit ca. 30 Jahren in Workshops und Trainings angeboten. Mit diesen Verfahren lernen die Betroffenen, mit beruflichen Belastungen entspannter umzugehen. Achtsamkeitsbasierte Verfahren (siehe <http://www.institut-fuer-achtsamkeit.de>) fördern ein Gewahrsein, das eine erhöhte Präsenz dem äußeren Geschehen, sich selbst und den eigenen inneren Vorgängen gegenüber ermöglicht. Allerdings bleiben die krank machenden Aspekte der Arbeitsverhältnisse dabei unangetastet (vgl. Punkt 7. Kritische Anmerkungen).

Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf Methoden des MBSR-Programms. Dieses Programm wurde von Jon Kabat Zinn (Kabat-Zinn 1991), einem Molekularbiologen, entwickelt. Er war auf der Suche nach effizienten Methoden zur Schmerzlinderung für seine Patienten. Dabei wurde er auf die Achtsamkeitsmeditationen östlicher Traditionen aufmerksam, wie sie zum Beispiel in der Vipassana-Meditation im Theravada-Buddhismus (Kornfield 1977) verwendet werden. Er adaptierte diese Meditationen für den Westen. So sind meditative Übungsformen entstanden, die hilfreich sind, Stress zu balancieren, eine Zentrierung in der üblichen Alltagshektik zu erreichen, das Umgehen mit vielfältigen Krankheitsbildern zu erleichtern und eine signifikante Verbesserung von chronischen Schmerzen zu erzielen.

Metastudien belegen heute die Wirksamkeit der MBSR-Methode (Grossmann et al. 2003). Ihre Vermittlung geschieht gewöhnlich in einem 8-wöchigen Programm, das die Teilnehmenden deutlich in einem selbstverantwortlichen Engagement regelmäßiger Übungen fordert. An jedem Tag werden Übungen zur Körperwahrnehmung, Gehmeditationen, meditatives Yoga, Sitzmeditationen und Atemübungen durchgeführt. Diese auch aufwendigen Übungen gelten als sogenannte formale Praxis. Gleichzeitig wird eine Vielzahl von kleineren Übungen angeboten, die auch im beruflichen Alltag angewendet werden können und die als informelle Praxis bezeichnet werden (Kabat-Zinn 2007).

Die Abläufe dieses Trainings wurden in den vergangenen Jahren in vielfältiger Weise verändert, vereinfacht und für die Anwendung im beruflichen Alltag angepasst. Gemeinsam ist allen Anwendungen, dass sie eine Reduktion von Stress anstreben. Die Übenden lernen ihre Aufmerksamkeit so zu lenken, dass sie zunehmend achtsam erkunden können, was gerade geschieht, ohne einzugreifen, zu bewerten oder das Wahrgenommene abzuwehren.

Aus einer Form der Meditation zur Relativierung der Ich-Strukturen (Kornfield/Goldstein 1989) entstand so eine Methode zur Schmerzbewältigung (Kabat-Zinn 1990) und schließlich ein Instrument zur Balancierung von persönlich erlebtem Stress (Kersig 2014).

4 Aus dem Alltag einer Bildungsberaterin

Das Beispiel einer Bildungsberaterin zeigt eindrücklich, wie eine eng getaktete Agenda in einen Zustand führt, der nur mehr auf die Abarbeitung von Anforderungen gerichtet ist und ein zunehmendes Stressempfinden erzeugt:

„Dies ist nun heute das vierte Beratungsgespräch, meine E-Mail-Halbe wächst, und die Rückrufliste konnte ich heute noch nicht bearbeiten. In der Abschlussphase des Gespräches mit einem Kunden bin ich bereits mit meinen Gedanken in der Kaffeepause. Ich hoffe, im Pausenraum möglichst alleine zu sein; zur Zeit nerven mich meine Kolleginnen.

Beim Kaffee checke ich nebenbei meine Mails und merke gar nicht, wie der Kaffee schmeckt. Gleichzeitig wandern meine Gedanken zum nächsten Gespräch, bei dem ich eine schwierige Begegnung erwarte.

Bei diesem Gespräch fällt mir ein, dass ich noch meine Schwiegermutter anrufen sollte, um die Betreuung der Kinder zu organisieren.

Als ich sie schließlich anrufe und sie umständlich zu erzählen beginnt, recherchiere ich nebenbei im Netz nach wichtigen Seiten, die ich für meine Masterthesis verwenden könnte, an der ich arbeite, wann immer ich Zeit dazu habe. Eine Kollegin klopft an und erinnert mich, dass gerade die Sitzung des Teams begonnen hat. Ich habe die Zeit übersehen, gehe unvorbereitet zur Besprechung. Während der Besprechung

denke ich an den kommenden Urlaub; leider dauert es bis dahin noch drei Wochen. Ich brauche endlich mal eine Pause von diesem Stress. Die Niederschriften zu den zwei letzten Beratungen müssen warten. Die Rückrufliste und die Anzahl der Mails, die zu beantworten sind, sind umfangreicher geworden.“

Erstaunlicherweise bestätigen viele Berater, dass diese Schilderung ihren normalen Arbeitsalltag wiedergibt. Im vorliegenden Beispiel ist die Bildungsberaterin nicht mehr im gegenwärtigen Augenblick verankert. Ihre Gedanken wandern ihren Aktivitäten voraus, eine aufmerksame Auseinandersetzung mit dem momentanen Geschehen kann nur eingeschränkt stattfinden. Ihre Gedanken sind mit den kommenden Aufgaben, dem Unerledigten oder Ungelösten beschäftigt, und dabei verliert sie den Überblick und vergisst Termine. In dieser Weise verharrt sie in den ihr bekannten Routinen, die auf möglichst rasche Erledigung gerichtet sind. Sie verbringt ihr Arbeitsleben in gewohnheitsmäßiger, ja fast mechanischer Weise und bleibt dabei in die eigenen Gedanken verstrickt.

Vermutlich schränkt der zuvor beschriebene Zustand die Bildungsberaterin deutlich darin ein, mit den genannten Belastungsfaktoren angemessen umzugehen. Gerade die Anforderung in der Beratung, die persönlichen Problemlagen der Kunden sowie psychosoziale Einflussfaktoren des Bildungsweges zu berücksichtigen, braucht eine große Aufmerksamkeit für das zwischenmenschliche Geschehen im jeweiligen Augenblick.

Dazu könnten Bildungsberaterinnen im Sinne der Achtsamkeitsschulung lernen, die gewohnheitsmäßigen Routinen ihres Beratungsalltages bewusst zu unterbrechen. Hilfreich wäre es auch, die Übungen achtsamkeitsbasierter Verfahren zu nutzen, um die eigene Verfasstheit zu reflektieren, reaktive Muster zu unterbrechen und kontinuierlich die Präsenz im Augenblick zu erhöhen. Ein gelasseneres Umgehen mit beruflichen Belastungen wird dadurch möglich.

5 Achtsamkeit

Ganz allgemein wird unter Achtsamkeit die nicht bewertende, bewusste Wahrnehmung dessen, was gerade geschieht, verstanden (vgl. Huppertz 2009).

In Achtsamkeit wird beobachtet, was im Feld des Gewahrseins auftaucht und wie es sich von Moment zu Moment verändert. In einer offenen Haltung werden Gedanken, Körperempfindungen und Gefühle im jeweiligen Augenblick wahrgenommen. Auf diese Weise dem Hier und Jetzt zugewendet, bleibt man mit dem verbunden, was in diesem Augenblick in Körper und Geist geschieht. In dieser achtsamen Grundhaltung sich selbst gegenüber, in dieser Selbstachtsamkeit, wird es möglich zu erkennen, welche Urteile und Annahmen in die Wahrnehmung einfließen.

Achtsamkeitsbasierte Verfahren gehen davon aus, dass maßgeblich der jeweilige Bewusstseinszustand bestimmt, welche Lösungen entwickelt werden können. Es geht

darum, einen entspannten Zustand zu entfalten, der ein gelasseneres Umgehen mit Herausforderungen ermöglicht. Die in unserer Kultur charakteristische Konditionierung, stets etwas tun, erledigen oder hinter sich bringen zu müssen, wird durch diese Verfahren unterbrochen. Allerdings lässt sich Achtsamkeit nicht durch Anstrengung erlernen. Es geht eher darum, sich dem Hier und Jetzt zuzuwenden, so wie es in diesem Augenblick wahrgenommen wird. Alles, was jemand gerade wahrnimmt, wird weder unterdrückt noch ignoriert, nicht analysiert und nicht bewertet. In dieser Hinwendung zum gegenwärtigen Augenblick taucht gewöhnlich ein Wust an Gedanken, Empfindungen und Gefühlen auf.

In den Trainings zur Achtsamkeit werden die Übenden angeleitet, ihre Aufmerksamkeit zunächst auf körperliche Vorgänge und Empfindungen zu lenken. Die Wahrnehmung des Atems wird als hilfreicher Anker konditioniert, bevor komplexere Wahrnehmungen wie Gefühle und Gedanken oder der Denkprozess an sich in den Blick genommen werden.

Diese Erkundung lässt auch Aspekte persönlicher Identifikationsmuster sichtbar werden, die wie repetitive Muster wirken und dem erlebten Stress zugrunde liegen. Es handelt sich dabei um die eingefahrenen Denkmuster, mit denen Personen fortlaufend ihr Denken, Handeln und Erleben gestalten und die auch das Erleben eines unausweichbaren „Hamsterrades“ erzeugen.

Die formale Praxis (vgl. Punkt 3. Mögliche Hilfestellungen) im Sinne einer täglichen meditativen Übung zeitigt vielfältige physiologische Veränderungen, die mit deutlicher Stressreduktion, verbessertem Schlaf, erhöhtem Resilienzempfinden und vielen anderen positiven Auswirkungen einhergehen (vgl. <http://www.stressbewaeltigung-und-gesundheit.de/literatur.htm>).

Die formale Praxis lässt sich allerdings nur bedingt in einen beruflichen Alltag integrieren. In Unternehmen kommen Mitarbeiterinnen, die Achtsamkeitsübungen durchführen, wohl eher selten vor. Kleine Impulse können jedoch Unterbrechungen ermöglichen, die eine erneute Ausrichtung auf ein achtsames Gewahrsein unterstützen.

6 Achtsamkeit im Beratungsalltag praktizieren

Es erfordert eine gewisse Disziplin, Übungen der Achtsamkeit anzuwenden, sie sind aber einfach umzusetzen. Es geht nicht um einen Leistungsdruck oder genau einzuhaltende Abläufe, sondern eher darum, eine eigene Praxis zu entwickeln. Da Achtsamkeit als ein von Moment zu Moment Gewahrsein verstanden wird, kann jede Tätigkeit zur Gelegenheit werden, Achtsamkeit zu üben. Das beansprucht keine zusätzliche Zeit, lediglich das bewusste Einnehmen einer anderen Haltung: vom reflexhaften gewohnheitsmäßigen Funktionieren zu wacher Präsenz im jeweiligen Augenblick. So empfehlen die Entwicklerinnen des MBSR-Programms, (vgl. <http://>

www.umassmed.edu/cfm/stress-reduction/) gerade die sogenannten Leerstellen im Alltag wie z. B. das Warten auf den Bus für die Übungen zu nutzen.

Erfahrungsgemäß braucht es jedoch ein gewisses Maß an ausführlicher formaler Praxis (intensives, regelmäßiges Üben im Alltag), um in einem belastenden Berufsalltag in eine entsprechende Haltung zu finden.

Es gibt vielfältige Anregungen für die Übung der Achtsamkeit im beruflichen Alltag (vgl. <http://www.kreativesdenken.com/artikel/achtsamkeit.html>). Als einige alltags-taugliche Anregungen werden zum Beispiel empfohlen:

- vor Beginn der jeweiligen Tätigkeit ein kurzes Zentrieren durch den Fokus auf körperliche Wahrnehmungen,
- vor jeder neuen Aktion drei bewusste Atemzüge nehmen,
- wahrnehmen, was in diesem Augenblick geschieht und dem Erlebten wohlwollend begegnen,
- alltägliche Tätigkeiten bewusster vollziehen:
 - bemerke zunächst die Absicht, mit der du eine neue Tätigkeit beginnen willst,
 - atme einmal ein und wieder aus,
 - führe die Tätigkeit ruhig und zentriert aus,
- eine kleine Körperübung ganz bewusst durchführen,
- eine kleine alltägliche Tätigkeit ganz gesammelt und bewusst durchführen,
- hin und wieder absichtlich weniger reden und stattdessen mehr hinhören.

Berater, die achtsamkeitsbasierte Verfahren nutzen, berichten, dass sie auch einen eng getakteten Arbeitsalltag ruhiger erleben und mehr bei der Sache, also im Hier und Jetzt sind. Dadurch nehmen sie zudem ihre Gegenüber deutlicher wahr. Dimensionen, die Beratungen maßgeblich beeinflussen wie die sogenannte Beziehungsebene, psychosoziale Aspekte der Begegnung, Wechselwirkungen in Fremd- und Selbstwahrnehmung und handlungsleitende Annahmen bleiben im Gewahrsein und können hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die inhaltlichen Themen des Gesprächs erkundet werden. Die Bildungsberaterin im vorgenannten Beispiel könnte so feststellen, dass sie durch das gedankliche Vorwegnehmen der kommenden Arbeitsschritte genau jenen Druck erzeugt, den sie durch das Antizipieren eigentlich vermeiden will. Sie entdeckt, dass es nicht erholsam ist, eine Pause zu verbringen, in der sie ihre Arbeit fortsetzt, weil sie damit ihre Leistungsfähigkeit für die weiteren Arbeiten deutlich einschränkt. Es ist jedoch eine große Herausforderung, dem innerlichen Stress zu begegnen, diesen achtsam zu erkunden und darauf nicht mit beschleunigten Routinen zu reagieren. Dieser Druck ist ja auch Ausdruck deutlich erhöhter Anforderungen, die durch grundlegende Umwälzungen in den Arbeitswelten hervorgerufen werden. Diese sind durch individuelle Bemühungen vermutlich besser zu balancieren, aber dadurch nicht zu beeinflussen.

7 Kritische Anmerkungen

Achtsamkeitsbasierte Verfahren sind eine mögliche Antwort auf den zunehmenden Stress, den Mitarbeiter in ihren Arbeitswelten erleben. Diese Verfahren geben auf die gesellschaftlichen Verwerfungen durch einen neoliberal getriebenen Turbokapitalismus, dem Ausbeutung durch permanente Optimierung eingeschrieben ist, eine individualisierende und psychologisierende Antwort. Die/der Einzelne bekommt Methoden an die Hand, um mit den wachsenden Belastungen, die durch die massiven strukturellen Veränderungen erzeugt werden, entspannter umzugehen (Chomsky 2006). Sie können dem „erschöpften Selbst“ (vgl. Ehrenberg 2008) sicher helfen, die zunehmenden Belastungen neoliberaler Zumutungen besser zu bewältigen. Die zugrunde liegenden strukturellen und kulturellen Widersprüche jedoch bleiben davon unberührt (Keupp 2016).

Eine weitere Kritik bezieht sich auf eine Tendenz des Kapitalismus und des damit einhergehenden Konsumismus: Jede mögliche Ressource, wie im vorliegenden Fall die Achtsamkeitsmeditation, wird losgelöst aus ihrem Hintergrund vermarktet und instrumentalisiert. Die östlichen Traditionen kritisieren dies folgerichtig mit dem Begriff des „spirituellen Materialismus“ (Trungpa 1973). Die Quelle achtsamkeitsbasierter Verfahren, die Achtsamkeitsmeditation, dient in den Traditionen des Ostens vordergründig nicht dazu, das Ich zu entspannen oder belastbarer zu machen. Sie zielt vielmehr direkt auf seine Auflösung oder Transzendierung ab. Das Ich wird nicht optimiert, sondern die Identifikation mit den ichhaften Konditionierungen wird zunehmend geschwächt.

Literatur

Chomsky, N. (2006): Der gescheiterte Staat. München: Antje Kunstmann.

Ehrenberg, A. (2008): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gebauer, A./Kiehl-Dixon, U. (2009): Das Nein zur eigenen Wahrnehmung ermöglichen – Umgang mit Extremsituationen durch Aufbau organisationaler Fähigkeiten. In: Zeitschrift Organisationsentwicklung, Nr. 3/2009, S. 40–49, Düsseldorf: Verlagsgruppe Handelsblatt.

Grossman, P./Niemann, L./Schmidt, S./Walach, H. (2003): Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. In: Journal of Psychosomatic Research 57 (2004) 35–43. Online unter: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/00223999/57/1> (abgefragt: 13.6.2016).

Hofmann, E. (2003): Progressive Muskelentspannung, Göttingen: Hogrefe.

Huppertz, M. (2009): Achtsamkeit, Befreiung zur Gegenwart. Paderborn: Junfermann.

- Kabat-Zinn, J. (1990):** Full Catastrophe Living. Using the Wisdom of our Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness. New York: Bantam Books.
- Kabat-Zinn, J. (1991):** Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung. Bern: Barth Verlag.
- Kabat-Zinn, J. (2007):** Achtsamkeit & Meditation im täglichen Leben. Freiburg: Arbor.
- Kersig, S. (2014):** Freiraum finden bei Stress und Belastung. Freiburg: Arbor.
- Keupp, H. (2007):** Fit für was? Beratung als Aktivierungsschema fürs Hamsterrad. In: Nestmann, F./Engl, F./Sickendiek, U. (Hrsg.) (2013): Das Handbuch der Beratung. Band 3. Neue Beratungswelten: Fortschritte und Kontroversen. Tübingen: dgvt, S.1723–1740.
- Keupp, H. (2016):** Ambivalenzen spätmoderner Identitäten: Vom proteischen Selbst in den neuen Arbeitswelten. In: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO) June 2016, Volume 47, Issue 1, S.23–30. Online unter: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11612-016-0313-y> (abgefragt: 01.03.2017).
- Kornfield, J. (1977):** Living Buddhist Masters. Santa Cruz: Unity Press.
- Kornfield, J./Goldstein, J. (1989):** Einsicht durch Meditation. Die Achtsamkeit des Herzens – Buddhistische Einsichts-Meditation für westliche Menschen. Ein Meditationshandbuch für die Übung im Alltag. Bern: Scherz.
- Nestmann, F. (2011):** Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf – Ein Plädoyer für die Wiedervereinigung von „Counselling“ und „Guidance“. In: Hammerer, M./Kanelutti-Chilas, E./Melter, I. (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rosa, H. (2016):** Resonanz. Berlin: Suhrkamp.
- Schulz, I. H./Stephan, S. (2010):** Autogenes Training. Das Original-Übungsheft. Stuttgart: Trias.
- Seligman, M. (2002):** Authentic Happiness. New York: Atria Paperbacks.
- Trungpa, C. (1973):** Cutting through spiritual materialism. Boston: Shambhala Publications.

Internetquellen, Zugriffe am 16.6.2016:

- http://www.institut-fuer-achtsamkeit.de/achtsamkeit/achtsamkeitsbasierte_verfahren
- <http://www.stressbewaeltigung-und-gesundheit.de/literatur.htm>
- <http://www.kreativesdenken.com/artikel/achtsamkeit.html>
- <http://www.stressbewaeltigung-und-gesundheit.de/literatur.htm>
- <http://www.umassmed.edu/cfm/stress-reduction/>

2 Herausforderung Migration und multikulturelle Gesellschaften

Laufbahnberatung in multikulturellen Gesellschaften: Identität, Andersheit, Epiphanien und Fallstricke¹

RONALD G. SULTANA

Übersetzung: Frank Nestmann/Bearbeitung: Ursel Sickendiek

Einleitung

In „The Sound of Music“, einem Film von 1965, der auf dem Broadway-Musical von Rodgers und Hammerstein basiert, lehrt das Kindermädchen Maria – gespielt von der unvergleichlichen Julie Andrews – ihre Schützlinge, die im realen Leben später die berühmten Trapp-Family-Singers werden sollten, die Grundlagen der Tonlehre, das Do Re Mi: „Lasst uns ganz am Anfang beginnen“, trällert Maria vor dem Hintergrund eines idyllischen Salzburger Bergpanoramas, „einem sehr guten Ort, um anzufangen.“

Ein guter Anfang für die Frage, wie wir Laufbahnberatung in multikulturellen Gesellschaften anbieten können, ist sicher die Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Begriffs „Kultur“. Und in der Beschäftigung mit „Kultur“ behandelt dieses Kapitel zwangsläufig die Art und Weise, wie die Frage „Wer bin ich?“ untrennbar mit der Kultur verbunden ist, in die wir hineingeboren werden. Es ist allerdings ein langer Weg, bis wir die Beziehung zwischen beiden, dem Ich und der Kultur, wirklich begriffen haben – das „Ich“ ist hier der Name, mit dem ich mich selbst bezeichne. Das Musical-Lied erinnert uns dabei unbeabsichtigt an die „Identität in der reflexiven Moderne“.

Sich selbst in Beziehung zu der Kultur zu verstehen, in die man eingebettet ist, ist aber nur ein Teil des Weges. Ebenso notwendig ist es für Laufbahnberater und -beraterinnen, sich in Beziehung „zum Anderen“ zu begreifen. So bietet dieser Beitrag eine Reihe von Überlegungen zur Beziehung zwischen „Identität“ und „Andersheit“ an. Diese zwei magnetischen Pole fordern uns heraus, in komplexer Weise darüber

¹ Titel im Original: Career Guidance in Multicultural Societies: Identity, Alterity, Epiphanies and Pitfalls.

Anmerkung des Übersetzers: „Epiphanie“ bedeute auf der ersten Begriffsebene die Erscheinung des Herrn, Erleuchtung, Offenbarung oder ein In-Erscheinung-Treten. Im übertragenen – bisweilen auch prosaischeren – Sinn bedeutet er aber auch Erkenntnis oder Aha-Erlebnis. Sultanas Verwendung des Begriffes oszilliert zwischen den Ebenen.

nachzudenken, wie wir uns in Kontexten von Verschiedenheit/Diversity bewegen und wie wir darin handeln, während wir doch immer nach einem Leben in Harmonie streben. Hierbei beschreibt der Begriff „Epiphanie“ das Wundern und Staunen, das die Anerkennung des „Anderen“ begleitet (als Selbstzweck, nicht als Mittel zum Zweck), angesichts dessen wir „erschauern“ in unserer Reaktion auf die transzendente Aufforderung, ihn zu würdigen, und zwar so zu würdigen, wie er ist (Levinas 1989). Diese Aufforderung bedeutet in unserem Fall, über das „Tolerieren“ von Verschiedenheit hinauszugehen und stattdessen zu einem „Akzeptanzpluralismus“ (Dobbernack/Modood 2011) zu gelangen, wobei das Entwickeln von Gleichheit, Respekt und Anerkennung uns stärker und tiefergehend fordert (Taylor 1992).

Das Eingehen auf eine solche Aufforderung ist allerdings mit Schwierigkeiten und Fallstricken verbunden, die auch Laufbahnberater/innen, die bester Absicht sind, sehr sorgfältig im Auge behalten müssen. Dieser Beitrag wird deshalb mit einer Lehre schließen, die ich aus meiner eigenen internationalen Erfahrung als Forscher, politischer Analyst und Lehrender gezogen habe. Ich wähle dafür fünf solcher Fallstricke, die wir im Blick haben müssen, wenn wir uns um kulturell sensible Laufbahnberatungsangebote bemühen. Bevor alle diese Aspekte erörtert werden, ist es allerdings wichtig zu klären, was wir mit „Kultur“ eigentlich meinen.

Kultur: Ich, mein Selbst und der oder die „Anderer“

Kultur ist ein sehr umstrittener Begriff und wird als eine „der zwei oder drei kompliziertesten Begrifflichkeiten der (hier: englischen; F.N.) Sprache betrachtet“ (Williams 1983, S. 87) und als „eines der komplexesten Konzepte aktueller akademischer Diskurse“ (Beldo 2010, S. 144). Anthropologen und Soziologen, die sich intensiv mit der Konstruktion von Sichtweisen und dem Verständnis davon beschäftigen, wie Menschen ihr Leben in Gruppen führen, definieren Kultur sehr allgemein als die gesamte Lebensform eines Volkes, als soziales Erbe, das sich über die Zeit herausbildet und das die soziale Gruppe an ihre individuellen Mitglieder in vielfältiger Art und Weise weitergibt. Sprache, Geschichten, Mythen, Sprichwörter, Institutionen, Rituale, Traditionen, Werkzeuge, Kleidung etc. – einzeln und alle zusammen genommen sind sie wie ein „Lagerhaus“ zusammengetragener Bildung, das den neu Hinzukommenden zeigt, wie die jeweilige Gruppe denkt, fühlt, glaubt und handelt (Jenks 1993). In vielerlei Hinsicht ist Kultur daher ein Kondensat der Geschichte. Gruppen entwickeln ganze Sets von Orientierungen und Strategien dafür, wie sie mit wiederkehrenden Problemen und Herausforderungen umgehen, ob diese nun aus inneren oder äußeren Bedingungen der unmittelbaren Umwelt resultieren. Solche Erfahrungen und Orientierungen – abgelagert in kollektiver Erinnerung und im kollektiven Gedächtnis der Gruppe und in Institutionen und Ritualen, die sich über die Zeit etabliert haben – bieten eine Landkarte für Verhalten. Sie filtern zudem, welche neuen Erfahrungen verarbeitet und aufgegriffen werden. Einem der renommiertesten Anthropologen unserer Zeit zufolge ist „Kultur“ das Forum, auf dem die Gesell-

schaft Bedeutungen und Sinn aushandelt und wo Menschen in „Netzwerke von Bedeutungen“ eingeflochten sind, die sie selbst gesponnen haben (Geertz 1973). Oder, wie Charles Taylor, heute ein führender Philosoph des Interkulturalismus, meint, „der Mensch ist ein sich selbst interpretierendes Tier“, „er ist immer ein Stück durch Selbstinterpretationen konstruiert“ (1985, S. 72).

Als Individuum sozusagen „hineingeworfen“ in dieses von meinen Vorfahren gesponnene Bedeutungsgespinnst bin ich sowohl Erbe als auch Mitschöpfer des akkumulierten Wissens (und auch der Vorurteile, so könnte man ergänzen) meiner Gemeinschaft. „Kultur“ wirkt so als eine komplexe Matrix, die ein umfassendes Repertoire an Verhaltensweisen und Reaktionen bereithält, in das ich als ein Mitglied der Gruppe eingeführt, „hineingesogen“ und sozialisiert werde. In der Tat sind viele unserer Verhaltens- und Reaktionsmuster uns so unmittelbar vertraut, dass sie oft fast instinktiv und ohne bewusste Überlegung erfolgen. Meist ziehe ich gar nicht in Betracht, dass auch andere Reaktionen möglich wären.

Unsere Sozialisation vermittelt uns, was Sue (2004) als einen unsichtbaren Schleier bezeichnet – er ist kaum zu erkennen, aber wir sehen alles durch diesen kulturellen Filter. Aus evolutionärer Perspektive kann dieses völlige Eintauchen in eine Kultur sowohl vorteilhaft als auch nachteilig sein. In stabilen Zeiten und vor allem, wenn eine Gemeinschaft von anderen isoliert ist, fördert kultureller Konservatismus die Gruppenzusammengehörigkeit – dank des allumfassenden sinnproduzierenden Kontextes, der auch dazu dient, langdauernde soziale Beziehungen ebenso wie Macht-hierarchien zu schaffen und zu reproduzieren. Völliges Eintauchen in eine Kultur, so es denn überhaupt möglich ist, kann allerdings auch dysfunktional sein, wenn es die Möglichkeiten erstickt, neue Reaktionsweisen auf bisher unbekannte Herausforderungen zu entwickeln. Das gleiche gilt, wenn unterschiedliche Handlungsweisen anderer sinnproduzierender Gruppen zwangsläufig als Bedrohung oder sogar als „Kriegserklärung“ betrachtet werden. Das führt dann zu dem, was Huntington (1992) als einen „Zusammenstoß der Kulturen“ bezeichnet.

Im Gegensatz zu einer Geisteshaltung, die Unterschiede und Verschiedenheit als Bedrohung ansieht, begreift eine andere Haltung „die Anderen“ mit ihren Handlungsweisen als wichtige und komplementäre Variante menschlichen „In-der-Welt-Seins“ und menschlichen Reagierens. Parekh (2000, S.167), eine Schlüsselfigur multikultureller Politik in Großbritannien, formuliert eine solche Position mit großer Klarheit und Überzeugung, wenn er argumentiert: „Jede Kultur hat eine beschränkte Bandbreite (von menschlichen Kapazitäten und Werten) und vernachlässigt, marginalisiert und unterdrückt andere. Wie reich sie auch sein mag – keine Kultur beinhaltet allein alles Wertvolle im menschlichen Leben, und keine entwickelt die gesamte Breite menschlicher Möglichkeiten. Verschiedene Kulturen korrigieren und ergänzen sich somit, erweitern gegenseitig ihren Horizont und führen einander zu neuen Formen menschlicher Erfüllung. Der Wert anderer Kulturen ist unabhängig davon, ob sie Optionen für uns selbst darstellen. (...) Von uns nicht assimilierbares Anderssein fordert uns intellektuell und moralisch heraus, erweitert un-

sere Vorstellungskraft und zwingt uns, die Grenzen unserer Denkkategorien zu erkennen.“

Wie wir Beziehungen zu „Anderen“ eingehen, ist darum stark davon abhängig, wie wir und was wir von „Kultur“ allgemein und von unserer Kultur im Besonderen denken, und davon, ob wir Diversität als Bedrohung oder als Bereicherung empfinden. Das Beispiel unserer Muttersprache ist sehr hilfreich dafür, unser Verständnis von „Identität“ und „Andersheit“ sowie der Beziehung zwischen beiden zu vertiefen. Als menschliche Wesen erlernen wir eine Sprache, die schon über Jahrhunderte oder gar Jahrtausende von vorangegangenen sozialen Gemeinschaften geprägt wurde. Diese sprachliche Vorlage bestimmt ganz erheblich die Art und Weise, wie wir die Welt um uns herum erfahren und wie wir uns auf sie beziehen. Dies ist freilich kein totaler Determinismus: Kultur wirkt nicht nur auf und durch uns. Wir selbst wirken ebenso auf und durch unsere Kultur, da wir (manche von uns allerdings mehr als andere) „immer“ die Möglichkeit haben, auch anders zu handeln (Giddens 1984). Mit dem Älterwerden werden wir zunehmend selbstreflexiver in Bezug auf die Art und Weise, wie unsere Sprache uns bestimmt und lenkt, und wir entdecken auch neue Formen, sie zu gebrauchen. Hierzu finden wir Anregungen in verschiedenen sprachlichen Quellen, etwa in meisterhaften Erzählungen, die wir aus der Überlieferung kennen. Solche Inspirationen erlauben uns auch, mit Sprachregeln zu spielen und sie zu brechen, um neue, vorher unbekannte Ausdrucksformen zu schaffen, während wir die grundlegenden Werkzeuge des „ererbten“ Wortschatzes wie Grammatik und Syntax gebrauchen. Das hilft uns zudem, die Welt immer neu und zeitgemäß zu erhalten. Es ist also kein Wunder, dass der reaktionäre Plato, wie es heißt, gerade die Poeten, also Sprachspieler, aus seiner Republik verbannte.

Aber wir können sogar noch einen Schritt weitergehen: Wenn wir Sprachen anderer kultureller Gemeinschaften lernen, inspirieren deren Weltansichten und literarische Werke uns, die Welt in einem anderen Licht zu sehen, gebrochen durch eine Linse von „tausend strahlenden Sonnen“, wie es das wunderbare Gedicht „Kabul“ des persischen Dichters Saib-e-Trabizi aus dem 17. Jahrhundert beschwört (Hosseini 2007). Eine fremde Sprache zu lernen macht uns unsere eigenen Denkkategorien bewusst, denn – wie der frühe Wittgenstein vermerkt – die Grenzen unserer Sprache sind die Grenzen unserer Welt.

„Epiphanien“: Aha-Erlebnisse und „Erleuchtungs“-Erfahrungen

Die Vorstellung, wie verschiedene Kulturen gegenseitig vom gesammelten Wissen der jeweils anderen lernen, wie sie dieses würdigen und anerkennen können und wie unterschiedlich und erstaunlich kreativ verschiedene Gemeinschaften auf doch sehr ähnliche Herausforderungen über Zeit und Raum hinweg reagieren, ist äußerst reizvoll. Eine solche Perspektive ist sicherlich ein Fortschritt gegenüber der entsetzlichen, aber historisch häufigeren Haltung gegenüber kultureller Verschiedenheit: der

Perspektive von Eroberung, Kolonialisierung und Assimilation. Ich gehe davon aus, dass wir als Angehörige einer noch jungen Profession multikultureller Kritik an der Mainstream-Laufbahnberatung positiv gegenüberstehen. Und wir alle dürften schon einmal die überraschende Erfahrung gemacht haben, dass das, was in unserem Alltagsleben üblich und vertraut ist, anderen seltsam oder sogar bedrohlich vorkommen kann. Dieses Aha-Erlebnis² kann sich auf unterschiedliche Art und Weise ergeben haben: vielleicht bei einer Weltreise, beim Lernen einer anderen Sprache oder beim Eingehen einer engen Freundschaft mit jemandem aus einer sich sehr von unserer eigenen unterscheidenden sozialen Gruppe.

Die damit verbundene individuelle oder gesellschaftliche Reflexivität (Giddens 1991) macht es uns schlicht unmöglich, naiv oder „vortheoretisch“ zu leben. Sie wird von den Bedingungen der Moderne angestoßen, in der die Menschheit eine neue Sensibilität in Bezug auf die Welt, in der wir leben, entwickelt hat. Die Medien, die Kommunikationstechnologien, die internationalen Massenbewegungen – sie haben die Welt in ein wahres „globales Dorf“ verwandelt, das wir mit interpretativem Staunen anschauen. In diesem Zusammenhang wird es fast unvermeidlich, „von außen“ auf uns selbst zu blicken, so als würden wir unser Verhalten mit dem Verhalten anderer Kulturen (und anderer Spezies) vergleichen, die wir an uns vorüberparadieren sehen – und dabei die erschreckende, aber auch heilsame Erfahrung machen, dass wir es sind, die für viele andere „eigenartig“, „sonderbar“ oder gar „bizarrr“ sind.

Solche Erfahrungen und eine solche Selbstreflexivität oder „metakognitive Bewusstheit“ sind nach Byars-Winston und Fouad (2006) unabdingbar für jeden Laufbahnberater und jede Laufbahnberaterin, die in multikulturellen Settings arbeiten wollen. Multikulturelle Erfahrungen und Reflexivität werden unsere vermeintlich sicheren Annahmen, Werte und Glaubenssätze in Frage stellen. Sie werden unsere existenziellen Grundannahmen auf eine Art erschüttern, die möglicherweise vieles durcheinanderwirft und uns stark irritiert, genauso wie wir sie auch als anregend und befriedigend wahrnehmen können. Multikulturelle Erfahrungen können uns das üblicherweise „Seltsame“ und „Fremde“ (im Wahrnehmen der Besonderheiten anderer Kulturen) nahebringen und vielleicht auch das „Vertraute“ (im Wahrnehmen des Universellen von Kulturen) seltsam und fremd erscheinen lassen. Sie können uns helfen, Gewohntes als außergewöhnlich zu erfahren und anderes zu relativieren, von dem wir absolut überzeugt waren, und uns zwingen, uns unseren ungeprüften Annahmen und Vorurteilen zu stellen. Wenn „Verschiedenheit“ näher an uns heranrückt und das zuvor vielleicht im Fernsehen oder Internet als exotisch und faszinierend Vermittelte direkt in unserer Nachbarschaft auftaucht, fordert uns das intensiver, persönlicher und in beunruhigender Weise heraus.

Multikulturelle Gesellschaften verlangen von ihren Mitgliedern in gewisser Weise ein ernsthaftes und ehrliches Bemühen um Kontakt mit anderen und somit das Überschreiten kultureller Grenzen. Anzunehmen, dass diese Grenzüberschreitun-

2 Im Original: „Epiphanie.“

gen sich für unterprivilegierte Gruppen genauso darstellen wie für diejenigen, die mit Macht ausgestattet sind oder dass wir alle „den gleichen Zoll an der Grenze“ bezahlen müssten, ist viel zu einfach. Der Critical Race Theory zufolge werden weiße, kulturell dominante Menschen in westlichen Ländern in eine Welt hineingeboren, die „die ihre“ ist, wo ihre Deutungen, Werte, Prioritäten, Sprachstile, ihr Habitus und ihr gesamtes Dasein so vorrangig und dominant, so sehr Teil der Hegemonie sind, dass sie (wir) all dies schlicht für gegeben halten und sie (wir) unreflektiert davon ausgehen, all das sei „das Leben“ und die Welt „schlechthin“ (Delgado 1995). Das trifft noch mehr für die herrschenden Eliten innerhalb der weißen Bevölkerung zu, für Gruppen, die über ihre soziale Klasse und ihr soziales Geschlecht sowie ihren weitgehenden Zugriff auf ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital zu erkennen sind.

Das „Weiß-Sein“ an sich ist daher ein Besitz, der bestimmte Rechte und Privilegien, Vorteile und das Entgegenkommen anderer mit sich bringt, die allesamt so eng in die Textur des Alltagslebens eingewoben sind, dass sie praktisch unsichtbar und ein Teil des unsichtbaren Schleiers werden, wie oben bereits angesprochen. Unsichtbar sind diese Privilegien allerdings nur solange, bis man sich politisiert und versteht, wie eben jene Institutionen, die für sich beanspruchen, neutral und zum Wohle aller BürgerInnen da zu sein – eingeschlossen Justiz, Schulen, Hospitäler etc. –, faktisch mit „Weiß-Sein“ gesättigt sind. Ihre typische Logik, ihre Sprache, ihre Dokumentationsweisen und Handlungspraxen sind häufig implizit von „Weiß-Sein“ durchdrungen, auch wenn dies explizit anders vermittelt wird. Die Praktiken dieser Institutionen passen wie ein gut geschnittenes Kleidungsstück für einige, die sich des Tragens nicht einmal bewusst sind, während sie sich für andere wie ein Büsserhemd anfühlen, das juckt, kratzt und mit dem sie dauerhaft Aufmerksamkeit auf sich ziehen. In einem einzigartigen Bericht, wie sich eine aus Afrika stammende Immigrantin in einem westlichen Land am Ende eines Laufbahnberatungstermins bei einer öffentlichen Beschäftigungsagentur fühlen mag, erläutert Batumubwira (2005), wie sich viele Einzelaspekte der Beratung als irritierend und frustrierend erwiesen: von der Vorstellung, dass ein Problem überhaupt in einem formalen Bürosetting diskutiert werden kann – innerhalb der Grenzen einer festgesetzten Zeit und ohne Anwesenheit des Ehemanns – bis hin zum Erstellen eines persönlichen Langzeit-Handlungsplans ohne Konsultation von Stammes- oder göttlichen Geboten. Unnötig zu erwähnen, dass die von Batumubwira beschriebene Beraterin so professionell und wohlmeinend war wie üblich. Trotzdem lief ihr Versuch, Diversität zu berücksichtigen, in die falsche Richtung, weil er von einem dichotomen und reduktionistischen Blick auf Kultur und Afrikaner(in)-Sein oder Europäer(in)-Sein geprägt war, und unterlegt von einem sehr engen und stereotypen Identitätsverständnis.

Dass die Privilegierten ein multikulturelles Bewusstsein entwickeln müssen, ist eine zentrale Herausforderung, und sie verlangt konzeptionelle wie persönliche Veränderungen und veränderte Verhältnisse „epiphanischen“ Ausmaßes (d. h. sie werden zum Wendepunkt bisheriger Sichtweisen, zu völlig neuen Wahrnehmungen und Erfahrungen; F. N.). Letztlich kann man sogar zu dem Schluss kommen, dass multi-

kulturelle Beratung „dann besser gelingen kann, wenn sie durch einen professionellen Helfer/eine professionelle Helferin der gleichen Ethnie, des gleichen kulturellen Hintergrunds oder aus dem gleichen Herkunftsland wie der Klient“ praktiziert wird (Batumubwira 2005, S. 51). Dies mag nicht immer angemessen sein – Flüchtlinge zum Beispiel können sich bedroht fühlen, wenn sie auf einen Berater oder eine Beraterin treffen, die der herrschenden Klasse des Landes entstammen, aus dem sie fliehen mussten. Diejenigen jedoch, die Berufsberatung für vielfältige Gruppen und Minoritäten anbieten, brauchen eine gesteigerte Aufmerksamkeit dafür, dass und wie ihre in der Regel privilegierte Stellung ihre Gedanken- und Gefühlswelt wie auch ihr Handeln durchsetzt.

Die ersten Erfahrungen in der Welt der Mehrheitsbevölkerung sind für marginalisierte und stigmatisierte Bevölkerungsgruppen oft äußerst stressreich. Die eigene „Welt“ wird dauerhaft in Frage gestellt, ist im Gerede, wird stereotypisiert oder ist politischem Druck ausgesetzt – so, als müssten Angehörige von Minderheiten auf Schritt und Tritt die eigene Existenz und ihre Verschiedenheit legitimieren. *Ihre* Bemühungen, „Grenzen zu überschreiten“ und sich der Mehrheitskultur anzunähern, sind überhaupt nicht zu vergleichen mit den Bemühungen derer, die von der anderen Seite her kommen: Es sind die Linkshänder, die gezwungen werden, sich anzupassen und in eine Welt zu integrieren, die von Rechtshändern für Rechtshänder gemacht wurde. Sie werden zunächst verwirrt sein, wieso es so schwierig ist, eine Tür oder eine Dose zu öffnen, während andere das so leicht, elegant und ohne darüber nachzudenken fertigbringen. Der erste Gedanke könnte sehr wahrscheinlich sein, sich selbst die Schuld und die Verantwortung dafür zuzuschreiben, so ungelenkt, unkoordiniert oder gar begriffsstutzig zu sein. Frauen – selbstverständlich keine zahlenmäßige Minderheit, aber in vielen Gesellschaften genauso behandelt – könnten sich den Kopf darüber zerbrechen, wieso ihre Lebensübergänge überhaupt nicht den Schablonen entsprechen, die in klassischen Psychologiebüchern vorgegeben werden. Möglicherweise haben sie lange mit Gefühlen der eigenen Unangemessenheit, Schuld oder mit schlechtem Gewissen zu kämpfen – bis sie schließlich realisieren, dass das, was sie als „persönliche“ Probleme, Defizite oder eigenes Versagen erleben, in Wahrheit sozial verursacht ist. Das Erkennen der Linkshänder, dass das Design der Welt von Rechtshändern und nur für Rechtshänder entworfen wurde oder die Erkenntnis von Frauen, dass psychologische Theorien von Männern mit dem männlichen Leben als unsichtbarem Maßstab (Macherey 1978), als unausgesprochen, aber allgegenwärtiger Bezugsgröße (Bisseret 1979), entwickelt wurden, kann äußerst befreiend wirken. Diese Einsicht kann das Gefühl der Selbstwirksamkeit steigern, und notwendige Veränderungsziele liegen plötzlich nicht mehr „in“ ihm oder ihr selbst, sondern „außen“.

Eine solche „Bewusstwerdung“ (Freire 1970) ist allerdings nur der erste Schritt: Machtlose Gruppen müssen Wege finden, ihre Gefühle von Wut, ihre Frustration und auch ihre Traurigkeit in Aktionen umzusetzen, die die Welt, in der sie leben, fairer, gleicher und sozial gerechter machen. Politisierte, multikulturelle „Weiße“ können zu diesem Kampf beitragen – ohne allerdings davon ausgehen zu können,

dass sie sich (wir uns) wirklich je vorstellen können, was es heißt, einer Minorität, einer unterprivilegierten, machtlosen Gruppe (Tuwihai Smith 1999) anzugehören und abhängig von herrschenden Strukturen zu sein, die ganze Gruppen unsichtbar oder sprachlos machen. Sie (wir) können nicht völlig nachvollziehen, was es bedeutet, Ziel täglicher „Mikroaggressionen“ zu sein, dieser geist- und herzlosen alltäglichen Auseinandersetzungen, dieser kleinen (oder auch weniger kleinen) Akte von Rassismus (und auch Sexismus, Klassendiskriminierung oder Homophobie), die erniedrigend wirken. Für diese Minderheiten, vor allem für die wirklich heimgesuchten, andauernd drangsalierten, auf die mit Fingern gezeigt wird, weil sie rückständige Fremdlinge sind, weil sie nicht „hineinpassen“ oder des Terrorismus verdächtig sind etc. (Modood 2015, S. 487), erscheinen die großen Versprechen der westlichen Demokratien nur wie „kleine Staubkörnchen im Wind“.

Diese und ähnliche erkenntnisreiche Einsichten sind nach und nach auch in der Laufbahnberatung aufgegriffen worden, wo versucht wird, anderen Disziplinen und Unterdisziplinen zu folgen, die ihren Monokulturalismus – fest verwurzelt in westlichen Erkenntnistheorien, Seinsvorstellungen und Praxen – zu reflektieren beginnen. Wir verfügen heute über eine wachsende Zahl von Studien, die die Laufbahnberatung kritisieren und deren Anspruch auf universell gültige Einsichten und Lehrsätze in Frage stellen. Wie Watson (2006, S. 49) argumentiert, müssen Theorie und Praxis „dekonstruiert“ werden „um sie dann in den Wirklichkeiten der Klienten, mit denen wir arbeiten, zu rekonstruieren.“ Einer Reihe von Autoren/innen zufolge (Fouad und Bingham 1995; Ponterotto et al. 1995; Federschmidt, Temme und Weiss 2004; Arthur und Collins 2005; Launikari und Puukari 2005; Sultana und Watts 2008; Byars-Winston und Fouad 2006; Dwairy 2006; Evans 2008; Arulmani 2011; Leong und Pearce 2011; Sultana 2014) sehen sich Schlüsselkonzepte und Mainstream-Praxis von Minoritäts- und indigenen Gruppen herausgefordert, ebenso wie von denjenigen, die im Feld der Laufbahnberatung ein anspruchsvolleres Verständnis von Kultur, auch bezogen auf materielle und soziale Lebensbedingungen unterprivilegierter Gruppen, für notwendig halten.

Beispiele solcher Schlüsselkonzepte beinhalten grundlegende Begriffe wie „Laufbahn und Karriere“ (Begriffe, die Arulmani in Bezug auf indigene indische Gruppen ablehnt gegenüber dem, was er als „Existenzplanung“ bezeichnet), „Wahl“ (im Gegensatz zu „Notwendigkeit“, „Überleben“ oder „Schicksal“), die zentrale Bedeutung von Arbeit, die Vorstellung einer „inneren“ Kontrollüberzeugung oder selbstbestimmter Autonomie in der Berufswahl, die nicht ausgesprochene Erwartung einer verzögerten, erst späteren Gratifikation angesichts einer längerfristigen Laufbahnplanung, die Übernahme von alleiniger Verantwortung für Entscheidungsfolgen im Leben und die Trennung von materiellen und spirituellen „Seinsvorstellungen“. Beispiele für die Mainstream-Praxis beinhalten das individuelle Laufbahninterview, das Vorherrschen diskursiver Strategien als Wege der Problemlösung, das Wahren professioneller Distanz (in manchen Konzepten reguliert über eine Geldbeziehung), eine Überbetonung von Persönlichkeitsvariablen wie Interessen und Fähigkeiten des Einzelnen auf Kosten von Umwelt- und Kontextvariablen und das Formulieren von

Lösungen als individuelle statt kollektiver Aktivitäten (häufig ohne Bezug zu den spirituellen Dimensionen des Lebens (Lips-Wiersma 2002) oder zu Frömmigkeit als Quelle persönlicher Erfüllung bei der Arbeit (Ravari et al. 2009).

Manchmal wird versucht, kulturell unterschiedliche Konzepte und Praxen im Feld der Laufbahnberatung zu verstehen, indem man sich auf Hofstede (2001) Arbeiten bezieht und Verschiedenheiten unter die großen Schirmbegriffe „kollektivistischer“ versus „individualistischer“ Weltansichten fasst (u. a. Hughes und Thomas 2005). Das ist insofern hilfreich, als damit so zentrale Konzepte wie zum Beispiel eine „Laufbahn-Reife“ kritisiert werden, auch wenn die strikt binäre Gegenüberstellung beider Weltansichten ebenso hinterfragt werden muss (Dwairy 2006). Andere Autor/innen wurden von Foucaults Darstellungen der „Technologien des Selbst“ (Foucault 1994) inspiriert, wenn sie nachweisen, dass die sogenannten Hilfeberufungen nicht unschuldig sind an ihren Wirkungen auf manche Gruppen; dass sie vielmehr, wie geschehen, in der Ermutigung der Individuen, sich selbst in und durch Machtssysteme zu konstituieren, ihre eigene Unterwerfung betreiben (Stead/Bakker 2010).

Mancher Leser und manche Leserin werden sich auf der Suche nach mehr Gerechtigkeit, nach sensibler und kulturell angemessener Praxis, mit solch kritischer Literatur auseinandergesetzt haben, wenn sie Laufbahnberatung in Kontexten von Diversität anbieten. Im Folgenden werde ich einige der Fallstricke herausarbeiten, die wir in diesem Bestreben gewärtigen müssen. Ich knüpfe dabei an Überlegungen und Einsichten an, die ich im Laufe meiner internationalen Arbeit in diesem Feld entwickelt habe. Vorsorglich möchte ich sie eher als eine Reihe von Reflexionen denn als Lösungen vorstellen, sind sie doch letztendlich widerspenstige oder gar unlösbare Herausforderungen, die gewissenhaft zu prüfen und innerhalb verschiedener Gruppen der Beratungspraxis zu debattieren sind.

Fallstricke

Fallstrick 1: Beginnender Rassismus/Monokulturalismus

Der erste Fallstrick, den ich hervorheben möchte, besteht in der Angst, die Tatsache anzuerkennen, dass Verschiedenheit und Diversität uns von Zeit zu Zeit auch beunruhigen und verstören. Vor allem in Hilfeberufen ist es oft ein Tabu, offen zuzugeben, dass man Ansätze rassistischer Gefühle verspürt, dass man gelegentlich von der kulturellen Differenz anderer in unserer Mitte überwältigt wird. Wir fühlen uns schuldig, wenn wir uns bei Gedanken ertappen wie „Wenn sie in unserer Gemeinschaft bleiben wollen, dann sollten sie auch akzeptieren, so zu sein und so zu leben wie wir“ oder „Wenn ich ImmigrantInnen und Flüchtlingen helfe, Jobs zu finden, diskriminiere ich meine eigenen Leute“. Vielleicht erwischen wir uns auch dabei, bereit und willig zu sein, Verschiedenheit zwar zu tolerieren – aber nur solange die herrschende Kultur respektiert wird und Minoritätskulturen sich im Privatbereich ausdrücken, statt in der Öffentlichkeit ihre Vorlieben und Meinungen zu äußern.

Solche Gedanken tun wir zumeist nicht offen kund oder teilen sie im besten Falle mit engen FreundInnen, befürchten wir doch, konservativ oder gar reaktionär zu erscheinen. Das ist nicht verwunderlich, werden doch solche Ansichten öffentlich meist von populistischen nationalistischen Parteien und den extremen Rechten vertreten. Aus rein soziologischer und anthropologischer Sicht scheint es mir allerdings recht „normal“, dass Gruppen sich beunruhigt und herausgefordert fühlen, wenn sie sich mit Diversität konfrontiert sehen – ungeachtet dessen, dass sie ja zwangsläufig selbst in sich „verschieden“ sind. Schließlich ist die Menschheitsgeschichte stark geprägt durch das Bauen von Mauern um ihre Städte und Siedlungen, ein Trend, der im Niederreißen der „Ikone“ Berliner Mauer gestoppt schien, nur um in eine bis dahin ungeahnte Flut von Mauer- und Zaunbauten zu münden (Rice-Oxely 2013; Bauman 2016) – in den USA, in Griechenland, Ungarn und Israel, um nur einige zu nennen. Daran ändern auch die Lehren aus der Geschichte nichts, dass Mauern keineswegs die Bemühungen stoppen, um sie herumzugehen, über sie zu steigen, unter ihnen hindurchzukriechen oder sie einzureißen (Eveleigh 2016).

Die Gefahr ist, dass wir, statt uns diesen „instinktiven“ Ängsten zu stellen (die, das muss gesagt werden, durch eine wachsende Welle von Anti-Multikulturalismus in Westeuropa genährt werden), sie unterdrücken, sei es mit Rücksicht auf die Werte, die wir glauben vertreten zu müssen, sei es – schlimmer noch – aufgrund politischer Korrektheit. Ich glaube, wir müssen in unseren professionellen Zirkeln den Mut haben, unsere Ängste zu äußern und dadurch eine Konfrontation mit den besten Argumenten für Diversität ermöglichen. Es gibt genug Wissen, um sicherzustellen, dass wir diese Ängste mit Zuversicht angehen können, und ausgerüstet mit solch machtvollm Wissen erhalten wir uns unsere Motivation und unsere Fähigkeiten, zu multikulturellen Werten zu stehen. Diese werden nicht nur gestärkt, sondern zeigen sich dann auch effektiver in und mit unserer Praxis.

Den Versuchungen eines nostalgischen Nationalismus – angetrieben vom letztlich dem Untergang geweihten Projekt einer imaginierten mythischen nationalen Identität, die von der Ankunft einer „Horde Fremder vor unserer Tür“ bedroht scheint – muss nachdrücklich und eindeutig widersprochen werden dadurch, dass wir ein „kollektives Wir“ suchen und uns dazu bekennen, die „Anderen“ in der Öffentlichkeit willkommen zu heißen. Dies bringt es mit sich, dass auch wir uns gemeinsam auf unsere Zugehörigkeit zu einer erneuerten sozialen Gemeinschaft zurückbesinnen, welche die neue Diversität widerspiegelt. Modood (2015, S. 482) formuliert es so: „Gemeinsame Staatsbürgerschaft hat die Erneuerung nationaler Identität zum Inhalt, nicht ihre Auflösung oder Ablehnung.“ Das ist qualitativ etwas anderes als die traditionelle Assimilationsidee des sogenannten „Schmelztiegels“, in dem jeder „zum Weiß-Sein schmilzt“. Dieses Modell kannte nur die Einbahnstraße: „Hier ist eine Gesellschaft, Menschen kommen hinzu und sie versuchen so zu werden wie das, was schon da ist.“ Das multikulturelle Integrationskonzept ist keine Einbahnstraße, sondern interaktiv. Es geht darum, Menschen im Geben und Nehmen zusammenzubringen, um wechselseitige Veränderungen und um das Schaffen von etwas Neuem, einer „inkluisiven“ Identität anstelle einer Identität, die sagt: „Gut, ihr

seid hier, aber ihr seid nicht (eine/einer von uns), bis ihr ausreichend genau wie wir geworden seid“ (Modood 2005, S. 67).

Fallstrick 2: Die Romantisierung von Kultur

Ein weiterer Fallstrick, mit dem sich multikulturell tätige Laufbahnberater/innen auseinandersetzen sollten, ist die „romantische Verklärung“ von Kultur. Dabei verabsäumen wir es – möglicherweise wiederum aus Furcht, als RassistIn zu gelten –, repressive und ungerechte Praktiken anderer Kulturen wahrzunehmen und sie zu geißeln. Unnötig darauf hinzuweisen, dass dieses Thema ein kompliziertes ist, weil unsere als selbstverständlich erachteten Vorstellungen von „repressiv“ und „ungerecht“ sich stark von dem unterscheiden mögen, was andere dafür halten. Deshalb begeistern sich einige Exponenten bestimmter Multikulturalismus-Richtungen stärker für einen normativen Relativismus als andere. Mahmoods (2005) anthropologische Darstellung der Art und Weise, wie fromme Muslime in Kairo eine emanzipatorische Lesart ihres Lebens formulieren – in deutlichem Kontrast zu westlich-liberalen feministischen Auffassungen – ist aufschlussreich und wichtig. Wie ich an anderer Stelle ausführe (Sultana 2014), ist diese Lesart ein heilsames Korrektiv und bietet Laufbahnberatungspraktiker/innen viel Stoff zum Nachdenken. Wie dem auch sei: Alle menschlichen Kulturen haben ihre dunkle Seite, und alle haben die Tendenz, hierarchische Beziehungen basierend auf Gender, Alter, Fähigkeiten, Hautfarbe (Schattierungen) und allen Arten weiterer sozialer, physischer und psychischer Zuschreibungen zu schaffen – seien sie nun imaginiert oder real – auf deren Grundlage sich dann, wie schon Marx scharfsinnig feststellt, historisch Dominanz- und Ausbeutungsformen etablieren. Laufbahnberater und -beraterinnen sind aufgerufen, einen Standpunkt zu beziehen im Zusammenhang mit bestimmten Fragen, die aus verschiedenen kulturellen Traditionen erwachsen: z. B. wenn KlientInnen von starkem Druck ihrer Gemeinschaft berichten, dass Töchter sich restriktiven Geschlechterstereotypen fügen sollen, oder wenn sie auf Familien treffen, die alles verfügbare finanzielle und soziale Kapital für den erstgeborenen männlichen Erben einsetzen. In anderen Fällen sind es Auffassungen von Pflicht und Ehrerbietung gegenüber Autoritäten, die quer liegen zu dem, was wir als individuelle Rechte auf Selbstbestimmung und Selbstentfaltung in zentralen Lebensentscheidungen erachten. Solche Anlässe zwingen uns, in schwierigen und unbequemen Zwischen- und Grenzbereichen so zu handeln, wie es einerseits unserem kulturellen Verständnis entspricht und wie es andererseits aus der Perspektive eines anderen Wertesystems als angemessen erachtet wird.

„Relativisten“ führen ins Feld, dass es schwierig sei, für „objektive“ und „universelle“ moralische „Wahrheiten“ einzutreten. Das sollte uns jedoch nicht zu dem Schluss führen, dass moralische Grundsätze unmöglich wären, sondern uns vielmehr aufzeigen, dass „wenn normative Stellungnahmen Sinn machen sollen, sie mit Bezug auf das gemeinsame Verständnis darüber erfolgen müssen, wie die Welt ist“ (Beldo 2010, S. 146). In anderen Worten: Es erscheint mir ganz vernünftig, dass in einem dialogischen und inklusiven (nicht in einem assimilatorischen) Multikultu-

ralismus, in dem Auffassungen nationaler Identität unter Rücksichtnahme auf kulturelle Unterschiede neu erarbeitet werden, jede Anstrengung unternommen werden sollte, eine Übereinstimmung hinsichtlich zentraler normativer Einstellungen zu erreichen. Das gilt zum Beispiel für die Gleichheit der Geschlechter, und es gilt auch dann, wenn es von Minoritätskulturen verlangt, ihre traditionellen Sichtweisen zu verändern. In diesem Zusammenhang wird das Konzept einer „angemessenen gesellschaftlichen Anpassung von und an Minderheiten“, wie von Bouchard & Taylor (2008) und Abbey (2009) vorgeschlagen, relevant. In ihrer Untersuchung über die Zukunft des Interkulturalismus in Quebec gehen die Autoren davon aus, dass grundlegende staatsbürgerliche Werte notwendig sind, um gesellschaftlichen Zusammenhalt und Integration zu sichern – und dass unter den kommunalen Normen, die als Basis eines gemeinschaftlichen Lebens dienen, das Recht zu leben, die Freiheit der Religion und der Schutz vor Diskriminierung grundlegend sind. Die Freiheiten enden erst dort, wo die eigene Freiheit die der anderen beeinträchtigt. Dies bedeutet: Wenn wir als Laufbahnberater und Laufbahnberaterinnen auch aufgerufen sind, den Differenzen und der Diversität Rechnung zu tragen, sind wir keinesfalls davon befreit, einen klaren Standpunkt in der Verteidigung der gemeinsamen Werte zu beziehen, die im Dialog als Grundlage unserer gemeinschaftlichen Identität verhandelt wurden.

Fallstrick 3: Ein eingeschränktes Gleichheitsbewusstsein

Laufbahnberaterinnen und -berater sind stark gefordert zu prüfen, ob ihre Praxis von einem nur eingeschränkten Verständnis von Gleichheit ausgeht, wenn sie das oben angedeutete Prinzip einer „angemessenen gesellschaftlichen Anpassung von und an Minderheiten“ ernst nehmen. Aktuelle multikulturalistische Standpunkte laden uns dazu ein, weiterzugehen als bisherige Gleichheitsvorstellungen. Diese bezogen sich primär auf die Sicherheit der Bürger, keine Diskriminierung auf der Basis von Rasse, Ethnie, Gender, Behinderung usw. zu erfahren (Modood 2015). Ein erweitertes und tiefergehendes Gleichheitskonzept erfordert es zum Beispiel, dass Antidiskriminierungs-Protokolle (die die BeraterInnen führen, F. N.) durch das Recht von Klient/inn/en ergänzt werden, die eigene Verschiedenheit anerkannt und unterstützt zu bekommen (also nicht nur toleriert zu werden), und das sowohl in öffentlichen wie in privaten Sphären (Bouchard und Taylor, 2012).

Achtung vor einer „tiefer gehenden Gleichheit“ (Taylor 1996) hat wichtige Implikationen für die Laufbahnberatungsangebote, die wir entwickeln. Denn sie verlangt multikulturelle Zugeständnisse für Minoritäten in gemeinsamen öffentlichen Einrichtungen wie Schulen, Hospitälern und Beschäftigungsagenturen durch die Anerkennung von Gruppenidentitäten und kulturelle Bedürfnisse – so etwa dem Recht, Schmucknarben und Gesichtsschleier, Kippas oder Kreuze öffentlich zu tragen. Solche öffentlichen Räume und Institutionen und die Gesetze und Regeln, die sie regulieren, sind nicht neutral, sondern, wie Young (1990) hervorhebt und wie oben bereits ausgeführt wurde, strukturieren sich um ganz bestimmte Verständnisse und Praxen, die eigene kulturelle Werte und Verhaltensformen „über“ andere stellen. Sie

spiegeln in erster Linie die Geisteshaltung und die Interessen der Gruppe wider, die sie entwickelt hat, der dominanten Gruppe. Multikulturalismus ist Aufnahme und Inklusion – nicht Verbot und Ausschluss.

Die epochalen weltweiten Migrationsbewegungen der Menschheit stellen zudem herrschende Gleichheits-, Aufnahme- und Inklusionsvorstellungen in Frage. UNHCR (2015) zählt 65,3 Millionen gewaltsam vertriebener Menschen, von denen 21,3 Millionen Flüchtlinge sind (mehr als die Hälfte unter 18 Jahren). Trotz der breiten Kontroversen, die diese Migrationsbewegungen über ganz Europa hin angefacht haben, hat unser wohlhabender Kontinent nur 6 Prozent der vertriebenen Weltbevölkerung aufgenommen, verglichen mit 12 Prozent in Süd- und Nordamerika, 14 Prozent in Asien und dem Pazifischen Raum, 29 Prozent in Afrika und 39 Prozent im Mittleren Osten und in Nordafrika (UNHCR 2015). Man könnte dazu anmerken, dass wir als Europäer uns veranlasst sehen sollten, unsere sehr begrenzte und statische Vorstellung von Gleichheit zu überprüfen – eine Vorstellung, in der „Staatsangehörigkeit“ als zentrale Säule die Rechte auf einen Sozialvertrag und damit auf Zugang zu öffentlichen Dienstleistungen definiert (Pisani 2016).

Fallstrick 4: Kultur als „Exotik“

In unseren Anstrengungen, unsere Sensibilität für Diversität zu verbessern, ist es wichtig, sowohl Fehler „der ersten Art“ wie auch Fehler „der zweiten Art“ zu vermeiden (Dwairy 2006). Die erste systematische Verzerrung verführt uns dazu, die Unterschiede zwischen Kulturen überzubetonen, was uns blind macht für die vielen Gemeinsamkeiten. Die zweite systematische Verzerrung hingegen beinhaltet das Verleugnen von Unterschieden, die tatsächlich zwischen (und auch innerhalb) von Kulturen existieren. Beide Fallstricke sind wichtig genug, um in diesem Kapitel gesondert diskutiert zu werden.

Beginnen wir mit den Verzerrungen der „ersten Art“. Hier ist es sachdienlich herauszustellen, dass viele Menschen im Westen so sozialisiert sind, dass sie mit dem Begriff Kultur etwas notwendigerweise „Exotisches“, „weit Entferntes“, Ethnisches, sogar Fremdartiges verbinden. Ethnische Küche, Abenteuerreisen in Entwicklungsländer, völkerkundliche Fernsehsendungen und Dokumentationen, Weltmusik – einzeln und zusammen verstärken solche Phänomene die Vorstellung von „Andersheit“ und „Fremdartigkeit“ des anderen und des „exotischen“ Wesens von Kultur, das wir uns gleichzeitig sowohl „einzuverleiben“ (anthropophagically) als auch auszuspucken (anthropoemically) wünschen. Dies hat zumindest zwei potentiell schädliche Wirkungen auf unsere Bestrebungen, multikulturell angemessene Laufbahnberatung zu entwickeln. Der erste Effekt ist der Eindruck schlicht unvereinbarer Kulturen, was interkulturelle Kommunikation praktisch unmöglich macht und die Debatte über einen dialogischen Multikulturalismus beendet, bevor sie überhaupt begonnen hat. Der zweite Effekt ist, dass wir unsere Aufmerksamkeit ganz auf die folkloristisch bunten Facetten von Kultur fokussieren, was uns wiederum blind macht für die vielfältigen Diversitäten in unserem Arbeitsfeld. Verschiedenheiten

sind nicht nur mit nationalen Kulturen verknüpft, sondern eben auch mit verschiedenen Kulturen innerhalb des gleichen Landes, etwa von Gruppen, die ländlich statt städtisch aufgewachsen sind, die zu unterschiedlichen sozialen Klassen, Geschlechtern, Altersstufen oder Religionen gehören oder die verschiedene Bildungshintergründe haben.

Es ist wichtig zu betonen, dass ursprüngliche Ansätze des Multikulturalismus dazu tendierten, Rasse oder Ethnie in den Mittelpunkt zu rücken, während aktuellere Perspektiven eher die Machtdynamiken und Interaktionen zwischen verschiedenen Unterdrückungsformen und Diskriminierungen hervorheben. Man würdigt heute viel stärker die Art und Weise, in der Ethnizität, soziale Schicht, Gender, sexuelle Orientierung, Behindertsein und religiöser Glaube Lebensdimensionen sind, die miteinander interagieren und sich im Leben der einzelnen kreuzen (Crenshaw 2008). Laufbahnberatung, die diesem breiteren intersektionalen Verständnis von Multikulturalismus folgt, ist bereit, systematische Verzerrungen und entsprechende Voreingenommenheiten, Machtdifferenzen und Ungleichheiten kritisch zu hinterfragen. Sie ist sich dessen bewusst, dass, solange eine Gruppe das Ziel von Diskriminierung ist, auch andere dafür anfällig bleiben (West 1999).

Fallstrick 5: Kultureller Essentialismus und Reduktionismus

Eine hiermit verbundene systematische Verzerrung – und damit auch eine Falle, wenn wir in diversitätsgeprägten Gesellschaften angemessene Beratung anbieten wollen – ist ein Denken, das Kultur stereotyp und generalisierend versteht. Das macht uns unfähig, die Differenzen und Variationen *innerhalb* der gleichen Kultur zu erkennen und anzuerkennen. Weiter oben habe ich das als Verzerrung zweiter Ordnung bezeichnet. Eine breiter angelegte Konzeption von Multikulturalismus, für die ich mich bereits ausgesprochen habe, hilft uns zu vermeiden, was üblicherweise als kultureller Essentialismus und Reduktionismus bezeichnet wird. Gemeint ist die Gefahr, das facettenreiche Leben von Individuen auf ein einziges Merkmal zu reduzieren (zum Beispiel einen Klienten oder die Klient/inn/en allgemein nur oder in erster Linie über seine/ihre Ethnie zu definieren) und alle Mitglieder einer bestimmten Gruppe für gleich zu halten.

Menschen in multikulturellen Gesellschaften haben komplexe, hybride, multiple „Bindestrich-Identitäten“. Wie Cantle (2016) bemerkt, gibt es einen zunehmenden internationalen Trend, insbesondere bei jungen Menschen, sich selbst nicht primär in nationalen Identitäten zu verstehen, sondern sich in Bezug auf Religion, Ortsansässigkeit, „Produktmarken“, Freundschaft, soziale Medien und viele andere Dimensionen zu definieren. Cantle kritisiert die Praxis, Individuen in vorgegebene Kästchen zu sortieren, die eine begrenzte Identität verstärken, „eine ‚Ankreuz-Kästchen-Klassifikation‘, die Gemeinschaften nur unter einem einzigen Aspekt ihrer Identitäten homogenisiert“ (S. 8).

Es geht Cantle nicht darum, nur die Anzahl der Kategorien zu erweitern, was – hier bezieht er sich auf Sen (2006, S. 156) – lediglich zu einem pluralen Monokulturalis-

mus führen würde. Dies wäre trotz der Erweiterung ein simples Beibehalten „der Vorstellung von eingegrenzten und festgelegten Identitäten“. Sen bemerkt, dass solche reduktionistischen Praktiken auf eine „Miniaturisierung“ von Menschen und ihren Identitäten hinauslaufen (2006, S.175), und er betont, dass die „Illusion einer einzigartigen Identität“ Teil des Prozesses ist, in dem Konflikte und Gewalt heute aufrechterhalten werden: „Die Welt ist zunehmend zwischen Religionen (oder ‚Kulturen‘ oder ‚Zivilisationen‘) aufgeteilt, was völlig übersieht, wie wichtig es ist, dass Menschen sich insbesondere auch auf andere Art und Weise definieren – über Klasse, Geschlecht, Beruf, Sprache, Literatur, Wissenschaft, Musik, Sitten oder Politik“ (Sen 2006, S.175).

Zunehmend wird auch anerkannt, dass Identitäten sich erst entwickeln. Das heißt, sie entstehen im Lauf der Zeit, in der Individuen und Gruppen Aspekte und Merkmale der speziellen Identitäten anderer annehmen. Wir müssen also erkennen, dass, wie Modood genau herausarbeitet (2015, S.482), wahrer Multikulturalismus nicht nur bedeutet, dass Individuen und Gruppen nicht zur völligen Angleichung verpflichtet oder gezwungen werden. Vielmehr sollten „freiwillige soziale Prozesse einer Assimilation oder selbstgewählte Assimilation nicht behindert werden.“ Er führt weiter aus: „Es stimmt, dass hier Menschen mit Migrationshintergrund sagen ‚Hör zu, vergiss meinen Hintergrund, ich möchte einfach nur so sein wie irgendein anderer auch.‘ Daran ist überhaupt nichts Falsches. Multikulturalisten nörgeln daran nicht herum. Niemand sollte gezwungen werden, die Identitäten zu löschen, die ihm oder ihr wichtig sind, aber wenn sie ihm oder ihr nicht wichtig sind, wenn er oder sie froh darüber ist, dass sie langsam verschwinden, ist das genauso gut.“

Schluss

Dieser Beitrag hat sich – innerhalb der gegebenen Grenzen – auf das „Was“ und das „Warum“ kultursensibler Laufbahnberatung konzentriert, weniger auf das „Wie“. Die Herausforderung, eine kulturangemessene Praxis zu entwickeln, ist natürlich von herausragender Bedeutung und letztlich entscheidend für die eigentlichen Beratungs- und Hilfeangebote. Doch man könnte auch argumentieren, dass eine Laufbahnberatung, die wirklich Diversität einschließt, sich nicht ohne konzeptionelle und normative Bausteine wie die hier diskutierten entwickeln kann. Sie liefern den Rahmen für das Entstehen von Interkulturalismus. Vielleicht – und ich würde es mir wünschen – hat die kritische Würdigung von Kultur, Identität und Andersheit und der Fallstricke, die wir alle gewärtigen müssen, wenn wir interkulturell förderlich „sein“ und „handeln“ wollen, zusätzlichen Stoff zum Nachdenken auf unserer Reise dahin, „so zu werden“ geliefert. Das erhöht die Wahrscheinlichkeit aufrechten Handelns durch ein kontinuierlich begleitendes Beobachten der Art und Weise, wie unsere Wahrnehmungen „der Anderen“ von unserer eigenen Kultur, unseren eigenen Kulturen geprägt sind.

Literatur

- Abbey, R. (2009):** Plus ça change: Charles Taylor on accommodating Quebec's minority cultures. *Thesis Eleven*, 99, S. 71–92.
- Arthur, N./Collins, S. (2005):** *Culture-infused Counselling: Celebrating the Canadian Mosaic*. Calgary, AB: Counselling Concepts.
- Arulmani, G. (2011):** Striking the right note: the cultural preparedness approach to developing resonant career guidance programmes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11, S. 79–93.
- Batumubwira, A. (2005):** An immigrant's voice – Complexity of the client-counsellor relation. In Launikari, M./Puukari, S. (Hrsg.) (2005) *Multicultural Guidance and Counseling – Theoretical Foundations and Best Practices in Europe*. (S. 45–54). Finland: Centre for International Mobility CIMO & Institute for Educational Research.
- Bauman, Z. (2016):** No more walls in Europe: Tear them down! *Social Europe*, 27 July. Online unter: <https://www.socialeurope.eu/2016/07/no-walls-europe-tear/> (abgefragt: 31.03.2017).
- Beldo, L. (2010):** Concept of culture. In H. J. Birx (Hrsg): *21st Century Anthropology: A Reference Handbook*. (S. 144–152). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bisseret, N. (1979):** *Education, Class Language and Ideology*. Boston, Routledge & Kegan Paul.
- Bouchard, G./Taylor, C. (co-commissioners) (2008):** *Building the Future – a Time for Reconciliation*. Quebec: Commission de Consultation sur les Pratiques d'Accommodement Reliées aux Différences Culturelles.
- Byars-Winston, A. M./Fouad, N. A. (2006):** Metacognition and multicultural competence: expanding the culturally appropriate career counseling model. *The Career Development Quarterly*, 54, S. 197–201.
- Cantle, T. (2016):** Interculturalism: 'Learning to live in diversity'. *Ethnicities*, 16(3), S. 471–479.
- Crenshaw, W. K. (2008):** Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In Bailey, A./Cuomo, C. (Hrsg.): *The Feminist Philosophy Reader*. (S. 279–309). New York: McGraw-Hill.
- Delgado, R. (1995):** *Critical Race Theory: The Cutting Edge*. Philadelphia: Temple University Press.
- Dobbernack, J./Modood, T. (2011):** *Tolerance and Cultural Diversity in Europe: Theoretical Perspectives and Contemporary Developments*. Florence: European University Institute. Robert Schuman Centre for Advanced Studies. Online unter: <http://www.eui.eu/Documents/RSCAS/Research/MWG/201011/05-11-Triandafyllidou.pdf> (abgefragt: 30.03.2017).
- Dwairy, M. (2006):** *Counseling and Psychotherapy with Arabs and Muslims: A Culturally Sensitive Approach*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Evans, K. (2008):** *Gaining Cultural Competence in Career Counseling*. Boston, Lahask Press.

- Eveleigh, D. (2016):** What history teaches us about walls. The International New York Times. http://www.nytimes.com/2016/05/28/upshot/what-history-teaches-us-about-walls.html?_r=0.
- Federschmidt, K./Temme, K./Weiss, H. (2004):** *Workbook on Intercultural Pastoral Care and Counselling*. Dusseldorf: Society for Intercultural Pastoral Care and Counselling. <http://www.federschmidt.net/workbook/workbook-final.pdf>.
- Fouad, N. A./Bingham, R. P. (1995):** Career counselling with racial and ethnic minorities. In Walsh, W. B./Osipow, S. J. (Hrsg.): *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research and Practice* (2nd ed., S. 331–365). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Foucault, M. (1994):** Technologies of the self. In Rabinow, P./Rose, N. (Hrsg.): *The essential Foucault* (S. 145–169). New York, NY: The New Press.
- Foucault, M. u. a. (1993):** *Technologien des Selbst*. Frankfurt a. M.: S. Fischer Verlag.
- Freire, P. (1970):** *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum. Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. London: Fontana Press.
- Freire, P. (1998):** *Pädagogik der Unterdrückten. Pädagogik als Praxis der Freiheit*. Hamburg: rororo.
- Giddens, A. (1984):** *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991):** *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1997):** *Die Konstitution der Gesellschaft : Grundzüge einer Kultur der Strukturierung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hofstede, G. (2001):** *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hosseini, K. (2007):** *A Thousand Splendid Suns*. New York: Riverhead Books.
- Hughes, C./Thomas, T. (2005):** Individualism and collectivism: A framework for examining career programs through a cultural lens. *Australian Journal of Career Development*, 14(1), S. 41–50.
- Huntington, S. (1992):** *The Clash of Civilizations?* Washington, DC, American Enterprise Institute.
- Jenks, C. (1993)** *Culture*. London: Routledge.
- Launikari, M./Puukari, S. (Hrsg.) (2005):** *Multicultural Guidance and Counselling – Theoretical Foundations and Best Practices in Europe*. Finland: Centre for International Mobility CIMO & Institute for Educational Research. Online unter: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/15622_multicultural_guidance_and_counselling.pdf (abgefragt: 30.03.2017).
- Leong, F. T. L./Pearce, M. (2011):** Desiderata: Towards indigenous models of vocational psychology. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11, S. 65–77.
- Levinas, E. (1989):** In S. Hand (Hrsg.): *The Levinas reader*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Lips-Wiersma, M. (2002) The influence of spiritual 'meaning-making' on career behavior. *Journal of Management Development*, 21(7), S. 497–520.
- Macherey, P. (1978):** *A Theory of Literary Production*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Mahmood, S. (2005):** *Politics of Piety: The Islamic Revival and the Feminist Subject*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Modood, T. (2005):** A defence of multiculturalism. *Soundings: A Journal of Politics and Culture*, 29, S. 62–71.
- Modood, T. (2015):** What is multiculturalism and what can it learn from interculturalism. *Ethnicities*, 16(3), S. 480–489.
- Parekh, B. (2000):** *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. London: Palgrave.
- Pisani, M. (2016):** ‘Illegal bodies’ on the move – A critical look at forced migration towards social justice for young asylum-seekers. In Council of Europe *Healthy Europe: Confidence and Uncertainty for Young People in Contemporary Europe. Perspectives on Youth, Volume 3* (pp.83–98). European Commission and Council of Europe.
- Ponterotto, J. G./Casas, J. M./Suzuki, L. A./Alexander, C. M. (Hrsg.) (1995):** *Handbook of Multicultural Counselling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ravari, A./Vanaki, Z./Houmann, H./Kazemnejad, A. (2009):** Spiritual job satisfaction in an Iranian nursing context. *Nursing Ethics*, 16(1), S. 19–30.
- Rice-Oxley, M. (2013):** Our walled world. *The Guardian*, Tuesday 19 November. Online unter: <http://www.theguardian.com/world/ng-interactive/2013/nov/walls#korea> (abgefragt: 30.03.2017).
- Sen, A. (2006):** *Identity and Violence*. New York: Norton.
- Stead, G. B./Bakker, T. M. (2010):** Self in career theory and counselling: a discourse analysis perspective. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38(1), S. 45–60.
- Sue, D. (2004):** Whiteness and ethnocentric monoculturalism: Making the ‘invisible’ visible. *American Psychologist*, 59(8), S. 761–769.
- Sultana, R. G. (2011):** ‘On being a ‘boundary person’: mediating between the global and the local in career guidance policy learning.’ *Globalisation, Societies and Education*, 9(2), S. 265–284.
- Sultana, R. G. (2014):** ‘Livelihood planning and career guidance in Palestine and the broader MENA region.’ *International Review of Education*, 60, S. 177–197.
- Sultana, R. G./Watts, A. G. (2008):** Career guidance in the Middle East and North Africa. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8(1), S. 19–34.
- Taylor, C. (1985):** *Human Agency and Language: Philosophical Papers 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1992):** The politics of recognition. In A. Gutmann (Hrsg.): *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Taylor, C. (1996):** Deep diversity and the future of Canada. In D.M. Hayne (ed.) *Can Canada Survive? Under what Terms and Conditions? Volume 7* (S. 29–35). Toronto: University of Toronto Press.
- Taylor, C. (2012):** Interculturalism or multiculturalism? *Philosophy and Social criticism*, 38(4–5), S. 413–423.
- Tuwihai Smith, L. (1999):** *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.

- UNHCR (2015):** Figures at a glance. The United Nations Refugee Agency: <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>.
- Watson, M. B. (2006):** Career counselling theory, culture and constructivism. In McMahon, M./Patton, W. (Hrsg.): *Career Counselling: Constructivist Approaches*. (S. 45–56). London: Routledge.
- West, C. (1999):** *The Cornel West Reader*. New York: Basic Civitas Books.
- Williams, R. (1983):** *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. New York: Oxford University Press [revised edition].
- Young, I. M. (1990):** *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

In und mit Widersprüchen beraten: Bildungs- und Berufsberatung angesichts aktueller Migrations- politiken

CHRISTINA ALTENSTRAßER/GERGANA MINEVA/DAS KOLLEKTIV

Die Szene: Eine Frau, blond mit blauen Augen, ruhige Stimme, manchmal leicht lächelnd, auf einem Bürosessel sitzend, Computer auf der Seite, hinter ihr – durch das Fenster – strömendes Licht. Auf der anderen Seite des Tisches ein Mann mit dunklerer Haut und dunkleren Augen, ein Bild an der Wand wirft Schatten auf ihn. Dazwischen das ESF-Logo von Deutschland. Ein Amt.

„(...)

F: Sie haben dazu auch schon was ausgefüllt, Sie erinnern sich vielleicht ... das Arbeitspaket. Da haben Sie auch schon draufgeschrieben, dass Sie in den Bereich Sicherheit möchten.

M: Okay.

F: Haben Sie aufgeschrieben?!

M: Ja, ich kann nicht schreiben, aber das ... Kollege ...

F: Mhm.

M: Schreiben bei mir ... Ich bin nicht perfekt in Deutsch, aber verstehe ... naja.

F: Okay, und lesen?

M: Bisschen.

F: Bisschen.

M: Okay. Sie erinnern sich vielleicht an diese Seite, wo Sie ausführen sollen, Ihre fünf Stärken. Sie sehen ja hier, Sie haben mehrere Punkte angekreuzt, da müs-

sen Sie sich nochmal Gedanken drüber machen, weil, da dürfen Sie wirklich nur fünf auswählen. Fünf! Sie haben aber bestimmt zwanzig angekreuzt.

M: ... was kann ich machen?

F: Na, nochmal in Ruhe durchlesen ...

M: Ich kann nicht lesen.

F: Okay, wir brauchen aber eben nur fünf, und wenn Sie es nicht verstehen, macht es die Sache jetzt nicht unbedingt einfacher.

M: Okay, mache ich.

F: Versuchen Sie es mal, nochmal.

M: ... Problem ...

F: Okay, dann mache ich Ihnen einen Vorschlag, dass wir jeden Abschnitt jetzt für uns betrachten und Sie mir erstmal sagen, aus jedem Abschnitt, die Fähigkeit sagen, ja, die habe ich besonders.

M: Okay.

F: Ja: Analyse- und Problemfähigkeit, Auffassungsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, ganzheitliches Denken, Organisationsfähigkeit. Können Sie mit allen Begriffen was anfangen?

M: (lange Pause) Allmächtiger, stehe mir bei! (Übersetzung im Untertitel)

Die Beschreibung der Szene auf Youtube¹: „Filmausschnitt: Abdul, Scheich aus dem Jemen, dort Bürgermeister, Hauptmann der Armee, im Zuge einer Verschwörung angeschossen und danach 16 Mal operiert, bemüht sich, als Asylbewerber um Arbeit im brandenburgischen Belzig.“ Ein Filmausschnitt aus „Land in Sicht“ von Judith Keil und Antje Kruska, Untertitel: „Willkommen im Asyl“.

Diskussion der Szene in einem der Kurse zum Nachholen des Pflichtschlussabschlusses im Verein „das kollektiv“ in Linz: Ein Teilnehmer, ebenfalls geflüchtet, ebenfalls auf Arbeitssuche (mit dem Unterschied der deutlich restriktiveren Regelungen, den Zugang zum Arbeitsmarkt in Österreich betreffend) und einer derjenigen, die es im Gegensatz zu Tausenden anderen geschafft haben, im Jahr 2016 das Mittelmeer lebendig zu überqueren. Er kommentiert die Szene knapp, aber bezeichnend: „Sie (die Beraterin im Amt) ist nett. Du kennst meine Beraterin nicht.“

Wir – die Berater_innen im Verein „das kollektiv“ – laden die Kursteilnehmer_innen ein, den Blick auf Adressierungen in der Szene zu richten. Mit dieser Frage möchten wir die Teilnehmer_innen auf Prozesse der Subjektwerdung bzw. Subjektivation aufmerksam machen und mit ihnen reflektieren.

1 <https://www.youtube.com/watch?v=ltn74pf3cY> (abgefragt: 23.07.2016).

Subjektwerdung und Normativität

Als theoretische Anhaltspunkte dienen uns hierbei vor allem Judith Butler und Michel Foucault. Subjektivation bzw. Prozesse der Subjektwerdung sind in dieser Lesart immer im Kontext gesellschaftlicher Diskurse und Machtverhältnisse zu begreifen: „Weil das Subjekt als etwas begriffen wird, das sich durch Sozialisationsprozesse innerhalb eines selbst keineswegs stabilen politischen Zusammenhangs erst herausbildet, ist es vom Prozess seiner Konstituierung eigentlich nicht zu unterscheiden, ist nie endgültig fertig; darum verwendet Foucault zunehmend den Begriff der Subjektivierung, der das Prozesshafte, den beständigen Charakter des Werdens, besser zum Ausdruck bringt“ (Lembke 2005, o. S.). Reckwitz weist darauf hin, dass das Subjekt unter der Perspektive der Subjektivierungsweisen bei Foucault als eine eher technische Angelegenheit gelesen wird. „Es sind bestimmte scheinbar profane Techniken, in denen eine bestimmte Subjektform immer wieder neu hervorgebracht wird – Techniken wie die des Schreibens von Manualen und der Teilnahme an Beichten, der systematischen Registrierung von Populationen, der Fremd- und Selbstbeobachtung körperlicher und psychischer Merkmale etc. Diese Techniken oder Praktiken sind wiederum mit bestimmten Diskursen verknüpft, welche die Klassifikationsraster bieten, nach denen Subjekte überhaupt vorgestellt, unterschieden und entsprechend produziert werden bzw. sich selbst produzieren können“ (Reckwitz 2012, S. 24 f.).

Wird der „Ratsuchende“ (präziser: der, der angehalten ist, Rat zu suchen) erst handlungsfähig, wenn er gelernt hat, sich innerhalb des allgegenwärtigen Kompetenzparadigmas und seiner marktförmigen Logik zu präsentieren und zu verorten? Und – und das ist die entscheidende Frage, mit der wir Berater_innen in unseren Kursen und in der Beratung permanent konfrontiert sind – stellt die Beraterin die Materialisierung dieses Vermarktungsdiskurses dar? Der Vermarktungsdiskurs und dessen Materialisierung – dessen Reproduktionen, Aufrechterhaltung und letztlich Bestätigung – sind dabei nur ein Beispiel für die Ambivalenz, in der sich gesellschaftskritische Berater_innen in ihrem beruflichen Kontext bewegen: Wir handeln innerhalb sozialer und ökonomischer Normen- und Wertsysteme. In der Beratungsarbeit speziell mit Migrant_innen ist dieses diskursive System – neben speziellen Vorstellungen von Geschlecht, von Alter, von Körperlichkeit, um nur einige wenige Kategorien der Herstellung von „Handlungsfähigkeit“ mit all ihren Möglichkeiten und Beschränkungen zu nennen – zudem stark rassistisch und von Prozessen des „othering“ (der Konstruktion und Herstellung eines „kulturell Anderen“) geprägt.

Welche Rolle übernehmen wir also als Berater_innen in diesen Prozessen? Wie gehen wir verantwortungsvoll mit dem sogenannten „doppelten Mandat“, der „gleichzeitigen Wirksamkeit von Hilfe und Kontrolle“ (Rommelspacher 2012, S.1) um, die vor allem sozialer Arbeit zugeschrieben wird, sich jedoch zweifelsohne auch auf Beratung, und spezifischer auch auf Bildungs- und Berufsberatung, bezieht?

Mit Micus-Loos, Plößer, Geipel und Schmeck (2016, S. 215) fragen wir uns weiterhin: „Wie kann eine am Subjekt ausgerichtete Berufsberatung gestaltet sein, wenn das

Subjekt als durch (soziale) Normen hervorgebrachtes und begrenztes Subjekt zu verstehen ist? Und wie lässt sich eine Berufsberatung denken, wenn die Herausforderung der Selbstkenntnis selber Teil eines machtvollen Subjektivierungsdiskurses ist, den die ‚Ratsuchenden‘ als normative Anforderung verstehen?“ Die erzwungene Einnahme anerkannter Subjektpositionen geht stets mit Ausschlüssen anderer Subjektpositionen einher und vollzieht sich innerhalb hegemonialer Normen (ebd., S. 246). Diese Normativität prägt auch unsere Begehren – unter anderem unsere Berufswünsche.²

Butler hebt darüber hinaus die Bedeutung von Schuld in Subjektivierungsprozessen hervor: „Zunächst gibt es eine Schuld, dann eine wiederholte Praxis des Erwerbs von Fertigkeiten und dann erst die Einnahme eines grammatischen Platzes als Subjekt im Gesellschaftlichen“ (Butler 2001, S. 112). Die Frage der Schuld prägt die Konstruktion von Berufsbiographien und Lebensgeschichten sowohl der betroffenen Person (Sickendiek 2007, S. 76) als auch der Beraterin. So ist möglicherweise auch das wiederholte Nachfragen nach Schreib- und Lesekenntnissen in der oben skizzierten Beratungsszene als Anhaltung zu lesen, Schuld zu übernehmen.

Berufe – Bilder – Träume: 106 Berufskarten

Eingebettet in solche Fragestellungen ist auch die Entstehung des Projekts „FAMME: Berufsbilder_Konstruktion und Dekonstruktion. Erstellung von Instrumenten für eine queer-feministische Bildungs- und Berufsorientierung.“³ Das Projekt wurde im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft FAMME mit dem Verein Frauenservice Graz (Projektträgerin), dem Mädchenzentrum Amazone, dem Mädchenzentrum Klagenfurt und dem Europäischen Trainings- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie (ETC) durchgeführt und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) finanziert. Unser Ziel war es, Bilder von Berufen für die Bildungs- und Berufsberatung für Migrantinnen herzustellen. Wissend, dass „die Orientierung am eigenen Selbst“ sich „als ein zentraler Bestandteil der Architektur der (Berufs-)Wahl“ erweist

2 So beinhaltet beispielsweise „die normative Orientierung an einem aktiven Berufskörper“ (vgl. Micus-Loos/Plößer/Geipel/Schmeck 2016, S. 246) die Abkehr von Tätigkeiten, die vorwiegend sitzend ausgeführt werden; die normative Wirkung, die der dichotomen Codierung von Körpern als weiblich oder männlich innewohnt, bewirkt ebenfalls Ausschlüsse von Körpern, die diesen und anderen Normen nicht entsprechen. „Insofern werden solche Berufe gemieden, die dem körperlichen Subjekt als nicht geeignet erscheinen oder gar eine nicht gewünschte Veränderung des Körpers zu befördern scheinen (...) Die normative Anforderung zum Beispiel an Mädchen und junge Frauen, über die ‚richtige‘ Berufswahl zu materiell nicht nur gesicherten, sondern gänzlich unabhängigen Subjekten zu werden, lässt die Übernahme der Rolle der Hausfrau und Mutter, ohne eigenes Einkommen und damit eine ökonomische Abhängigkeit vom männlichen Familienernährer, als nicht intelligibel erscheinen“ (ebd., S. 247). Der normative Anspruch beispielsweise an junge Frauen, „gute Mütter“ und gleichzeitig „erfolgreiche“ Karrierefrauen sein wollen zu sollen (Adressierungen, an denen frau* notwendigerweise scheitern muss) verdrängt die Suche nach Möglichkeiten einer strukturellen Veränderung und kollektiver Verantwortung. „Deutlich wird, dass die Prozesse ‚der Subjektformierung‘ (Butler 2001, S. 177) stets Prozesse ‚der Unsichtbarmachung – und des Effizientwerdens‘ sind“ (ebd., S. 247).

3 <http://www.maiz.at/de/projekt/maiz-forschung/berufsbilder-konstruktion-und-dekonstruktion-erstellung-von-instrumenten-fuer> (abgefragt: 23.07.2016).

(Micus-Loos/Plößer/Geipel/Schmeck 2016, S.120) und dass der Zwang zu Selbstoptimierung der Bildungs- und Berufsberatung als immanent gesehen werden kann, luden wir zur Gestaltung der Bilder Expertinnen ein und starteten einen Prozess, den wir als kollektive Wissensproduktion verstehen.

Der Herstellung der Bilder ging ein sechsmonatiger Prozess der Auseinandersetzung voraus. In regelmäßigen Werkstätten und Treffen beschäftigten sich Mitwirkende im Projekt (Mitarbeiter_innen im Projekt, Migrant_innen, die an den Werkstätten teilnahmen und andere Expert_innen) mit Darstellungsformen von Berufen und erarbeiteten die Ziele für die Entwicklung des Berufskartensets: Die Bilder sollten so gestaltet sein, dass sie zum Nachdenken anregen und dass sie Perspektiven eröffnen, die die Reflexion gewaltvoller Zuordnungen und Adressierungen im Bereich Berufswahl von Migrantinnen ermöglichen würden. Sie sollten Subjektkonstruktionen nicht festigen, sondern zu ihrer Infragestellung beitragen.

Begleitet wurden die Werkstätten zur Entwicklung „neuer“ Berufsbilder auch von Kunstvermittlerinnen. Vermittlungsarbeit ist transdisziplinär und operiert an der Schnittstelle von Bildung und Wissensproduktion, bei der es immer darum geht, in kollaborativen Prozessen verschiedene Wissensformen aufeinandertreffen zu lassen. Fragen, die die Auseinandersetzung mit Berufen und ihrer Darstellung begleiteten, waren: Wie funktioniert Wissensvermittlung? Wer produziert Wissen? Und was gilt eigentlich als „relevantes“ Wissen? In einer Kunstvermittlung, die sich als kritische Praxis versteht, geht es um die Verschiebung von gesellschaftlichen Normen, um Ein- und Ausschlüsse und um die Suche nach bzw. die Entwicklung von Handlungsräumen. Ein zentrales Moment für die Arbeit in den Werkstätten war es demnach, Räume für verschiedene, auch divergierende Perspektiven zu schaffen und Prozesse des Verlernens von Selbstverständlichkeiten in Gang zu setzen.

In der Zusammenarbeit zwischen den Projektbeteiligten wurden im Rahmen der Werkstätten unterschiedliche künstlerische Strategien und Arbeiten untersucht und besprochen. Auf der Basis gemeinsamer Reflexionen wurden Bezüge zum Alltag hergestellt, Erfahrungen ausgetauscht, und es wurde über mögliche Kriterien für die Bildgestaltung „dekonstruktiver“ Berufskarten nachgedacht. Es ging vor allem darum, einerseits theoretische und künstlerische Positionen in die Auseinandersetzung einzubinden, andererseits sollten unterschiedliche Recherche- und Darstellungsformen erprobt sowie die jeweils eigenen Positionen zu Bildpolitiken immer neu verhandelt werden.

Als Form des Wissenstransfers geriet die Vermittlung dabei selbst in den Blick. Herangehensweisen und Methoden wurden durch neue Überlegungen und Infragestellungen laufend gemeinsam verändert. Ziel war es, eingebettet in diesen kollaborativen Prozess eigenen Anliegen sowie aktuellen gesellschaftlichen Fragen und Themen Raum zu geben, um auf diese Weise in aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse eingreifen zu können.

Die Werkstattteilnehmer_innen hatten meist Erfahrung mit der Arbeitssuche als Migrantinnen in Österreich, sie waren Technikerinnen, Künstlerinnen, Kunstvermittlerinnen, Sozialarbeiterinnen. Sie kannten ein Feld, das gekennzeichnet ist von kulturalisierenden Zuschreibungen, Aberkennung von Kenntnissen und Zertifikaten und einem rassistisch und sexistisch segregierten Arbeitsmarkt. Sie wussten, wie es ist, bei der Bildungs- und Berufsberatung ausgelacht zu werden, wenn sie ihre Träume zu verraten wagten. Gerade Träume aber werden andernorts als Ansatz für eine verändernde Praxis in der Bildungs- und Berufsberatung gesehen. In dem Projekt „Arbeit ist nur das halbe Leben“ arbeiteten Susanne Offen und Jens Schmidt (2015) mit „von Exklusion bedrohte(n)“ Jugendlichen, um die politische Dimension individueller Entscheidungen bzgl. Arbeit und Beruf aufzuzeigen und reflektierbar zu machen. In einem der Seminare im Projekt bildeten Träume den Schwerpunkt. Die Autor_innen arbeiten heraus, wie sehr Träume und die Sehnsüchte, die dahinter stecken, die Lebensgestaltung beeinflussen und wie die vermeintliche Unveränderbarkeit von Rahmenbedingungen, seien sie nun gesellschaftlich oder biografisch bedingt, neu gedacht werden kann. „Dabei“, so Offen und Schmidt (2015, S. 109), „soll es explizit nicht darum gehen, wie die in den Träumen verborgenen Talente und Sehnsüchte marktgängig und arbeitsorientiert zurecht gestutzt werden können. Vielmehr geht es darum, Unvereinbarkeiten von Wünschen und Rahmenbedingungen zur Kenntnis zu nehmen, auch die damit oftmals verbundenen Ungerechtigkeiten zu konstatieren und sich dennoch das Recht auf Wünsche zu bewahren und es auch zu benennen – nicht zuletzt Bourdieu (1998) hat den Verlust der Fähigkeit, Projekte in die Zukunft zu entwerfen und darüber auch Perspektiven für eine Veränderung der Gegenwart zu formulieren, als bedrückendes Ergebnis prekärer Lebenslagen kenntlich gemacht.“ Es geht insbesondere auch darum, Prekarisierungsprozesse als gesellschaftliches Phänomen zu benennen, zu beschreiben und kritisch zu analysieren und gesellschaftliche Ungleichheiten zu problematisieren. Selbstverwertungs-techniken sollen besprechbar und hinterfragbar gemacht werden. Durch Begriffe und Analysen soll es möglich gemacht werden, zu erkennen, zu benennen und zu beurteilen, was auf den Arbeits- und Weiterbildungsmärkten geschieht (Offen/Schmidt 2015, S. 110).

Diese Perspektive wurde auch im Projekt FAMME als immanenter Bestandteil in der Gestaltung von Bildungs- und Berufsberatung eingenommen. Ähnlich wie in dem Projekt „Arbeit ist nur das halbe Leben“ wurden Interviews mit Personen geführt, die unter prekären Arbeitsbedingungen leiden. Ziel war es, im Kartenset auch Berufe abzubilden, die bestimmt nicht als Traumberufe gelten, jedoch manchmal, wie sich in den unzähligen Diskussionen erwies, als ein notwendiger „erster“ Schritt gesehen und erlebt werden. So ist beides vertreten, „odd jobs“ bzw. die pragmatische Seite genauso wie die Traumberufe jener Personen, die die Werkstätten besuchten. Es sind aber die Traumberufe, die helfen, utopische Horizonte zu zeichnen und Utopie als zugleich unmöglich und notwendig zu erfahren und zu vermitteln.

Professionelle Beratung für Migrant_innen

Die Feststellung, dass wir utopische Horizonte in unserer Beratungsarbeit zeichnen und nicht nur die kapitalistischen Verhältnisse reproduzieren wollen, führt uns zu den konkreten Ansprüchen an unsere Beratungsarbeit. Dabei greifen wir neben den oben gestellten Fragen zwei Aspekte auf, die uns für eine professionelle, gesellschaftskritische, antisexistische und antirassistische Beratung unumgänglich erscheinen, ohne dabei den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Denn der Einsatz der erstellten Bilder kann nicht losgelöst von den Prozessen im Beratungssetting betrachtet werden; eine Einleitung zur Anwendung⁴, ohne die Basis der Handlung zu berücksichtigen, würde sich darin erschöpfen, Werkzeuge zu liefern, ohne infrage zu stellen, wozu.

Reflexivität

Mit Abdul-Hussain (2012, S. 97) heben wir Selbstreflexion, theoretische Fundierung, Mehrperspektivität und deren Integration als zentrale Merkmale einer Beratungsarbeit, die sich der Logik der Verwertung und Unterwerfung zu entziehen sucht, hervor. Das bedeutet, „sich zunächst eigenständig mit der Kritik von Minoritäten und Vertreterinnen postkolonialer Theorien am Genderherrschaftsdiskurs und ihren theoretischen Ausblicken auseinanderzusetzen. (...) Gerade in diesem Themenfeld gilt es, Inklusions- und Ausschlussstrategien gut zu reflektieren und gegebenenfalls Veränderungen und erweiterte Sichtweisen zu entwickeln“ (Abdul-Hussain 2012, S. 97 f.). In Bezug auf ihre Praxis schlägt sie beispielhaft folgende Fragen vor: „Welche Bilder tauchen bei mir auf, wenn ich an arabische Männer denke? Ist für mich auch ein schwuler arabischer Mann vorstellbar? Was würde ich von einer rollstuhlfahrenden Supervisorin als Kollegin halten? Was löst es bei mir aus, wenn ich erfahre, dass die Managerin, die ich coache, mit einer Frau zusammenlebt? In welchen Situationen habe ich zur Dominanzkultur gehört und wie bin ich damit umgegangen? Wen habe ich im Blick gehabt? Wo und wann bin ich selbst ausgeschlossen worden und wen habe ich in dieser Situation im Blick gehabt?“ (Abdul-Hussain 2012, S. 98).

4 Einige Beispiele und Ideen zu Methoden für den Einsatz der Berufsbilder, die sich aus den gemeinsamen Diskussionen der Erprobungsergebnisse entwickelten, können in der Begleitbroschüre unter folgenden Links nachgelesen werden: <http://www.maiz.at/de/publikation/2014/famme-berufsbilder-konstruktion-und-dekonstruktion> (abgefragt: 01.03.2017), <http://famme.at/component/jdownloads/finish/7-famme-broschueren/355-maiz-berufsbilder-konstruktion-und-dekonstruktion?Itemid=0> (abgefragt: 01.03.2017).

Mit der Forderung nach Reflexivität⁵ als einer Grundbedingung professionellen beraterischen Handelns schließen wir uns vielen Wissenschaftler_innen, Theoretiker_innen und Praktiker_innen an (vgl. Abdul-Hussein 2012, Seel 2013, Sickendiek 2014 oder Schicke 2014) und halten fest: „Die Praxis einer professionellen Reflexivität wirft eine Reihe von Fragen auf: nach den Grenzen des westlichen Wissens; nach gewaltvollen Prozessen der Aberkennung von Wissen; nach den Kriterien zur Legitimierung von Wissen; nach dem gestatteten Nichtwissen; Fragen, die Prozesse der Herstellung und Reproduktion von Wissen über die ‚Anderen‘ (als different) unterbrechen und untersuchen; Fragen, die die eigene machtvolle Position in der Migrationsgesellschaft destabilisieren; Fragen, durch die frau_man sich selbst widerspricht“ (Mineva/Salgado 2014, S. 225).

Sich gegen diskriminierende Strukturen engagieren

In und mit Widersprüchen beraten – so lautet der Titel unserer Überlegungen zu Bildungs- und Berufsberatung für Migrant_innen, der die sehr restriktiven politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen speziell für diese Zielgruppe mitdenkt. Wir haben in diesem Beitrag versucht, die vielschichtigen Widersprüche in der Beratungsarbeit mit Migrant_innen aufzuzeigen und möchten sie hier am Ende unserer Ausführungen nochmals zusammenfassend skizzieren, um daraus mögliche Perspektiven zu entwickeln. Konkret möchten wir zwei für uns zentrale Widersprüche formulieren:

Ein Widerspruch betrifft unsere Rolle als Berater_in und damit die Festschreibung von sozialen Hierarchisierungen: Wer ist die zu beratende Person? Und: Wer ist legitimiert zu beraten? Gerade in einem Setting wie in der Bildungs- und Berufsberatung mit Migrant_innen, in dem die Funktion der Berater_innen großteils Mehrheitsangehörige übernehmen und die zu Beratenden ausschließlich Migrant_innen sind, werden Prozesse des „othering“ beinahe automatisch und permanent neu vollzogen: Auf der einen Seite stehen die Berater_innen in ihrer Rolle als Wissende – als die Verfüger_innen über Fachinformationen, aber auch als Verfüger_innen über informelles Wissen, das letztendlich über wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ein- und Ausschluss entscheidet. Auf der anderen Seite sind die Migrant_innen als „die Anderen“ positioniert, die als zu Beratende, als Nicht-Wissende adressiert werden: Nicht nur als zu Beratende, die Entscheidungshilfe für berufliche Wege in Anspruch nehmen, sondern auch als Nicht-Wissende, was den österreichischen Arbeitsmarkt und die österreichische Bildungslandschaft mit all ihren formellen, aber auch informellen Ein- und Ausschlussmechanismen betrifft.

5 In Anlehnung an die Definition wissenschaftlicher Reflexivität von Pierre Bourdieu entwirft Mecheril für die Migrationspädagogik das Konzept einer pädagogischen Reflexivität. Diese ist nicht als individuelle Reflexion, sondern als professionelle reflexive Haltung innerhalb eines reflexiven professionellen Feldes zu verstehen. „Gegenstand pädagogischer Reflexivität ist primär nicht der individuelle Pädagoge/die Pädagogin, sondern das im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen (zum Beispiel über ‚die Migrant_innen‘)“ (Mecheril et. al. 2010, S. 191). Dieses Konzept bedarf nicht notwendigerweise einer Übersetzung in den beraterischen Kontext, denn mit Mecheril (2004, S. 9) verstehen wir Beratung als eine idealisierte Grundform pädagogischen Handelns, die auf die nicht bevormundende Bestärkung der Handlungsfähigkeit des Gegenübers zielt.

Damit unmittelbar verbunden ist der zweite Widerspruch, auf den wir hier vor allem einzugehen versucht haben: Indem wir zu Beratende darüber informieren, wie die Arbeitssuche, wie eine Bewerbung für sie erfolgreich funktionieren kann (und das schließt im Sinne einer parteiischen Beratung nicht nur Informationen über formelle Voraussetzungen, sondern auch über informelle Mechanismen und Strategien mit ein) und ihre Überlegungen zu für sie „passenden“ Ausbildungs- und Berufswegen anregen, moderieren und auch lenken(!), reproduzieren und konstruieren wir damit eine soziale Wirklichkeit, die sexistisch, rassistisch und heteronormativ geprägt ist und einer ökonomischen Verwertungslogik und sehr restriktiven Migrationspolitiken unterliegt. Denn auch wenn in der Beratungspraxis Raum für gesellschaftliche Gegenentwürfe gegeben wird (etwa, einen für Frauen untypischen Bildungs- und Berufsweg einzuschlagen), bedeutet dies im Sinne von Butler und Foucault ja nicht, aus diskursiven Verhältnissen auszubrechen, sondern – durch das Formulieren eines „Gegen“ – diese als „Norm“ erneut zu bestätigen (dazu etwa Foucault 2003).

Wie können wir als gesellschaftskritische Bildungs- und Berufsberater_innen, die an sich den Anspruch einer professionellen und reflexiven Beratungspraxis stellen, mit diesen Widersprüchen umgehen? Eine zentrale Perspektive kann und muss es sein, Irritationen herbeizuführen, denn nur durch Irritation – also durch eine grundsätzliche Hinterfragung von diskursiven Systemen – kann es, so Butler (2009, S. 891), möglich sein, Normen in ihrer Wirkmächtigkeit aufzudecken und sie zu verschieben, ohne sie „vollständig“ zu wiederholen. Irritationen schaffen und produktiv machen: Das war auch unser Ziel mit den Berufskarten, die im oben beschriebenen Prozess entstanden sind. Die Erprobungen mit unterschiedlichen Zielgruppen und in unterschiedlichen Organisationen und Settings haben gezeigt, dass dadurch Perspektiven erweitert werden können.

Methodisch könnte dies in der Beratung – auch unter Einsatz der erstellten Berufsbilder – beispielsweise mit sozialkonstruktivistischen Ansätzen umgesetzt werden. Narrative Beratungsansätze könnten dabei zum einen dazu dienen, die „große Erzählung“ herauszuarbeiten (die oftmals auf gesellschaftliche und ökonomische Rahmenbedingungen verweist) und damit die Wirkmächtigkeit eines diskursiven Systems erkennbar zu machen. Denn bei diesen Narrationen „handelt es sich (...) immer auch um gesellschaftliche Geschichten, insofern hier normative Anforderungen sowie strukturelle Begrenzungen und Hürden mitbedacht und Handlungsspielräume der Subjekte ausgelotet werden können – und zwar in der Formulierung einer ‚eigenen‘ Erzählung oder auch durch den forschenden Rückgriff auf die Erzählungen Anderer“ (Sickendiek 2007, S. 237). In diesen Erzählungen – also in den konstruierten Geschichten – tritt die erzählende Person aber immer auch als „handlungsfähige“ und „aktiv handelnde Person“ auf und wird dabei zum „Hauptprotagonisten“ der eigenen Erzählung (Sickendiek 2007, S. 76).

Indem die erzählende Person als aktives und handlungsfähiges Subjekt gedacht wird, können narrative Ansätze zum anderen auch dazu beitragen, neue Geschich-

ten zu schreiben: Utopische Geschichten, in denen Träume und Wünsche sich erfüllen. Dabei kann und soll überlegt werden, was sich alles verändern müsste, damit diese Träume und Wünsche auch tatsächlich wahr werden können.

Gegebene Verhältnisse nicht nur zu reproduzieren, würde unserer Auffassung nach also vor allem bedeuten: formelle und informelle Normen, Gesetze und Gesetztes, Regeln, hierarchische und gewaltvolle (patriarchale, heteronormative, rassistische und kapitalistische) Verhältnisse und Strukturen permanent zu hinterfragen und ihre Wirkmächtigkeit zu analysieren. Dabei kann es aber nicht belassen werden. Es braucht Empörung und Irritationen eben dieser Verhältnisse und Strukturen, das Entwerfen von Perspektiven und das Pflegen eines utopischen Horizonts (Mineva/Salgado 2014, S. 2014). Über die Einzelberatung hinaus bedarf es auch eines gesellschaftspolitischen und solidarischen Handelns und eines (öffentlichen) Raumes für politisches Engagement im Sinne einer irritierenden politischen Haltung und Handlung mit dem Ziel, eine tatsächliche (diskursive) Veränderung herbeizuführen.

Literatur

- Abdul-Hussain, S. (2012):** Genderkompetenz in Supervision und Coaching. Wiesbaden: VS Verlag.
- Butler, J. (2001):** Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (2003):** Die Ordnung des Diskurses, Fischer Verlag.
- Lembke, R. (2005):** Der Mensch als Untertan. Zum Begriff der Subjektivierung bei Michel Foucault. In: Tabvlarasa, Jenenser Zeitschrift für kritisches Denken, Ausgabe 23/ Oktober 2005. Online unter: <http://www.tabvlarasa.de/23/lembke.php> (abgefragt: 23.07.2016)].
- Mecheril, P. (2004):** Beratung in der Migrationsgesellschaft. Paradigmen einer pädagogischen Handlungsform. Online unter: http://www.staff.uni-oldenburg.de/paul.mecheril/download/beratung_mecheril2004.pdf (abgefragt: 23.07.2016).
- Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, I./Kapalka, A./Melter, C. (2010):** Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag.
- Micus-Loos, Ch./Plößer, M./Geipel, K./Schmeck, M. (2016):** Normative Orientierungen in Berufs- und Lebensentwürfen junger Frauen. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Mineva, G./Salgado, R. (2014):** Was die Lernenden lernen wollen sollen: Einblicke in Curricula für Deutsch als Zweitsprache aus subjektivierungstheoretischer und postkolonialer Perspektive. In maiz: Deutsch als Zweitsprache – Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses/Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge/d_a_Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens, S.179–207. Online unter: http://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf (abgefragt:23.07.2016).

- Offen S./Schmidt, J. (2015):** Riskante Übergänge: Politische Bildung in der Berufsorientierung unter prekären Bedingungen. In Micus-Loos, Ch./Plößer, M. (Hrsg.): Des eigenen Glückes Schmied_in!? Wiesbaden: Springer Verlag, S. 99–113.
- Reckwitz, A. (2012):** Subjekt. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rommelspacher, B. (2012):** Kulturelle Grenzziehungen in der Sozialarbeit: Doing and undoing differences. Online unter: http://www.birgit-rommelspacher.de/pdfs/Kulturelle_Grenzziehungen_A.pdf (abgefragt:23.07.2016).
- Schicke, H. (2014):** Professionalität für eine lernförderliche Unterstützung in berufs- und lernbiographischen Übergängen. In von Felden, H./Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 267–286.
- Seel, H.-J. (2013):** Aufgaben und Probleme der Professionalisierung von Beratung. In Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung, Band 3. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 1645–1661.
- Sickendiek, U. (2007):** Theorien und Konzepte beruflicher Beratung. In Sickendiek, U./Nestmann, F./Enge, F./Bamler, V. (Hrsg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 53–100.
- Sickendiek, U. (2014):** Weil es einen Unterschied macht: Beratung in Diversität und sozialer Gerechtigkeit. In Melter, I./Kanelutti-Chilas, E./Stifter, W. (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III. Wirkung- Nutzen- Sinn, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Die aktuelle österreichische Anerkennungslandschaft

NORBERT BICHL

Die Bildungsstruktur der zugewanderten Bevölkerung hat sich in Österreich, im Speziellen in Wien, in den letzten Jahrzehnten aus vielfältigen Gründen stark verändert. Aktuelle Auswertungen durch das Zentrum für Soziale Innovation (ZSI) zeigen, dass der Neuzuzug von Personen mit geringer und mittlerer Bildung gleich bleibt, jener mit höherer hingegen steigt. Dies ist vor allem bei zugewanderten Frauen beobachtbar und mehrheitlich bei jenen, die aus familiären Gründen aus dem Ausland nach Wien zuzogen (Gächter 2016).

Der Bildungsstand der Bevölkerung in Österreich ist daher nach Zeitpunkt und Ursache für die Migration sehr unterschiedlich. Einerseits weisen im Jahr 2014 28,1% der MigrantInnen erster Generation im Alter von 25 bis 64 Jahren maximal einen Pflichtschulabschluss auf; dies betrifft in einem höherem Ausmaß Menschen aus der Türkei und aus dem ehemaligen Jugoslawien. Andererseits ist der Anteil der HochschulabsolventInnen mit 19,3% größer als bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund mit 16,4%. Hohe Akademikerquoten weisen dabei zugewanderte Personengruppen aus anderen EU-Staaten bzw. aus „sonstigen Staaten“¹ auf (Statistik Austria 2015b). Unterrepräsentiert hingegen sind MigrantInnen im Bereich der mittleren Bildung (Lehre bzw. Berufsbildende Mittlere Schule). Dies hängt in erster Linie damit zusammen, dass die duale Ausbildung, also die Lehrausbildung, die überwiegend im Betrieb bzw. in betriebsähnlichen Verhältnissen stattfindet, vor allem in Österreich und in Deutschland etabliert ist. In anderen Staaten erwirbt man eine Facharbeiterqualifikation entweder in einer (höheren) berufsbildenden Schule oder ohne formalen Abschluss durch eine Tätigkeit in einem Betrieb.

Vergleicht man den Bildungsstand mit der tatsächlich ausgeübten Beschäftigung, ist festzustellen, dass aus dem Ausland zugewanderte Personen in einem höheren Ausmaß dequalifiziert beschäftigt sind. Viele nehmen eine Berufstätigkeit an, die geringere formale Bildungsabschlüsse erfordert, als sie erworben hatten. So ergab eine

1 Damit sind alle anderen Staaten gemeint als die für Österreich wichtigsten Herkunftsländer Türkei, das ehemalige Jugoslawien sowie die Staaten der EU und des EWR.

Studie des Zentrums für Soziale Innovation im Auftrag des Arbeitsmarktservice Tirol, dass im Durchschnitt der Periode von Oktober 2007 bis September 2012 in Tirol Beschäftigte mit im Inland gemachten Abschlüssen von der Lehre aufwärts zu 16 % in Hilfs- und Anlernertätigkeiten zu finden waren, jene mit im Ausland erworbenen Abschlüssen aber zu 38 % (Gächter 2014). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch der 3. Wiener Integrations- & Diversitätsmonitor: 34 % von höher Gebildeten mit Abschlüssen aus Drittstaaten sind im Rahmen von Hilfs- und Anlernertätigkeiten beschäftigt (siehe Stadt Wien, MA 17 2014).

Auch die aktuellen Erhebungen der Statistik Austria ergeben, dass sich 23,5 %, also knapp ein Viertel der im Ausland geborenen Personen, für ihre gegenwärtige berufliche Tätigkeit überqualifiziert fühlen. Unter den in Österreich geborenen Personen fühlten sich hingegen nur 8,8 % für ihre Beschäftigung überqualifiziert (Statistik Austria 2015a).

Die Gründe hierfür sind durchaus sehr unterschiedlich: Eine Dequalifikation kann bereits im Herkunftsland stattgefunden haben (z. B. bei Flüchtlingen); eine lange Fluchtdauer; lange Asylverfahren und fehlender Arbeitsmarktzugang; migrationsrechtliche Hindernisse; die Notwendigkeit, irgendeine Beschäftigung auszuüben, um das Aufenthaltsrecht zu sichern, um die Familie nachholen zu können oder um die österreichische Staatsbürgerschaft zu erhalten; nicht ausreichende Deutschkenntnisse; fehlende bzw. „falsche“ Netzwerke am österreichischen Arbeitsmarkt; die fehlende berufliche Anerkennung einer mitgebrachten Qualifikation; oder generell eine „bewusste und unbewusste Diskriminierung am Arbeitsmarkt“ (siehe auch Bichl 2015, S. 2).

Wie laufen Anerkennungsprozesse in Österreich ab?

Die formale Anerkennung von aus dem Ausland mitgebrachten Qualifikationen ist in Österreich bislang nicht einheitlich geregelt. Die Regelungen sind durch eine Vielzahl von Bundes- und Landesgesetzen festgelegt, und unterschiedlichste Behörden und (Bildungs-)Institutionen sind dafür zuständig. Bei einem Verfahren wird zunächst unterschieden, ob die Anerkennung notwendig ist, um beispielsweise weiterstudieren bzw. eine weitergehende Schule besuchen zu können oder ob es um die Ausübung eines Berufes geht. Bei der beruflichen Anerkennung wiederum wird unterschieden, ob es um die Zulassung zu einem reglementierten Beruf geht oder ob eine nicht-reglementierte Tätigkeit ausgeübt werden soll. Reglementierte Berufe sind dadurch gekennzeichnet, dass der Berufszugang und die Berufsausübung durch Rechts- und Verwaltungsvorschriften an den Nachweis einer bestimmten Qualifikation gebunden sind. In Österreich betrifft dies in erster Linie alle Gesundheitsberufe, das selbständige Gewerbe mit seinen Befähigungsnachweisen und die freien Berufe. Schließlich wird auch noch unterschieden, ob die Ausbildung in einem anderen EWR-Land oder in einem Drittstaat erworben wurde.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass eine formale Anerkennung nur bei einer reglementierten Berufsausübung notwendig ist. Sind Anerkennungsverfahren im beruflichen Zusammenhang notwendig, wird unterschieden zwischen

- der Nostrifikation ausländischer Zeugnisse bzw. Qualifikationsnachweise für Gesundheitsberufe,
- der Nostrifizierung von akademischen Studienabschlüssen und
- der beruflichen Anerkennung bzw. Berufszulassung von Qualifikationsnachweisen aus dem EWR-Raum.

Bei der Nostrifikation bzw. Nostrifizierung steht der Vergleich von Lehr- und Studienplänen im Vordergrund. Berufserfahrung und praktische Tätigkeiten werden dabei kaum berücksichtigt. Fehlende Lehrstoffgebiete müssen in Form von Ergänzungsprüfungen nachgeholt werden (als außerordentliche SchülerInnen bzw. Studierende).

Innerhalb der Europäischen Union ist die Berufsanerkennung in einer Richtlinie geregelt.² Sieben Berufe sind automatisch anerkannt (Ärztin, Zahnarzt, Allgemeine Krankenpflege, Hebamme, Tierarzt, Apothekerin, Architekt). Qualifikationen im Bereich des Gewerbes werden ebenfalls unter bestimmten Umständen anerkannt. Ansonsten gilt die allgemeine Regelung mit der Prüfung, ob „wesentliche Unterschiede“ in der Ausbildung bestehen, die auch nicht durch Berufserfahrung ausgeglichen werden können. In diesen Fällen sind Anpassungslehrgänge oder Eignungsprüfungen zu absolvieren (vgl. Bichl 2015). Im Bereich der nicht-reglementierten Berufe handelt es sich bei der beruflichen Positionierung üblicherweise um eine Angelegenheit zwischen ArbeitgeberIn und ArbeitnehmerIn, die sich im Arbeitsvertrag niederschlägt. Der Wert der mitgebrachten Qualifikation hängt von der Arbeitsmarktsituation und dem Verhalten des Arbeitsmarktes ab. Für beide Seiten stellt die Gleichhaltung und vor allem die Bewertung von ausländischen Diplomen eine Möglichkeit dar, mitgebrachte Bildungsabschlüsse besser abschätzen und einordnen zu können.

Die Gleichhaltung von ausländischen beruflichen Qualifikationen mit einem österreichischen Lehrabschluss ist grundsätzlich nicht notwendig. Sie kann aber – unabhängig, ob es sich um eine Ausbildung aus einem EWR-Staat handelt oder nicht – beim Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft im Sinne des Berufsausbildungsgesetzes beantragt werden. 2015 kam es zu 472 vollen Gleichhaltungen und 298 Zulassungen zur verkürzten Lehrabschlussprüfung.³ Letztere besteht aus einer praktischen Prüfung sowie einem Fachgespräch. Etwa die Hälfte der Fälle kommt dabei aus Wien.

Die Bewertung von ausländischen Diplomen sind Gutachten des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (ENIC-NARIC Austria) für akade-

2 Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen in der Fassung der Richtlinie 2013/55/EU vom 20. November 2013.

3 Auskunft durch das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.

mische Diplome bzw. des Bundesministeriums für Bildung für schulische Abschlüsse aus dem Ausland. Es handelt sich hierbei um keine Bescheide. Bewertungen haben somit auch keine unmittelbare Rechtswirkung. Basis ist das Lissabonner Anerkennungsübereinkommen.⁴ Die Bewertung beinhaltet die Erklärung der ausländischen Bildungseinrichtung, die Erlaubnis, einen ausländischen akademischen Grad führen zu dürfen, sowie einen grundsätzlichen Vergleich mit Österreich. Gegebenenfalls wird darauf hingewiesen, dass eine Anerkennung notwendig ist. 2015 wurden durch ENIC-NARIC Austria 5.441 Bewertungen durchgeführt, 2011 waren es im Vergleich dazu erst 1.713 Bewertungen gewesen.⁵

Ein lange vernachlässigtes Thema gewinnt an Bedeutung

Im Rahmen der europäischen Gemeinschaftsinitiative EQUAL von 2002 bis 2007⁶ und anderen EU-Förderprogrammen (z. B. Europäischer Flüchtlingsfonds, Europäischer Sozialfonds) wurden erstmals gezielt Projekte zum Thema der Anerkennung von aus dem Ausland mitgebrachten Qualifikationen durchgeführt. Gleichzeitig erfolgten erste wissenschaftliche Aufarbeitungen durch das Zentrum für soziale Innovation und das WIFO, das Österreichische Institut für Wirtschaftsforschung.

Sowohl die Europäische Kommission (vgl. Europäische Kommission 2012), die OECD (vgl. z. B. Krause/Liebig 2011) als auch der MIPEX (Migrant Integration Policy Index) (vgl. Huddleston et al. 2011) stellten kritisch fest, dass mitgebrachte Qualifikationen in Österreich zu wenig genutzt werden. Das österreichische Regierungsprogramm vom Dezember 2008 wünschte sich eine Unterstützung bei der Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen, und der Nationale Aktionsplan für Integration forderte eine Verbesserung und Vereinfachung der Anerkennung bzw. Nostrifizierung von im Ausland erworbenen Ausbildungen (vgl. Bundesministerium für Inneres 2010).

Seitens des damaligen Staatssekretariates für Integration wurden in Folge in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) und hinzugezogenen ExpertInnen die Broschüre „Anerkennungs-ABC“ herausgegeben und die Homepage „www.berufsanerkennung.at“ aufgebaut. Auf Grundlage eines „Konzepts für Anlaufstellen und weitere Maßnahmen zur Anerkennung und Bewertung von im Ausland erworbenen Qualifikationen“⁷ wurden Anfang 2013 entsprechende Anlaufstellen (AST)⁸ mit einer Anlaufstellenkoordination sowie mit Bewertungsstellen aufgebaut.

4 Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region vom 11. April 1997.

5 Auskunft durch das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.

6 Siehe unter anderem das Archiv des Europäischen Sozialfonds in Österreich: <http://www.esf.at/esf/service/archiv> (abgefragt: 01.03.2017).

7 Erstellt vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, gemeinsam mit anderen Bundesministerien, SozialpartnerInnen, Ländern sowie ExpertInnen.

8 <http://www.anlaufstelle-erkennung.at/anlaufstellen> (abgefragt: 01.03.2017).

Diese bieten seitdem mehrsprachige Anerkennungsberatung⁹ an: Sie klären ab, ob eine formale Anerkennung notwendig und möglich ist, unterstützen bei der Einholung von beglaubigten Übersetzungen von Diplomen und Zeugnissen und begleiten gegebenenfalls im Anerkennungsprozess. Enge Zusammenarbeit besteht mit den Bewertungsstellen, Anerkennungsbehörden und dem Arbeitsmarktservice. Darüber hinaus wurden durch die Anlaufstellen bundesländerspezifische Netzwerke mit arbeitsmarkt- und bildungspolitischen AkteurInnen initiiert oder bestehende inhaltlich erweitert.

Standorte der Anlaufstellen sind in Graz, Innsbruck, Linz und Wien. Zusätzlich werden regelmäßige Sprechstunden in Feldkirch, Klagenfurt, Salzburg, St. Pölten und in Wiener Neustadt angeboten, weitere regionale Sprechstunden und Informationsveranstaltungen in kleineren Städten runden das Angebot ab.

Aktuelle Maßnahmen und gesetzlicher Rahmen

Bereits in Folge des Regierungsprogramms vom Dezember 2008 war es zu einer Integrationsoffensive des Arbeitsmarktservice gekommen. Diese wurde weiterentwickelt, wobei derzeit die korrekte Datenerhebung der mitgebrachten Qualifikationen als Basis für die weitere arbeitsmarktpolitische Betreuung im Vordergrund steht. Fördermittel für die Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen wurden aufgestockt und neue, zusätzliche Maßnahmen zur schnelleren und abgestimmten Integration in den Arbeitsmarkt geschaffen (z. B. Deutschkurse, österreichweite Kompetenzchecks, Check In in Oberösterreich¹⁰ und Wien¹¹, Kompetenzzentrum für Wien, Niederösterreich und Burgenland¹², Integrationspfad Wien¹³ und Steiermark).

Darüber hinaus wurden modulare Ausbildungsprogramme und Validierungsprojekte auf- bzw. weiter ausgebaut („Du kannst was“¹⁴, Kompetenz mit System – KMS¹⁵, Wiener Anerkennungssystem¹⁶).

9 Anerkennungsberatung ist eine spezialisierte Fachberatung. Ihr Ziel ist die Anerkennung bzw. Bewertung von aus dem Ausland mitgebrachten Qualifikationen. Anerkennungsberatung findet an der Schnittstelle von arbeitsmarktpolitischer Beratung und Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung statt. Die Anerkennung bzw. Bewertung der Qualifikationen selbst erfolgt jedoch durch die rechtlich zuständigen Institutionen und Behörden (s. auch Bichl 2016).

10 <http://www.migrare.at/cms1/index.php/angebote-kompetenzzentrum/checkinwork> (abgefragt: 01.03.2017).

11 http://media.anlaufstelle-erkennung.at/checkin_flyer.pdf (abgefragt: 01.03.2017).

12 http://www.nostrifikation.eu/images/pdf/Infoblatt_KompetenzzentrumInkITAS_2016_03_18.pdf (abgefragt: 04.03.2017).

13 <https://www.erzdioezese-wien.at/dl/oNmtJKJlNlooJqx4NJk/Integrationspfad.pdf> (abgefragt: 01.02.2017).

14 <http://www.dukannstwas.at/> (abgefragt: 01.03.2017).

15 <http://www.ams.at/service-arbeitsuchende/angebote-frauen/kompetenz-system> (abgefragt: 01.03.2017).

16 <https://www.wien.gv.at/arbeit/waff/erkennungssystem.html> (abgefragt: 01.03.2017).

Durch die Änderung¹⁷ der europäischen Richtlinie über die Anerkennung von Berufsqualifikationen mussten alle einschlägigen Bundes- und Landesgesetze geändert werden.

In Folge dessen haben immer mehr Bundesländer eigene Landesanerkenntnisgesetze zur Umsetzung dieser europarechtlichen Vorgaben geschaffen (derzeit: Salzburg, Steiermark, Kärnten und Tirol. Laut aktuellem Regierungsübereinkommen ist dies auch in Wien geplant¹⁸).

Auf Bundesebene wurde mit dem Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013 bis 2018 ein „eigenes“ österreichisches Anerkennungsgesetz angekündigt. Nach einem etwas längeren Entwicklungsprozess wurde im Juni 2016 im Parlament das Bundesgesetz über die Vereinfachung der Verfahren zur Anerkennung und Bewertung ausländischer Bildungsabschlüsse und Berufsqualifikationen (Anerkennungs- und Bewertungsgesetz – AuBG) beschlossen.

Im Vorfeld hatte es durchaus sehr ambitionierte politische Ansagen zur Veränderung der vielfältigen Anerkennungsregelungen gegeben. Diese haben jedoch kaum den Gesetzeswerdungsprozess überlebt. Die bisherigen Regelungen bleiben grundsätzlich bestehen, und die vielfältigen landesrechtlich geregelten Berufe werden durch das Bundesgesetz überhaupt nicht berührt.

Es ist vielmehr ein „Informations- und Servicegesetz“ geworden¹⁹: Das ursprünglich geplante einheitliche Anerkennungsportal wurde zu einem Informations- und Orientierungsportal, in dem die bisherige Berufsankennungshomepage (www.berufsankennung.at) weiter ausgebaut werden wird. Für ein tatsächlich einheitliches Anerkennungsportal hätte man die unterschiedlichen Antragsprozeduren vereinheitlichen und dies teilweise auch rechtlich verankern müssen. Allerdings werden durch das Gesetz nunmehr auch jene Beratungsstellen rechtlich abgesichert, die durch das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz geschaffen worden waren.

Die wesentlichste und wichtigste Neuerung ist sicherlich die Verankerung des Rechts auf Bewertung. Neben der bereits bestehenden Bewertungsmöglichkeit für schulische und tertiäre Ausbildungen wird nunmehr auch eine Möglichkeit der Bewertung im Bereich des Berufsausbildungsgesetzes geschaffen, wenn keine Gleichhaltung möglich ist. Diese Bewertungsgutachten sind auch die Grundlage für die Betreuung durch das Arbeitsmarktservice.

17 Richtlinie 2013/55/EU des Europäischen Parlaments und des Rates vom 20. November 2013 zur Änderung der Richtlinie 2005/36/EG über die Anerkennung von Berufsqualifikationen und der Verordnung (EU) Nr. 1024/2012 über die Verwaltungszusammenarbeit mit Hilfe des Binnenmarkt-Informationssystems („IMI-Verordnung“).

18 Eine Stadt, zwei Millionen Chancen. Das rot-grüne Regierungsübereinkommen für ein soziales, weltoffenes und lebenswertes Wien (2011): „Der Servicecharakter dieses Gesetzesvorhabens soll dazu beitragen, dass mehr Anträge auf Anerkennung oder Bewertung gestellt werden und dadurch die Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten fördern“ (Aus dem Vorblatt zur Regierungsvorlage).

19 „Der Servicecharakter dieses Gesetzesvorhabens soll dazu beitragen, dass mehr Anträge auf Anerkennung oder Bewertung gestellt werden und dadurch die Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten fördern“ (Aus dem Vorblatt zur Regierungsvorlage).

Interessant für die Praxis könnten „besondere Bestimmungen für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte“ werden. Hier sind alternative Verfahren zur Feststellung der Qualifikationen vorgesehen, z. B. durch praktische und theoretische Prüfungen, Stichprobentests, Fachgespräche, Ersatzbestätigungen oder Arbeitsproben, wenn diese durch Unterlagen nicht ausreichend nachgewiesen werden können. Die Auswahl des Verfahrens liegt jedoch im Ermessen der zuständigen Behörde.

Zusammenfassend ist das Anerkennungs- und Bewertungsgesetz im Wesentlichen eine rechtliche Absicherung der bisherigen Konzepte und Entwicklungen.

Welche zukünftigen Entwicklungen sind absehbar?

Auch wenn es beim aktuellen Anerkennungs- und Bewertungsgesetz noch nicht umgesetzt werden konnte: Es wird zu einer Angleichung der Anerkennungsverfahren von Drittstaats- mit EWR-Ausbildungen kommen müssen. Dieselben Behörden würden dann generell die Gleichwertigkeit von ausländischen Qualifikationen überprüfen, Berufserfahrungen miteinbeziehen und bei „wesentlichen Unterschieden“ Anpassungsqualifizierungen vorschlagen (vgl. Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen 2015).

Die Anerkennung von mitgebrachten Qualifikationen bedeutet jedoch auch, dass zusätzliche Maßnahmen und Angebote geschaffen werden müssen, und zwar:

- Deutschkurse auf höherem Niveau, Fachdeutschkurse, begleitende Deutschkurse (Beschäftigung und arbeitsmarktpolitische Maßnahmen),
- „Brückenkurse“ und Anpassungsqualifizierungen (vgl. Bichl 2015) und
- Stipendien für die Anerkennung ausländischer Abschlüsse.²⁰

Der Fokus muss jedoch auch verstärkt in Richtung ArbeitgeberInnen gerichtet werden – einerseits dahingehend, dass Auseinandersetzungen stattfinden, wie Personalaufnahmen in der betrieblichen Wirklichkeit verlaufen und welche Ausschließmechanismen in der Praxis bestehen. Gleichzeitig jedoch muss das Bewusstsein vorhanden sein, dass trotz aller Bemühungen und Investitionen dies noch immer nicht heißt, dass die betroffenen Personen auch tatsächlich in den Arbeitsmarkt integriert werden können. So wie auch in Österreich sozialisierte und ausgebildete Personen aus vielfältigen Gründen nicht immer eine Beschäftigung finden können (oder manche auch nicht wollen). „Manchmal funktioniert Unterstützung erst nach vielen Versuchen, und mitunter ist sie sogar vergebens“ (Meinhart 2016).

Entscheidend wird jedoch auch sein, dass die wesentlichen Integrations- und BildungsakteurInnen kooperieren und aufeinander aufbauende Maßnahmen entwickeln. Unterstützungssysteme sollen nicht konkurrieren (z. B. Deutschkurse der unterschiedlichen Förderinstitutionen) bzw. nicht zum Ausschluss in anderen Bereichen führen, wie z. B. zum Verlust der bedarfsorientierten Mindestsicherung. Viel-

20 Als Vorbild könnte beispielsweise das diesbezügliche Stipendienprogramm der Stadt Hamburg dienen.

mehr ist deren Entwicklung zu einem inklusiven Integrationsweg eine Notwendigkeit.

Literatur

- Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen, Koordination – Anlaufstellen für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen (AST) (2015):** Eckpunkte für ein österreichisches Anerkennungsgesetz. Wien: Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen.
- Bichl, N. (2015):** Der Anerkennungsprozess in Österreich in der Praxis. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.
- Bichl, N. (2016):** Anerkennungsberatung in den Anlaufstellen für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen (AST). Wien: Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen.
- Bundesministerium für Inneres (2010):** Nationaler Aktionsplan für Integration. Wien: Bundesministerium für Inneres.
- Europäische Kommission (2012):** Empfehlung des Rates zum Nationalen Reformprogramm Österreichs 2012 und Stellungnahme zum Stabilitätsprogramm Österreichs für die Jahre 2011–2016. Brüssel.
- Gächter, A. (2014):** Dequalifizierung als Problem der Verwertung von Ausbildungen von MigrantInnen und Asylberechtigten in Tirol. Innsbruck/Wien: Arbeitsmarktservice Tirol.
- Gächter, A. (2016):** Arbeitsmarktsituation von Zugewanderten und deren Nachkommen. Stadt Wien, Magistratsabteilung 17 – Integration und Diversität.
- Huddleston, T./Niessen, J./Ni Chaoimh, E./White, E. (2011):** Migrant Integration Policy Index III. Brüssel: British Council und Migration Policy Group.
- Krause, K./Liebig, T. (2011):** The labour market integration of immigrants and their children in Austria. Paris: OECD Social, Employment and Migration Working Papers No.127, Directorate for Employment, Labour and Social Affairs, OECD Publishing.
- Meinhart, E. (2016):** Die Fremdenführerin. In: Profil Nr. 27, 4. Juli 2016, S. 30–31.
- Stadt Wien, Magistratsabteilung 17 – Integration und Diversität (2014):** 3. Wiener Integrations- & Diversitätsmonitor 2011–2013. Stadt Wien.
- Statistik Austria (2015a):** Arbeitsmarktsituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich, Modul der Arbeitskräfteerhebung 2014. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria (2015b):** Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2015. Wien: Statistik Austria.

Hürden bei der Anerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen von Zugewanderten

MARTIN WEICHBOLD/WOLFGANG ASCHAUER

1 Einleitung

Viele MigrantInnen haben in ihrem Heimatland einschlägige Qualifikationen erworben, die in Österreich nur zum Teil genutzt werden. Mehrere Studien¹ zeigen, dass die Anerkennung der Abschlüsse oft nicht erfolgreich verläuft und noch häufiger überhaupt auf ein Anerkennungsverfahren verzichtet wird. Dies führt dazu, dass zahlreiche MigrantInnen dequalifiziert, das heißt unter ihrem Ausbildungsniveau, tätig sind. Auf diese Weise bleiben Potenziale für den Arbeitsmarkt ungenutzt.

Die Rahmenbedingungen für die Anerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen sind in Österreich komplex. Grundsätzlich ist eine formelle Anerkennung von Bildungsabschlüssen nur bei reglementierten Berufen notwendig, also bei Berufen, deren Ausübung durch Rechts- und Verwaltungsvorschriften an den Nachweis einer bestimmten Qualifikation gebunden ist. Im Bereich der nichtreglementierten Berufe ist eine formale Anerkennung nicht unbedingt Voraussetzung, aber von Vorteil, weil ein Qualifikationsnachweis auch bessere Chancen bei Bewerbungen sowie eine entsprechende Einstufung laut Kollektivvertrag und damit eine adäquate Tätigkeit und Bezahlung mit sich bringen kann.

Das entscheidende Kriterium für eine Anerkennung ist die Gleichwertigkeit der ausländischen mit einer entsprechenden inländischen Ausbildung. Maßstab ist also der österreichische Bildungsabschluss (z. B. eine Lehrabschlussprüfung), und es wird überprüft, ob bzw. in welchem Maß die absolvierte ausländische Ausbildung diesem entspricht. Da sich Berufsbilder und Berufsausbildungen im Ausland oft deutlich von denen in Österreich unterscheiden, ist eine direkte Anrechnung in vielen Fällen nicht möglich, und es werden Prüfungen vorgeschrieben, die nachgeholt werden

1 Der vorliegende Beitrag beruht auf der Studie Weichbold et al. (2015): „Anerkennungshürden von MigrantInnen in Salzburg.“ Dieser enthält auch einen kommentierten Überblick über weitere Studien.

müssen, um eine Äquivalenz mit einem österreichischen Abschluss zu erlangen. Umgekehrt können vorhandene Qualifikationen mitunter nicht genutzt werden, weil es in Österreich kein entsprechendes Berufsbild gibt.

Zur Anerkennung sind überprüfbare Nachweise der Qualifikation notwendig, die Migrantinnen und Migranten müssen also Zeugnisse und Zertifikate ihrer Ausbildung vorweisen können. Auch hier kommt es, insbesondere bei Flüchtlingen, oft zu Schwierigkeiten, weil Dokumente nicht mehr vorhanden sind oder in den Heimatländern nicht mehr beschafft werden können.

2 Forschungsdesign

Für die Studie sollte die Perspektive der MigrantInnen im Zentrum stehen und die Prozesshaftigkeit des Ansuchens um Anerkennung von Berufs- und Bildungsqualifikationen berücksichtigt werden: Wie erleben die Betroffenen den Ablauf der Anerkennung, was sind ihre Erfahrungen?

Da die Gruppe der Betroffenen sehr heterogen ist, wurde in einem ersten Schritt versucht, die MigrantInnen hinsichtlich relevanter Merkmale zu differenzieren, um auf dieser Basis ein spezifischeres Bild gewinnen zu können. Im Rahmen von repräsentativen Befragungen wird die Anerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen selten erhoben, es musste daher auf das Ad-hoc-Modul des Mikrozensus 2008 der Statistik Austria zur Arbeitssituation von Migrantinnen und Migranten zurückgegriffen werden.² Mit einer Clusteranalyse wurde versucht, Personengruppen zu identifizieren, die über ähnliche Merkmalskombinationen verfügen, auch wenn diese quer zu den üblicherweise betrachteten Merkmalen wie Nationalität, Geschlecht oder Berufsgruppen liegen.³

Damit konnten vier annähernd gleich große Gruppen von Zuwanderern identifiziert werden: Bei den jüngeren Zuwanderern zeigt sich eine klare Trennung in (1) eine **progressiv-aufstiegsorientierte Generation** und jene MigrantInnen, die (2) in **segmentierten Arbeitsmärkten ethnisch abgeschottet** (und beruflich oft desillusioniert) sind. Die beiden anderen Gruppen sind durch ein höheres Durchschnittsalter gekennzeichnet. Eine Gruppe wird durch (3) die weitgehend **integrierten MigrantInnen der ersten Einwanderungswelle** gebildet, die sich bereits sehr lange in Österreich aufhalten, die andere Gruppe kann als diejenige (4) **defensiv-angepasster, älterer MigrantInnen** bezeichnet werden, die sich häufig mit beruflich niedrigeren Stellungen arrangiert haben.

Betrachtet man die vier Gruppen näher, zeigen sich beim Geschlecht nur geringe Unterschiede, auch beim Geburtsland fällt eine spezifische Zuordnung zu den ein-

2 Dieses Modul wurde 2014 erneut erhoben, die Daten lagen aber zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie (2. Halbjahr 2014) noch nicht vor. Siehe www.statistik.at/ (abgefragt: 01.03.2017).

3 Zur ausführlichen Darstellung der Vorgehensweise siehe Weichbold et al. 2015 bzw. Weichbold/Aschauer 2015.

zelen Clustern weniger deutlich aus, als man vielleicht vermuten würde. Deutsche Zuwanderer können zwar überwiegend der aufstiegsorientierten Gruppe (1) zugeordnet werden, Befragte aus Serbien und der Türkei der Gruppe (3) und Zugewanderte aus Bosnien/Herzegowina am ehesten dem ethnisch abgeschotteten Cluster (2), es finden sich aber auch jeweils MigrantInnen aus diesen Ländern in den anderen Clustern. Bemerkenswert ist, dass sowohl die Aufstiegsorientierten (1) als auch die MigrantInnen in segmentierten Arbeitsmärkten (2) der Ansicht sind, dass ihre gegenwärtige Tätigkeit nicht ihrer Ausbildung entspricht. Dabei geht jedoch die erstgenannte Gruppe mit Dequalifizierung progressiv um, während die zweitgenannte Gruppe eher durch resignative Haltungen gekennzeichnet ist.

Die vier Cluster sind Ausgangspunkt für die Stichprobenziehung zum zentralen qualitativen Teil der Studie. MigrantInnen wurden entsprechend der Charakteristika der vier Cluster ausgewählt, wobei über die gesamte Stichprobe auch Alter, Aufenthaltsdauer in Österreich, Bildung, berufliche Position, Geschlecht und Herkunftsland berücksichtigt wurden. Außerdem sollten neben Personen mit laufendem oder abgeschlossenem Anerkennungsantrag auch solche befragt werden, die (noch) keinen Antrag gestellt haben, um auch Motive für eine Nicht-Antragstellung zu erfahren.

Schließlich wurden im Zeitraum zwischen Juni und November 2014 19 Interviews geführt.

3 Anerkennung aus Sicht der Betroffenen

3.1 Ausgangslage und Ressourcen

Die Ausgangslage ist in mehrfacher Hinsicht heterogen. Meist ist es ein Bündel unterschiedlich gewichteter Motive, die für eine Migration ausschlaggebend sind, wie z. B.: politische Umstände, kriegerische Auseinandersetzungen, schwierige ökonomische Verhältnisse im Heimatland, Familiennachzug oder zumindest Verwandte und Bekannte in Österreich. Die unterschiedlichen Migrationsgründe haben auch Auswirkungen auf den Stellenwert des Berufs im Zielland. Bei einer erzwungenen Ausreise ist das berufliche Fortkommen zunächst nachrangig, der Aufenthalt in Österreich wird nur als vorübergehend betrachtet und die längerfristige Zukunft im Heimatland gesehen. Ähnlich ist es, wenn der Zuzug nach Österreich aus familiären Gründen erfolgt, auch hier steht eine Berufstätigkeit zumindest anfangs nicht im Vordergrund. Und selbst bei jenen, die aus ökonomischen Gründen nach Österreich gekommen sind, sind die Vorstellungen oft auffallend diffus. Sogar jene, die einigermaßen klare Pläne für ihre Migration hatten, setzten im Heimatland kaum vorbereitende Schritte für eine Anerkennung und für eine Tätigkeit im gewünschten Beruf, indem sie etwa Sprachkenntnisse erwarben oder einen Antrag vorbereiteten. Ihre Vorstellungen von einem „besseren Leben“ oder von „Zukunftsaussichten“ sind sehr allgemein, in vielen Fällen nicht auf einen bestimmten Beruf hin spezifiziert, ja teil-

weise nicht einmal auf das eigene Leben bezogen, sondern auf jenes der Kinder. Auch wenn Migrantinnen und Migranten beachtliche schulische und berufliche Abschlüsse in ihrem Heimatland erreichten, bleibt ihnen ein direkter Einstieg in eine adäquate Beschäftigung zunächst oft verwehrt.

Eine erste notwendige Ressource ist durch den aufenthaltsrechtlichen Status in Österreich bestimmt. Insbesondere AsylwerberInnen kämpfen am Beginn häufig mit der Hürde eines eingeschränkten Status und bleiben so oft längerfristig vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen. Erst wenn Zuwanderer einen entsprechenden Rechtsstatus haben, können sie sich in ihren Fähigkeiten beruflich verwirklichen und schlussendlich in die Gesellschaft integrieren. Die zweite wesentliche Ressource liegt in der Verfügbarkeit einschlägiger „Kapitalien“ (im Sinne des Soziologen Pierre Bourdieu). MigrantInnen bringen zwar unter Umständen einschlägige Berufs- und Bildungsqualifikationen mit. Wenn diese aber nicht anerkannt werden, können sie ihre Abschlüsse vorerst nicht in ökonomisches Kapital, also in entsprechendes Einkommen, umsetzen. MigrantInnen mit schwer verwertbaren Qualifikationen haben einen entscheidenden Startnachteil und verharren deshalb häufig in unqualifizierten Stellen. Sprachliche Fähigkeiten kristallisieren sich generell als Schlüsselressource heraus, um am Arbeitsmarkt erfolgreich partizipieren zu können. Bei mangelnden Deutschkenntnissen stellen oft ethnische Netzwerke die einzig verfügbare Ressource im Sinne von Sozialkapital dar. Eine binnen-ethnische Orientierung erscheint oft vielversprechender, wenn andere Arbeitsmarktsegmente mangels Sprachkenntnissen und fehlender anderer Ressourcen verschlossen bleiben.

3.2 Willkommen in Österreich? Die soziokulturelle Ebene

Diese soziokulturelle Einbindung wie auch die institutionelle Praxis vor Ort haben in der Folge einen wesentlichen Einfluss darauf, ob sich die Türen der Aufnahmegesellschaft öffnen und eine Korrektur der ersten Karriereentscheidungen möglich wird. Die berühmten Migrationssoziologen der Chicagoer Schule erkannten bereits vor fast 100 Jahren, dass der eigenen ethnischen Gemeinschaft im Kontext der Unsicherungen zu Beginn der Migration ein zentraler Stellenwert zukommt. Ein vorhandenes Unterstützungsnetzwerk schafft Solidarität zwischen MigrantInnen, hilft im Erlernen der Sprache und trägt in weiterer Folge auch dazu bei, dass Kontakte zur Aufnahmegesellschaft gesucht und der hürdenreiche Prozess der Anerkennung von Abschlüssen überhaupt begonnen wird.

Neue Forschungsergebnisse legen jedoch eine differenzierte Betrachtung der Netzwerkverbindungen nahe: Sind Netzwerke innerhalb einzelner Gruppen zu eng und zu abgeschlossen, so führt dies zu weiterer Abgrenzung, und anstelle gesellschaftlicher Integration bleibt die Orientierung auf die eigene Gruppe beschränkt. Die MigrantInnen bleiben in Bezug auf ihr Sprachverhalten, ihre alltäglichen Gewohnheiten und im Hinblick auf ihre emotionale Identifikation mit der Kultur des Herkunftslands dauerhaft verbunden und es kann zu ethnischen Abschottungstendenzen kommen. So wichtig und hilfreich Unterstützungen aus der eigenen Familie,

Verwandtschaft oder Volksgruppe auch sind, muss für eine erfolgreiche Integration eine Vernetzung doch über die eigene Gruppe hinaus zur einheimischen Bevölkerung erfolgen. Ob der Übergang von der anfänglich nützlichen Ausrichtung auf die eigene ethnische Gruppe hin zur Integration in die Aufnahmegesellschaft gelingt, hängt sowohl von der Toleranz der ortsansässigen Bevölkerung als auch vom Grad der Offenheit aller Akteure und von den gegebenen Chancen am Arbeitsmarkt ab. Gerade die ersten Kontakte zu Institutionen können helfen, die Barrieren zwischen Einheimischen und MigrantInnen zu überwinden und zur Herausbildung von interethnischem Vertrauen beitragen.

3.3 Behördliche (Um)Wege der Anerkennung in Österreich – die institutionelle Ebene

Die Anerkennungsverfahren von Berufs- und Bildungsabschlüssen sind aus Sicht der MigrantInnen mit vielfältigen Hürden verbunden. InterviewpartnerInnen berichten von langen Wartezeiten auf Bescheide, von unorthodoxen Ergebnissen und widersprüchlichen Gutachten. Sie schildern Schwierigkeiten, die durch verstreute und je nach Bundesland und Beruf unterschiedliche Zuständigkeiten bedingt sind. Insgesamt bestehen große Unklarheiten über die vorhandenen Regelungen und Instanzen. Auch rückblickend – die berichteten Anerkennungsprozesse lagen oft Jahre zurück – wurden diese als undurchsichtig und nicht nachvollziehbar erlebt. In der Wahrnehmung der Betroffenen sind klare Regeln nicht erkennbar, die Bescheide scheinen überwiegend auf „Daumenregeln“ und widersprüchlichen Befunden zu beruhen. Viele MigrantInnen erzählen, dass sie bei wiederholten Anfragen mit unterschiedlichen Ergebnissen konfrontiert waren.

Das Resultat dieses Anerkennungsdschungels ist, dass der Prozess der Anerkennung nur in manchen Fällen erfolgreich verläuft. Viele BewerberInnen müssen als Auflage Prüfungen nachholen. Dies gelingt ihnen oft wegen geringer Deutschkenntnisse und der Notwendigkeit, bei schlechter Bezahlung in einer dequalifizierten Stellung den Lebensunterhalt zu verdienen, nicht oder nur unter großen Anstrengungen oft erst nach vielen Monaten oder sogar Jahren. Einschlägige Erfahrungen innerhalb der ethnischen Gemeinschaft können dann auch bewirken, dass viele auf das Ansuchen um Anerkennung überhaupt verzichten. So bleiben MigrantInnen weiter oft deutlich unter dem Qualifikationsniveau beschäftigt.

3.4 Konsequenzen der Anerkennungserfahrung: Selbstwirksamkeit vs. erlernte Hilflosigkeit

Nach misslungenen Versuchen des beruflichen Ein- oder Aufstiegs ist es umso wichtiger, das persönliche Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wieder aufzubauen. In unserer Gesellschaft erfolgt die soziale Wertschätzung in hohem Maße über die berufliche Leistung. Deswegen sitzt der Stachel bei jenen tief, denen die berufliche Anerkennung verwehrt oder hinausgeschoben wird. Ein konstruktiver Umgang mit den auferlegten Anerkennungshürden kann mit dem psychologischen Konzept der

Selbstwirksamkeit beschrieben werden. Darunter versteht man die subjektive Gewissheit, neue und schwierige Anforderungssituationen mit Hilfe der eigenen Kompetenzen bewältigen zu können. Dabei sind wiederum die sozialen Unterstützungsnetzwerke entscheidend, ob weiterhin um Anerkennung angesucht und wie mit auftretenden Hürden im Anerkennungsprozess persönlich umgegangen wird.

Insbesondere in der türkischen Gemeinschaft wird häufig von Diskriminierungserfahrungen berichtet. Diese führen zu einer pessimistischen Betrachtungsweise der eigenen Situation und zu einer schrittweisen Beeinträchtigung des Selbstwerts. Die Betroffenen sehen schlussendlich keine Möglichkeit mehr, durch ein geeignetes Verhalten erwünschte Ereignisse herbeizuführen und aufrechtzuerhalten; sie resignieren bzw. suchen Anerkennung innerhalb der eigenen Gemeinschaft.

3.5 Inklusions- vs. Exklusionsempfindungen

Eine geglückte Arbeitsmarktintegration begünstigt Identifikationsprozesse, eine missglückte Karriere hingegen Abschottungstendenzen. MigrantInnen, die kontinuierlich nach beruflichem Aufstieg streben, äußern eine hohe Zufriedenheit und eine lebensbejahende Einstellung, und es gelingt ihnen besser, sich zu integrieren. In den Interviews zeigt sich, dass der berufliche Eingliederungsprozess nicht nur von den genannten Umgebungsvariablen (Kontextfaktoren) abhängt, sondern sehr stark durch individuell-subjektive Bedürfnisse und Erwartungshaltungen bestimmt ist. Tatsächlich wird in vielen Interviewaussagen eine starke intrinsische Motivation sichtbar, Anerkennungsprozesse positiv abzuschließen.

Umgekehrt bewirken Missachtungserfahrungen am Arbeitsmarkt einen stärkeren Rückzug von der österreichischen Gesellschaft. Frustrationen im Beruf und enttäuschte Erwartungen im Hinblick auf angestrebte Anerkennungen können das Gefühl der Zugehörigkeit schwächen und Exklusionsempfindungen nähren.

Die Zusammenhänge zwischen der beruflichen Eingliederung und der soziokulturellen und personalen Integration in Österreich zeigen, dass ein hürdenreicher Prozess der Anerkennung nicht nur Potenziale am Arbeitsmarkt ungenutzt verstreichen lässt, sondern auch Integrationsbemühungen entgegensteht. Oft ist der Weg zurück zu einer beruflichen Aufstiegsorientierung und gesellschaftlichen Einbettung durch Hindernisse versperrt, die als unüberwindbar wahrgenommen werden. Stattdessen können Erfahrungen der Dequalifizierung und der Diskriminierung zu einer Abwärtsspirale führen.

4 Der Anerkennungsprozess – ein Treppenmodell

Die biografischen Verläufe der MigrantInnen stellen sich als vielschichtig dar. In den Interviews wurden im Zuge der Anerkennungsverfahren sowohl Auf- als auch Abwärtsbewegungen in den beruflichen Karrieren sichtbar. Um diese Prozesse und die

beeinflussenden Faktoren bildhaft darzustellen, wird eine Treppenmetapher verwendet. Diese entspringt nicht unseren eigenen Überlegungen, sondern fußt auf einer einprägsamen Interviewpassage: „Ja, es ist ein bisschen schwierig, aber es ist wie eine Treppe. Eine Treppe ist die Putzfirma und die Arbeit als Zimmermädchen, das ist ganz, ganz unten. Und jetzt die Arbeit im Lager, das ist auch eine schwierige Arbeit, aber das ist etwas ganz anderes. Wenn man fünf Arbeitstage hat, Samstag und Sonntag frei, die Feiertage frei. Das ist ein ganz normales Leben. Es ist egal, wenn man viel arbeitet, aber wenigstens ein ganz normales Leben hat. Das ist eine höhere Treppe (lacht).“

Mit einem Modell, das verschiedene Stufen aufwärts und abwärts sowie Verzweigungen umfasst, gelingt es, die unterschiedlichen Verlaufspfade der beruflichen Karrieren von MigrantInnen zu illustrieren und gleichzeitig förderliche und hinderliche Faktoren der Arbeitsmarktintegration auf den verschiedenen Ebenen darzustellen.

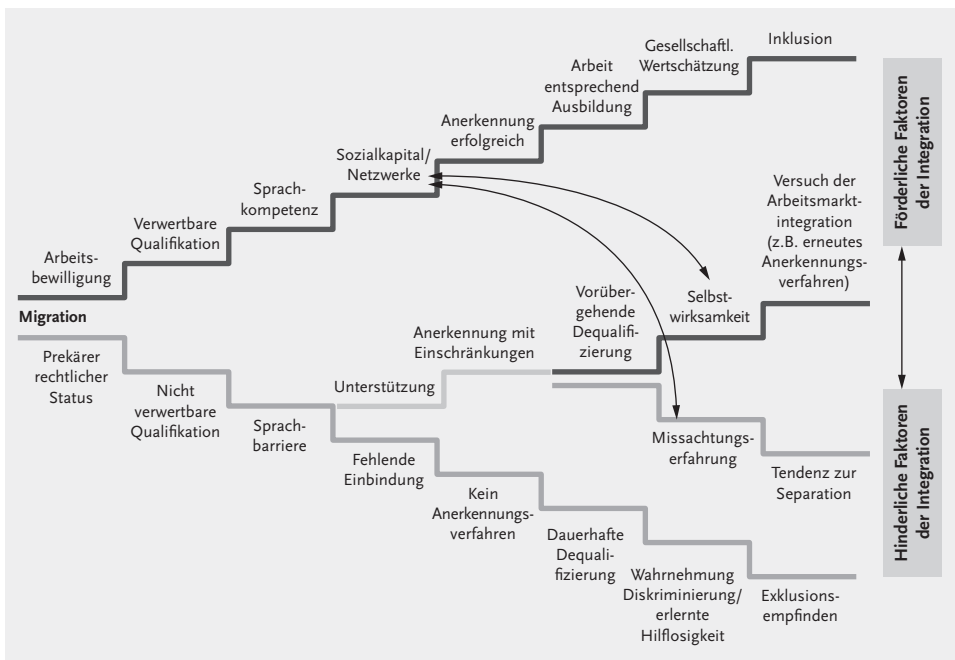


Abb. 1: Prozessverläufe der Anerkennung – ein Treppenmodell

Quelle: Weichbold et al. 2015, S. 105

Ausgangspunkt der Treppe sind die Ressourcen; beginnend mit dem rechtlichen Status, der über den Arbeitsmarktzugang entscheidet, bestimmt das Vorhandensein von nachgefragten Qualifikationen und Sprachkompetenzen über die ersten Stufen und damit über positive oder negative Startbedingungen. Zudem erhöht die Verankerung in ethnischen Unterstützungsnetzwerken, die das verfügbare Sozialkapital darstellen, die Chance einer beruflichen Eingliederung in Österreich. Obwohl Mi-

grantInnen in der Regel tiefer einsteigen und ihre mitgebrachten Qualifikationen nicht gleich verwerten können, stärkt die soziokulturelle Einbettung meist die Motivation, ein Anerkennungsverfahren anzustreben.

Der Anerkennungsprozess und damit die institutionelle Ebene ist in vielerlei Hinsicht ausschlaggebend dafür, ob die Treppe weiterhin nach oben oder ob sie seitwärts oder abwärts beschritten wird. Wenn die Anerkennung gelingt, können die Betroffenen relativ rasch in entsprechenden Berufsfeldern tätig werden und der Weg zur weiteren Integration scheint geebnet. In viel häufigeren Fällen ist die Anerkennung jedoch mit Auflagen verbunden. Auf dieser Stufe kommt die personale Ebene ins Spiel, und erneut sind soziale Unterstützungsnetzwerke wichtig. Trotz positiver Startbedingungen können negative Anerkennungsverfahren erneut einen Wendepunkt markieren und einen Abstieg einleiten.

Startnachteile wie ein prekärer Rechtsstatus, mangelnde Sprachkenntnisse, kaum verwertbare Qualifikationen und eine mangelnde soziokulturelle Einbindung bewirken tendenziell den Verzicht auf ein Anerkennungsverfahren und können der Beginn einer dauerhaften Dequalifizierung sein. Als psychologische Konsequenz werden globale Attributionsmuster gestärkt, negative Ereignisse beispielsweise auf Diskriminierung zurückgeführt und von einem zunehmenden mentalen oder tatsächlichen Rückzug aus der Aufnahmegesellschaft begleitet.

5 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Zusammenfassend ist festzustellen, dass viele MigrantInnen in Österreich über gute Ressourcen im Sinne von schulischen und beruflichen Ausbildungen sowie erworbenen Kompetenzen verfügen. Die Orientierung der Anerkennung am komplexen österreichischen Schul- und Ausbildungssystem bringt jedoch mit sich, dass viele im Ausland erworbene Qualifikationen generell als nicht übertragbar gelten, weil vergleichbare Bildungsabschlüsse in Österreich fehlen. Diese werden daher gar nicht angerechnet oder es werden zahlreiche Auflagen bestimmt, die eine Gleichwertigkeit mit einem österreichischen Bildungs- und Berufsabschluss herstellen sollen.

Um eine bessere Nutzung dieser Ressourcen zu erlauben, wäre eine grundlegende Umstellung des Anerkennungssystems im Hinblick auf die Bewertung nachgewiesener Qualifikationen sinnvoll.

Zugleich hat sich gezeigt, dass MigrantInnen oft wenig konkrete Vorstellungen über ihre berufliche Zukunft und über die Notwendigkeit, den Ablauf und die Dauer von Anerkennungsverfahren haben. Es erscheint wichtig, die MigrantInnen dafür zu sensibilisieren und ihnen klarzumachen, dass die Anerkennung einen wichtigen, aber hürdenreichen Weg darstellt, der Monate oder gar Jahre dauern kann. Zumindest bei geplanter Auswanderung nach Österreich wäre es daher hilfreich, schon im Heimatland vorausschauende Schritte zu setzen. In Österreich selbst wäre es für die

MigrantInnen dann wichtig, eine entsprechende vorbereitende Unterstützung zu erfahren.

Die Sprachkompetenz ist ein Schlüsselfaktor der Arbeitsmarkteinbindung, Sprachförderung von MigrantInnen sollte daher weiter ausgebaut und vertieft werden. Auch hier ist zu bedenken, dass der Spracherwerb ein Prozess ist, der eine gewisse Zeit in Anspruch nimmt. Zudem lohnt es sich – auch im Sinne einer erhöhten Erwerbstätigkeit von Migrantinnen – gezielt Programme zur Arbeitsmarktintegration für Frauen einzurichten.

Auf der soziokulturellen Ebene sind ethnische Netzwerke zur Unterstützung wichtig, dennoch sollte auch das interethnische Sozialkapital möglichst früh gestärkt werden. Die Wirkung der (vornehmlich ethnischen) Netzwerke wurde als ambivalent beschrieben, weil sie zwar wertvolle Unterstützung bieten, aber auch eine tiefere Integration verhindern können. Für die Betroffenen ist es wichtig, die Vorteile der ethnischen Netzwerke nutzen zu können. Sie benötigen aber u. U. Unterstützung dabei, nicht in diesen zu verharren.

Auf der institutionellen Ebene zeigt sich, dass MigrantInnen bei Behördenwegen aufgrund sich widersprechender Informationen und der unübersichtlichen Vielfalt von Entscheidungsträgern rasch die Übersicht verlieren. Die Anerkennung erscheint als ‚Blackbox‘, von der man weder weiß, was dort passiert, noch sagen kann, was am Ende herauskommt. In den Erfahrungsberichten war von uneinheitlichen und nicht transparenten Entscheidungen die Rede, die von den Betroffenen vielfach als Willkür erlebt wurden. All das hält nicht nur viele zugewanderte Menschen davon ab, ihre Bildungsabschlüsse anerkennen zu lassen. Es schadet auch dem Ruf des Verfahrens, das als undurchsichtig wahrgenommen wird, und dem der anerkannten Abschlüsse, da die Art, wie sie zustande gekommen sind, fragwürdig erscheint. Hier wäre eine zentrale Einrichtung sinnvoll, die sämtliche Anträge auf Anerkennung abwickelt und den AntragstellerInnen als zuständige Ansprechstelle dient. Zudem sollte versucht werden, die Arbeitgeber in den Prozess zu integrieren, denn auch sie profitieren von den anerkannten Kompetenzen der MigrantInnen.

Die Bescheide der Anerkennungsbehörden sind für aufstiegsorientierte Zuwanderer teilweise schwer nachvollziehbar, und daher besteht oft wenig Motivation, die als unüberwindlich wahrgenommenen Hürden in Angriff zu nehmen. Personen aus Netzwerken dienen aber immer wieder als ‚role models‘, als Vorbilder. Was bisher zufällig und weitgehend ungeplant geschieht, könnte in Form von Mentoring-Projekten institutionalisiert werden: MigrantInnen, die den Anerkennungsprozess schon erfolgreich absolviert haben, können ihr erworbenes Wissen mit Menschen teilen, die diesen Weg noch vor sich haben, und sie unterstützend begleiten.

Es ist schließlich Faktum, dass die Mehrheit der Zuwanderer auf ein Anerkennungsverfahren verzichtet. Die Studie hat aber gezeigt, dass ein erfolgreiches Anerkennungsverfahren Integrationsbestrebungen unterstützt, während eine gescheiterte berufliche Karriere Exklusionswahrnehmungen begünstigt. Insofern erhöhen erfolg-

reiche Maßnahmen nicht nur die Ausschöpfung der beruflichen Potenziale von MigrantInnen, sondern sind auch ein wertvoller Beitrag zur allgemeinen Integration zugewanderter Menschen.

Literatur

Weichbold, M./Aschauer, W. (2015): Anerkennungshürden bei MigrantInnen. Eine Mixed-Methods-Studie zu Hindernissen bei der Anerkennung von ausländischen Bildungs- und Berufsabschlüssen. In: SWS-Rundschau 4/2015, S. 423–446.

Weichbold, M./Aschauer, W./Krisch, L./Foidl, M./Wimmer, B. (2015): Anerkennungshürden bei MigrantInnen in Salzburg. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Salzburg. 121 S. Online unter: http://sbg.arbeiterkammer.at/service/broschueren/bildung/Anerkennungshuerden_bei_MigrantInnen.html (abgefragt: 26.9.2016).

Hinweis: Weiterführende Literaturhinweise und ausführliche Bezugnahmen sowohl auf andere Studien zu dieser Thematik als auch zu den theoretischen Grundlagen der Ausführungen finden sich im Originalbericht.

Bildungs- und Berufsberatung für MigrantInnen: Strategien und Angebote von *migrare*

NERMINA IMAMOVIĆ

Ausgangslage

Migrare – Zentrum für MigrantInnen in Oberösterreich, bietet seit 1985 muttersprachliche und unentgeltliche Beratung zu unterschiedlichen Fragestellungen an. Im Laufe der Jahre hat sich neben dem Beratungs- auch ein Projekt- und Kompetenzzentrum entwickelt. Letzteres widmet sich der „Sichtbarmachung, Entwicklung und Verwertbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen von MigrantInnen in Oberösterreich“ (migrare 2016) und bietet neben Projekten, die Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst machen bzw. fördern, auch arbeitsmarktbezogene Beratung an.

In Beratungssituationen mit Migrantinnen und Migranten, deren Nachkommen und Flüchtlingen, ist der hohe Stellenwert der Erwerbsarbeit stets präsent: „Wer arbeitet, der ist“ – dieser Gedanke bildet die Grundlage vieler Beratungsgespräche. Auch aus den statistischen Daten, die sich mit unseren Wahrnehmungen in der Praxis decken, geht hervor, dass für eine erfolgreiche Eingliederung in die österreichische Gesellschaft die Erwerbsarbeit eine große Rolle spielt (Statistik Austria 2015, S. 11). Gleichzeitig steigt in Österreich die Arbeitslosigkeit, vor allem bei Personen mit geringen Qualifikationen. Im Kontext von Globalisierung und Digitalisierung bekommt der Arbeitsmarkt ein neues Gesicht, und dies bedeutet für alle Menschen in Österreich eine Umstellung. Personen mit Migrationsgeschichte sind von diesen Veränderungen besonders betroffen, wie sich am Beispiel der Erwerbs- und Arbeitslosenquote zeigt. So kam es laut Arbeitsmarktservice (AMS) im Jahr 2015 im Vergleich zum Jahr 2014 insgesamt zu einer Zunahme an Arbeitslosen um 11 % (Österreichischer Integrationsfonds 2015). Bei Menschen ohne österreichische Staatsbürgerschaft ist die Zahl jedoch um 19,3 % angestiegen (vgl. ebd.).

Ein Phänomen, das neben Arbeitslosigkeit – vor allem niedrig Qualifizierter – bei Beratungen ebenso häufig anzutreffen ist, ist die sogenannte Dequalifizierung. Dazu kommt es, wenn Menschen über einen längeren Zeitraum keine qualifikationsadä-

quate Beschäftigung haben und ihre Kompetenzen brachliegen. Im internationalen Kontext wird dieses Phänomen als „brainwaste“, „brainabuse“, „devaluation of immigrant labour“, „overeducation“ oder „un-recognized learning“ bezeichnet. Die Ursachen für Dequalifizierung können nicht monokausal erklärt werden. Allerdings spielen Sprachdefizite, mangelnde Transparenz bzw. mangelndes Wissen über anerkennungsbezogene Institutionen und Systeme, keine oder erschwerte Anerkennung der mitgebrachten Qualifikationen und auch Diskriminierung eine Rolle (vgl. Imamović 2014, S. 39 ff.). Hervorzuheben ist, dass 34 % der Beschäftigten mit höheren Bildungsabschlüssen aus Drittstaaten Hilfsarbeiter- und Anlern Tätigkeiten ausüben (Stadt Wien, Magistratsabteilung 17 – Integration und Diversität 2014, S. 21). In einer Studie des Instituts für höhere Studien (Hofer/Titelbach/Weichselbaumer/Winter-Ebmer 2013) wurden Lohnunterschiede nach nationaler Herkunft untersucht. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass „beim Prinzip ‚gleicher Lohn für gleiche Produktivität‘ (...) ein unerklärter Lohnunterschied von knapp 10 % besteht“, wobei Frauen von Diskriminierung stärker betroffen sind (vgl. ebd., S. 98).

Insgesamt erweist sich der Einstieg in den österreichischen Arbeitsmarkt für Migrantinnen und Migranten aufgrund verschiedener struktureller und persönlicher Hürden als schwieriger als für die autochthone Bevölkerung. Konkrete Ursachen können mangelnde Deutschkenntnisse sein, aber auch Unsicherheiten, die sich auf die gesamte Lebenssituation beziehen. Der Erwerb eines Aufenthaltstitels oder einer Arbeitserlaubnis und das monatelange Warten auf einen positiven Asylbescheid können bei der Frage der Arbeitsmarktintegration nicht ausgeklammert werden. Diese komplexe Ursachenlage führt jedenfalls dazu, dass viele zugewanderte Menschen trotz höherer Ausbildung im Hilfsarbeitersegment landen (vgl. Imamović 2014).

Berufs- und Bildungsberatung bei *migrare*: Unterstützende Projekte und Angebote

Im Rahmen unserer unterstützenden Angebote und Beratungen treffen wir primär auf Personen, die im Herkunftsland eine Ausbildung abgeschlossen haben, deren Deutschkenntnisse in der Aufbauphase sind und die schon einige Jahre Berufserfahrung im Hilfsarbeitersegment vorweisen können. Diese Personen kommen aus eigenem Antrieb zu *migrare* mit dem Wunsch, eine Arbeitsstelle zu finden, die ihrer Qualifikation entspricht.

Des Weiteren haben wir mit Menschen zu tun, deren Ausbildung nicht anerkannt werden kann, sowie mit Menschen, die zwar keine Ausbildung absolviert, aber langjährige praktische Berufserfahrungen gesammelt haben. Außerdem kommen oft Asylwerbende/Schutzsuchende in unsere Beratungsstellen, die über abgeschlossene Ausbildungen verfügen, jedoch keine oder nicht alle notwendigen Dokumente aus dem Herkunftsland mitnehmen konnten.

Im Kontext der schwieriger werdenden Lage am Arbeitsmarkt und aufgrund der spezifischen Hürden für die Menschen mit Migrationsgeschichte, die unsere Beratungsstellen aufsuchen, haben wir in den letzten Jahren mehrere Angebote und Projekte lanciert, die unter dem Oberbegriff Berufs- und Bildungsberatung zusammengefasst werden können und die in unserem Beratungs-, Projekt- und Kompetenzzentrum¹ durchgeführt werden:

1. In der *AST – Anlaufstelle für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen* – können Personen beim Prozedere zur formalen Anerkennung ihrer aus dem Ausland mitgebrachten Qualifikationen begleitet und unterstützt werden. Gefördert wird die Anerkennungsstelle vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
2. Die *BiBer Bildungsberatung*, ein esf-Projekt, das aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert wird, bietet mehrsprachige Beratung und Information rund um Fragen der Aus-, Fort- und Weiterbildung an.
3. Im Rahmen der *Berufsinformation für SchülerInnen und ihre Eltern*, kurz *BIZ*, wird in Kooperation mit dem IAB – Institut für Ausbildungs- und Beschäftigungsberatung – der Fokus auf die Zielgruppe der Jugendlichen gelegt.
4. Bei der *Kompetenzprofilerstellung nach CH-Q* beschäftigen sich Personen, die sich in einer Phase der beruflichen (Neu-)Orientierung befinden und beim Arbeitsmarktservice vorgemerkt sind, in mehreren Modulen mit ihren Stärken und Fähigkeiten. Ihr individuelles Kompetenzprofil soll sie bei der Arbeitssuche unterstützen.
5. Im Rahmen der Beratung *migrare-sofORT* werden Personen direkt beim Arbeitsmarktservice Linz, Traun und Wels bei der Arbeitssuche unterstützt und begleitet.
6. Das Projekt *CheckIn@work* wurde als Reaktion auf die Erhöhung der Asylzahlen ins Leben gerufen. Es bietet intensive, mehrsprachige Betreuung und Beratung für Personen mit Fluchtgeschichte.
7. Weitere kleinere Projekte sind Bildungsfrühstücke, berufsspezifische Gruppentreffen von Personen, die sich in einem Anerkennungsverfahren befinden, sowie die Entwicklung einer niederschweligen Kompetenzerfassungsmethode, des „Competence Kaleidoscope“², in Zusammenarbeit mit GIC NORA (Tschechien), Akropolis (Tschechien) und Miesto pod Slnkom (Slowakei).

1 Organigramm abrufbar auf: <http://www.migrare.at/cms1/index.php/ueber-uns/organigramm> (abgefragt:29.06.2016).

2 „Competence Kaleidoscope“ ist ein dreijähriges, internationales Erasmus+ Projekt mit dem Ziel der Entwicklung, Pilotierung und Verbreitung einer neuen niederschweligen und weniger schreiblastigen Methode der Kompetenzerfassung.

Am Beispiel CH-Q für MigrantInnen: Eine Erfolgsbilanz

Seit 2008 wird bei *migrare* das Kompetenzprofil nach CH-Q³ angeboten. Jährlich durchlaufen circa 100 Personen einen CH-Q-Kurs und erstellen dabei ihr persönliches Kompetenzprofil. Der Kurs unterstützt Menschen dabei, ihre Stärken und verborgenen Fähigkeiten zu entdecken, neue berufliche Ziele zu entwickeln und diese Ziele zu verwirklichen.

Eine Evaluierung aus dem Jahr 2009 ergab, dass die CH-Q-Kurse und der Prozess der Kompetenzprofilerstellung mehrere positive Effekte für die Teilnehmenden mit sich brachten:

- Steigerung des Selbstbewusstseins durch das Erkennen eigener Stärken und Potenziale, aber auch der eigenen Schwächen und Grenzen
- bessere Orientierung durch mehr Klarheit
- mehr Selbstsicherheit
- mehr Motivation
- Steigerung der Handlungsfähigkeit
- Steigerung der Präsentationsfähigkeit der eigenen Kompetenzen
- Fähigkeit, Ziele und Zukunftsperspektiven zu formulieren
- Fähigkeit, konkrete Schritte zur Erreichung der definierten Ziele zu planen
- Änderungen in der Gestaltung des eigenen Alltags
- Verbesserung des psychischen Zustandes
- Bewusstere Vorbereitung auf Bewerbungen und Vorstellungsgespräche
- Kontakte unter den TeilnehmerInnen
- Verknüpfung mit diversen Beratungsmöglichkeiten
- Verbesserung der verbalen Ausdrucksfähigkeit in der deutschen Sprache u. v. m. (Kovacs 2010, S. 13)

Auch die Ergebnisse der Befragung der Teilnehmenden am CH-Q-Kurs aus dem Jahr 2015 (*migrare* 2015) sprechen für das Angebot. Jene Personen, die es in Anspruch genommen hatten, konnten eine deutliche Veränderung in der Wahrnehmung ihrer Kompetenzen feststellen (siehe Abb. 1). Die äußerst positiven Rückmeldungen seitens der Teilnehmenden und des AMS bestärken uns als Organisation, die CH-Q-Kurse weiterzuführen.

3 Das CH-Q-Modell wurde – ausgehend von einer bildungspolitischen Initiative verschiedener Akteurinnen und Akteure aus Weiterbildung, Berufsberatung, Politik und Frauenorganisationen im Jahr 1993 – in der Schweiz entwickelt. Es zielt auf „[...] das Erarbeiten und Etablieren von Gesamtlösungen in der Kompetenzentwicklung und im individuellen Management von Kompetenzen“ (CH-Q 2014).

Wie klar waren mir meine Kompetenzen vor Beginn des CH-Q Kurses?			
	Linz	Wels	Gesamt
völlig klar	17	3	20
eher klar	37	7	44
eher unklar	11	4	15
Gesamt	65	14	79

Wie klar sind mir meine Kompetenzen jetzt nach dem Kurs?			
	Linz	Wels	Gesamt
völlig klar	54	10	64
eher klar	11	3	14
eher unklar	0	1	1
Gesamt	65	14	79

Abb. 1: Einschätzung eigener Kompetenzen

Quelle: *migrare 2015*

Aber nicht nur die CH-Q-Kurse, auch die Anerkennungsberatungen zeitigen Erfolge⁴: Nicht selten gelingt es, dass Klientinnen und Klienten dank der Beratung und der Anerkennung ihrer Ausbildung Arbeitsstellen finden, die ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten entsprechen. Eine Produktionsarbeiterin aus Ungarn etwa, die den Sprung zur pharmazeutisch-kaufmännischen Assistentin schaffte, ist nur ein Beispiel von vielen.

Anforderungen an die Beraterinnen und Berater

Die Beratungsarbeit im Kontext von Migration und Inklusion verlangt neben Beratungs- und Kommunikationskompetenzen weitere spezifische Fähigkeiten. Dazu gehören ein breites Fachwissen, Mehrsprachigkeit, transkulturelle Kompetenz, Kreativität, Geduld, Empathie und nicht zuletzt Mut zur Klarheit. Des Weiteren müssen sich die BeraterInnen immer wieder auf neue Gesetzeslagen einstellen können, und sie benötigen eine gute Kenntnis oder zumindest eine Vorstellung von verschiedenen Lebens- und Arbeitswelten.

Die aufgeheizte Atmosphäre sowie die emotional gesteuerten Diskussionen in Bezug auf die Themen Migration und Integration in unserer Gesellschaft wirken auch in unsere Arbeit hinein. Oftmals gilt es gerade in solchen Zeiten, einen kühlen Kopf zu bewahren und sich auf Erfolge und ein Weiterkommen zu konzentrieren.

⁴ Die Ergebnisse einer Ende 2016 durchgeführten professionellen Evaluierung der Anerkennungsberatungen lagen bei Drucklegung dieses Bandes noch nicht vor.

Grenzen und Perspektiven in der Beratungsarbeit mit MigrantInnen

In der Beratungspraxis stoßen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von *migrare* an systembedingte Grenzen und müssen immer wieder lernen, in einem eng abgesteckten Rahmen Möglichkeiten für ihre Klientinnen und Klienten auszuarbeiten. Über die Bildungs- und Berufsberatung im engeren Sinne hinaus nehmen wir uns als Organisation solcher Grenzen und Hindernisse an, beispielsweise durch inklusionsfördernde Bildungsangebote und Projekte. Jedoch gibt es Problemfelder, die ohne weitreichenderes politisches Engagement und strukturelle Maßnahmen nicht aufgebrochen werden können. Einige dieser Problemfelder seien im Folgenden genannt.

Aus der Praxis heraus wird immer wieder ersichtlich, dass die bestehenden Bildungsangebote nicht ausreichend auf individuelle Bedarfe hin ausgerichtet sind. Die oft fälschlicherweise als homogen verstandene und repräsentierte Gruppe der Menschen mit Migrationsgeschichte ist sehr heterogen – nicht nur, was Bildungsstruktur und Berufserfahrungen, sondern auch, was persönliche Wesenszüge und Bedürfnisse betrifft. Aus der Sicht von *migrare* wären modulare Bildungsangebote und -programme nützlich, die verschiedene Institutionen vernetzen, um möglichst individuelle Bildungswege zu eröffnen.

Das berufliche Weiterkommen von Personen mit Migrationsgeschichte wird häufig gebremst oder verhindert durch strukturelle Defizite (vgl. Imamović 2014). Viele Menschen müssen ab dem Zeitpunkt, ab dem sie österreichischen Boden betreten, zuerst auf existenzsichernde Strategien setzen. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass für den Erhalt der Rot-Weiß-Rot-Karte schon vor der Niederlassung der Lebensunterhalt gesichert sein muss. Finanzielle Aspekte stehen meist also im Vordergrund. Eine nachhaltige, qualifikationsgerechte Integration in den Arbeitsmarkt verlangt aber u. a. nach prozesshaften Phasen der Orientierung und nach einem Aufbau von Netzwerken. Es ist naheliegend, dass viele Menschen zuerst Beschäftigungsverhältnisse eingehen, in die sie schnell und ohne Ausbildungsnachweise und ausgeprägte Deutschkenntnisse einsteigen können. Das Bilden von Netzwerken ist an solchen Arbeitsstellen aber meist schwieriger oder unmöglich und die Dequalifizierung sehr wahrscheinlich, je länger Personen unter ihrer Qualifikation beschäftigt sind.

Begrüßenswert wäre daher, dass Menschen so schnell wie möglich ihren Qualifikationen entsprechend eingesetzt oder dass alternative Zugänge zu Arbeitsstellen und beruflichen Netzwerken geschaffen werden, in die Migrierte auch in administrativ bedingten Wartephasen einsteigen können. Die Berufs- und Orientierungsmesse für subsidiär Schutzberechtigte und Menschen mit positivem Asylbescheid, die 2016 in Wien stattgefunden hat, geht beispielsweise in eine solche Richtung.

Für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen fehlt es – ergänzend zur Anerkennungsberatung – oft an unterstützenden Angeboten. Fachspezifische

Deutschkurse⁵, Berufspraktika, Brückenmaßnahmen oder auch finanzielle Unterstützung bei notwendigen Anerkennungsverfahren könnten einer optimalen qualifikationsadäquaten Eingliederung in den Arbeitsmarkt sehr förderlich sein. Aber auch für jene Menschen, die mit geringer Bildung und ohne Ausbildung nach Österreich kommen, wären mehr Angebote wie Bildungsberatung, Alphabetisierungskurse, Deutschkurse und Kompetenzprofilerstellung mit niederschwelligeren Methoden in mehreren Sprachen sinnvoll.

Abschließend ist anzumerken, dass schnelle Rezepte generell und so auch bei den Menschen mit Migrationsgeschichte nicht greifen können. Das Konzept des Lifelong Learning ist schließlich für alle Menschen in Österreich ein wichtiges Gegenwarts- und Zukunftsmodell.

Literatur

CH-Q (2014): Kompetenzmanagement Portal. Online unter: <http://www.ch-q.ch/grundlagen-strategien> (abgefragt: 31.10.2016).

Hofer, H./Titelbach, G./Weichselbaumer, D./Winter-Ebmer, R.(2013): Diskriminierung von MigrantInnen am Arbeitsmarkt. Institut für höhere Studien Wien. Online unter: https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/3/0/CH3434/CMS1459843399534/10_diskriminierung_migrantinnen_arbeitsmarkt1.pdf (abgefragt: 29.06.2016).

Imamović, N. (2014): Die Arbeitsmarktintegration von qualifizierten Migrantinnen und Migranten aus Sicht der Betroffenen. Master-Arbeit, Donau-Universität Krems.

Kovacs, G. (2010): ... weil ich WERTvoll bin! Kompetenzmanagement für Menschen mit Migrationshintergrund, In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien.

migrare (2015): Ergebnisse der Befragung der CH-Q-Teilnehmer/innen 2015. Nicht publiziert.

migrare (2016): Kompetenzzentrum. Kompetenzangebote. Online unter: <http://www.migrare.at/cms1/index.php/angebote-kompetenzzentrum> (abgefragt: 29.06.2016).

migrare (2016): Organigramm. Online unter: <http://www.migrare.at/cms1/index.php/ueber-uns/organigramm> (abgefragt: 29.06.2016).

Österreichischer Integrationsfonds – Fonds zur Integration von Flüchtlingen und MigrantInnen ÖIF (2016): Fact Sheet 20. Aktuelles zu Migration und Integration, Wien Online unter: <http://www.integrationsfonds.at/themen/publikationen/oeif-fact-sheets/> (abgefragt: 29.06.2016).

5 2016 wurden in Oberösterreich (Linz) in Kooperation der AST OÖ zwei fachspezifische und kostenlose Deutschkurse angeboten, einer für MedizinerInnen und ein weiterer für TechnikerInnen.

Stadt Wien, Magistratsabteilung 17 – Integration und Diversität (2014): Dritter Wiener Integrations- und Diversitätsmonitor. 2011–2013, 2014. Online unter: <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/monitor-2014.pdf> (abgefragt: 29.06.2016).

Statistik Austria, Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (2015): Migration und Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2015, Wien.

3 Differenzierungen und Neubewertungen in der Bildungs- und Berufsberatung

Beratungskompetenz entwickeln – die Europäischen Kompetenzstandards für die Ausbildung von Beraterinnen und Beratern für Bildung, Beruf und Beschäftigung

PETER C. WEBER

1 Einleitung

Beratung in der modernen Welt

Beratung – in welchem Format oder über welches Medium auch immer vermittelt – ist eine Einladung an Menschen, (vorrangig) über das Medium Sprache ihre Gedanken, Gefühle und Handlungen zu „besprechen“ und gemeinsam mit einer Beraterin neue Handlungen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Beratung geht dabei von den ganz basalen menschlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen aus (vgl. Grawe 2000, S. 383 ff.). Beratung als Handlung *basiert* auf einem offenen Zuhören, dem Formulieren und Aussprechen von Gedanken, der gegenseitigen Perspektivenübernahme, dem Versuch, den Anderen besser zu verstehen, der gegenseitigen Erweiterung des Blickfeldes oder dem Reflektieren von Motiven und/oder Empfindungen. Auf einer anderen Ebene ist Beratung darüber hinaus auch ein Dazulernen, sowohl über sich selbst als auch über andere oder über den Kontext des Problems, mit dem man in die Beratung gekommen ist. Beratung wird zunehmend als ein vielschichtiges Handeln verstanden. „Counseling is an action“ (Valach/Young/Domene 2015). Dieses Handeln zielt dabei breit auf Anstöße zur Veränderung von Kognitionen, Emotionen und Handlungsweisen bzw. Mustern (vgl. Weber 2013 S. 49 f.), ohne dass damit schon gesagt ist, wie die Beratung genau ablaufen soll oder in welchem Setting sie stattzufinden hat. Beratung ist also ein breites Konzept, und es ist bis heute – vielleicht zum Glück – nicht gelungen, eine einheitliche Eingrenzung der Begriffsverwendung herzustellen. Vielmehr sind die Perspektiven plural und subjek-

tiv vielfältig (vgl. Nestmann u. a. 2013, S. 1329). Gerade wenn wir über „Standards“ reden, sollte der Grundsatz der Vielfalt deutlich vorangestellt werden.

Professionelle Beratung zeichnet sich dabei auch dadurch aus, dass die Beraterin einen Wissensvorsprung, einen Reflexionsvorsprung sowie die Fähigkeit zur angemessenen Gesprächs- und Prozessgestaltung mitbringt. Das hierfür notwendige Wissen basiert zu erheblichem Maße (aber nicht ausschließlich) auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, die – nach der Logik der modernen Wissenschaften – aus unterschiedlichen Disziplinen stammen. Es ist insbesondere Wissen zum Individuum, seinen Wachstumsmöglichkeiten und Restriktionen, es ist Wissen zu den Kontexten, in denen wir als Menschen unser (Arbeits-)Leben gestalten, und es ist Wissen zur wirksamen Anregung von Menschen (oder Gruppen) durch Interaktions- und Kommunikationsprozesse (vgl. Weber 2013, S. 105 f.; 2014, S. 143 f.).

Eine erhebliche Verkomplizierung dieser eigentlich recht einfach zu beschreibenden Anforderung an professionelle Beratung ergibt sich aus der Welt, in der wir leben, die wir als im Wandel, im Fluss, als komplex und nicht selten als Überforderung erleben. In der Konsequenz sind die angesprochenen Quellen für das relevante Wissen ungeheuer groß, entgrenzt und es gibt nicht die eine Instanz, die eine angemessene Eingrenzung von Theorien, Konzepten oder Informationen vornehmen könnte. Eine zweite Verkomplizierung ergibt sich aus der Tatsache, dass nicht nur die Kapazitäten und Ressourcen der ratsuchenden Menschen beschränkt sind, sondern auch Beraterinnen und Berater nur eine begrenzte Menge von Gedanken und Inhalten im Moment der Beratung denken und aussprechen können und dass auch sie ihre aktuellen Gefühle und Gedanken parallel handhaben müssen.

Beide Aspekte – Komplexität der Problemlagen und Begrenzung der Aufnahme- und Verarbeitungskapazitäten – kommen in der Beratungssituation zusammen. Beratung gerät hier in das Risiko jeder modernen Institution, vor dem zu kapitulieren, was wir nicht fassen, nicht greifen und nicht gut beschreiben können: unser Leben in einer flüchtigen, modernen Welt (Baumann 2003). Beratung als institutionalisierte Unterstützung ist darum in erheblicher Gefahr, obsolet zu erscheinen oder als „Zombie-Institution“ (Beck 2000)¹, die inhaltlich und menschlich entleert ist, weiter zu existieren, ohne recht mit einem aktuell anschlussfähigen Sinn erfüllt zu sein. Dabei sollte professionelle Beratung gerade aus der Tatsache ihre Legitimation schöpfen, dass sie Menschen zu den Fragen ihres heutigen Lebens ein zeitgemäßes Gesprächs-, Informations- und Reflexionsangebot macht. Beratung in der modernen Welt ist damit in einer paradoxen Situation, und beim Versuch, dieses Paradox aufzulösen, besteht die Gefahr der zu großen Vereinfachung einerseits (z. B. durch zu

1 Wenn Ulrich Beck den Begriff der Zombie-Institution oder der Zombie-Kategorie benutzt, geht es darum, dass viele gesellschaftliche Institutionen (z. B. Familie, Beruf, Staat) in der postmodernen Welt ihre ursprüngliche Bedeutung verloren haben, ohne dass wir uns über eine mögliche neue Bedeutung schon klar sind und darum unhinterfragt die alten Begriffe und Vorstellungen weiter am Leben halten. Dieses direkt mit den rapiden Modernisierungsprozessen verbundene Problem trifft auch die Beratung, da sie (bzw. die Berater) von den Veränderungen ebenso betroffen ist (bzw. sind) wie die Menschen, die Beratung aufsuchen (oder die Institutionen, die sie finanzieren) (vgl. Beck/Willms 2000, S. 16; Baumann 2003, S. 15).

schlichte Vorstellungen über passende Interventionen) oder der Überforderung durch den Versuch, die Komplexität des Lebens in der Beratung möglichst genau abzubilden, andererseits. Wenn wir also im Folgenden über Standards reden, sollte auch der Aspekt der Balance zwischen Komplexität und zu großer Vereinfachung eine Rolle spielen.

Aufbau des Beitrags

Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, die Europäischen Kompetenzstandards (EKS) von NICE (Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe) vorzustellen. Dazu wird im *zweiten Kapitel* auf die Bedingungen der Erlernbarkeit von Beratung mit einem besonderen Schwerpunkt auf das herangezogene Kompetenzverständnis eingegangen. Es wird deutlich, dass professionelle und kompetente Beratung ein anspruchsvolles Geschehen ist und dass die zugrunde liegenden Wissenskomponenten eine akademische Ausbildung nahelegen. Das Erlernen dieser Wissenskomponenten stellt allerdings keine hinreichende Basis für die kompetente Durchführung von Beratung dar. Gerade hier liegt eine besondere Herausforderung für die akademische Aus- und Weiterbildung, die besondere konzeptionelle und didaktische Gestaltungsmittel verlangt.

Das *dritte Kapitel* fokussiert die entwickelten EKS. Zunächst werden der Kontext und die Zielstellung der Arbeit im NICE-Netzwerk eingeführt. Es soll deutlich werden, dass sich die EKS zunächst vor allem an die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung von Beratenden und an die Institutionen, die diese verantworten, richten. Inhaltlich werden die hinter den EKS liegenden verschiedenen Rollen der Beraterinnen und Berater beschrieben, und es wird auf die drei unterschiedlichen Ausbildungs- und Praxisprofile eingegangen, die mit den EKS vorgelegt wurden. Dabei wird auch der Bezug zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) deutlich gemacht und begründet, warum arbeitsweltbezogene Beratung ein akademisches Niveau der Aus- und Fortbildung verlangt. Am Ende des Kapitels wird auf die Möglichkeiten eingegangen, die sich für die ausbildenden Institutionen bieten. Es wird deutlich gemacht, dass die Entwicklung einer solchen Beschreibung von Standards nur dann sinnvoll ist, wenn sie im weiteren Prozess kommunikativ weiterentwickelt, genutzt, revidiert und ausdifferenziert werden.

Der Beitrag schließt mit dem Kapitel *Kritische Diskussion und Entwicklungsperspektiven* ab und zeigt Begrenzungen der vorliegenden Arbeit, weitere Möglichkeiten der Nutzung in Praxis und Ausbildung sowie Bedarfe und Ideen für die Forschung auf. Die EKS, wie sie vom NICE Netzwerk verabschiedet wurden, finden sich im Anhang des Bandes.

2 Einige Thesen zur Frage der Erlernbarkeit von Beratung

Beratung wird gelehrt und gelernt. Viele Beratende sind jedoch ohne eine formale Qualifikation in der Beratung tätig. Den bestehenden Angeboten werden gleichzeitig

auch Fragen an ihre Qualität und ihre Sinnhaftigkeit entgegengebracht, und vergleicht man bspw. bestehende Studien- oder Weiterbildungsangebote, die die Vermittlung von Beratungskompetenz für Beratende in unserem Feld (Bildungsberatung, arbeitsweltbezogene Beratung, Berufs- und Laufbahnberatung) versprechen, so kann man mit einer gewissen Berechtigung Zweifel an der Leistungsfähigkeit so mancher (akademischer und nicht-akademischer) Angebote zur Einlösung dieses Versprechens entwickeln. Gleichzeitig dokumentieren aktuelle Publikationen, dass „Beratung lehren“ (und Beratung lernen) eine ernsthafte und gewissenhaft betriebene Aufgabe ist, der sich mehr und mehr Hochschulen und Ausbildungsinstitutionen annehmen (Rohr 2016; Schiersmann/Weber 2016).

Das vorliegende Kapitel stellt einige Thesen zusammen, die für die Diskussion der EKS für die akademische Ausbildung von Bildungs- und Berufsberaterinnen zentral sind. Angesichts der Kürze des Beitrags können nicht alle Argumente in dem Maße ausgeführt werden, die für eine umfassende Fundierung notwendig wären.² Die vorgebrachten Argumente können jedoch die weitere Diskussion um angemessene Aus- und Weiterbildungen für Beratende sowie die Forschung zu diesem Gegenstand weiter anregen.

Beratungskompetenz – Komplexität, die aus dem Fall kommt, Wissen, das interdisziplinär verankert ist

Bildungsberatung und arbeitsweltbezogene Beratung sind in ihrer konzeptionellen und disziplinären Verankerung bisher noch nicht ausreichend eindeutig beschrieben, was eine klare Eingrenzung von Beratungskompetenzen schwierig macht. Nicht selten wird heute in beraterischen Ansätzen oder Ausbildungen der Prozessperspektive (Wie gestalten Berater die Beratungsprozesse?) Vorrang vor der inhaltlichen Perspektive (Worum geht es in der Beratung, was beeinflusst das Problem der Ratsuchenden, was kann inhaltlich zur Lösung beitragen?) eingeräumt. Eine Quelle für diese relative Unklarheit und diesen Trend liegt sicher in der vielfach beschriebenen Komplexitätszunahme in Themenbereichen, um die es in der Beratung geht: Die Anforderung an Individuen, permanent mit Bildungs-, Berufs- und Lebensfragen umzugehen, mit Brüchen zu leben, die eigene Identität weiterzuentwickeln und den eigenen emotionalen Zustand, die Gesundheit, soziale Verbindungen und Lebensrollen zu gestalten (vgl. Guichard/Pouyaud 2015, S. 91). Zu all diesen Fragen ist eine prozessuale Unterstützung im subjektiven Navigationsprozess wichtig und sinnvoll. Gleichzeitig erscheint die Vielfalt der inhaltlichen Fragen groß, und die Komplexität, vor der so mancher Ratsuchende steht, überfordert auch die Beratenden.

Guichard (2000) hat immer wieder darauf verwiesen, dass sich die Beratungstheorien mit den Problemlagen bzw. Herausforderungen der Ratsuchenden weiterent-

2 Eine Zusammenfassung der didaktischen Überlegungen, die im Kontext von NICE entstanden sind, finden sich in Schiersmann u. a. (2012, S. 105 ff.), eine beispielhafte Darstellung didaktischer Elemente in einem spezifischen Masterstudiengang findet sich bei Schiersmann/Weber (2016).

wickelt haben und sich weiterentwickeln müssen. Prozessuale, systemische oder konstruktivistische Ansätze bis hin zum „Life-Design“ sind in diesem Licht gesehen zeitgemäße Antworten auf Ratsuchende, die sich zunehmend selbst orientieren müssen und die vor allem mit der Konstruktion und Re-Konstruktion ihrer Identität und ihrer Zukunft befasst sind (vgl. Savickas 2015). Der Berater wird dann zum Reflexionshelfer, zum Coach oder zum Unterstützer im Re-Konstruktionsprozess. Trotz aller Argumente, die für eine solche Perspektive sprechen, sollte eine gewisse Aufmerksamkeit für die Alternativen und Konsequenzen aufgebracht werden. Eine Konsequenz könnte darin bestehen, dass Ratsuchende, die aus verschiedenen Gründen diese Reflexions- und Selbst-Orientierungsleistung nicht ohne Weiteres leisten können, weniger von einer solchen Beratung profitieren. Betroffen wären z. B. Jugendliche oder Menschen mit schwächerem Bildungshintergrund (Weber u. a. 2016). Auch Menschen, die mit anderem (sozio-)kulturellem Hintergrund in die Beratung kommen, könnten Schwierigkeiten haben, unser auf Reflexion und Selbst-Steuerung gerichtetes Beraten sofort zu verstehen bzw. zu akzeptieren. Nicht zuletzt fehlt einer reinen Prozessberatung ein inhärenter Ansatz, sich für Ratsuchende und ihre Belange stark zu machen und einzusetzen (wie dies etwa im Advocacy-Ansatz der Fall wäre). Solche Ansätze gewinnen dabei im Lichte des Abbaus staatlicher Strukturen und liberalisierter sozialer Sicherungssysteme, Bildungs- und Arbeitsmärkte zunehmend an Bedeutung (Sultana 2014, S. 319).

Wie aber lässt sich die Alternative beraterisch gestalten? Gibt es Ansätze, die die prozessuale Begleitung und die Integration von Expertise sowie die Aktivierung institutioneller Unterstützung verbinden können? Ein möglicher Ansatz liegt vielleicht darin begründet, vor allem im Prozess der Anliegenklärung beide Perspektiven im Auge zu behalten und als Beraterin offen dafür zu bleiben, dass Ratsuchende Unterstützung in Bezug auf die unterschiedlichen Aspekte benötigen könnten und dass die Interventionen zu den Fähigkeiten und Ressourcen der Ratsuchenden passen müssen. Anliegen und Beratungsprozess werden gemeinsam konstituiert, Beratende berücksichtigen dabei die Wissensstrukturen und Reflexionsmöglichkeiten, die Ratsuchende in die Beratung mitbringen (vgl. Weber 2014, S. 146 f.).

Die (ergänzende) Alternative ist also vielleicht eine Beratung, die in der Sache und im Prozess kompetent ist. Dass dies auch theoretisch eine fundierte Position widerspiegelt, ist nicht neu (vgl. Hofer 1996) und wird heute in verschiedenen Beratungsbereichen, z. B. als komplementäre Beratung, verstärkt eingefordert (Glatzel/Lieckweg 2015; Königswieser 2006; Weber 2014). Im Sinne von Grawe gehört die Einführung von Wissen in die Beratung zu den „Bewusstsein schaffenden Interventionen“ und damit zum Wirkungsgefüge der Beratung (vgl. Grawe 2000, S. 592).

Hieraus ergeben sich jedoch mindestens zwei kritische Punkte: Zum einen verlangt eine dann angemessene Beraterinnenausbildung eine fachliche, interdisziplinäre Fundierung. Beratende müssen sich sowohl mit den psychologischen Bedingungen (z. B. Motivbildung, Lern- und Entwicklungsprozesse, Entscheidungsbildung) als auch mit gesellschaftlich relevanten Themenfeldern (Bildung, Berufe, Arbeitsmärk-

te, Rechtslagen) auskennen und hierfür auch aktuelles Wissen besitzen und solches ad hoc beschaffen und aktualisieren können.

Das zweite Problem besteht darin, dass Beratende diese verschiedenen Wissensarten (Prozesswissen, Wissen zu Individuen und zur gesellschaftlichen Rahmung der Problemlagen) im Beratungsprozess verknüpfen müssen. Beraterinnen sollen also in der Lage sein, sowohl die Sachlage als auch die individuelle Verfasstheit und den psychologischen Bedarf von Ratsuchenden einschätzen und sozusagen an beiden Baustellen arbeiten zu können. Dies ist nicht trivial und erfordert Professionalität, Fallverstehen und reflektierte Distanz.

Ein Verständnis von Kompetenz und die Rolle von Kompetenzmodellen³

Das in NICE adaptierte Verständnis von Kompetenz basiert auf der Definition von 'competency', wie es von der OECD im DeSeCo-Projekt ("Defining and Selecting Key Competencies" 2005) verwendet wurde:

*"A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating" (OECD 2005, S. 4).*⁴

In diesem Sinne gilt Kompetenz als ein (subjektives) *Potenzial eines Individuums*, um bestimmte Arten von Problemen zu lösen. Kompetenz, besser kompetentes Problemlösen, kann erlernt und weiterentwickelt werden (OECD 2005, S. 8). Weiter ist davon auszugehen, dass die Kompetenz verschiedener Menschen variiert und dass Menschen ähnliche Probleme auf unterschiedliche Art und Weise und auf Basis unterschiedlicher Voraussetzungen kompetent lösen können.⁵ Kompetent sein bedeutet darum, in der Lage zu sein, in einer bestimmten Situation in Bezug auf die tatsächliche Lösung eines komplexen Problems effektiv zu handeln. Dementsprechend

3 Die Auseinandersetzung mit diesem Kompetenzbegriff wurde bereits in verschiedenen Projekten und Publikationen entwickelt und publiziert (Weber 2012; NICE 2012; Schiersmann/Weber/Petersen 2013; Schiersmann/Petersen/Weber 2016). Die Ausführungen dieses Abschnitts basieren auf der Publikation von NICE (2012, S. 37 ff.).

4 Die begriffliche Trennschärfe der Kompetenzbegriffe ist dabei immer wieder problematisch. „Competencies“ werden (auch im Sinne von DeSeCo) eher als relativ basale Fähigkeiten (hier am Beispiel des Kommunizierens) gesehen. Dadurch bestehen viele vorliegende Kompetenzmodelle aus der langen Aufzählung solcher competencies, die aber mehr oder weniger zusammenhängend nebeneinander stehen und insgesamt oft wenig berufsspezifisch sind. Nicht zuletzt werden oft Fähigkeiten (Kommunizieren können) und eher auf Eigenschaften basierende Aspekte (z. B. Durchsetzungsvermögen) kombiniert. Wir schlagen vor, im Gegensatz dazu Kompetenzen eher tätigkeits- und handlungsnah auf einer konkreteren (und berufsbezogenen Ebene) zu definieren. Dadurch ergibt sich, dass basale „competencies“ wiederum Ressourcen sind, um diese domänenspezifischen Tätigkeiten zu bewältigen: Beraterinnen benötigen die Fähigkeit zu kommunizieren. Für Beratung ist Kommunikationsfähigkeit aber nur eine Ressource unter mehreren, um ein Problem mit dem Klienten aktiv beraterisch zu bearbeiten und zu lösen. Auf der Ressourcenebene macht es wiederum Sinn, Fähigkeiten, Wissen, Eigenschaften oder motivationale Aspekte nebeneinander zu betrachten.

5 Diese Feststellung ist nicht zuletzt für die Beratung eine sehr wichtige Prämisse: Auf dieser Basis geht es nicht um den idealen Weg kompetenter Problemlösung, sondern um die Variabilität der Wege (und damit auch der Voraussetzungen der Beraterinnen).

wird Kompetenz nicht mit Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und anderen psychosozialen Ressourcen gleichgesetzt, sondern wird als abhängig von der Verfügbarkeit solcher *Ressourcen* gesehen. Um mit komplexen Situationen umzugehen, geht es darum, die verschiedenen Ressourcen, die einem Berater zur Verfügung stehen, auf kreative Weise in der Situation zu mobilisieren bzw. zu aktualisieren.

Damit steht *Reflexivität* (vgl. Reid/Bassot 2012) im Zentrum dieses Verständnisses von Kompetenz: Sie kann als die Fähigkeit des Einzelnen angesehen werden, unbekannte und darum nicht routinemäßig zu bewältigende Situationen zu erkennen und zu bearbeiten und dabei relevante Ressourcen zu aktivieren, zu kombinieren und anzupassen. (Dies wird in der folgenden Abbildung als „Aktualisierung“ bezeichnet.)

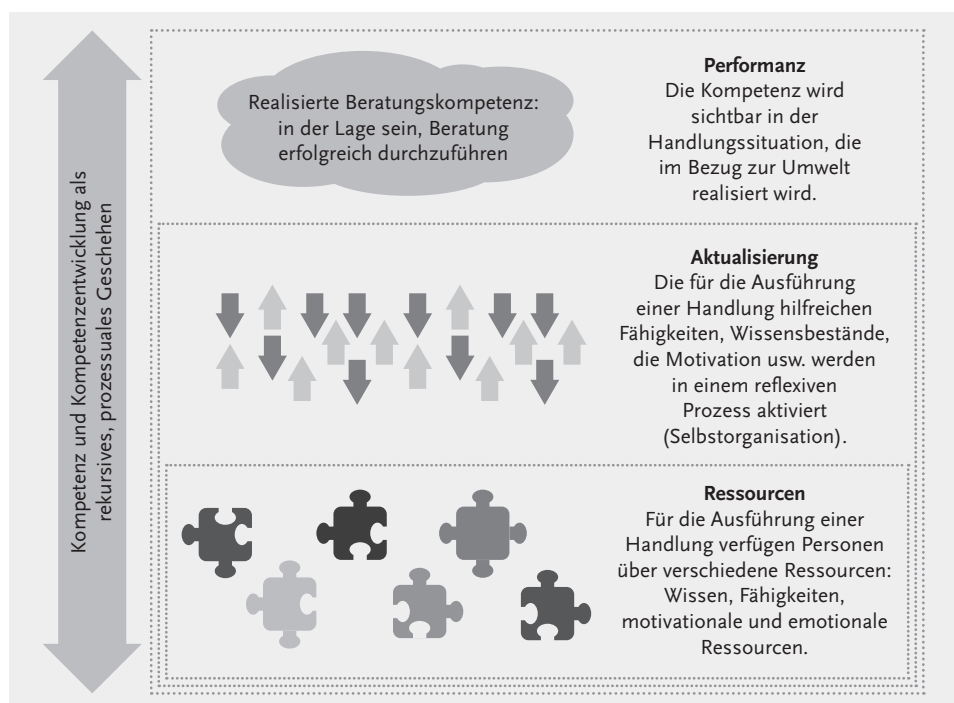


Abb. 1: Kompetenz und Kompetenzentwicklung als dynamisches Geschehen

Quelle: Weber 2012 S. 12; Nice 2012, S. 34

Die Darstellung (Abb.1) zeigt unser Verständnis von Kompetenz, insbesondere in Bezug darauf, wie verschiedene psychosoziale Ressourcen (Wissen, Motivation, Fähigkeiten) auf reflexive Weise in komplexen Situationen aktualisiert werden. In der Handlungssituation greifen Beratende auf diese Ressourcen zurück. Der Pfeil deutet auch an, dass durch die Reflexion von erfolgten Handlungen die Ressourcen der Be-

ratenden gestärkt werden. Die Reflexion des Handelns wirkt also auf die Kompetenzentwicklung verstärkend zurück.

Kompetenz aufbauen – ein längerfristiger Prozess vom Impliziten zum Expliziten und zurück

Der Aufbau von Kompetenzen ist ein längerfristiger Prozess, der weder mit einer Aus- oder Fortbildung abgeschlossen ist noch alleine durch Praktizieren realisiert werden kann. Durch den Bezug auf vielfältige Ressourcen wird auch deutlich, dass alle Eigenschaften, Erfahrungen, Wissensinhalte und emotionalen Aspekte, die ein Mensch im Laufe seines Lebens erworben hat, in diesen Prozess eingehen.

Es kommt also vielmehr auf die Verbindung der Perspektiven (Praxiserfahrung und Lernen) an. Würde man die Entwicklung von Beratungskompetenz in eine Grafik bringen, die den zeitlichen Verlauf des Kompetenzaufbaus und der Handlungssicherheit wiedergibt, nähme diese vermutlich die Gestalt einer Kurve an. Die Handlungssicherheit ist zunächst – aus der Vorerfahrung – höher, nimmt durch den Aufbau expliziten Wissens zunächst ab und baut sich erst durch die Integration des expliziten Wissens in die Handlungsroutinen wieder auf.⁶ Genauer: Beratungskompetenz beginnt mit dem, was wir schon können, z. B. mit der Fähigkeit, zuzuhören, hinzusehen, nachzuspüren, Fragen zu stellen, ein Gespräch zu strukturieren. All dies haben wir soweit internalisiert, dass es keiner oder kaum bewusster Steuerung oder Planung mehr bedarf (dies ist ein Beispiel für die Implizitheit solcher Fähigkeiten). Im besten Fall sind Beraterinnen aus ihrer mitgebrachten Kompetenz und ihrer Erfahrung heraus gute Problemlöserinnen (rationales Moment) und gleichzeitig gute Zuhörerinnen (Beziehungsmoment). Diese Fähigkeiten sind durch implizite Wissensakte, Denkakte sowie das vorhandene affektiv-emotionale Gerüst abgesichert. Was passiert aber, wenn sich Berater in eine Beraterausbildung oder gar in ein Studium der Beratung begeben? Sie beginnen, zusätzliche Wissensbestände aufzubauen (manchmal aufzutürmen!), die mit dem vorher vorhandenen eher impliziten Wissen und Können nicht direkt verbunden sind, sondern zunächst mehr oder weniger unverbunden daneben stehen. Das neu gewonnene explizite Wissen kann nur durch bewusste Denkanstrengungen im Handlungsverlauf gut integriert werden. Lernende Beraterinnen benötigen also Übung, um z. B. eine bestimmte neu kennengelernte Fragetechnik oder eine analytische Perspektive in die bestehende Fähigkeit der Gesprächsführung zu integrieren, gleichzeitig müssen sie ihr Tun kontrollieren und beobachten. Nicht selten kommen lernende Berater dabei ins Stolpern und fühlen sich (zunächst) unfähiger als zuvor. Erst ein längerfristiger Prozess der Aneignung durch Handeln ermöglicht es, dass das ursprünglich implizite Handeln durch explizites Wissen angereichert wird und auf einer höheren Ebene des professionellen Handelns wieder implizit wird. Auch aus der Perspektive der Hirnforschung kann heute gezeigt werden, dass dieser Prozess langfristig erfolgt und sowohl Pro-

6 Diese These speist sich aus der Auswertung einer größeren Zahl von Ausbildungsportfolios von Beratenden sowie deren Selbsteinschätzung zur Beratungskompetenz zu verschiedenen Zeitpunkten (vgl. Schiersmann/Weber 2016).

zesse der expliziten Aneignung als auch der Speicherung impliziten Wissens umfasst (vgl. Singer, Ricard/Warmuth 2008, S. 83). Dieser Kurvenverlauf stellt aber ein Dilemma für akademische Aus- und Weiterbildungen dar, da sowohl die notwendige Ausbildungszeit als auch zum Teil das Verständnis für die Bedeutung des impliziten Handlungs- und Erfahrungswissens fehlt und umgekehrt nicht selten der Vorwurf erhoben wird, akademische Aus- und Weiterbildung würde nur träges Wissen bereitstellen, das für die eigentliche Praxis nutzlos sei.

Kompetenzaufbau – sich selbst meistern lernen

Die Anforderung, Beratungskompetenz aufzubauen, ist auch dann, wenn wir vollumfänglich bereit dazu sind, die notwendigen Fähigkeiten dazuzulernen und bisher entwickelte und für die Beratung dysfunktionale Verhaltensweisen abzulegen, eine gewisse Zumutung. Beratung lernen setzt nämlich eine erhöhte Selbststeuerung oder Selbstregulation voraus, die eigene somatische und affektive Reaktionen wahrnimmt, nutzt und im Zweifelsfall auch ausbremst. Bekanntermaßen neigen wir Menschen dazu, unser Denken und Entscheiden von unseren basaleren Systemen einfärben zu lassen oder lassen diese sogar die Oberhand gewinnen (vgl. Kahneman 2012, S. 32 f., Bauer 2015, S. 54). Dieses „schnelle Denken“ (Kahneman), das eben nicht nur Denken, sondern vor allem auch Empfinden ist, kann den Beratenden aber den Zugang zum Ratsuchenden verstellen, z. B. immer dann, wenn ein schnelles (Vor)urteil über eine Person verhindert, dass wir etwas in ihm oder ihr entdecken können, was unseren bisherigen Erfahrungen widerspricht. Das aber ist ja eines der Ziele und Mittel von Beratung. Beratung lernen heißt in diesem Sinne also auch, seinem Wahrnehmen und Denken Zeit zu verschaffen, um den anderen umfassend wahrzunehmen, Herz und Verstand also gleichsam zusammenzubringen. Dies umfasst auch ein Training unserer Selbststeuerungsfähigkeit und Planungsfähigkeit – Eigenschaften also, die auch für die Ratsuchenden in eben diesem Zusammenspiel von Empfinden und rationalem Denken wertvoll werden können.

In der Konsequenz heißt dies für Aus- und Weiterbildungen von Beraterinnen, dass diese neben der Vermittlung von Inhalten geeignete Rahmenbedingungen und Anregungen bieten sollten, um – ausgehend von der Bereitschaft und Motivation der Beratenden zur eigenen nachhaltigen Entwicklung – den Aufbau von Beratungskompetenz durch Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion zu fördern. Dieser Prozess ist kaum im Seminarraum alleine zu bewältigen, daher ist die Überschreitung der Grenzen von der Ausbildung in die Praxis und zurück und der Abbau möglicher Berührungsgänge oder Hürden von zentraler Bedeutung für die Aus- und Fortbildung von Beratenden. Nicht zuletzt sind es dann auch die Rahmenbedingungen in der Praxis, die die nachhaltige Entwicklung von Beratungskompetenz fördern oder mitunter verhindern. Naheliegend ist die Frage, wie die Praxis Supervision und kollegiale Beratung ermöglicht. Aber auch die Frage, welche vertraglichen Bedingungen Beraterinnen angeboten werden, ist von großer Relevanz. Hier müssen Beratende, die Aus- und Fortbildung in Erwägung ziehen, oft scharf kalkulieren: Lohnt es sich,

in Ausbildung zu investieren? Wird sich das für mich auszahlen oder muss ich in zwei Jahren wieder einer anderen Tätigkeit nachgehen?

Nicht zuletzt geht es um die Frage von Sichtbarkeit und Anerkennung, die Beraterinnen für ihre Arbeit und ihre Kompetenz erfahren. Um sich als professionelle Beraterin zu sehen und diese Berufsrolle selbstbewusst ausüben zu können, gehört es auch dazu, dass die Aus- und Weiterbildung, aber auch die Verankerung in der Praxis diese Habitualisierung fördert und zulässt. Sichtbarkeit von Kompetenzanforderungen und Sichtbarmachung von Kompetenz kann hierzu beitragen. Die EKS sind dabei ein Schritt und Beitrag in diese Richtung.

3 Die Europäischen Kompetenzstandards für die akademische Ausbildung von Beratern⁷

Für die genannten Herausforderungen entwickelt das NICE-Netzwerk seit nunmehr sechs Jahren Antworten. NICE ist ein Zusammenschluss von mehr als 40 ausbildenden Hochschulen im Bereich der arbeitsweltbezogenen Beratung in 30 europäischen Ländern.⁸ NICE zielt darauf ab, die Aus- und Weiterbildung von Beratern auf wissenschaftlichem Niveau zu fördern. NICE sucht aber auch die Vernetzung mit Praktikerinnen, Verbänden und Politik, um die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung von Beratern eng mit deren Bedarfen abzustimmen und gemeinsam mit ihnen die Professionalisierung der Beratung voranzubringen. Dies wurde in einem Memorandum festgehalten, das diese Multi-Akteursperspektive besonders betont und hervorhebt. Ziel ist es, die Akzeptanz für EKS und eine qualitativ hochwertige Aus- und Weiterbildung bei den relevanten Akteuren zu erreichen und ein Modell zu entwickeln, das aus Sicht der Hochschulen sowie der Praxis sinnvoll und anwendbar ist. Die Verschränkung von Hochschule, Praxis und fachpolitischen Perspektiven wird – auch wenn sie hier vielleicht noch am Anfang steht – als wichtiger und auch bildungspolitisch zeitgemäßer Schritt angesehen und ist nicht zuletzt für beteiligte Hochschulen eine Herausforderung (vgl. Weber/Katsarov 2013). Die EKS von NICE, die in ihrer ersten englischsprachigen Fassung 2015 verabschiedet wurden, stellen einen wichtigen Meilenstein in dieser Arbeit dar (NICE 2016, Weber/Katsarov/Schiersmann 2016).

7 Einige der folgenden Ausführungen im Kapitel 2 stellen den Wiederabdruck von Teilen eines in ähnlicher Formulierung bereits veröffentlichten Beitrags dar (vgl. Weber/Katsarov/Schiersmann 2016).

8 Das NICE-Netzwerk wurde von 2009 – 2015 durch die Europäische Kommission gefördert und von der Universität Heidelberg koordiniert (unter Leitung von Prof. Dr. Christiane Schiersmann, Dr. Peter Weber und Johannes Katsarov). 2017 soll NICE in eine unabhängige Stiftung überführt werden. Während durch die Projektförderung die Zahl der teilnehmenden Hochschulen begrenzt war, wird durch diesen Schritt eine Öffnung für alle ausbildenden Hochschulen ermöglicht. Im Internet findet sich NICE unter www.nice-network.eu (abgefragt: 22.07.2016).

Die EKS als Ergebnis eines europäischen Austauschprozesses

Wie also passen die hier vorgestellten EKS für BBB-Beratung zu den in der Einleitung vorgetragenen Befunden? Die vorgelegten Standards sind das Ergebnis eines Verständigungsprozesses und eines akademischen Austausches darüber, wie wir heute Beratung ganz grundlegend verstehen können. Weiterhin, wie die Beraterinnen und Berater ausgebildet werden können, um als Expertinnen und Gesprächspartner da zu sein, und wie sie dazu beitragen können, die Beratung zeitgemäß weiterzuentwickeln. Dabei fokussieren wir in den EKS auf die Ausbildung der Beratenden. Bildung im humboldtschen Sinn des Wortes ist nicht die Anhäufung von Wissen, nicht das enzyklopädische, vollständige Wissen, es ist nicht der Versuch, lexikalisch festzuhalten, was alles gewusst werden kann. Bildung und akademische Ausbildung für Berater braucht etwas anderes, nämlich die Abbildung der Komplexität der Umwelt im Menschen und die Förderung der Denkfähigkeit dazu, diese Komplexität produktiv zu bewältigen (und zu reduzieren), um zu einer tragfähigen Idee oder Antwort zu kommen, die mit den affektiven, emotionalen und motivationalen Zuständen der Menschen mithalten kann. Diese Einsicht war auch für die Kooperation, auf der dieses Ergebnis aufbaut, handlungsleitend. Auch im gemeinsamen Denk- und Aushandlungsprozess ging es in erster Linie um die Bewältigung einer komplizierten Ausgangslage mit unterschiedlichen Traditionen, Sprachen, Begriffen und akademischen Kulturen. Am vorläufigen Ende dieses Prozesses steht jedoch die Einsicht, dass das Gemeinsame tragfähig ist und dass das gemeinsame Neue in guter Weise auf das Besondere und Eigene zurückwirken kann, ohne es zu zerstören oder zu negieren. Darum sind die vorliegenden Ergebnisse auch ein positives Beispiel einer europäischen Gemeinschaftsleistung, die Mut machen kann für die weitere Arbeit an den wichtigen Baustellen der modernen Welt.

Für die Entwicklung dieser Ergebnisse scheinen uns mehrere Zugänge oder *Prämissen* besonders wichtig, die vor dem Hintergrund der später vorgestellten Ergebnisse vielleicht nicht (mehr) sichtbar genug sind und darum hier explizit zusammengefasst werden:

- Beratung muss als ein sehr vielfältiges Angebot angesehen werden, und ein Streit darüber, welches Format Beratung am besten abbildet, führt nicht zum Ziel.
- Beratung ist in Forschung, Lehre und Praxis interdisziplinär und sollte nicht von einer einzelnen Disziplin beansprucht werden, vielmehr ergänzen sich die disziplinären Perspektiven hervorragend.
- Beraterinnen und Berater müssen in ihrer Ausbildung nicht nur Wissen erwerben, sondern dieses Wissen auch in Richtung Handlungsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit integrieren. Dies ist für die akademische Ausbildung eine mitunter große Herausforderung, der sie sich stellt.
- Beratung erfordert Professionalität. Egal auf welchem Weg Beraterinnen ausgebildet werden und ob sie in kleineren, impliziten oder größeren, expliziten Formaten arbeiten, ihre Leistung ist sehr verantwortungsvoll und anspruchsvoll.

Diese Leistung erfordert eine anspruchsvolle Ausbildung und eine regelmäßige Weiterbildung sowie Supervision und kollegialen Austausch.

- Die Beratungslandschaft benötigt Beratende an unterschiedlichen Stellen und mit unterschiedlichen Funktionen. Beratung findet in Kontexten statt, in denen die Beratenden in erster Linie eine andere Aufgabe haben (z. B. zu lehren oder pädagogisch zu betreuen). Beratung findet aber auch in Kontexten statt, in denen große fachliche Breite und Tiefe gefragt ist, die nicht „en passant“ erworben werden kann.
- Die institutionalisierte Beratung muss weiterentwickelt werden. Wir spüren heute, dass auch die Beratung noch nicht die passenden Antworten auf die Entwicklungen in den modernen Gesellschaften gefunden hat. Viele Erkenntnisse und Befunde dazu liegen wie Puzzlesteine vor uns. Um diese in der Praxis sowie in Forschung und Entwicklung zusammzusetzen, benötigen wir Menschen, die über Kompetenzen verfügen, die über die Gestaltung von Beratungsprozessen hinausgehen. Diese Spezialisten sollten in die Organisationen und die lokalen, regionalen und überregionalen Communities hineinwirken können. Beraterinnen sind in diesem Sinne Innovatorinnen und Advokatinnen für eine lebenswerte Welt.

Stellenwert von Standards

Durch die Formulierung von Standards stellt sich automatisch die Frage, welchen Stellenwert diese haben können und an wen sie sich richten. Die vorliegenden EKS können am besten als eine *Selbstverpflichtung* verstanden werden. Sie werden von ausbildenden Hochschulen formuliert, und es sind dieselben Hochschulen, die sich zu ihrer Einhaltung verpflichten sollen und die, vielleicht noch viel wichtiger, diese Standards als Anregung zur Reflexion der eigenen Weiterentwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten begreifen sollen. Diese nach innen gerichtete Bewegung fußt auf der Erkenntnis, dass es nicht mehr ausreichend ist, die bestehenden Aus- und Weiterbildungen in Form von Studiengängen einfach nur fortzuführen. Neben einigen hochschulpolitischen Impulsen (z. B. Bologna-Prozess und steigender Wettbewerb im Hochschulsystem) ist es auch das Gefühl, dass ein selbstkritisches Überdenken des Bestehenden und eine innovationsfördernde Adaption von externen Impulsen notwendig sind, um zeitgemäße Beraterinnenausbildungen zu ermöglichen. Dabei ist die Balance zwischen bestehenden Grundlagen (Was sollten professionelle Berater können?) und der Identifikation von Neuerungen (Wohin bewegt sich die Beratung?) ebenso notwendig wie die Fokussierung der Frage, wie Beratung gut gelehrt und vermittelt werden kann (vgl. Weber/Katsarov/Schiersmann 2016).

Zielstellung

Die EKS von NICE widmen sich im Wesentlichen der Frage, was Beratende können sollten und formulieren hierfür eine gemeinsame Vision für die Beraterinnenausbildung in Europa. Die EKS stellen dabei keinen Minimalkonsens dar, bei dem man sich auf den kleinsten gemeinsamen Nenner einigt. Sie sind vielmehr eine Zielset-

zung für die Weiterentwicklung bestehender Aus- und Weiterbildungsangebote – eine Zielsetzung, der wir erst noch gerecht werden müssen und die weder dem entspricht, was die meisten Beraterinnen bereits können, noch in bestehenden Studiengängen voll abgebildet ist. Leitend war für uns vor allem die Fragestellung, welche Unterstützung Menschen benötigen, um ihre Bildungs- und Berufsbiografie möglichst selbstbestimmt zu gestalten. Es geht also darum, was man von Beratenden erwarten können sollte – nicht darum, was man schon geboten bekommt.

Neben diesen Zielen, die direkt auf die Bereitstellung qualitativ angemessener Beratung ausgerichtet sind, geht es auch darum, eine länderübergreifende Identität der professionellen Beratung zu stärken. Dabei soll die Vielfalt der Traditionen und Ansätze respektiert und durch besseren Austausch verbreitet werden. Zentral für die beteiligten Hochschulen ist die Sicherung und Weiterentwicklung guter Aus- und Weiterbildungsangebote und -abschlüsse. In diesem Kontext könnten die vorgelegten EKS in Zukunft auch die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen (z. B. im Kontext von Mobilität von Studierenden und Beratenden) sowie die Anerkennung von informellem Lernen durch die Hochschulen unterstützen. Hier gibt es zwar erste gute Beispiele, jedoch ebenso großen Entwicklungsbedarf. Nicht zuletzt ist die Steigerung der internationalen Kooperation und das gemeinsame Lernen (Mutual Learning, Peer-Learning) zwischen den Hochschulen weiterhin ein wichtiges Ziel. So haben erste Erfahrungen den besonderen Wert der gemeinsamen Arbeit an Curricula und Studiengängen gezeigt (vgl. NICE 2016, S. 89).

Zum Entstehungsprozess und zur Lesart der EKS

Die EKS weichen in ihrer Systematik von anderen Kompetenzmodellen ab. Wichtiger Grund hierfür ist der Versuch, sich mit den Kompetenzen eng an einen handlungsorientierten Kompetenzbegriff anzulehnen (Schiersmann/Petersen/Weber 2016; NICE 2012). Wissen, Eigenschaften oder grundlegende Fähigkeiten (Skills) der Beraterinnen sind zwar als Ressourcen wichtig, um kompetent handeln zu können, sie sind jedoch nicht mit den Kompetenzen gleichzusetzen.

Eine weitere wichtige Begründung für den eigenständigen Charakter der EKS ist der intensive Diskussionsprozess, aus dem sie entstanden sind. Insgesamt haben rund 200 Expertinnen aus 32 europäischen Ländern am Entstehungsprozess der EKS mitgewirkt. Im Prozess wurden sowohl die Kompetenzprofile z. B. der IVBBB, des CEDEFOP und des deutschen *nfb* ausgewertet (vgl. Schiersmann/Weber/Petersen 2013, S. 202 ff.; Weber 2013, S. 226 f.) als auch die beteiligten Studiengänge systematisch verglichen (Ertelt/Weber/Katsarov 2014, S. 89–21). Sehr differenziert ist auch die Beschreibung des Beratungsberufes in Form von fünf „Berufsrollen“ (vgl. NICE 2014, S. 47) sowie deren Ausdifferenzierung in Kerntätigkeiten der BBB-Begleiterinnen, Beraterinnen und Spezialistinnen.

Für NICE stand bei der Entwicklung einer neuen Beschreibung von Beratungskompetenz immer im Mittelpunkt, ein für die Praxis und die Ausbildung bedeutsames und verständliches Modell vorzulegen, das in diesen Kontexten auch sinnvoll heran-

gezogen, weiterentwickelt und kritisiert werden kann. Die Kohärenz und sinnvolle Differenzierung des Modells war dabei ebenso bedeutsam wie der Anspruch, wichtige aktuelle und zentrale zukünftige Aufgabenfelder, denen sich Beratende widmen müssen, einzubeziehen. Die einzelnen Beschreibungen haben auch den Anspruch, empirisch nützlich zu sein – insbesondere dadurch, dass sie beobachtbar und weiter operationalisierbar sein sollen.⁹

3.1 Die Rollen und Kompetenzen¹⁰

Die im Folgenden vorgestellten fünf Berufsrollen (engl. *professional tasks*) sind die Grundlage für die Differenzierung der EKS (s. Kap. 3.2). Zusammen stellen diese Berufsrollen idealtypisch die Aufgaben dar, die professionelle Berater, aber auch andere mit Beratung befasste Professionals in unterschiedlicher Abstufung ausgestalten müssen. Im Mittelpunkt der Rollen, gleichsam als Kern, steht die Professionalität der Beraterinnen. Um den Beruf des Beraters voll auszuüben, sollten alle arbeitsweltlichen Berater jede der Rollen in einem größeren oder geringeren Ausmaß umsetzen können und sie alle als Teil ihrer beruflichen Identität betrachten.

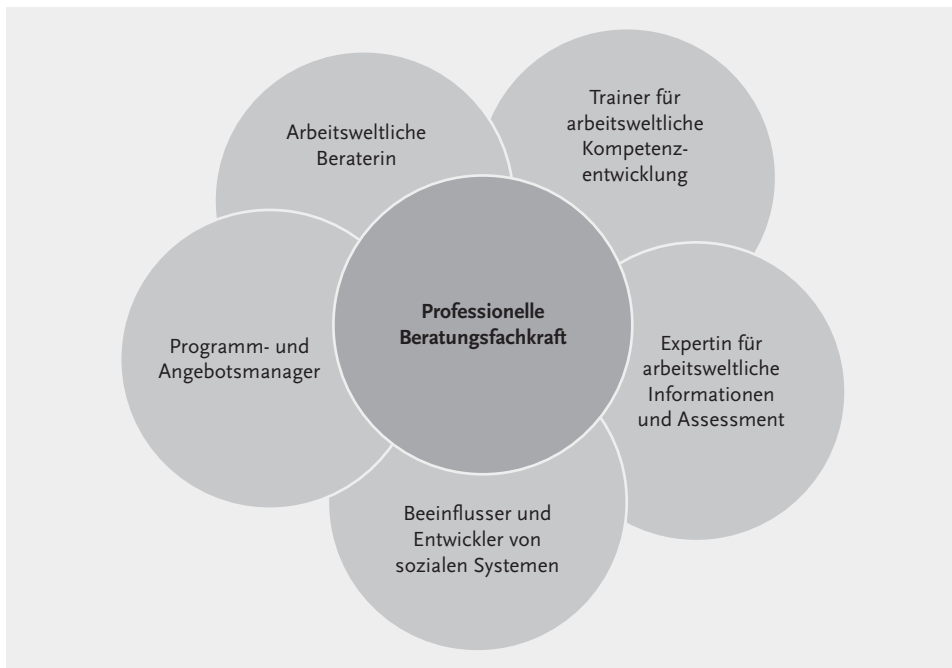


Abb. 2: Differenzierung verschiedener Kompetenzbereiche entlang der identifizierten Berufsrollen professioneller Beraterinnen (NICE 2014, S. 48)

9 Wie dies in einem nationalen Modellprojekt erreicht werden kann, wurde im Rahmen des Projektes „Beratungsqualität“ aufgezeigt (Schiersmann/Petersen/Weber 2016).

10 Die Ausführungen dieses Abschnitts basieren auf der Publikation von NICE (2014, S. 47 ff.).

Die Abbildung 2 stellt die Rollen für arbeitsweltliche Beraterinnen dar. Beraterinnen wechseln in ihrer Praxis zwischen diesen Rollen. In manchen Fällen steht eher die Fokussierung auf eine der Rollen im Vordergrund der täglichen Arbeit, andere kombinieren die Rollen und erfüllen regelmäßig Aufgaben in allen Bereichen, die hier dargestellt werden:

- Der „Trainer für arbeitsweltliche Kompetenzentwicklung“ unterstützt Menschen bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen dahingehend, ihre Bildungs- und Berufslaufbahn zu gestalten.¹¹
- Die „Expertin für arbeitsweltliche Informationen und Assessment“ unterstützt Menschen bei der Beurteilung ihrer persönlichen Eigenschaften und Bedürfnisse und stellt die Verbindung zwischen der Erfassung individueller Fähigkeiten und den Möglichkeiten im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt her.
- Die „arbeitsweltliche Beraterin“ unterstützt Menschen dabei, ihre Situation besser zu verstehen und zu reflektieren, sie arbeitet mit den Ratsuchenden deren Ressourcen heraus und hilft ihnen dabei, Lösungen zu erarbeiten und deren Umsetzung zu planen und zu realisieren.
- „Programm- und Angebotsmanager“ stellen die Qualität und Leistungserbringung von Dienstleistungen arbeitsweltlicher Beratungsorganisationen sicher und tragen zu deren Entwicklung bei.
- Die „Beeinflusser und Entwickler von sozialen Systemen“ unterstützen Ratsuchende in besonders schwierigen Situationen und arbeiten daran, Systeme und Netzwerke der Beratung weiterzuentwickeln.

Unabhängig von der Hauptrolle, die Fachkräfte für arbeitsweltliche Beratung innehaben oder ausüben, bleibt der zentrale Bezugspunkt eine professionelle Ausgestaltung dieser Rolle(n). Beraterinnen orientieren sich an professionellen Werten und ethischen Standards in der Praxis, engagieren sich in Bezug auf ihr eigenes Lernen und kritisches Denken und setzen sich für die Profession ein (vgl. NICE 2014, S. 52).

3.2 Die Abstufung der Kompetenzen in verschiedenen Aufgabenprofilen¹²

Eine zentrale Herausforderung in der Entwicklung der EKS bestand in der Differenzierung von verschiedenen Praxisprofilen. Als Begründung für diese Differenzierung ist vor allem ausschlaggebend, dass Anlässe für bildungs- und berufsbezogene Entwicklungsbedarfe überall in der Gesellschaft entstehen und thematisiert werden können, z. B. in der Schule, im Betrieb oder in verschiedenen Kontexten sozialer Arbeit. Es ist sogar wahrscheinlich, dass diese Kontexte die erste Anlaufstelle für Menschen mit Beratungsbedarf sind. Angesprochen sind dann Lehrerinnen, Betreuer, Führungskräfte, Personalverantwortliche u. a. Daneben sind jedoch Beraterinnen

11 Im englischen Sprachraum hat sich hierfür der Begriff der Career Management Skills ausgeprägt. Klassisch gehört zur Aufgabe des Trainers auch die Arbeit mit Gruppen, z. B. im Kontext der beruflichen Information und Orientierung.

12 Die folgenden Ausführungen basieren auf dem NICE Handbook II (2016, S. 52 ff.) sowie der deutschen Übersetzung der EKS von NICE (s. Anhang). Der Erstabdruck der EKS in der deutschen Übersetzung findet sich bei Weber/Katsarov/Schiersmann (2016).

auch in expliziten Beratungskontexten tätig, und in diesen Kontexten kann eine besondere Professionalität der Beratung erwartet werden.

NICE unterscheidet darum drei Typen von Praktikerinnen, die im Kontext von bildungs- oder berufsberaterischen Fragestellungen aktiv sind (s. Abb. 3):

- Begleiterinnen im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung
- Professionelle Beraterinnen im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung
- Spezialistinnen im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung (s. Anhang)

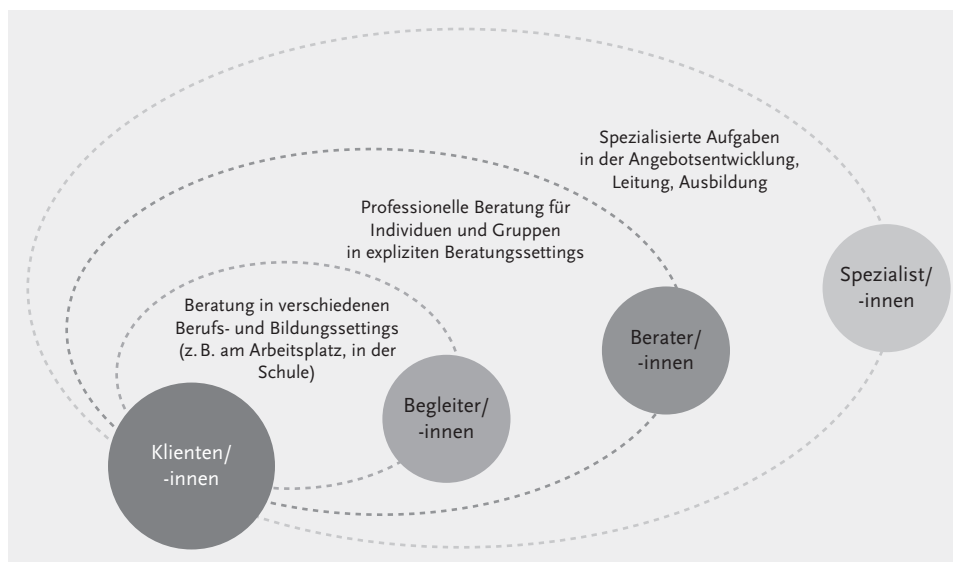


Abb. 3: Zusammenhänge der drei Praxisprofile in Bildung, Beruf und Beschäftigung (NICE 2016, S. 42)

Im Folgenden werden die drei Praxisprofile kurz vorgestellt. NICE betont bei der Differenzierung der Profile, dass jedes einzelne für Ratsuchende, Beratungsanbieter und auch die verantwortlichen Institutionen relevant ist und jeweils angemessene Aus- und Weiterbildungen erfordert (NICE 2016, S. 41). Bei der Entwicklung der drei Praxisprofile wurden jeweils typische bzw. zentrale Aufgaben identifiziert, die durch die Kompetenzen der Praktiker abgedeckt werden sollen. Dabei kann nicht von einer Vollständigkeit ausgegangen werden; vielmehr wird versucht, den Kern des jeweiligen Praxisprofils abzudecken. In einem zweiten Schritt wurden Kompetenzbeschreibungen entwickelt und als Kompetenzstandards definiert. Dabei wurde insbesondere darauf geachtet, dass beobachtbares Verhalten beschrieben wird (und nicht etwa Ressourcen wie Wissen oder Eigenschaften der Beraterinnen). Die Beschreibung der EKS orientiert sich an der Abstufung des EQR (Europäischer Qualifikationsrahmen). Nicht zuletzt war es wichtig, dass die Kompetenzstandards aufeinander aufbauen und die beschriebenen Kompetenzen des ersten Praxisprofils (Begleiterinnen) somit im zweiten (Beraterinnen) enthalten sind usw. (vgl. NICE 2016, S. 54–58).

Begleiterinnen

Es gibt viele Berufsgruppen wie z. B. Lehrerinnen, Führungskräfte oder Arbeitsvermittler, die u. a. auch beraterische Aufgaben wahrnehmen, dies aber neben ihrer eigentlichen professionellen Rolle tun. Sie benötigen hierfür spezifische Kompetenzen: Allerdings kann von ihnen kaum dasselbe Angebot an Beratungsleistungen erwartet werden wie von professionellen Beratern, zumal ihre beraterische Ausbildung in der Regel nur einen geringen Umfang einnimmt. Oft fungieren sie eher als Orientierungs- und Verweisinstanz. Solche Personen sollten darum in der Lage sein, ein vertrauensvolles und respektvolles Gespräch zu Fragen der Bildungs- und Berufsbiographie zu führen und die ratsuchende Person darin zu unterstützen, ihr Anliegen und ihre Fragen im Kontext dieser Themen besser zu verstehen und eine Idee zu bekommen, wer ihnen in diesen Fragen vertiefend weiterhelfen kann.

Derartige Begleiterinnen sollten aber, ebenso wie Beraterinnen, dazu in der Lage sein, Ratsuchende bei der Vorbereitung einer Bewerbung zu unterstützen. Andererseits wäre es aus unserer Sicht zu viel verlangt, von allen Arbeitsvermittlerinnen oder Lehrern in der BBB-Begleiterrolle zu erwarten, dass sie gemeinsam mit Ratsuchenden z. B. vertieft berufliche Ziele, Ressourcen und Lösungsstrategien beraterisch herausarbeiten können. Bei solchen weiterführenden Fragen ist es zielführender, dass Begleiterinnen über ein Netzwerk verfügen und in der Lage sind, Stellen zu benennen, an die sich Ratsuchende wenden können. Hierzu gehört heute auch, dass sie unterstützende Angebote und Informationsquellen im Internet, die für Ratsuchende mit spezifischen Fragen hilfreich sind, kennen und zur Nutzung für ihre Zielgruppe zur Verfügung stellen können (s. Anhang).

Professionelle Beraterinnen

Für die Entwicklung der Kompetenzen, über die professionelle Beraterinnen aus Sicht von NICE verfügen sollten, sind umfangreichere wissenschaftliche Aus- und Weiterbildungen notwendig. Wenn angehende Beraterinnen bereits fundierte Kenntnisse aus Psychologie, Pädagogik oder Wirtschaftswissenschaften mitbringen, bieten diese eine solide Grundlage, um darauf aufbauend spezifische beraterbezogene Kompetenzen zu entwickeln oder weiterzuentwickeln. Die zentrale Begründung für den Bedarf solcher wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildungen liegt in der Komplexität, die in Beratungssituationen mit den Ratsuchenden bewältigt werden muss (s. Abschnitt zum Kompetenzverständnis).

Diese Komplexität speist sich daraus, dass die Beraterinnen ja *auf der einen Seite* in der Lage sein müssen, gemeinsam mit den Ratsuchenden¹³ einen sinnvollen, unterstüt-

13 Gerade die Unterschiedlichkeit von Ratsuchenden ist vielleicht bisher in der Forschung nicht genug berücksichtigt worden. Wie viele kognitive Ressourcen, z. B. wie viel Reflexionsfähigkeit, Erfahrung mit eigenen Planungs- und Entscheidungsprozessen, welche biographischen Erfahrungen (auch der Ausgrenzung) Menschen in die Beratung mitbringen, ist sehr unterschiedlich. Beratung muss sich diesen unterschiedlichen Voraussetzungen dynamisch anpassen können und ihre Konzepte auch immer wieder darauf prüfen, ob sie mit den Voraussetzungen der Zielgruppen korrespondieren (vgl. Weber/Kochem/Weber-Hauser 2016).

zenden, aktivierenden und ressourcenorientierten Beratungsprozess zu organisieren. Die Beratungsforschung hat hierzu grundlegende Befunde vorgelegt (Schiersmann/Thiel 2012). Im Kern können diese so zusammengefasst werden, dass ein großer Teil der Wirkung von Beratung über die gelungene Gestaltung von Beratungsprozessen erzielt wird. Solche Prozesse

- basieren auf einer guten Beziehung,
- finden in einem auch emotional stützenden Setting statt,
- aktivieren Ratsuchende dazu, ihre Probleme und Fragen aktiv zu bearbeiten,
- eröffnen Wege, um die eigenen Ressourcen besser kennenzulernen,
- ermöglichen es, Ziele neu zu interpretieren oder weiterzuentwickeln und
- entwerfen und initiieren Handlungsschritte, die der Realisierung der individuellen Ziele dienlich sind.

Ein solcher Prozess ist aber kein technischer Prozess, kein Ablauf, der entlang eines Leitfadens oder Schemas und rein rational durchgeführt werden kann. Es ist vielmehr eine Handlung, die Professionalität verlangt (vgl. Schiersmann/Weber 2013, S. 53). Ratsuchende Menschen müssen in ihrer Vielschichtigkeit (Kognitionen, Emotionen, Verhaltensmuster) erkannt und anerkannt werden. Sprache, Methoden, Interventionen müssen z. B. passend (synchron) zum Problem und zu den Ratsuchenden gewählt werden, und die Beratenden müssen im Prozess in der Lage sein, das Geschehen zu überblicken und bei Bedarf eine Anpassung des Vorgehens vorzunehmen. Letztlich dienen solche Beratungsprozesse dazu, Selbstheilungskräfte (Bauer 2015, S. 151) und die Fähigkeit zur verbesserten Selbstorganisation (Schiersmann/Thiel 2012, S. 36 f.) zu initiieren.

Auf der anderen Seite müssen Beratende *gleichzeitig* verschiedene wissensbezogene Ressourcen auf den Fall der Ratsuchenden beziehen können und dieses Wissen (in angemessener Weise) in der Gestaltung des Prozesses nutzen (z. B., um eine angemessene Einschätzung der Faktoren zu gewinnen, die in das Problem hineinspielen oder um einen passenden Weg auszuwählen, der zur Lösung des Problems beitragen kann) sowie Wissen in die Beratung (im Sinne von Informationen) einbringen. Wissen ist also im Sinne einer Beraterischen Diagnostik (zum Beispiel: Worin liegt das zu bewältigende Problem eigentlich begründet?) relevant, und es ist für die Informationsgewinnung (Ich kann nur sehen, was ich weiß) sowie zur Informationsvermittlung zu fallbetreffenden bildungs- und berufsbezogenen Fragestellungen bedeutsam (vgl. Weber 2013, S. 118 f.). Diese Verbindung verschiedener wissensbezogener Aufgaben in der Beratung ist dabei alles andere als trivial und äußerst voraussetzungsvoll (Enoch 2011).

Gerade die Fachinhalte der Beratung sind dabei hoch spezialisiert und stammen aus verschiedenen wissenschaftlichen Kontexten und Quellen – sei es, dass es sich um Wissen in Bezug auf menschliche Motivations-, Entscheidungs- oder Entwicklungsprozesse handelt, sei es, dass es um Wissen zu den (dynamisch veränderlichen) Fragen des Bildungssystems oder zu sozialstaatlichen Institutionen (Förderung, rechtliche Rahmenbedingungen, dynamische Arbeitsmärkte, Mobilität usw.) geht. Diese

Wissensgebiete sind bezogen auf verschiedene Zielgruppen sehr umfassend und können darum nicht allein über Ad-hoc-Wissensbeschaffung (z. B. aus Datenbanken oder ähnlichem) bewältigt werden, sondern benötigen strukturierte und grundlegende Auseinandersetzung mit diesen Fachgebieten. Dass in der täglichen Praxis zusätzliche Informationen über aktuelle Quellen genutzt werden müssen und das eigene Wissen aktuell gehalten werden muss, ist eine zusätzliche Herausforderung. Auch dieses „sich aktuell halten“ und selbstgesteuert neues Wissen zu suchen und in die Handlungspraxis zu integrieren kann als ein typisches und wichtiges Merkmal professioneller Berufe angesehen werden (vgl. Ertelt 2001).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Integration der genannten Handlungsebenen (Prozessgestaltung und aktive Nutzung von fachlichem Wissen) in der Beratung, also im Moment der Handlung, erfolgen muss, dass sie nur relativ wenig routiniert ist und dass sie in keiner Weise standardisiert werden kann. Die aktive Zusammenführung dieser Quellen (als Aktualisierung) ist der Kern von Kompetenz (siehe Abb. 1) und die Voraussetzung für eine erfolgreiche Handlung (Performanz).

Die doppelte Struktur der Anforderung an Beratende spiegelt sich in allen Berufsrollen professioneller Berater wider. Für diese Berufsrollen werden die einzelnen Kompetenzen der professionellen Beraterinnen ausführlich dargestellt (s. Anhang). Neben den beraterischen Kompetenzen (s. o.) werden auch pädagogische sowie diagnostische und informationsbezogene Kompetenzen beschrieben. Aus Platzgründen wird hier nur auf zwei der Kompetenzbereiche in Bezug auf relevante Berufsrollen der Beratenden etwas näher eingegangen.

Eine Berufsrolle professioneller Beratung, der wir in NICE besondere Aufmerksamkeit geschenkt haben, ist die der sogenannten „Interventionen in soziale Systeme“ (s. Anhang). Die Bezeichnung ist (gerade in der Übersetzung) vielleicht noch nicht ganz selbsterklärend gewählt. Im Kern geht es bei der Überlegung darum, dass Beratung in manchen Fällen und in manchen Handlungsfeldern über die oben beschriebenen Prozesse (z. B. der Individual- oder Gruppenberatung) hinausgeht. Hier kann man zunächst an Beratungskontexte denken, die eher aus Ansätzen der sozialen Arbeit kommen und eine intensivere Begleitung von Menschen in schwierigen Entwicklungsprozessen erfordern (vgl. Nestmann 2013, S. 1399 f.). Beispiele sind in der beraterischen Praxis Angebote, in denen Jugendliche oder Erwachsene, die nur geringe oder keine passenden Qualifikationen besitzen, körperlich oder psychisch beeinträchtigt sind, auf der Flucht sind usw., in Bildung oder Arbeit integriert werden wollen. Beratung umfasst in solchen Settings oft auch Komponenten, in denen die Beraterinnen mit oder für die betroffenen Menschen tätig werden, indem sie z. B. mit Arbeitgebern oder Bildungsanbietern verhandeln oder sich für Ratsuchende bei Behörden einsetzen und auf eine Stärkenorientierung und Empowerment setzen (vgl. Weißbach/Weißbach 2016). Gerade in Zeiten, in denen staatliche Institutionen ab- oder umgebaut werden, können Beraterinnen hier eine wichtige Rolle als Advo-

katen¹⁴ im Sinne der Ratsuchenden übernehmen und z. B. durch manchmal unorthodoxe Strategien etwas für die Klienten erreichen (vgl. Weißbach/Weißbach). Wir gehen davon aus, dass Beraterinnen solche Strategien in der Praxis realisieren; sie sind nur nicht immer mit den gängigen Vorstellungen von Beratung, wie sie aktuell im Mainstream der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung diskutiert werden, vereinbar.

Ein zweites Beispiel für notwendige Kompetenzen zu „Interventionen in soziale Institutionen“ ist die Arbeit in regionalen Netzwerken und Kontexten. Auch hier ist die Praxis der Beraterausbildung zum Teil voraus. Im lokalen Raum zu agieren, neue Projekte aufzusetzen, mit anderen Stellen zusammenzuarbeiten, um Bildungs-, Beschäftigungs- oder Beratungsprojekte ins Leben zu rufen und durchzuführen, gehört für viele Beraterinnen zu ihrer Arbeit. Bisher wurde den notwendigen Fähigkeiten für diese Aufgaben vielleicht noch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt oder die Leistungen, die hier in der Praxis erbracht werden, wurden im Sinne von Innovation für das Beratungsfeld noch nicht genügend gewürdigt.¹⁵

Eine weitere zentrale Kompetenz für professionelle Berater stellen aus Sicht von NICE die berufsrollenübergreifenden Kompetenzen dar, die sich insbesondere auf die eigene professionelle Weiterentwicklung und Reflexion richten (s. Anhang). Weil Beratung eine professionelle Tätigkeit ist, sollten Beratende in der Lage sein, ihre professionellen Interaktionen und ihre eigenen Rollen, Werte, Haltungen etc. zu reflektieren. Dabei erscheint es heute besonders zentral, dass Beratende in der Lage sind, Strategien zu entwickeln, um mit Rollen- und Wertekonflikten umzugehen, die in der Arbeit mit verschiedenen sozialen und kulturellen Hintergründen auftreten können oder die im Spannungsfeld zwischen institutioneller Einbindung der Beratung und dem Anspruch einer unabhängigen, zieloffenen und an den Bedürfnissen der Ratsuchenden orientierten Beratung unweigerlich auftreten. Eine eigenständige Auseinandersetzung mit ethischen Grundlagen und professionellen Standards, aber auch die praktische Organisation von Gelegenheiten zum Austausch und zur Supervision und kollegialen Beratung sind wichtige Aspekte in diesem Zusammenhang, die nicht nur in der Praxis einen Rahmen benötigen, sondern auch in der Aus- und Weiterbildung vermittelt und eingeübt werden müssen.

14 In der Literatur zur sozialen Arbeit wird *Advocacy* als Teilstrategie und Aufgabe z. B. im Rahmen des Case-Managements diskutiert (Ehlers/Wendt 2012).

15 Die Bedeutungszunahme dieser Art von professioneller Arbeit kann nur vor dem Hintergrund des institutionellen Umbaus und Rückzugs der modernen Nationalstaaten verstanden werden (vgl. Mayntz 2010, S. 37 f.). Der Abbau von Steuerungsansprüchen des Staates und die lose Koppelung staatlicher Institutionen und Leistungen, mithin die beschriebene Krise des Sozialstaats (Butterwegge 2012) und der Arbeit (Castel 2011) vor dem Hintergrund der Entwicklung einer „flüchtigen Moderne“ (Baumann 2003), bilden den Hintergrund dieses Wandels, der zwar in seinen direkten Auswirkungen auf die Steuerung und Entwicklung des Beratungsfeldes in Ansätzen beschrieben (vgl. Weber 2013; Weber/Katsarow 2013), konzeptionell in seinen Folgen für die Beratung jedoch vielleicht noch nicht verstanden oder gar in die Ausbildung von Beratenden integriert ist. Kupfer, Nestmann & Weinhold konstatieren für die Beratung denn auch, dass diese ihre Praxis und Entwicklung als „verkapselte soziale Einheiten“ (S. 1409) und mit wenig Anschluss an „soziale Einflussfaktoren“ (S. 1411) gestaltet.

Spezialistinnen

NICE formuliert darüber hinaus auch für sogenannte BBB-Spezialistinnen Kompetenzstandards. Aus Sicht von NICE wäre es sinnvoll, wenn professionelle Berater auch spezialisierte Tätigkeiten übernehmen würden, die für die Innovation und Qualitätssicherung der Beratung wichtig sind, z. B. das Management von Beratungseinrichtungen, die Evaluation von Beratung, die Supervision, Aus- und Weiterbildung von Beratenden sowie die Beratungsforschung.

Es liegt auf der Hand, dass durch die Ausdifferenzierung des Beratungsfeldes und das Entstehen neuer (zum Teil kleinerer, zum Teil aber auch größerer) Anbieterorganisationen oder Organisationseinheiten der Bedarf an Kompetenzen steigt, die über die eigentliche Beratungsarbeit hinausgehen. Die angesprochenen Spezialistenrollen können sehr unterschiedlich und in sehr vielfältigen Kontexten gefragt sein (Forschung, Entwicklung, Management). Darum wird immer spezifisches Wissen aus diesen Bereichen als weitere Grundlage dieser Kompetenzen angesehen werden müssen. Gleichzeitig kann argumentiert werden, dass solche Aufgaben vor dem Hintergrund fundierter Beratungskompetenz erfolgen und nicht allein z. B. betriebswirtschaftlich geschulten Managerinnen oder juristisch geschulten Verwaltungsexperten überlassen werden sollten.

Wegen dieser notwendigen Spezialisierung erscheint es sinnvoll, die Aspekte, die im Kompetenzprofil für diese Berufsrolle angesprochen sind, nicht als direkten Teil der Beraterausbildung anzusehen, sondern in aus- und weiterbildende Studienangebote (spezialisierte Masterstudiengänge, PhD-Programme, Aufbaustudiengänge, Zertifikatsstudiengänge u. ä.) zu integrieren. Die Kompetenzen der Spezialistinnen bauen damit auf der grundständigen professionellen Beratungskompetenz auf (s. Anhang).

Die Orientierung am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)

Im Zuge der Diskussion um die Vergleichbarkeit von Abschlüssen und Qualifikationen in Europa wurde in den letzten Jahren verstärkt die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (engl. European Qualification Framework) (vgl. EQF 2008) vorangebracht und zum Teil kontrovers diskutiert. Auch im Netzwerk NICE wurde die Orientierung an diesem Rahmen aufgegriffen, und es wurde nach Lösungen gesucht, um die aktuell zum Teil wenig vergleichbare Lage der Einstufung von Beraterinnenkompetenzen auf den EQR zu ermöglichen. Es ist naheliegend, dass unterschiedliche Akteure im Handlungsfeld der Beratung aus unterschiedlichen Gründen die eine oder andere Option präferieren (höhere Einstufungen sind in der Regel mit längerer Ausbildung und höheren Kosten verbunden). Im Folgenden wird kurz referiert, wie NICE aufgrund der Kompetenzbeschreibungen im EQR die Zuordnung vorgenommen hat und was NICE jeweils als die daraus begründete Einstufung empfiehlt.

Die Ausbildung und Supervision von Beratenden oder die Entwicklung neuer Beratungsangebote sowie die Beratungsforschung erfordern hohe Kompetenzen und ein

vertieftes Wissen in den jeweils spezialisierten Feldern. Dies entspricht dem EQR in der Niveaustufe 8. Für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung sowie für die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen von *BBB-Spezialistinnen* empfiehlt NICE die Orientierung an EQR-Stufe 8, z. B. als Teil eines Promotionsstudiums. Als Mindestniveau werden spezialisierte Studiengänge auf Masterniveau (EQR 7) empfohlen.

Die Bearbeitung komplexer bildungs- und berufsbezogener Problemlagen erfordert Kompetenz auf EQR-Stufe 7. Die Beratenden sind mit vielschichtigen, nicht vorhersehbaren Situationen konfrontiert, und ihre Intervention kann weitreichende Konsequenzen haben. Für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung sowie für die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen von *BBB-Beratern* empfiehlt NICE darum die Orientierung an EQR-Stufe 7, z. B. in Form spezialisierter Master- oder Diplom-Studiengänge. Als Mindestniveau wird die Ausbildung im Rahmen spezialisierter Bachelor-Studiengänge (EQR 6) gefordert.

Grundlegende Fragen zu Bildung, Beruf und Beschäftigung können oft sinnvoll im Rahmen anderer Angebote bearbeitet werden. Begleiter/innen benötigen dafür ein grundsätzliches und fundiertes Wissen und Kompetenzen zur Gestaltung des Kontakts mit den Klient/innen. Dies entspricht der EQR-Stufe 6. Für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung sowie für die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen von *BBB-Begleitern* empfiehlt NICE die Orientierung an der 6. Stufe des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR).¹⁶ Qualifizierungsangebote könnten die Bachelor- und Master-Angebote verschiedener Disziplinen bereichern oder ergänzen. Sie sollten auch für Führungskräfte technischer oder sozialer, fachschulischer Berufe zugänglich sein, jedoch mindestens auf der EQR-Stufe 5 angeboten werden. Dies schließt z. B. auch die Meisterausbildung ein.

Die hier beschriebenen Empfehlungen und Forderungen beruhen auf einer gründlichen Auseinandersetzung mit den Anforderungen der verschiedenen Tätigkeiten von Beratenden sowie der Beschreibung des EQR. Eine umfassende Begründung findet sich im NICE-Handbuch (2016, Kap. 5).

4 Kritische Diskussion und Entwicklungsperspektiven

Die vorgelegten EKS sind das Produkt der intensiven Zusammenarbeit einer größeren Zahl von Hochschulen, die Studiengänge und Studienprogramme grundständig oder im Sinne von wissenschaftlicher Weiterbildung für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Europa anbieten. Da sich die EKS in erster Linie an diese hochschulischen Ausbildungen richten, ist ihr Zweck zunächst darauf gerichtet, ein

¹⁶ Diese Einstufung ist für professionelle Lehrer, Sozialarbeiter u. a. nur insofern relevant, als dass Beratungsanteile entweder Teil ihrer Regelstudiengänge sein sollten oder durch Weiterbildungen, die dann auf entsprechendem Niveau angeboten werden, abgedeckt werden können. Die Öffnung zur Stufe 5 ermöglicht auch die entsprechende Weiterbildung von vielen Fachberufen, die auf dieser Stufe angelegt sind.

gemeinsames Verständnis darüber zu entwickeln, was Studiengänge erreichen müssen, um einen sinnvollen Beitrag zur Ausbildung von Beraterinnen zu leisten. Im ersten Teil des Beitrags wird darum vor allem ein Verständnis von Beratung diskutiert, das offen ist für die Vielfalt beraterischer Ansätze und Aufgaben, und es wurde diskutiert, dass die Entwicklung von Beratungskompetenz ein längerfristiger Prozess ist, in dem ein Studium eine wichtige Rolle einnimmt, der aber auch aus anderen Quellen, insbesondere aus der Verknüpfung von Studium und Praxis, schöpfen muss.

Damit Hochschulen (und potentiell auch andere ausbildende Institutionen) sinnvolle Curricula und Module entwickeln können, ist die Klärung der Inhalte, die in der Aus- und Weiterbildung von Beraterinnen transportiert werden sollen, von besonderer Relevanz. Hierzu wird betont, dass sich die prozessuale Kompetenz und die inhaltsbezogene Fachlichkeit der Berater im Feld der arbeitsweltbezogenen Beratung verschränken müssen. Diese Verschränkung (Was soll inhaltlich gelernt werden, und wie integrieren Berater dieses Wissen in der Beratung?) ist eine konzeptionelle Baustelle. Diese Frage bedarf in der Gestaltung von Studienangeboten darum besonderer Aufmerksamkeit.

Durch die Entwicklung eines Kompetenzprofils, das zentrale Rollen der Beratenden beschreibt und dabei einen breiten Ansatz wählt, der auch Rollen im Kontext organisationaler Entwicklung und des Managements integriert sowie die Arbeit mit sozialen Systemen (Institutionen, Netzwerken) als aktuell wichtige Aufgabe enthält, kann NICE für die Ausgestaltung zeitgemäßer Studiengangskonzepte einen relevanten Beitrag leisten. Dabei kommt es NICE darauf an, die EKS aktiv zu nutzen und auch weiterzuentwickeln. Es ist am Ende des aktuellen Entwicklungsprozesses klar, dass weitere Aufgaben warten. So müssen die Standards in unseren Hochschulen aktiv genutzt und erprobt werden. Beispiele sind die Gestaltung von hochschul- und länderübergreifenden Prozessen der gegenseitigen Begleitung (engl. *peer learning*) zur gemeinsamen Weiterentwicklung von Studienangeboten oder zur Entwicklung neuer Studienmodule. Gerade weil noch nicht in allen EU-Ländern fundierte wissenschaftliche Aus- und Weiterbildungsprogramme existieren, sind die Unterstützung und der Austausch hier besonders sinnvoll. Es ist auch denkbar, die EKS in die Akkreditierung von bestehenden Studiengängen als Referenzpunkte einzubeziehen und zu nutzen. Besonders interessant könnte die Nutzung der Standards für die Anerkennung von nicht-formellem Lernen sein. Aus der heutigen Sicht stehen wir hier noch am Anfang der Entwicklung, und mehr Anbieterinnen wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildungen sollten eingeladen werden, sich an dieser Arbeit zu beteiligen und diese auch noch mit neuen Perspektiven zu bereichern.

Für all diese Aktivitäten und zur Nutzung der EKS über den bisherigen Kreis der Beteiligten hinaus ist darum eine große Offenheit für Diskussionen und zur Beteiligung der verschiedenen Gruppen – Praktikerinnen, Verbände, parallele nationale und übernationale Initiativen, Lehrende, Anbieter und fachpolitische Vertreterinnen – wichtig. Der weiterhin notwendige Austausch wird sicher auch mit unterschiedli-

chen Ansichten und zum Teil nicht ohne Kontroversen ablaufen können. Anregung, Kritik und weitere Vorschläge sind aus Sicht von NICE jedoch sehr wertvoll und willkommen. Nicht zuletzt muss die Forschung zu einer ganzen Reihe der aufgeworfenen Fragen weiter einbezogen werden und Antworten entwickeln, die zeitgemäß sind und die die unterschiedlichen sozialen und kulturellen Realitäten in unseren Gesellschaften aufgreifen. Durch die angestrebte Gründung der NICE-Foundation soll diese Arbeit weiter begleitet und am Leben gehalten werden.

Literatur

- Bauer, J. (2015):** Selbststeuerung: die Wiederentdeckung des freien Willens. München: Karl Blessing Verlag.
- Bauman, Z. (2003):** Flüchtige Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Beck, U. (Hrsg.) (2000):** Freiheit oder Kapitalismus: Ulrich Beck im Gespräch mit Johannes Willms. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Butterwegge, C. (2012):** Krise und Zukunft des Sozialstaates. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Castel, R. (2011):** Die Krise der Arbeit: neue Unsicherheiten und die Zukunft des Individuums. Hamburg: Hamburger Edition.
- Ehlers, C./Wendt, W. R. (Eds.) (2012):** Beratung und Case-Management: Konzepte und Kompetenzen. Case-Management in der Praxis. Heidelberg: medhochzwei.
- Enoch, C. (2011):** Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. In Organisationsberatung, Supervision, Coaching. 18(4), S. 369–381.
- EQF (2008):** The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). European Communities: Luxembourg.
- Hofer, M. (1996):** Das Verhältnis von Theorie und Praxis im psychologischen Beratungshandeln. In Ertelt, B.-J./Hofer, M. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Beratung. Beratung in Schule, Familie, Beruf und Betrieb. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, S. 5–40.
- Ertelt, B.-J. (2001):** Informationsmanagement in der Beratung. IBV Publikationen, 21/2001, S. 1385–1396.
- Glatzel, K./Lieckweg, T. (2014):** Beratung im Dritten Modus – ein Leitfaden für die Praxis. In Wimmer, R./Glatzel, K./Lieckweg, T. (Hrsg.): Beratung im dritten Modus. Die Kunst, Komplexität zu nutzen. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 15–23.
- Grawe, K. (2000):** Psychologische Therapie (2. Aufl.). Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag.
- Guichard, J./Pouyaud, J. (2015):** Processes of Identity Construction in Liquid Modernity: Actions, Emotions, Identifications, and Interpretations. In Young, R. A./Domene, J. F./Valach, L. (Hrsg.) (2015): Counseling and action. Toward life-enhancing work, relationships, and identity. New York: Springer Verlag, S. 91–114.

- Guichard, J. (2000):** Die Rolle der Psychologie in der beruflichen Beratung in Frankreich. Vortrag, Mannheim, 9. Oktober 2000. Online unter: <http://www.hdm-stuttgart.de/arbeitsamt/inhalt/psychologie/guichard/text.htm> (abgefragt: 22.07.2016).
- Hofer, M./Wild, E./Pikowsky, B. (1996):** Pädagogisch-psychologische Berufsfelder. Beratung zwischen Theorie und Praxis. Bern: Hans Huber Verlag.
- Kahneman, D. (2012):** Schnelles Denken, langsames Denken. München: Siedler Verlag.
- Königswieser, R. (Hrsg.) (2006):** Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozess-Know-How. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Kupfer A./Nestmann, F./Weinhold, K. (2013):** Beratung als soziales Isolat? Die übersehene Rolle persönlicher Beziehungen und Netzwerke. In Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung, Band 3, Neue Beratungswelten. Tübingen: dgvt Verlag, S.1409–1427.
- Mayntz, R. (2010):** Governance im modernen Staat. In Benz, A./Dose, N. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (2013):** Beratung: Zwischen „old school“ und „new style“. In Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung, Band 3, Neue Beratungswelten. Tübingen: dgvt Verlag, S.1325–1348.
- Nestmann, F./Engel F./Sickendiek, U. (2013):** Ein soziales Modell von Beratung – John McLeods Vorschlag, Beratung als einen „sozialen Prozess“ zu verstehen. In Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung, Band 3, Neue Beratungswelten. Tübingen: dgvt Verlag, S.1397–1407.
- NICE (2012):** NICE handbook for the academic training of career guidance and counselling professionals. Hrsg.: Schiersmann, C./Ertelt, B. J./Katsarov, J./Mulvey, R./Reid, H./Weber, P. Heidelberg: University of Heidelberg.
- NICE (2014):** NICE Handbuch für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung von Beratern in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Hrsg.: Schiersmann, C./Ertelt, B. J./Katsarov, J./Reid, H./Mulvey, R./Weber, P. Mannheim: Mannheim University Press.
- NICE (2016):** European Competence Standards for the Academic Training of Career Practitioners. NICE Handbook Vol. II. Hrsg.: Schiersmann, C./Einarsdóttir, S./Katsarov, J./Lerikkanen, J./Mulvey, R./Pouyau, J./Pukelis, K./Weber, P. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- OECD (2005):** Defining and Selecting Key Competencies, Executive Summary of DeSeCo project. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (22.07.2016).
- Pukelis, K. (2011):** Study programme designing and renewal: Learning outcomes paradigm. The Quality of Higher Education No. 8. Center for Quality of Studies of the Vytautas Magnus University: Kaunas.
- Reid, H./Bassot, B. (2012):** Reflexivity. In Schiersmann, C./Ertelt, B.-J./Katsarov, J./Mulvey, R./Reid, H./Weber, P. (2012) (Hrsg.): NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals. Heidelberg: Heidelberg University, S.179–183.

- Rohr, D./Hummelsheim, A./Höcker, M. (Hrsg.) (2016):** Beratung lehren: Erfahrungen, Geschichten, Reflexionen aus der Praxis von 30 Lehrenden. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Savickas, M. (2015):** Career Counseling Paradigms: Guiding, Developing, and Designing. In Hartung P. J./Savickas, M. L./Walsh, B. W. (Hrsg.) (2015): APA Handbook of Career Intervention. Volume 1. Foundations. Washington, DC: American Psychological Association, S. 129–143.
- Schiersmann C./Petersen, C./Weber, P. (2016):** Beratungskompetenz in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Instrumente zur Erfassung, Bewertung und Reflexion der Beratungskompetenz (Counseling Competence in Education, Vocation and Employment. Instruments for the Recognition, Assessment and Reflexion). Bielefeld: WBV (im Erscheinen).
- Schiersmann, C./Thiel, H. U. (2012):** Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – eine Theorie jenseits von ‚Schulen‘ und ‚Formaten‘ [Counselling as Support for Self-Organization-Processes – A Theory beyond ‚Schools‘ and ‚Formats‘]. In Schiersmann, C./Thiel, H. U. (Hrsg.): Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – Empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 14–78.
- Schiersmann, C./Ertelt, B.-J./Katsarov, J./Mulvey, R./Reid, H./Weber, P. (2012) (Hrsg.):** NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals. Heidelberg: Heidelberg University.
- Schiersmann, C./Weber, P. (2016):** Beratung als Gegenstand von Studiengängen. In Gieseke, W./Nittel D. (Hrsg.): Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Ein Handbuch. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Schiersmann, C./Weber, P. (Hrsg.) (2013):** Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: WBV.
- Schiersmann, C./Weber, P./Petersen, C.-M. (2013):** Kompetenz als Kern von Professionalität. In Schiersmann, C./Weber, P. (Hrsg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: WBV, S. 195–222.
- Singer, W./Ricard, M./Warmuth, S. (2008):** Hirnforschung und Meditation: Ein Dialog. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Sultana, R. (2014):** Career Guidance for Social Justice in Neoliberal Times. In Arulmani, G./Bakshi, A. J./Leong, F. T. L./Watts, A. G. (Hrsg.): Handbook of Career Development. New York: Springer Verlag, S. 317–333.
- Valach, L./Young, R. A./Domene, J. F. (2015):** Current Counseling Issues from the Perspective of Contextual Action Theory. In Young, R. A./Domene, J. F./Valach, L. (Hrsg.) (2015). Counseling and action. Toward life-enhancing work, relationships, and identity. New York: Springer Verlag, S. 167–193.

- Weber, P./Katsarov, J./Schiersmann, C. (2016):** Die Europäischen Kompetenzstandards für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung von Praktikerinnen und Praktikern der Beratung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung. In dvb-Forum 01/2016 Mein Weg. Fachmagazin des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung e. V., Bielefeld: WBV.
- Weber, P. (2012):** The Validation of Competence. In Weber, P./Evangelista, L. (Hrsg.): IMPROVE – Guide for Validation of Career Guidance Practitioners' Competence. IMPROVE. Improving Validation of Non-Formal Learning in European Career Guidance Practitioners, S. 8–11.
- Weber, P. (2013):** Qualität in der arbeitsweltlichen Beratung. Eine Untersuchung von Qualitätsmerkmalen, Qualitätsmodellen und eines Netzwerks zu deren politischen Implementierung in Europa unter Berücksichtigung der Theorie der Selbstorganisation. Heidelberg: Universität Heidelberg.
- Weber, P. (2014):** Systemische Bildungs- und Laufbahnberatung für Menschen mit schwachem Bildungshintergrund und eingeschränkten Arbeitsmarktchancen. Die Bedeutung von Wissen im Beratungsprozess. In Krieger, W. (Hrsg.) (2014): Beschäftigungsförderung und betriebliche Soziale Arbeit. Sozialpädagogisch-systemische Perspektiven im Kontext von Erwerbstätigkeit. Stuttgart: ibidem-Verlag, S. 139–167.
- Weber, P./Katsarov, J. (2013):** Die „Offene Methode der Koordinierung“ als Ansatz zur Verbesserung der Qualität in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In Schiersmann, C./Weber, P. (Hrsg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: WBV, S. 55–94.
- Weber, P./Kochem, A./Weber-Hauser, S. (2016):** How Low Qualified Adults Enact their Career Findings from a Narrative Study in Germany. British Journal of Guidance and Counselling, 44(2), S. 158–170.
- Weißbach, B./Weißbach, H. J. (2016):** Kompetenzbilanzierung und Beratung bei der Arbeitsintegration von Flüchtlingen. Manuskript zum Vortrag bei der Jahrestagung der DGfB in Köln am 20.11.2015 (im Erscheinen).

Die Europäischen Kompetenzstandards für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung von Praktikerinnen und Praktikern der Beratung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung¹

NICE unterstreicht die Notwendigkeit von Europäischen Kompetenzstandards für die Aus- und Weiterbildung von drei Typen von Praktikern², die sich um die Beratung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung³ verdient machen:

1. **BBB-Begleiter** bieten Klienten eine Anlaufstelle für erste Unterstützung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung. Gemeint sind hier z. B. Lehrer, Arbeitsvermittler, Psychologen oder Sozialarbeiter. Sie sind keine professionellen BBB-Berater, sondern Angehörige einer anderen Berufsgruppe, die aufgrund ihrer Haupttätigkeit auch als Ansprechpartner zu Fragen rund um Bildung, Beruf und Beschäftigung dienen. Sie sollten dazu in der Lage sein, grundlegende Unterstützung anzubieten und merken, wenn eine Person von professioneller BBB-Beratung profitieren würde.
2. **BBB-Berater** erachten es als ihren Beruf, Menschen bei der Bewältigung berufsbiografischer Herausforderungen zu unterstützen. Gemeint sind u. a. Bildungs-, Berufs- und Karriereberater, Coaches sowie Personalentwickler. BBB-Berater müssen bereit sein, auch Menschen zu unterstützen, die sich mit Unsicherheit, komplexen Problemen und unvorhersehbaren Entwicklungen auseinandersetzen und Entscheidungen treffen müssen, die ihr weiteres Leben in hohem Maße bestimmen können. Sie begleiten Klienten bei der Entwicklung von Strategien für deren persönliche Veränderungsprozesse, machen ihnen spezialisiertes Wissen zugänglich und unterstützen sie bei der Bewältigung belastender Übergangsphasen.
3. **BBB-Spezialisten** sind auf eine oder mehrere der NICE-Berufsrollen spezialisiert (siehe Fußnote 4) und treten auf verschiedene Weise für die Weiterentwicklung der BBB-Beratung ein. Einige übernehmen z. B. Aufgaben wie die Leitung von Beratungseinrichtungen oder die Supervision von BBB-Beratern. Andere wid-

1 © Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe (NICE), 2016.

2 Der einfacheren Verständlichkeit halber wird in dieser Kurzfassung der EKS auf eine Differenzierung zwischen weiblichen und männlichen Bezeichnungen verzichtet. Selbstverständlich sind Menschen jeden Geschlechts gleichermaßen angesprochen.

3 Es handelt sich hier um eine sinngemäße Übersetzung des englischen Originaltexts der Europäischen Kompetenzstandards (EKS). NICE überlässt es Experten der jeweiligen Sprachgemeinschaften, passende Übersetzungen für zentrale Begriffe und Konzepte zu finden. Unter Beratung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung, kurz BBB-Beratung (engl. Career Guidance and Counselling), wird hier das verstanden, was in verschiedenen deutschsprachigen Kontexten auch „Bildungs- und Berufsberatung“, „Laufbahnberatung“, „Karriere-Coaching“ o. ä. genannt wird. Angemerkt werden sollte aber, dass NICE die Berufsorientierung als Teilbereich der BBB-Beratung auffasst. Wo von Klienten die Rede ist, sind u. a. Ratsuchende gemeint.

men sich Fragen der Forschung und Entwicklung oder der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung rund um die BBB-Beratung. Über ihre Befähigung zur Praxis als BBB-Berater hinaus sollten sie über ein besonders hohes Maß an Kompetenz in einer bestimmten Berufsrolle der BBB-Beratung verfügen.

Alle drei Typen von Praktikern sind wichtig für eine qualitativ angemessene Beratung.

Aus der Perspektive von NICE bedarf es hoher Kompetenzniveaus, um den jeweiligen Aufgaben der drei Gruppen gerecht zu werden. Aus diesem Grund formuliert NICE Kompetenzstandards für diese drei Stufen der BBB-Beratungspraxis.

NICE betont die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen, auf Beratung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung spezialisierten Aus- oder Weiterbildung als Voraussetzung für die Praxis aller drei Praktikertypen. Aufgrund des hohen Grads der Eigenverantwortung, die Mitglieder aller drei Gruppen übernehmen müssen, um ihren anspruchsvollen Aufgaben gerecht zu werden, betont NICE die Notwendigkeit des lebensbegleitenden Lernens für alle drei Praktikertypen. Reflektierte Praxis sollte einen Bestandteil jeglicher Aus- und Weiterbildungsangebote sowie der Zertifikate für Angehörige der drei Gruppen darstellen.

Für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung sowie für die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen von BBB-Begleitern empfiehlt NICE die Orientierung an der 6. Stufe des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR). Relevante Kurse könnten in die Bachelor- und Master-Angebote verschiedener Disziplinen integriert werden oder diese ergänzen. Sie sollten auch für Führungskräfte technischer und sozialer Berufe zugänglich sein. Als Mindestniveau werden Angebote auf der EQR-Stufe 5 gefordert.

Für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung sowie für die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen von BBB-Beratern empfiehlt NICE die Orientierung an EQR-Stufe 7, z. B. in Form spezialisierter Master- oder Diplom-Studiengänge. Als Mindestniveau wird die Ausbildung im Rahmen spezialisierter Bachelor-Studiengänge (EQR 6) gefordert.

Für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung sowie für die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen von BBB-Spezialisten empfiehlt NICE die Orientierung an EQR-Stufe 8, z. B. als Teil eines Dokorats- bzw. Promotionsstudiums. Als Mindestniveau werden spezialisierte Studiengänge auf Masterniveau (EQR 7) gefordert.

	Berufsrollenübergreifende Kompetenzen⁴	Beraterische Kompetenzen	Pädagogische Kompetenzen
BBB-Begleiter⁵	1. Erklärung des potenziellen Nutzens beraterischer Dienstleistungen für Individuen, Gemeinschaften und Organisationen im Umgang mit aktuellen und künftigen bildungs-, berufs- und beschäftigungsbezogenen Herausforderungen	1. Herstellung einer vertraulichen, respektvollen und unterstützenden Umgebung, in der Klienten offen über ihre berufsbiografischen Fragen und Anliegen sprechen können 2. Typisierung der bildungs-, berufs- und beschäftigungsbezogenen Herausforderung eines Klienten auf Basis des aktiven Herausarbeitens seiner Anliegen und Fragen	1. Unterstützung bei der Vorbereitung von Bewerbungen um Arbeitsstellen und Bildungsangebote (Lebenslauf u. a.) nach allgemeinen Maßstäben 2. Unterstützung beim Erarbeiten von Kenntnissen zu bildungs-, berufs- und beschäftigungsbezogenen Optionen mit Verweis auf relevante Angebote für die jeweilige Zielgruppe
BBB-Berater⁶	1. Reflexion der professionellen Interaktion mit einem Klienten unter Berücksichtigung des Anliegens und der Bedarfe des Klienten sowie ethischer Standards und Qualitätsstandards für die BBB-Beratung 2. Entwicklung von Strategien, um persönlichen Rollen- und Wertekonflikten zu begegnen, die in der Zusammenarbeit mit Klienten mit unterschiedlichen Hintergründen aufkommen können, unter Berücksichtigung ethischer und professioneller Standards für BBB-Beratung	1. Respektvolle und einfühlsame Zusammenfassung des Kernanliegens eines Klienten auf Grundlage eines klientenzentrierten Interviews 2. Formulierung eines Angebots für eine Beratungsvereinbarung, deren Ziele und Ansätze den Prioritäten und Ressourcen des Klienten entsprechen 3. Sondierung der psychischen und externen Ressourcen, derer sich ein Klient bedienen kann, um mit Stress umzugehen, persönlich zu wachsen und Problemlagen zu bewältigen 4. Beurteilung komplexer Lebenssituationen, ihrer Bedeutung und des Werts verschiedener Arten von Informationen in Zusammenarbeit mit Klienten mit Fokus auf deren Interessen, Kompetenzen und weiteren Ressourcen 5. Anwendung geeigneter Modelle für die Problemlösung, die Entscheidungsfindung und die strategische Planung, die den Interessen, Präferenzen und Ressourcen der Klienten entsprechen	1. Beurteilung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenzen und Lernbedarfe eines Klienten unter kooperativer Nutzung geeigneter Instrumente und Ansätze 2. Gestaltung von Sitzungen mit dem Ziel, die Entwicklung berufsbiografischer Gestaltungskompetenzen zu fördern, wobei pädagogische Inhalte und Methoden so kombiniert werden, dass sie den spezifischen Lernbedarfen und Verhaltensweisen einer Gruppe im Prozess angepasst werden können

4 NICE unterscheidet fünf Berufsrollen, welche zusammen das professionelle Handlungsfeld der BBB-Beratung charakterisieren (vgl. NICE Handbook 2016). Das System der Europäischen Kompetenzstandards (EKS) baut auf diesen fünf Berufsrollen auf: Die meisten Kompetenzen werden einer der Berufsrollen zugeordnet. Die „Berufsrollen übergreifenden Kompetenzen“ sind für die Ausübung aller Rollen relevant.

5 BBB-Begleiter sollten die Beherrschung aller Kompetenzen auf dem BBB-Begleiter-Niveau nachweisen können.

6 BBB-Berater sollten die Beherrschung aller Kompetenzen auf dem BBB-Begleiter- und Berater-Niveau nachweisen können.

	Berufsrollenübergreifende Kompetenzen	Beraterische Kompetenzen	Pädagogische Kompetenzen
BBB-Spezialisten⁷	<p>1. Durchführung wissenschaftlich fundierter Lehre zur Erzielung von Lernergebnissen, die nationalen und internationalen Qualitätsstandards zur Sicherung der Kompetenz von Praktikern der BBB-Beratung entsprechen</p> <p>2. Durchführung von Forschung zur Förderung wissenschaftlich fundierter Praxis, unter adäquater Anwendung wissenschaftlicher Standards und Prinzipien guter Kommunikation</p> <p>3. Rechtfertigung des Werts von interdisziplinärer Forschung und Lehre zur BBB-Beratung, unter Rückgriff auf Erkenntnisse verschiedener Disziplinen sowie gesicherten Wissens über die konkreten Herausforderungen der BBB-Beratung</p>	<p>1. Entwicklung von Ansätzen und Instrumenten für die Beratung von Zielgruppen mit bestimmten berufsbiografischen Problemstellungen, unter Bezugnahme auf bestehende Bedarfe der Beratungspraxis</p> <p>2. Evaluation der Praxis von BBB-Beratern und BBB-Begleitern, besonders im Hinblick auf kulturelle und ethische Aspekte, um sie auf kooperative Weise bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen und ihrer professionellen Selbstwahrnehmung zu unterstützen</p>	<p>1. Entwicklung von Methoden zur Messung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenzen ausgewählter Zielgruppen, unter Bezugnahme auf bestehende Bedarfe der Beratungspraxis und wissenschaftliche Standards</p> <p>2. Entwicklung von Strategien, Curricula und Bildungsangeboten zur Förderung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenzen einer ausgewählten Zielgruppe, unter Berücksichtigung gesicherter Bedarfe und relevanter Qualitätsstandards</p>

Diagnostische und informationsbezogene Kompetenzen	Managementbezogene Kompetenzen	Kompetenzen für Interventionen in Soziale Systeme	
<p>1. Identifizierung von Webseiten, Selbsteinschätzungs-Instrumenten und anderer Informationsquellen, die den zielgruppenspezifischen Bedarfen des Klienten entsprechen sowie dessen Fähigkeiten und explizit formulierten Interessen⁸</p>	<p>1. Formulierung von Rückmeldungen zur Qualität von Beraterischen Dienstleistungen auf Grundlage von spezifischen Qualitätskriterien und -standards für die Beratung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung</p>	<p>1. Anbahnung eines freiwilligen Treffens zwischen einem Klienten und einem Arbeitgeber, entsprechend den vom Klienten geäußerten Bedürfnissen</p> <p>2. Beurteilung, wann die Grenzen der eigenen Kompetenzen erreicht sind und eine Überweisung an einen BBB-Berater oder an einen anderen professionellen Dienstleister sinnvoll ist, um einem Klienten die notwendige Unterstützung zu bieten</p>	BBB-Begleiter

7 BBB-Spezialisten sollten die Beherrschung aller Kompetenzen auf dem BBB-Begleiter- und Berater-Niveau nachweisen können sowie alle allgemeinen beruflichen Kompetenzen und die Kompetenzen mindestens einer Rolle auf dem BBB-Spezialisten-Niveau.

8 Hinweise zur Interpretation der Europäischen Kompetenzstandards (EKS) finden Sie im NICE Handbook Volume II (2016): European Competence Standards for the Academic Training of Career Practitioners (Barbara Budrich Verlag).

Diagnostische und informationsbezogene Kompetenzen	Managementbezogene Kompetenzen	Kompetenzen für Interventionen in Soziale Systeme	
<p>1. Feststellung der Informationsbedarfe von Klienten in Bezug auf ihre Interessen und Kompetenzen, den relevanten Arbeitsmarkt und Aspekte des (Berufs-) Bildungssystems, um z. B. Desinformation, Stereotype, Informationsüberflutung oder Informationsmängel gezielt anzugehen⁹</p> <p>2. Anwendung wissenschaftlich gesicherter Methoden und Instrumente der Selbst-Einschätzung sowie von Informationsquellen, um die Informationsbedarfe von Klienten zu befriedigen</p> <p>3. Bewertung bestimmter Ressourcen, Interessen und anderer Charakteristiken eines individuellen Klienten mittels eines geeigneten Ansatzes hoher Validität, der in Zusammenarbeit mit dem Klienten eingesetzt wird, um diesem persönlich relevante Informationsgewinne zu ermöglichen</p>	<p>1. Nutzung geeigneter Medien, Sprache und Argumente, um Mitglieder einer bestimmten Zielgruppe für ein bestimmtes Angebot der BBB-Beratung zu gewinnen</p> <p>2. Strategische Entwicklung und Umsetzung von Angeboten der BBB-Beratung, um ausgewählte Zielgruppen in Zusammenarbeit mit relevanten Akteuren zu erreichen</p> <p>3. Aufbau guter professioneller Beziehungen zu Kunden, Kollegen und Organisationen, um die Qualität der BBB-Beratung zu gewährleisten</p> <p>4. Überprüfung der eigenen beratenden Dienstleistungen und Organisation auf Grundlage von Qualitätsstandards für BBB-Beratung und den Bedarfen der jeweiligen Zielgruppen, um realistische Ziele für die Qualitätsentwicklung auszuarbeiten</p>	<p>1. Identifikation der Interessen verschiedener Akteure in Bezug auf die Unterstützung bestimmter Zielgruppen (z. B. Schulabbrecher), um ein Konzept zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung relevanter Kooperationsstrukturen zu begründen (Netzwerk)</p> <p>2. Begründung der Bedarfslage eines einzelnen Klienten gegenüber einer relevanten Bezugsgruppe (z. B. Eltern, Arbeitgeber, Behörden) sowie geeigneter Unterstützungsangebote für dessen berufsbiografische Entwicklung</p> <p>3. Ausarbeitung einer Empfehlung, wie ein spezifischer Konflikt im Bildungs- oder Berufsumfeld einer Person überwunden werden könnte, auf Grundlage einer fairen Evaluation der Interessen aller Parteien</p>	BBB-Berater
<p>1. Entwicklung von Ansätzen und Instrumenten zur Einschätzung bildungs-, berufs- und beschäftigungsrelevanter Merkmale (Tests, Fragebögen, Skalen etc.), um eine zuverlässige Diagnostik der Interessen, Kompetenzen, Motive oder anderer Charakteristiken von Individuen zu leisten</p> <p>2. Gestaltung von Informationssystemen, die relevante Informationen zu aktuellen Anforderungen und Entwicklungen des Arbeitsmarkts sowie zu Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten so aufbereiten, dass sie den Interessen und Suchmustern bestimmter Zielgruppen entsprechen</p>	<p>1. Beurteilung der Leistungen von Mitarbeitern eines Angebots für BBB-Beratung, um die Qualität und Nachhaltigkeit der Dienstleistungen zu sichern</p> <p>2. Aufbau eines Qualitätssicherungssystems, um relevante Qualitätsstandards zu sichern und die Qualität der BBB-Beratung in Zusammenarbeit mit Bezugsgruppen kontinuierlich zu verbessern</p> <p>3. Evaluation der Techniken und Qualitätssicherungsmaßnahmen, die in der BBB-Beratung eingesetzt werden, unter Rückbezug auf Standards und Wissen um innovative und effektive Praxis</p>	<p>1. Evaluation eines Bildungs-, Berufs- oder Beschäftigungssystems in Bezug auf seine Fähigkeit, soziale Gerechtigkeit, Erwerbstätigkeit und Wohlbefinden von Gemeinschaften, Organisationen und Individuen zu stiften</p> <p>2. Konzeption von Modellen für inklusivere und effektivere Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungssysteme in Zusammenarbeit mit Arbeitgebern, Politikern und anderen Bezugsgruppen auf Grundlage einer solchen Evaluation</p> <p>3. Entwurf von Politiken und Strategien zur bereichsübergreifenden und interdisziplinären Koordination relevanter Akteure auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene</p>	BBB-Spezialisten

9 Die EKS formulieren nur in Bezug auf Kompetenzen Mindestanforderungen; daher erfolgen keine expliziten Bezugnahmen auf relevantes Wissen, berufliche Werte und Einstellungen oder Fertigkeiten. Die EKS setzen aber eine starke, multidisziplinäre Wissensbasis voraus, darunter Wissen zu Individuen, Gruppen, Organisationen, Kommunikation, Diversität, Politik und Märkte sowie ein ausgeprägtes berufliches Ethos und eine Fülle von Fertigkeiten.

Was sind die EKS und welchen Mehrwert bieten sie?

Das Ziel der Europäischen Kompetenzstandards (EKS) ist es, einen gemeinsam geteilten Referenzrahmen anzubieten, der Exzellenz und Qualitätsentwicklung in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung von Praktikern der BBB-Beratung im gesamten Europäischen Hochschulraum fördert. Somit sollen die EKS die Transparenz, Vergleichbarkeit und gegenseitige Akzeptanz der relevanten Bildungsabschlüsse und Zertifikate, die in verschiedenen europäischen Ländern angeboten werden, verbessern.

Die Einführung der EKS soll die kontinuierliche berufliche Entwicklung von Praktikern der BBB-Beratung fördern, die nationale und internationale Anerkennung ihrer Kompetenzen stärken und die Qualitätssicherung von Aus- und Weiterbildungsangeboten sowie von Zertifikaten für die BBB-Beratung unterstützen.

Wer sollte mit den EKS arbeiten? Wofür sollte man die EKS verwenden?

Die EKS stellen einen freiwilligen Bezugsrahmen dar. Es besteht keine rechtliche Verpflichtung zu ihrer Einführung.

Die primären Nutzer der EKS sind Hochschulen, die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung zur BBB-Beratung anbieten. Für die Etablierung der EKS werden Hochschulen ersucht, ihre einschlägigen Studienprogramme bis zum Jahr 2018 mit den EKS zu verknüpfen.

Die EKS ersetzen keine nationalen Qualifikationsstandards für die BBB-Beratung. Um die Verbindungen und Transparenz in Europa zu verbessern, ruft NICE jene Organisationen, die nationale Qualifikationsrahmen für Praktiker der BBB-Beratung verantworten, sowie relevante Berufsverbände dazu auf, ihre Standards und Leitlinien ebenfalls mit den EKS zu verknüpfen und künftig an der Weiterentwicklung der EKS mitzuwirken.

Wie verhalten sich die EKS zum Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR) und zum Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum?

Aufgrund der hohen Kompetenzanforderungen der Beratungspraxis beziehen sich die EKS ausschließlich auf akademische Qualifikationsniveaus. Die Ausbildung von BBB-Begleitern sollte lediglich im Rahmen oder zusätzlich zu weiter gefassten Studienprogrammen erfolgen. Es handelt sich hierbei nicht um einen eigenständigen Berufsabschluss. Sogenannte Short-Cycle-Qualifikationen, die dem EQR-Niveau 5 entsprechen, sollten lediglich für die Ausbildung von BBB-Begleitern angeboten werden. BBB-Berater sollten vorzugsweise durch ein Master-Studium (EQR 7), mindestens aber durch ein Bachelor-Studium (EQR 6) auf ihre Praxis vorbereitet werden. Qualifikationen für BBB-Spezialisten sollten ausschließlich auf Master- oder Doktors-Niveau (EQR 7 oder 8) angeboten werden.

Warum beziehen sich die EKS auf Kompetenzen?

Kompetenzen stellen messbare Beschreibungen bereit, was eine Person mit einer bestimmten Qualifikation tun können sollte. Indem sie sich direkt auf die Bedarfe der Bürgerschaft, der Nutznießer und Anbieter von Dienstleistungen beziehen, fördern Kompetenzen eine bessere Abstimmung zwischen Bildungsangeboten einerseits und den Anforderungen des Arbeitsmarkts andererseits. Für weiterführende Hinweise zur Anwendung der EKS bitten wir Sie, das NICE-Handbuch von 2016 zu konsultieren.

Die EKS bestimmen keine Standards in Bezug auf konkrete Kenntnisse, Werte, Einstellungen oder Fertigkeiten. Die Übersetzung der Kompetenzstandards zur Bestimmung konkreterer Lernresultate ist ein kreativer Prozess, für den NICE im Rahmen des NICE-Curriculums (siehe Band I des NICE-Handbuchs von 2014) Vorschläge anbietet.

Wen repräsentiert NICE in der Einführung der EKS?

NICE repräsentiert mehr als 40 Hochschulen in 30 europäischen Ländern, die Studienangebote für die Aus- und Weiterbildung zur BBB-Beratung unterhalten. Seit 2009 kooperieren wir mit finanzieller Unterstützung der Europäischen Kommission. Diese Publikation repräsentiert ausschließlich die Perspektive von NICE. Die Europäische Kommission trägt keine Verantwortung für Inhalte und Äußerungen im Rahmen dieser Publikation.

Bietet NICE Qualifikationen an?

Nein, die EKS stellen einen allgemeinen Qualifikationsrahmen für die Aus- und Weiterbildung zur BBB-Beratung dar, der von NICE verantwortet wird und sich am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) orientiert. Das Angebot von Qualifikationen ist Aufgabe nationaler Qualifikationssysteme.

Verfolgt NICE das Ziel, die Aus- und Weiterbildung in der BBB-Beratung zu standardisieren?

Nein. Mit den EKS unterbreitet NICE einen Vorschlag für minimale Anforderungen hinsichtlich der Kompetenzen von Praktikern der BBB-Beratung in Europa. NICE respektiert die Autonomie der Hochschulen und der nationalen Qualifikationssysteme und befürwortet die Vielfalt der bestehenden Studienprogramme. Die EKS stellen gemeinsame Referenzpunkte für die Aus- und Weiterbildung von Praktikern dar, die entsprechend der spezifischen Bedürfnisse interpretiert und angepasst werden sollten.

Welche Rechte sichert sich NICE hinsichtlich der EKS?

NICE behält sich das Recht vor, die EKS regelmäßig zu aktualisieren und Übersetzungen zu veröffentlichen. Der Gebrauch der EKS für Zwecke der Akkreditierung, der Aus- und Weiterbildung und Zertifizierung ist ausdrücklich erwünscht, sofern

die Quelle genannt wird. Für weitere Informationen besuchen Sie bitte www.nice-network.eu.

Ein neuer Blick auf die Fachberatung in der Bildungsberatung – Die Verknüpfung von Fach- und Prozessberatung

CLINTON ENOCH

1 Ausgangslage

In diesem Beitrag möchte ich eine in den Beratungswissenschaften klassische Vorstellung der Unterscheidung von Fach- und Prozessberatung hinterfragen und durch eine integrative Sichtweise einer Kopplung von Wissen und Emotionen ersetzen. Dazu wird es notwendig sein, vor allem jene spezifische Dimension der Beratungsrealität, die herkömmlicherweise mit dem Begriff der Fachberatung etikettiert wird, eingehender zu untersuchen. Mir scheint, dass Fachberatung implizit oder explizit abgewertet wird; sie galt seit jeher als das „andere“ der eigentlichen Beratung, als eine Art Restkategorie. Diese Abwertung rührt vor allem daher, dass unklar ist, was mit Fachberatung eigentlich gemeint ist und dass eine eingehende Analyse aussteht.

Tatsächlich bildet der Begriff der Fachberatung einen blinden Fleck in der Beratungswissenschaft zu Bildung, Beruf und Beschäftigung. Der Begriff wird häufig in einem instrumentellen Zusammenhang verwendet – etwa, wenn es darum geht, bestimmte Informationen oder Wissensbestände für Ratsuchende zur Verfügung zu stellen. Fachberatung scheint dort angesiedelt zu sein, wo Beratung mit einer fachspezifischen Expertise und einem für Ratsuchende wichtigen Wissensfeld verbunden ist. So kann etwa die Berufsberatung (Wissensfeld Beruf) oder die Weiterbildungsberatung (Wissensfeld Weiterbildung) die Form einer Fachberatung annehmen. Es ist gerade dieser Umstand, also die Verknüpfung des jeweiligen Wissensfeldes mit dem Gegenstand der Beratung, die selten eigens reflektiert wird. Die Analyse der Verknüpfung zwischen Wissens- und Beratungsebene ist wichtig, um ein differenziertes Bild von Fachberatung zu erhalten, das jenseits von einseitigen Zuschreibungen liegt.

Fachberatung im oben beschriebenen Sinne ist zunächst einmal eine Vermittlungsinstanz für spezifische Fachinformationen, die für Ratsuchende einen hohen Stel-

lenwert haben und von hohem persönlichen Nutzen sind. Aus der subjektiven Sicht der Ratsuchenden scheint dieser Aspekt höchst bedeutsam, denn es ist ganz logisch davon auszugehen, dass die Attraktivität der Beratung und der Grund, diese aufzusuchen, mitunter durch den Wunsch nach jenen Fachinformationen bestimmt wird. Eine Beratung wird aufgesucht, um sich zu informieren, sich zu orientieren, eine Klärung herbeizuführen oder eine Entscheidung vorzubereiten o.ä. Viele weitere Gründe ließen sich hier anführen. Sie sind alle an eine subjektive persönliche Problematik oder Herausforderung geknüpft, die in Relation zu dem Wissensfeld der Beratung steht. Oder anders ausgedrückt: Die vom Ratsuchenden aufgesuchte Beratung steht nicht nur *für* ein Wissensfeld, sondern sie findet auch *darin* statt. So schafft etwa die Außendarstellung von Beratung als Berufsberatung einen Wissens- und Beratungskontext, der sich mit dem Wissenskontext des Berufes und aller daran anschließenden Fragen wie Berufswahl, Neuorientierung, Arbeitslosigkeit etc. in Beziehung setzt.

Aus der Perspektive der Beraterinnen und Berater ebenso wie der Beratungsorganisation sieht die Lage gänzlich anders aus: Denn aus der Innensicht besteht die professionelle Tätigkeit aus einer Kombination von Beratungshandlungen und Informations- bzw. Wissensleistungen. Daneben müssen in einem nicht unerheblichen Umfang Verwaltungstätigkeiten geleistet werden, die ich an dieser Stelle ausspare.

Die Unterteilung von Fach- versus Prozessberatung wird seit den 1960er Jahren genutzt, um unterschiedliche Zieldimensionen von Beratungsprozessen zu markieren. Diese beschreiben einerseits den ExpertInnenstatus von BeraterInnen in Bezug auf deren Fachwissen in direktiven Vorgehen (etwa im Consulting), andererseits auch deren Begleitung von zieloffenen Prozessen in non-direktiver Manier (etwa im persönlichen Coaching, vgl. dazu Edgar H. Schein, 2000). Diese Unterteilung ist also auch konstitutiv für den professionellen Beratungsdiskurs und das tradierte Beratungswissen. Sie stimmt weitgehend mit Carl Rogers klassischer Unterteilung von direktiven und non-direktiven Vorgehensweisen im Beratungsprozess überein (vgl. Rogers 2007, S. 29 f.).

Die Neubewertung von Fachberatung scheint längst überfällig, um die Beratungsrealität im Feld der Berufs- und Bildungsberatung besser zu verstehen. Denn angesichts der Forderung nach einer lebensbegleitenden Beratung für den Kontext Bildung, Beruf und Beschäftigung (vgl. nfb 2009) muss Beratung zu einer alltäglichen sozialen Dienstleistung werden, die in verschiedenen sozialen Realitäten beheimatet ist und als soziale Netzwerkarbeit unterschiedliche Wissensfelder miteinander verzahnt, in Beziehung bringt und verbindet (Kühnapfel 2008; Diemel 2009).

Von einer übergeordneten theoretischen Perspektive aus verstehe ich Prozessberatung als eine soziale Praxis (vgl. Nestmann 2013), die im Zuge der Beratung subjektives Wissen der Ratsuchenden (und manchmal auch der Beratenden) rekonstruiert und schließlich transformiert, Fachberatung hingegen als die spezifische Art und Weise, wie Information bzw. Wissen im Beratungsgespräch angeordnet wird bzw. als besondere Form wissensvermittelnder Kommunikation. Mehrere Konsequenzen er-

geben sich daraus für die Definition von Fachberatung: Erstens ist sie nicht als ein exklusives Format der Beratung zu verstehen, sondern vielmehr als eine spezifische Dimension der Kommunikationsrealität von Beratungsprozessen, die sich jedoch in unterschiedliche fachspezifische Unterdimensionen ausdifferenzieren. Der Begriff Fachberatung ist, zweitens, somit eine komplexitätsreduzierende Feststellung, die mehr verdeckt als erhellt. Die vereinfachende Bezeichnung eines bestimmten Beratungsformats als Fachberatung ist dem unreflektierten Gebrauch im Alltag geschuldet. Anstatt generell von Fachberatung zu sprechen, kann man eher davon ausgehen, dass jedes Beratungsformat graduell die Form einer Fachberatung annehmen kann. In diesem Sinne ist Fachberatung gerade dort höchst präsent, wo zukünftige lebensbegleitende Beratungsangebote angesiedelt sind, wie in der Bildungs- und Berufsberatung. Aus meiner Perspektive ist es deshalb, drittens, wichtig zu betonen, aus welcher Perspektive Prozess- und Fachberatung analysiert werden. Diese Perspektive kann hier in diesem Beitrag als wissenstheoretische Perspektive umschrieben werden (s. a. Enoch 2011).

Meine hier umrissene Sicht auf die Verknüpfung von Fach- und Prozessberatung möchte ich in zwei Schritten entfalten: Da zum Thema Fachberatung kein eigener Beratungsdiskurs existiert, werde ich im nächsten Kapitel auf das überlappende Thema „Information in der Beratung“ bzw. „Informative Beratung“ eingehen. Hier zeigt sich, dass mit der Unterscheidung von Fach- und Prozessberatung eher unreflektiert operiert wird, aber auch, dass dabei relativ unklar bleibt, was mit „Information in der Beratung“ eigentlich gemeint ist. Deswegen möchte ich des Weiteren im dritten Kapitel auf die Unterscheidung von Information und Wissen eingehen, um eine bildungswissenschaftliche und wissenstheoretische Sicht auf Beratung zu entwickeln. Auf dieser Grundlage kehre ich im letzten Kapitel zur Ausgangsfrage zurück, was die Verknüpfung von Fach- und Prozessberatung ausmacht, wie sich Fachberatung besser charakterisieren lässt und auch welche durchaus praktischen Folgerungen sich daraus ziehen lassen.

2 Information als Thema der Beratungsforschung

Definitionen und Erklärungsversuche für Fachberatung sind kaum zu finden; das Thema wird vielmehr in anderen Zusammenhängen diskutiert: Einen wichtigen anschlussfähigen Aspekt der Diskussion stellt das Thema „Information in der Beratung“ bzw. „Informative Beratung“ bzw. „Informationsmanagement der Beratung“ dar. Die häufig getroffene Differenzierung in Information und Beratung ähnelt der Unterteilung in Fach- versus Prozessberatung. Diese Unterteilung entspricht dem alltäglichen Verständnis, dass Beratung mehr beinhalten muss als Information. Das heißt, dass Beratungskontexte ein über den bloßen Akt des Informierens hinausgehendes Setting zur Reflexion bereithalten sollten. Dass diesbezüglich weitgehender Konsens herrscht, lässt sich an nahezu allen klassischen Beratungsansätzen ablesen. Im personenzentrierten Beratungsansatz nach Rogers (2007, vgl. S. 36 f.) ebenso wie

im systemischen Ansatz (vgl. Barthelmess 2005, S.109 f.) geht es explizit nicht um den Akt des Informierens der Ratsuchenden seitens der Beratenden, sondern um die Initiierung von subjektiven Reflexionsprozessen. Der Akt des Informierens wird explizit ausgenommen und als nicht-beraterische Kommunikation klassifiziert. Diesem Grundverständnis sind auch andere Beratungsansätze und Forschungszugänge verpflichtet. Aus einer Vielzahl von Zugängen seien einige wenige rezipiert.

So haben Gieseke und Opelt (2004) auf der Grundlage von Gesprächsanalysen aus der Weiterbildungsberatung eine Typologie entwickelt, die informative von situativer und biographieorientierter Beratung unterscheidet. Während beide letzteren Typen stark reflexive Beratungskommunikation im Sinne Rogers und anderer Beratungsansätze einfordern, sticht die informative Beratung als zunächst unklare Kategorie der Beratung heraus. Entscheidend dabei ist die Tatsache, dass informative Beratung überhaupt als Teil von Beratungsprozessen anerkannt wird und darüber hinaus als eigener Typ beschrieben wird. Es handelt sich demnach um einen Akt des Informierens von Ratsuchenden durch Beratende. Die ratsuchende Person kann ihren Beratungswunsch klar artikulieren, wobei die Frage auf das Wissensfeld der Beratung, hier Weiterbildung, gerichtet ist. Sie erhält daraufhin die entsprechende Auskunft (der eigentliche Akt des Informierens setzt ein). Informative Beratung ist in dieser idealtypischen Beschreibung ein reibungsloser Akt der Passung und entspricht der Idee des „person-environment-fit“ (vgl. Dauwalder 2007, S.10). Die Aufnahme der informativen Beratung in die Typologie von Gieseke und Opelt ist auch dem Umstand zu verdanken, dass es dabei speziell um die genauere Bestimmung von Weiterbildungsberatung geht: In diesem Zusammenhang haben Angebote der beruflich-betrieblichen und allgemeinen Weiterbildung (und dementsprechend die Information darüber) einen großen Stellenwert.

Ein weiterer Ansatz, der Information begrifflich zentral in die Theoriearchitektur setzt, ist die Informationsstrukturelle Methodik, kurz ISM, von Bernd Joachim Ertelt und William E. Schulz (1997; 2014). Dieser Ansatz wurde in den 1970er Jahren entwickelt und befasst sich mit der „kognitive(n) Informationsverarbeitung in Entscheidungs- und Problemlösungsprozessen“ (Ertelt/Schulz 2014, S. 245 f.). Der Bezugspunkt für die Entwicklung der ISM war die wissenschaftliche Beschäftigung mit der öffentlichen Berufsberatung des Arbeitsamtes in Deutschland (heute: Agentur für Arbeit). Insbesondere wurde deren Verbindung zu anderen angebotenen Beratungs- und Informationssystemen (Selbstinformationszentren, Printerzeugnisse, Berufswahlunterricht, später Webseiten, Telefon- und Online-Beratung) berücksichtigt. Die ISM ist ebenso wie das Modell von Gieseke und Opelt entscheidungstheoretisch begründet. Beide Ansätze betonen darüber hinaus, dass Entscheidungen in erster Linie nicht rein rational sind, sondern stark von Emotionen beeinflusst, wenn nicht sogar bestimmt werden. Die ISM betont die „Überforderung der Informationsaufnahme und die Verarbeitungskapazität, die Abwehrstrategien bei Informationsüberlastung und Informationsstress“ (Ertelt/Schulz 1997, S. 224), die seitens der Ratsuchenden im Beratungsprozess entstehen können angesichts der Herausforderung, eine gewichtige Entscheidung über die eigene berufliche Karriere treffen zu müssen.

Der Beratungsprozess wird daher als Lernprozess konzipiert, bei dem die KlientInnen Kompetenzen erlernen sollen, die ihnen helfen, den notwendigen Entscheidungsprozess bewältigen zu können: „Der Beratungsprozess wird (...) verstanden als Simulation gedachter kognitiv-affektiver Informationsverarbeitungsvorgänge beim Klienten im Rahmen eines auf das Beratungsziel ausgerichteten Lernprozesses“ (Ertelt/Schulz 2014, S. 248). Die ISM nutzt den Begriff der Information in doppelter Hinsicht. Erstens steht ein abgestimmtes Informationsmanagement im Zuge einer professionellen Beratung im Fokus. Eine Informationsüberflutung soll vermieden werden; die Ratsuchenden sollen hinsichtlich ihrer Verarbeitungskapazitäten, vor allem aber in Bezug auf ihr Entscheidungsverhalten berücksichtigt werden. Daran schließt ein breites Methodenrepertoire an: Subjektive Heuristiken zu entschlüsseln und neu zu deuten steht im Zentrum des Ansatzes (vgl. Ertelt/Schulz 2014, S. 245 f.).

Zweitens werden die Ratsuchenden selbst als informationsverarbeitende Systeme begriffen. Die Vorstellung der Informationsverarbeitung entstammt zwar dem Input-Output-Modell des Behaviorismus. In der ISM wird allerdings die konstruktivistische Kritik am behavioristischen Lernmodell berücksichtigt, womit sich der Ansatz der systemtheoretisch-konstruktivistischen Denkfigur der nicht-trivialen Maschine nähert (vgl. Luhmann 1986). Die informationsstrukturelle Methodik besteht darin, den Ratsuchenden wichtige und vor allem auf die Beratungssituation und die subjektive Einstellung hin adäquate Informationen zur Verfügung stellen, die für ihre Entscheidungssituation von großer Relevanz sind und zudem einen metakognitiven und reflexiven Lernprozess in Gang setzen.

Ähnlich argumentieren auch Ursel Sickendiek, Frank Nestmann und Frank Engel. Unter dem Begriff der „Informationsbalance“ (vgl. Sickendiek/Nestmann/Engel 2007, S. 27) verstehen sie eine für die Ratsuchenden adäquate Informationsweitergabe durch die Beratenden, welche die Ratsuchenden nicht überfordern sollte. Die Abgestimmtheit im Vorgehen des Beratungsprozesses steht im diametralen Gegensatz zur Vorstellung der direktiven ExpertInnenberatung.

Als Fazit dieser kurzen Theoriediskussion zeigt sich, dass informative Beratung als Fachberatung einerseits ein sehr abgestimmtes methodisches Setting im Beratungsprozess darstellt, andererseits aber – im Umkehrschluss zu oben diskutierten Ansätzen – auch durch eine stark steuernde Funktion gekennzeichnet sein kann.

3 Eine wissenstheoretische Perspektive auf Beratungsprozesse

Um eine integrative und wissenstheoretische Sichtweise auf die Fachberatung zu entwerfen, ist es zunächst wichtig, die Begriffe Information und Wissen zu analysieren. Während Informationen, so eine gängige Definition, einen Neuigkeitswert be-

sitzen müssen (vgl. Berthel 1975), wird Wissen durch ein eher subjektiv bezogenes Konzept der Generierung einer komplexen gedeuteten Gedankenwelt beschrieben. Ich folge dieser groben Unterscheidung. Geht man vom klassischen Wissensbegriff in der Bildungstheorie aus, wie etwa bei Wilhelm von Humboldt, steht die Menschwerdung im Mittelpunkt, die durch einen regen Austausch von Ich und Welt erzeugt wird (vgl. Humboldt 2010, S.123). Die Herstellung von Individualität setzt eine subjektive Wissenswelt voraus, die nicht abgeschottet ist, sondern sich sozial erweitert. Gerade deshalb ist der Bildungsbegriff im humanistischen Sinne eine Handlungskategorie, die sowohl eine komplexe und individuelle Weltdeutung und Weltverortung nach sich zieht als auch einen sozialen Expansionsraum definiert. Im Grunde bildet ein so konzipierter Bildungsbegriff, der einen aktiven Wissensbegriff enthält, einen Gegenpol zur aktuellen Kompetenzphilosophie der bildungspolitischen Debatte, die noch immer von einem unreflektierten Wissensbegriff ausgeht und ihn deshalb abwertet. Die vielfach wiederholte Formel, dass Kompetenz „mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten“ (vgl. OECD 2005, S. 62) sei, geht von einem deklarativen und nicht subjektiv gebundenen Wissensbegriff aus. Wissen in der Aussage der OECD ist also äußerlich, abstrakt und deshalb unwirksam, unter Umständen wirkt Wissen sogar lernbehindernd. In der bildungstheoretischen Konzeption, ebenso wie in modernen wissenspsychologischen Definitionen von Wissen (vgl. Klix/Spada 1998), bildet Wissen hingegen den subjektiven Ausgangspunkt der Welterschließung und stellt, trotz dynamischer Transformationsprozesse, denen das Individuum ausgesetzt ist, einen subjekterhaltenden und stützenden Kern dar. Es ist genau diese wichtige – und ich nenne sie wissenstheoretische – Funktion von Beratung, die eine neue Sicht auf die Verknüpfung von Fach- und Prozessberatung ermöglicht.

Aus einer wissenstheoretischen Perspektive im oben beschriebenen Sinne lassen sich Beratungsprozesse insgesamt neu deuten. Beratung kann, so die eingebaute Programmatik, bei den Ratsuchenden eine subjektive Wissenstransformation ermöglichen und ist meist in non-direktiver Form angelegt. Beratung schafft somit einen bestimmten neuen, auch sozialen, Wissenskontext, bei dem Emotionen in Beziehung zum Wissen neu verhandelt werden. Aus einer so verstandenen bildungswissenschaftlichen Perspektive auf Beratungsprozesse geht es bei einer gelungenen Beratung letztlich um die adäquaten Kopplungen von Wissen und Emotionen. Wissen existiert nicht a priori als materialisierter Gegenstand, sondern liegt im Sozialraum, in der Umwelt prädispositiv vor und wird aufgrund subjektiver Dispositionen – hier: der Ratsuchenden – erst gebildet. Deswegen lässt sich auch von durch Emotionen eingefärbtem Wissen sprechen. Im Umkehrschluss ist der Bildungsraum Beratung mit räumlich verorteten Gefühlen belegt (vgl. Schmitz 1998, S. 46 f.). Die Kopplung von Wissen und Emotionen aus einer phänomenologischen und bildungswissenschaftlichen Perspektive scheint mir für Beratungskontexte ein angemesseneres Beschreibungskonzept zu sein als die bisherige Unterteilung in Fach- und Prozessberatung, die noch immer dem unreflektierten behavioristischen Modell des Lernens verpflichtet ist. Aus der hier neu entwickelten Sicht lässt sich eine Enttrivialisierung von Fachberatung ableiten, aber auch eine Wertschätzung komplexer und

unübersichtlicher Prozesse der lebensbegleitenden Beratung in unterschiedlichen Settings und Formaten.

4 Zur Neubewertung der Fachberatung

Die Fokussierung auf komplexe Kopplungsprozesse von Wissen und Emotionen in der Beratung ermöglicht eine Neubewertung von Beratungsprozessen, die bislang als reine Fachberatung galten. Wie meine eigenen empirischen Arbeiten gezeigt haben, können Fachberatungen unterschiedliche Ausprägungen annehmen (Enoch 2011). So erzeugen unterschiedliche Dynamiken im Gespräch unterschiedliche empirische Realitäten der Fachberatung. Ein abgestimmtes Vorgehen im Sinne der Informationsbalance existiert ebenso wie eine direktive Fachberatung, die bei den Ratsuchenden einen „Informations-Overload“ erzeugt.

Wenn man die Bezeichnungen beibehalten möchte, so ist wichtig zu betonen, dass Fach- und Prozessberatung die Beratungsrealität gleichzeitig bestimmen können: Sie stehen daher eher in einem graduellen und zuweilen integrativen Verhältnis zueinander, weniger in einem antagonistischen. Aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive steht das subjektive Wissen des Ratsuchenden immer im Vordergrund. Dieser sehr einfache Umstand wird in der alltäglichen Beratungspraxis durchgängig berücksichtigt, weshalb das zum Teil implizite, zum Teil explizite Professionswissen weiter ist als die akademische Diskussion. Das lässt sich daran ablesen, dass Beratungseinrichtungen ein Selbstverständnis als Bildungs- und Wissensorganisationen aufweisen. Fachberatung ist darin komplex positiv eingeordnet und zugleich weiter gefasst als das ausrangierte direktive ExpertInnenmodell.

Es wäre sinnvoll und wichtig, die Wissensdimension in der Beratung und das Vorgehen im konkreten Beratungshandeln flächendeckend zu analysieren.

Literatur

- Barthelmess, M. (2005):** Systemische Beratung. Eine Einführung für psychosoziale Berufe (3. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Berthel, J. (1975):** Information. In Grochla, E./Wittmann, W. (Hrsg.): Handwörterbuch der Betriebswirtschaft. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 1860–1880.
- Dauwalder, J.-P. (2007):** Beratung. Herausforderungen für eine nachhaltige Entwicklung. In Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30, H. 1, S. 9–19.
- Dietel, S. (2009):** Mobile Bildungsberatung und nachhaltige Entwicklungschancen. Berlin: Karin Kramer.

- Enoch, C. (2011):** Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ertelt, B.-J./Schulz, W. E. (1997):** Beratung in Bildung und Beruf. Leonberg: Rosenberger Fachverlag.
- Ertelt, B.-J./Schulz, W. E. (2014):** Handbuch Beratungskompetenz (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Gieseke, W./Opelt, K. (2004):** Weiterbildungsberatung II. Studienbrief des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (2. Aufl.). Kaiserslautern: Technische Universität.
- Humboldt, W. von (2010):** Werke, Bd. 5 (hrsg. v. A. Flitner/K. Giel). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klix, F./Spada, H. (Hrsg.) (1998):** Wissen. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, Bern u. a.: Hogrefe.
- Kühnapfel, S. (2008):** Mobile Bildungsberatung. Ein Handlungsleitfaden für die Praxis. Berlin: Karin Kramer Verlag.
- Luhmann, N. (1986):** Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen Ihrer Wirklichkeit, Versuche über Ihre Zukunft. Weinheim/München: Juventa. S.154–182.
- Nestmann, F. (2013):** Ein soziales Modell von Beratung – John McLeods Vorschlag, Beratung als einen „sozialen Prozess“ zu verstehen. In Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Bd. 3. Tübingen: DGVT.
- nfb – Nationales Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (2009):** Eckpunkte für ein zeitgemäßes und zukunftsfähiges Beratungsangebot in Deutschland. Ein Plädoyer für notwendige Reformen der Struktur und des Umfangs von Beratungsangeboten für Bildung, Beruf und Beschäftigung zur Verbesserung des Zugangs und der Transparenz. Berlin: nfb.
- OECD (2005):** Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Paris.
- Rogers, C. (2007):** Die nicht-direktive Beratung. Counseling and Psychotherapy (12. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Schein, E. H. (2000):** Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Schmitz, H. (1998):** Der Leib, der Raum und die Gefühle. Ostfildern: Edition Tertium.
- Sickendiek, U./Nestmann, F./Engel, F. (2007):** Die Zukunft der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In Sickendiek, U./Nestmann, F./Engel, F./Bamler, V. (Hrsg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: DGVT. S.13–51.

Laufbahnberatung und soziale Beziehungen: Wer berät mit?

URSEL SICKENDIEK/FRANK NESTMANN

1 Der individualisierende Blick der Laufbahnberatung

In vorhergehenden Bänden dieser Reihe (Nestmann 2011, Sickendiek 2014) haben wir bereits die Notwendigkeit neuer „ganzheitlicher“ und diversitätsorientierter Beratungsansätze und lebenswelt- und ressourcenorientierter Konzepte ausgeführt. Der vorliegende Beitrag greift diese Perspektive auf und stellt an Beispielen von Frauen und Geflüchteten die Bedeutung sozialer Beziehungen für Beratung in Bildung, Berufswahl und beruflichen Laufbahnen in den Mittelpunkt.

Bildungsbezogene und berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse werden in berufssoziologischen, -psychologischen und -pädagogischen Studien bis heute weitgehend außerhalb von sozialen Beziehungen der Individuen konzipiert. Zum einen scheinen eine individuumzentrierte Perspektive auf Neigung, Eignung, Motivation und „Selbstverwirklichung“, zum anderen der eingeschränkte Blick auf makrosoziologische Einflüsse auf die Berufswahl (Allokationsprozesse über Geschlecht, soziale Herkunft, wahrgenommene und reale Chancen und Barrieren; Medieneinflüsse; gesellschaftliche Veränderungen wie z. B. die Digitalisierung der Arbeit etc.) wesentlich zu bestimmen, welche diagnostischen Informationen erhoben werden und welche Themen Beratungsinteraktionen prägen.

Das „Vergessen“ sozialer Beziehungen und Lebenswelten

Wie Ronald Sultana (2017, i. d. B.) genauer analysiert, begründen und verstärken zwei prominente und seit Jahrzehnten vorherrschende Paradigmen der Berufs- und Laufbahnberatung einen sozial eingeschränkten Blick. Das ist einmal ein „effizienzorientierter“ Ansatz (s. u.) mit dem Ziel, individuelle Eigenschaften und Eignungen mit den Anforderungen und Voraussetzungen einer beruflichen Tätigkeit passförmig kompatibel zu machen (der Trait-and-Factor-Ansatz) – die Wurzeln liegen in der Leitdisziplin Betriebswirtschaft. Zum anderen handelt es sich um einen aus der Psychologie heraus entwickelten „humanistisch-entwicklungsorientierten“ Ansatz, der

vor allem darauf ausgerichtet ist, KlientInnen persönliches Wachstum und individuelle Befriedigung in Bildung, Beruf und Beschäftigung zu ermöglichen.

Die soziale Einbettung der Ratsuchenden und die Bedeutung sozialer Beziehungen in Familie, Freundschaften, Nachbarschaft und Bekanntenkreis für Bildungs- und berufliche Laufbahnen werden kaum berücksichtigt. Dieser „blinde Fleck“ findet sich in den meisten Theoriebeiträgen, Konzeptentwürfen und Methodeninventaren zur Berufs- und Studienberatung ebenso wie in beruflicher Beratung und Weiterbildungsberatung.

Bildungs- und Berufsberatung ist bis heute meist eng geführt auf individuelle Ausbildungs- und Berufswahl und auf berufliche Laufbahnprozesse, die sich an (vormals männlichen, heute geschlechterübergreifenden) mittelschichtigen Normalarbeitsverhältnissen orientieren. Bildungs- und Berufsberatung offenbart sich in ihren Theoriebezügen wie in ihrer Praxis fern von „Ganzheitlichkeit“, fern von der Komplexität alltäglicher sozialer Interaktion und Lebensführung und oft genug weitgehend „lebensweltvergessen“ (vgl. Nestmann/Sickendiek/Engel 2006, 2007; Sickendiek 2007, 2009, 2014; s. u.). Sozialpädagogische bzw. psychosoziale Beratungstheorie einerseits und Laufbahnberatungstheorie andererseits haben sich seit den 1960er und 1970er Jahren weit auseinanderentwickelt (Nestmann 2011). Bildungsfragen, Erwerbsarbeit und Beruf wurden und werden in entsprechenden Beratungskonzepten als vornehmlich rational bestimmte und – aufgrund von persönlichen Eigenschaften, Interessen und Fähigkeiten sowie aufgrund berufskundlicher „Fakten“ oder Prognosen – möglichst „nüchtern“ zu behandelnde Themen verstanden. Emotionalität, Intuition oder vermeintlich „irrationale“ oder „unvernünftige“ Beweggründe und Einflussfaktoren sind in der entsprechenden Beratung nicht vorgesehen (oder sie gelten, so überhaupt wahrgenommen, bestenfalls als Störgrößen) – obgleich sie in der Beratungspraxis geradezu zwangsläufig oft ihren Raum finden (müssen). Ebenso wie Befürchtungen und Enttäuschungen, Hoffnungen und Wünsche, individuelle Träume und kreative Eingebungen erscheinen besonders auch soziale Beziehungen und deren Bedeutung in beruflichen Entscheidungen eher als zu vernachlässigende Größen, die selbstgesteuertes, „vernünftiges“ berufliches Handeln möglicherweise sogar beeinträchtigen könnten.

In der psychosozialen Beratung entwickelte sogenannte „ganzheitliche“ und lebensweltorientierte Ansätze, die auch die sozialen Beziehungsstrukturen von Ratsuchenden einbeziehen, werden kaum aufgegriffen, und ein theoretisch unterlegtes Verständnis von Bildungs- und beruflicher Beratung im sozialen Gefüge des Alltags ist bislang kaum in Sicht. Eine Ausnahme bilden explizit auf Frauen und Mädchen bezogene und meist sozialpädagogische Ansätze der Berufsorientierung, Weiterbildungsberatung etc. Diese beziehen soziale Kontexte von Berufs- und Ausbildungswahl wie von beruflichen Laufbahnen in unterschiedlichen Lebensphasen von Frauen ein, etwa im Hinblick auf sicheres Erwerbseinkommen bei späterer Mutterschaft, auf Vereinbarkeit von Kindererziehung oder Pflege von Angehörigen mit Ar-

beit, Beruf, einer Weiterbildung etc. (bspw. Oechsle et al. 2009; Heimann 2012; Micus-Loos/Plößler/Geipel/Schmeck 2016)

In ihrem Resümee theoretisch-konzeptioneller Entwicklungen der Laufbahnpsychologie und -beratung der letzten Dekaden betont Mary McMahon (2014), dass mittlerweile ein Abrücken von einem einseitigen „western middle-class focus“ geboten sei. Die Career Psychology sollte sich weniger auf ihre individualistische und reduktionistische Auffassung von Beruf und Arbeit fokussieren und neben Erwerbsarbeit auch die in informellen Beziehungen geleistete Arbeit sowie die vielfältigen Einflüsse sozialer Einbindungen auf Bildungs-, Berufs- und Arbeitslaufbahnen konzeptionell berücksichtigen. Das von Mary McMahon, Mark Watson & Wendy Patton (2013) vorgelegte Verfahren „My System of Career Influences“ umfasst beispielsweise entsprechende Abschnitte zur Reflexion persönlicher Beziehungen sowie weiter gefasster sozialer und gesellschaftlicher Umweltfaktoren, die in der Laufbahn eine Rolle spielen.

Ausgehend von dem Postulat der Career Theory, anstelle von „Beruf“ zum Begriff „Arbeit“ überzugehen und damit den Lebenslagen unterschiedlicher Gruppen arbeitender Menschen in verschiedenen Teilen der Welt besser gerecht zu werden, betont David Blustein (2010), dass Arbeit zumeist in sozialen Kontexten und Beziehungen geschehe. Berufsausübung, Erwerbsarbeit, freiwillige Arbeit, unbezahlte Arbeit, selbst gewählte Arbeit, unfreiwillige Arbeit zum Lebenserwerb – allesamt finden sie, bis auf wenige Ausnahmen, gemeinsam mit KollegInnen, KundInnen, KlientInnen, AdressatInnen, mit Organisationsmitgliedern etc. statt (vgl. auch Sickendiek 2009). Arbeit ist vielfach auf andere konkrete Personen gerichtet oder läuft im Auftrag von und in Zusammenarbeit mit anderen, die wesentlich mit zur Deutung und Bewertung von Erfahrungen bei der Arbeit beitragen. Blustein (2010) führt im Einzelnen aus, wie hochgradig Arbeit unsere Erfahrungen mit unseren Mitmenschen beeinflusst und wie gleichzeitig unsere Diskurse im Zusammensein mit anderen auf unsere Wahrnehmung eigenen Arbeitens – unsere Zufriedenheit oder Unzufriedenheit damit – wirken. Seinen Studien zufolge scheinen Frauen und Männer unterschiedliche Erfahrungen mit dem Verhältnis zwischen Arbeit und sozialen Beziehungen zu machen. In den USA zeigt sich zudem, dass viele Menschen dringend auf Unterstützung und Rückhalt ihrer Familien angewiesen sind, um Rassismus und Diskriminierung in Ausbildung, Beruf und Erwerbsarbeit begegnen zu können und ihren Berufsweg zu bewältigen. Familie, Freundeskreis und Nachbarschaft leisten instrumentelle ebenso wie praktische Hilfe, um berufliche Anforderungen erfüllen und Arbeitsplatzverlust oder längere Arbeitslosigkeit überstehen zu können. In der Berufsberatung oder Beratung zum Lebenserwerb sind deshalb das Einbeziehen von Angehörigen, das Stärken und Entwickeln neuer Unterstützungsnetze oder gemeinwesenbezogene Projekte gerade gegenüber beruflichen Übergangsschwierigkeiten notwendige Ansatzpunkte.

Zusammenfassend zeigt sich: Solange Laufbahnberatung in ihren theoretischen Grundlagen wie in ihrer Umsetzung nicht systematisch über Persönlichkeitsvariab-

len, Individualität und das Individuum hinaus auch auf soziale Bezüge blickt, ist sie den Fragen, die viele Menschen in heutigen globalisierten kapitalistischen Arbeitswelten zu bewältigen haben und die durch soziale und ökonomische Unsicherheiten, Unberechenbarkeit und stetigen Wandel gekennzeichnet sind, nicht mehr angemessen (Sickendiek 2007a, 2013; Nestmann 2011, McMahon 2014, Leong/Pearce 2014).

2 Soziale Beziehungen und soziale Netzwerke

Menschen sind soziale Wesen. Die weitaus meisten von uns leben in persönlichen Beziehungen und sozialen Netzwerken (hiermit sind nicht erster Linie virtuelle Netzwerke, sondern soziale Beziehungen insgesamt gemeint), die uns mit anderen verbinden und sich zu größeren sozialen Beziehungssystemen verweben. Soziale Beziehungen beeinflussen unser Fühlen, Denken und Handeln in allen Entwicklungsstufen unseres Lebenslaufs und in allen Lebensbereichen – privat wie beruflich. In unserem Alltag und in dessen Anforderungen, vor allem in kritischen Lebensübergängen, sind diese sozialen Netzwerke ein mehr oder weniger dicht gewebter Kokon, der uns umgibt, leitet und oft auch als Puffer gegen Gefährdungen und Risiken wirkt. Soziale Beziehungen sind Teil unserer Identität, sie geben uns Rückmeldungen über uns selbst und regulieren und kontrollieren unser Handeln mit. Soziale Netzwerke geben uns insbesondere *soziale Unterstützung* (social support) – generell und besonders in Stresssituationen. Diese hilft uns, normalen Alltag ebenso wie Krisensituationen, Übergänge und Belastungen besser zu bewältigen, als wenn wir lediglich auf uns allein gestellt wären. Soziale Netzwerke sind der Hauptbestandteil unseres „sozialen Kapitals“.

Die Zugehörigkeit und das Eingebundensein in soziale Beziehungsnetze und deren Social-Support-Funktionen über

- emotionale,
- materiell-praktische,
- informative und
- interpretative Hilfen

ist, so weisen inzwischen zahllose wissenschaftliche Studien nach, salutogen, d. h. förderlich und schützend für Gesundheit und Wohlbefinden. Netzwerke und soziale Unterstützung haben darüber hinaus die vielfältigsten positiven Wirkungen auf unser Leben insgesamt (bessere emotional-kognitive Entwicklung, bessere Schul- und Studienleistungen, erfolgreichere Berufskarrieren, höhere Berufszufriedenheit und weniger Burn-out, höheres Selbstwertgefühl und besseres Selbstbewusstsein, gelingendere Übergänge im Beruf, aber auch in den Ruhestand etc.). Für verschiedenste gesellschaftliche Gruppen gibt es heute empirische Belege für die allumfassend positiven Wirkungen von sozialer Unterstützung aus sozialen Netzwerken (Röhrle 1994, Nestmann 2010, Kupfer 2015). Dies gilt auch für die Netzwerke in Bildung, Beruf und Beschäftigung (Nestmann 2007, 2009).

Andererseits können soziale Netzwerke uns auch schwächen und schädigen. Einzelne persönliche Beziehungen oder Beziehungssektoren (wie zum Beispiel Eltern, Vorgesetzte etc.) können zur Belastung werden, während uns andere (der Freund, die Mutter, die Clique oder der KollegInnenkreis etc.) helfen und als Schutz empfunden werden. Oft sind Netzwerkmitglieder zugleich wichtige Unterstützer wie auch hemmende, kontrollierende oder verletzende Akteure unseres sozialen Beziehungssystems – zu verschiedenen Gelegenheiten und unterschiedlichen Zeitpunkten oder sogar zeitgleich (Nestmann 2010, Kupfer 2015). Das gilt gerade auch für Situationen, in denen sich wichtige Bildungs- oder berufliche Fragen stellen.

Soziale Beziehungssysteme sind für die meisten Menschen gleichzeitig ebenso „normal“ wie lebenswichtig. Umso drastischer gefährdend sind Lebenslagen, die Menschen aus ihrer sozialen Einbettung herausreißen, etwa durch Umzug, Arbeitsplatzverlust oder – dramatischer – durch Migration oder Flucht. Noch so viel persönliche Autonomie und individuelle Handlungs- und Bewältigungskompetenzen, die manche Menschen im Laufe ihres Lebens entwickeln, machen sie doch weder sozial „frei von Einflüssen“ noch bedeuten sie völlige Unabhängigkeit von sozialer Zuwendung und unterstützender Begleitung. Daran ändern auch die genannten potenziellen Belastungsdimensionen persönlicher Bindungen nichts.

Soziale Einflüsse auf unser Fühlen, Denken und Handeln – ob sie uns in einer bestimmten Lebenslage helfen oder belasten – sind allgegenwärtig und durchziehen in ihrer Alltäglichkeit und „Unsichtbarkeit“ oft unbemerkt unsere Interaktionen mit anderen. Soziale Einflüsse sind mehr als nur explizite Hinweise, Ratschläge oder Anweisungen: Sie „verstecken“ sich in Bemerkungen, Geschichten, Informationen, Vorbildern und anderen verbalen und nonverbalen Signalen und Botschaften. Wir sind ständig Einflüssen ausgesetzt und üben gleichzeitig Einfluss aus – als Mitglieder unseres sozialen Netzwerks in Freizeit, Schule, Studium, Beschäftigung, Beruf etc.

Im Grunde sind diese „Einsichten“ trivial, und insofern verwundert es, dass sich Beratung allgemein – und gerade auch in Berufs- und Laufbahnfragen – fast ausschließlich auf Individuen fokussiert. Beratung kann viel gewinnen, wenn sie sich den sozialen Einflüssen zuwendet, die auf Anliegen von KlientInnen, auf deren Bewältigung sowie auf den Verlauf der Beratung selbst wirken.

3 Soziale Einflüsse und Beratung

Wer sich mit Problemen und Herausforderungen konfrontiert sieht, versucht meist, diese zunächst selbst und individuell zu bewältigen. Das gilt auch für bildungs- und berufsbezogene Aufgaben und Anforderungen – seien sie nun erwartbar oder unverhofft. Schon sehr früh in diesen Bewältigungsprozessen spielen aber auch andere Personen eine signifikante Rolle. Zunächst sind es meist nahestehende Personen (PartnerInnen, Eltern, Kinder, enge FreundInnen), später oft auch entferntere und

locker verbundene Netzwerkmitglieder (Verwandte, Kolleginnen, Nachbarn), die zum Erkennen von Problemen, zum Einschätzen, Orientieren und Planen, zum Aktivwerden und Handeln beitragen – lange, bevor Anliegen überhaupt an professionelle Beratung herangetragen werden (Nestmann 1988).

Diese sozialen Einflüsse müssen nicht zwingend als unterstützend erlebt werden (s. o.). Sie sind möglicherweise auch nicht offensichtlich, anders als etwa Hilfeleistungen in Notfällen. Soziale Einflüsse sind oft eingebunden in Alltagshandeln, eher implizit in alltäglicher Kommunikation, und sie sind zum Teil genau deshalb besonders wirksam (Nestmann 1988). Gerade in Bildungs- und beruflichen Fragen sind Ratsuchende oft einer Fülle von offenen oder impliziten Einflüssen und Einflussversuchen ausgesetzt. Von Fall zu Fall können die Ratsuchenden selbst diese Einflüsse als informativ oder verwirrend, weiterführend oder einschränkend, motivierend oder belastend interpretieren. Auch gezielter und „gut gemeinter“ Support kann, aber muss nicht immer helfen. Hilfevorstellungen der Unterstützenden und der Hilfeempfangenden können sich sehr unterscheiden, etwa im Hinblick auf die Art der bereitgestellten Unterstützung, ihren Zeitpunkt und anderes mehr. Dessen müssen sich auch professionelle HelferInnen in einer sozial reflektierten Laufbahn- und Berufsberatung bewusst sein, wollen sie nicht Gefahr laufen, kontextfrei und losgelöst von den sozialen Lebensrealitäten der KlientInnen zu beraten.

In einer großangelegten Untersuchung der Erfahrungen von KlientInnen und professionellen BeraterInnen (aus psychosozialer, Erziehungs- und Studien-Beratung) konnte die Bedeutung sozialer Einflüsse auf Beratungsanliegen und Probleme, aber auch auf Bewältigungsanstrengungen und Wirkungen professioneller Beratung nachgewiesen werden (Nestmann/Kupfer/Weinhold 2014, Weinhold/Kupfer/Nestmann 2014 a/b). Interviews mit KlientInnen und Experteninterviews mit BeraterInnen aus den genannten Beratungsfeldern rückten deren subjektive Erfahrungen hinsichtlich sozialer Einflüsse auf Beratungsanlässe, -zugänge, -verläufe und -wirkungen in den Fokus der Aufmerksamkeit (Kupfer/Küchenmeister 2016 a/b).

Unter den vielfältigen Motivationen zum Aufsuchen eines Beratungsangebots werden vornehmlich ein zu hoher Leidensdruck, das Gefühl, mit dem „eigenem Latein am Ende“ zu sein, nicht mehr weiter zu wissen, die Angst vor weiterer Verschlechterung sowie der Wunsch, „endlich etwas unternehmen zu wollen“, genannt. Unabhängig davon wird aber deutlich, dass fast alle KlientInnen – gerade auch in der Studierenden- und Studienberatung – bereits im Vorfeld der Beratung zu ihren Anliegen zahlreiche Unterstützungsleistungen in ihren sozialen Beziehungen (zu 80 % gute FreundInnen, mit Abstand gefolgt von PartnerInnen sowie Eltern) erhalten haben. Dieser Support, meist emotional und auch informativ wie ratgebend, wird größtenteils als zufriedenstellend oder sogar als sehr zufriedenstellend beurteilt. Trotzdem suchen die KlientInnen professionelle Hilfe – auch, weil die alltäglichen UnterstützerInnen mit positiven Einstellungen gegenüber professioneller Beratung den Weg dorthin ebnen.

Seit langem nachgewiesen ist die Tendenz dichtgewobener und enger Netzwerke, „externe“ Hilfesuche eher einzuschränken und zu behindern. Offene und weitere Beziehungsstrukturen hingegen gerade unter FreundInnen und Bekannten, NachbarInnen oder KollegInnen, die auch Kommunikationsmöglichkeiten über eigene Probleme, Gefühle und Gedanken bieten, fördern eher die Suche nach professioneller Beratung und gelten als gute „Vermittlungsbasis“ in das professionelle Beratungssystem (Granovetter 1973, Gottlieb 1988, Laireiter/Saller/Sieker 2009). Das informelle Netzwerk wird zum Katalysator für das Zustandekommen professioneller Beratung (Küchenmeister/Kupfer 2017, i. E.).

Der Erfolg professioneller psychosozialer Erziehungs- und Studienberatung wird vornehmlich positiv (sehr gut bis gut) eingeschätzt, insbesondere hinsichtlich des Anteils der professionellen HelferInnen daran. Sind im Verlauf der professionellen Beratung die Zeiten von realer Kommunikation mit den BeraterInnen (die Beratungstermine etc.) meist hoch bedeutsam und wichtig, so ist die dafür aufgewendete Zeit tatsächlich verschwindend gering im Vergleich mit den weiterlaufenden informellen Interaktionen im sozialen Leben der Ratsuchenden. Soziale Einflüsse und Support-Versuche laufen oft parallel zur professionellen Beratung weiter, und Betroffene tauschen sich über Inhalte der Beratung, über ihre BeraterInnen sowie insgesamt über ihre Beratungserfahrungen mit ihren Netzwerkmitgliedern aus. Dies beeinflusst zwangsläufig das Beratungsgeschehen und auch die für den Beratungserfolg zentrale Qualität der Beratungsbeziehung. Dabei scheinen positive, entlastende und anerkennende Erfahrungen in den Alltagsgesprächen der KlientInnen vorzuherrschen. Diese unterstützen eher in der professionellen Beratung entwickelte Perspektiven und damit die Beratung selbst, als dass (wie nur in wenigen Fällen) die Beratung und ihre Ergebnisse durch Kritik und Ablehnung konterkariert würden. Professionelle und nicht professionelle Hilfen wirken eher in Synergie, also eher „interaktiv“ als „getrennt“ (Küchenmeister/Kupfer 2017, vgl. auch Klauer 2005, Laireiter/Saller/Sieker 2009).

Gerade in Phasen, die auf professionelle Interventionen folgen, können informelle Einflüsse und Unterstützungen Beratungsergebnisse und -wirkungen weitertragen und verstärken. Social Support kann helfen, Ergebnisse in den Alltag zu transferieren und sie damit „nachhaltiger“ machen. Das geschieht offenbar viel häufiger, als dass sie – im schlechten Fall – reduziert, zunichtegemacht und desavouiert werden (Nestmann/Kupfer/Weinhold 2014).

Annett Kupfer (2015) entwickelt auf der Grundlage ihrer Untersuchungsergebnisse eine Reihe genereller Anforderungen an neue, sozial reflektierte Beratungskonzepte, die auch für die Laufbahnberatung von Nutzen sind. So scheint es in jeder Beratungspraxis wichtig,

- die gemeinsamen wie die komplementären Wirkfaktoren informeller und formeller Hilfen zu identifizieren,
- vorgängige und parallel laufende soziale Einflüsse im Beratungsprozess zu reflektieren,

- informelle und professionelle Hilfen aufeinander abzustimmen,
- netzwerk- und supportorientierte Beratungsansätze (s. a. Nestmann 2010) unter Berücksichtigung enger persönlicher Beziehungen wie weiterer sozialer Netzwerkstrukturen auch für Beratung in Bildung und Beruf zu entwickeln und
- informelle UnterstützerInnen in den Beratungsprozess und in den Transfer von Ergebnissen in das Alltagsleben gezielt einzubinden, wenn KlientInnen damit einverstanden sind.

Diese Perspektiven einer sozialen Öffnung der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung gelten grundsätzlich für alle Klientelen. Sie gelten jedoch vor allem in der Unterstützung von KlientInnen, für die soziale Einbindungen aufgrund ihrer Sozialisation, ihrer Lebenslagen oder kulturellen Traditionen besonders bedeutsam sind und die primär sozial „eingebettet“ fühlen, denken und planen wollen und müssen. Das betrifft auch jene, die aus unterschiedlichen Gründen (wie Migration, Flucht etc.) ihre sozialen Bezüge beeinträchtigt, zerstört oder unterbrochen sehen.

4 Laufbahnberatung in sozialen Beziehungen: Diversitätsorientierte Beiträge

Vor dem Hintergrund der oben ausgeführten Zusammenhänge von sozialer Einbindung und professioneller Beratung und mit zunehmender Diversität, intersektionalen Ungleichheiten und dem Streben nach sozialer Gerechtigkeit werden sozial reflektierte Beratungskonzepte und -praxen erforderlich (Sickendiek 2014). In anderen Teilen der Welt und für Menschen, die aus anderen Regionen der Erde zu uns kommen, war und ist eine primär auf persönliche Neigung, Eignung und auf Passungsmodelle reduzierte Beratung nicht das gebotene Unterstützungsmodell. Soziale, kulturelle und gesellschaftliche Kontexte und die Lebenswelten der Menschen, in denen völlig andere Orientierungen und Lebenshaltungen das Bildungsverhalten und das berufliche Handeln bestimmen und in denen auch von Wahlfreiheit kaum die Rede sein kann, erfordern ein anderes Beraten.

Mit einem Perspektivenwechsel auf die Verschiedenheit von Klientelen mit unterschiedlichen Beratungsbedürfnissen ergeben sich andere Anforderungen an Laufbahnberatung. So lässt sich exemplarisch für zwei Gruppen von AdressatInnen genauer ausführen, welche Relevanz einer Laufbahnberatung in sozialer Bezogenheit zukommt. Dies sind hier zum einen *Mädchen und Frauen*, die Mehrheit der KlientInnen von Laufbahnberatung, zum zweiten *geflüchtete KlientInnen*, die aktuell im Zentrum gesellschaftlicher Aufmerksamkeit stehen.

Soziale Beziehungsstrukturen in der feministischen Laufbahnberatung

In erster Linie sind es feministische Arbeiten, die sich seit langem mit der engen sozialen Einbindung weiblicher Bildungs- und Berufslaufbahnen auseinandersetzen. Neuere auf Mädchen und Frauen bezogene Blickwinkel, die soziale Bezüge systema-

tisch miterfassen, finden sich zum einen in komplex angelegten Studien über weibliche Berufsorientierungen in unterschiedlichen Lebensaltern (z. B. Oechlse et al. 2009; Bimrose et al. 2014; Micus-Loos et al. 2016). Zum anderen rücken feministische Konzepte von (Weiter-)Bildungsberatung (z. B. Heimann 2012; McMahon/Watson/Bimrose 2012) oder Career Counselling (Hackett/Kohlhart 2012) die Frage, wie Mädchen und Frauen bestehende oder antizipierte soziale Beziehungen in Familie, Paarbeziehung und Freundschaft mitdenken, in den Vordergrund. Feministische Ansätze greifen u. a. intersektional ungleiche berufliche Chancen, unsichtbare Barrieren, verinnerlichte Selbstbeschränkungen in Wünschen und Ambitionen, niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder das „doing gender“ über Berufswahl konzeptionell auf (Sickendiek 2007b). Dabei kommt der grundlegenden „relational nature of women’s careers“ stets eine große Bedeutung zu.

In einer Lebenslaufperspektive zeigt sich zunächst, dass Mädchen sich recht intensiv und zumeist mehr als Jungen in ihren Familien und mit ihren Freundinnen (Gleichaltrigen) über mögliche Berufsausbildungen oder Studienfächer austauschen und Informationen dazu gemeinsam im Hinblick auf die individuelle Zukunft „auswerten“. Mädchen und junge Frauen scheinen stärker als junge Männer prospektiv Mutterschaft und Familienplanung in ihre beruflichen Aspirationen einzubeziehen, heute mehr als früher auch unter der Prämisse, für eigene Kinder eventuell allein sorgen zu müssen oder finanziell nicht von den Vätern ihrer Kinder abhängig sein zu wollen. Ganz abgesehen von entscheidenden familialen sozioökonomischen Privilegien oder Nachteilen: Normen, implizite Werte oder auch konkrete Verbote in Herkunftsfamilien engen gerade Mädchen oft drastisch in der Spannweite beruflicher Orientierungen ein. Frauen in jedem Alter sehen sich fortgesetzt vor Entscheidungen zwischen Bildungs- und beruflichem Engagement einerseits und Einsatz in persönlichen/familialen Beziehungen gestellt, z. B. beim erwerbsbedingten Umzug oder bei der praktischen Unterstützung von PartnerInnen, bei der Wahl des Studienortes etwa bei studentischen Paaren, im Hinblick auf Mutterschaft und Hausarbeit, bei der Unterstützung von kranken oder alten Eltern und Großeltern – gerade, wenn im mittleren oder höheren Berufsalter vielleicht verstärkte berufliche Bemühungen oder zeitaufwändige Weiterbildungen anstehen. Dabei ist zu beachten, dass die alltäglichen sozialen Beziehungsstrukturen (nicht nur) von Frauen im Hinblick auf Bildungs- und berufliche Anforderungen sowohl „cause“ als auch „cure“, d. h. sowohl Ursache von Konflikten, Belastungen oder Einschränkungen als auch förderliche, unterstützende und ermutigende Faktoren sein können. Mädchen und Frauen nutzen ihre informellen Beziehungen vielfach, um sich Rat und Hilfe zu holen angesichts anstehender Bildungs- oder beruflicher Entscheidungen, bei Schwierigkeiten oder Misserfolgen in Ausbildungen oder gegenüber den zahlreichen Anforderungen, Ausbildung, Studium, Lernen, Arbeitsplatzsuche und schließlich Erwerbsarbeit und Berufsausübung mit ihren Familien oder Paarbeziehungen zu vereinbaren. Ebenso oder sogar noch stärker werden sie von anderen Netzwerkmitgliedern genau dafür in Anspruch genommen (Nestmann/Schmerl 1991).

Vor diesem Hintergrund setzen feministische Beiträge zur Laufbahnberatung in jedem Stadium von Bildungs-, Berufs- und Erwerbsprozessen darauf, die soziale Bezogenheit von Bildungs- und beruflichen Verläufen bei Mädchen und Frauen (und gleichermaßen bei Jungen und Männern) nicht nur additiv zu „berücksichtigen“, sondern sie grundlegend in die Beratung einzubetten. Dabei ist gleichermaßen (1) das Unterstützen von Bildungs- und Berufsentscheidungen und gelingenden Verläufen mit und in den sozialen Bezügen gefordert wie (2) das Begleiten bei Emanzipationsanstrengungen aus und beim Überwinden von begrenzenden, einschränkenden und über Gebühr belastenden Bezügen. In der Praxis bedeutet das, allen Geschlechtern Raum für kritisch reflektierende Auseinandersetzungen mit der sozialen Einbettung von Bildungs- und Berufslaufbahnen zu eröffnen und Fragen sozialer Bezogenheit zum Standardrepertoire professioneller Beratung zu machen – ob es nun um Berufswahl, Bildungs- oder berufliche Krisen und Übergänge, Erwerbslosigkeit, berufliche Umorientierung oder Weiterbildung geht.

Soziale Bezüge in der Beratung Geflüchteter

Mit der 2014 und 2015 gestiegenen Zahl von Flüchtlingen in Deutschland und Österreich gewinnt die Frage ihrer Integration in Bildung, Berufsausbildung, Studium, Weiterbildung und schließlich Berufsleben an gesellschaftlicher Bedeutung. Allorts und in den verschiedensten Institutionen ist neben Information und Vermittlung auch Beratung im engeren Sinne als individuelle Orientierungs-, Entscheidungs- und Planungshilfe für jüngere oder ältere Geflüchtete unterschiedlichster Vorerfahrungen und -qualifikationen gefragt. Dabei ist aufschlussreich, dass berufliche Beratung für Ein- und AuswandererInnen, Flüchtlinge, Vertriebene, Kriegsrückkehrer etc. eine lange Tradition hat und mit an den Anfängen institutioneller bzw. amtlicher Beratung Ende des 19. Jahrhunderts in Europa stand. Die oft zitierte „erste“ wissenschaftliche Schrift „Choosing a Vocation“ von Frank Parsons (1909) berührt auch die Ausbildungs- und Berufsberatung von ImmigrantInnen und Flüchtlingen in den USA. Berufsberatung für ImmigrantInnen zieht sich als bedeutendes Praxisfeld durch die theoretischen und empirischen Arbeiten zu Guidance und Career Counselling und hatte laut Peyman Abkhezr, Mary McMahon & Pieter Rossouw (2015, S. 71) ihre Wurzeln in damaligen Anstrengungen um gerechte berufliche Chancen.

An die Beratung stellen sich besondere Herausforderungen durch Unterschiede der Bildungs-, Ausbildungs- und beruflichen Systeme zwischen Herkunfts- und Aufnahmeländern und durch enge finanzielle und rechtliche Grenzen möglicher Integration. Die vor allem in Nord- und Mitteleuropa tradierte hochgradige „Verberuflichung“ von Tätigkeiten, die in anderen Teilen der Welt nicht an eigene Ausbildungen oder Studienfächer gebunden sind, stellt für viele ZuwandererInnen eine beträchtliche Barriere auf ihrem Weg in die Erwerbsarbeit dar.

Konzeptionell erweist sich allerdings, gepaart mit der einseitigen Ausrichtung auf Neigungs-, Eignungs- und die erwähnte Trait-and-Factor-Beratung, vor allem das in-

dividualisierende Paradigma als kaum angemessen für die Bedürfnisse vieler Geflüchteter. Viele der in den vergangenen Jahren eingereisten Asyl- und Schutzsuchenden kommen aus Ländern mit gesellschaftlichen Auffassungen von Bildung, Beruf und Arbeit, die sehr viel weniger auf Neigung, persönlichen Interessen und Dispositionen oder auf Selbstverwirklichung in Arbeitsinhalten beruhen (ebd.). Vielfach kann nicht von „unabhängigen“ Wahlen zwischen echten Alternativen oder von einem längeren, planvollen Hinarbeiten auf ein bestimmtes Bildungsziel ausgegangen werden. Das gilt besonders für Personen aus Armutsmilieus, aus lange ausgegrenzten Minderheiten und bei Mädchen und Frauen, die nie und in keiner Weise als Individuum „eine Wahl hatten“ und die mit prekären Arbeiten um das Überleben ihrer Familie kämpfen mussten (vgl. Arulmani 2014). Auch diejenigen, die eher aus gutsituierten Verhältnissen kommen, haben berufliche Pläne oftmals fraglos an den Wünschen der Herkunftsfamilie ausgerichtet. Somit erfordert das „doing career counselling with non-career people“ (Abkhezr/McMahon/Watson 2015) neue Ansätze und Orientierungen.

Relevant ist dabei, sozial stärker eingebundenes Handeln nicht aus einer Norm heraus, die individuelle Autonomie hoch bewertet, als defizitär oder „rückständig“ abzuqualifizieren. Für viele Geflüchtete erscheint die Frage nach persönlichen Neigungen, Abneigungen, Interessen und gewünschten Tätigkeiten unverständlich und kaum sinnvoll. Im Mittelpunkt ihrer Bestrebungen stehen vielmehr Fragen zu kurzfristig umsetzbaren beruflichen Vorhaben, zu möglichst schnell und mit zunächst dürftigen Sprachkenntnissen erreichbaren Bildungsabschlüssen, zu sicheren Verdienstmöglichkeiten, zu Berufen oder Stellen, die bei einer eventuellen Rückkehr oder im Falle weiterer Migration günstig oder gesellschaftlich relevant sein können (Frank/Sickendiek 2016). Ganz im Vordergrund steht dabei das Interesse der Familie oder der weiteren Verwandtschaft: möglichst bald Familienangehörige nachholen, Kindern eine sichere Zukunft gewährleisten, zu Angehörigen in einem anderen Land weiterwandern, die Familie im Herkunftsland finanziell unterstützen oder später zum Wiederaufbau beitragen zu können. Beratung muss hier zumindest parallel zu individuumbezogenen auch deutlich „kollektivistische“ Orientierungen aufnehmen und mit bearbeiten (vgl. Sickendiek 2014). Dies muss allerdings auch kritisch-reflexiv geschehen, um gemeinsam mit KlientInnen Spielräume für eigenes Entscheiden und Weiterdenken über unangemessene Einschränkungen hinaus zu schaffen. Für BeraterInnen geht damit einher, in „kollaborativem“ Weiterentwickeln von Beratungsinhalten und -themen selbst neue Sichtweisen auf Bildung, Beruf und Lebenserwerb kennenzulernen und eigene tradierte, unhinterfragte Vorannahmen ihrer Profession zu reflektieren.

Eine andere Dimension sozialer Bezogenheit in der Bildungs- und beruflichen Beratung mit Geflüchteten (vor allem mit denjenigen, die ihre Familie verloren haben und mit sogenannten „unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen“) ist die Förderung objektiver und subjektiver Zugehörigkeit (eines „sense of belonging“, Moehling 2007). Krissy Moehling zufolge kann gerade über Laufbahnberatung und eine aufmerksame, kollaborativ beratende Unterstützung ein wichtiger Beitrag dazu geleistet

werden, dass auch traumatisierte Geflüchtete gegenwarts- und zukunftsorientiert in kleinen Schritten Zugang zur Aufnahmegesellschaft und sozialen Anschluss finden. Als Alternative zur westlichen Vorstellung einer angeleiteten „Trauma-Aufarbeitung“ plädiert sie dafür, Geflüchteten mit traumatischen Gewalt- und Verlusterfahrungen über möglichst in Gruppenprojekten stattfindende Bildungs- und Beratungsprojekte neue Zugehörigkeiten zu einer Lern- oder KollegInnengruppe, einem Beruf oder an einem Arbeitsplatz zu vermitteln, die ihnen sinnhaft erscheinen, die für sie bewältigbar sind und die sie von Zeit zu Zeit reflektieren können. Neben einer prinzipiellen konzeptionellen Öffnung des herrschenden individuumbezogenen Paradigmas beruflicher Beratung sprechen sich Beiträge zu Career Counselling mit Geflüchteten und Asylsuchenden heute sehr pragmatisch für offene Beratungssettings aus, in denen kleine Gruppen z. B. von SchicksalsgefährtenInnen, die sich auf der Flucht angefreundet haben, oder Familienangehörige immer willkommen sind (Tatakulu/Matakala/Mabena 2015, Vogel/Schwikal 2015).

Literatur

- Abkhezr, P./McMahon, M./Rossouw, P. (2015):** Youth with refugee background in Australia: Contextual and practical considerations for career counsellors. In *Australian Journal of Career Development*, Vol. 24(2), S. 71–80.
- Arulmani, G. (2014):** The Cultural Preparation Process Model and Career Development. In Arulmani, G./Bakshi, A. J./Leong, F. T. L./Watts, A. G. (Hrsg.): *Handbook of Career Development*, New York: Springer. S. 81–103.
- Bimrose, J. (2012):** Gender. In Feltham, C./Horton, I. (Hrsg.): *The Sage Handbook of Counselling and Psychotherapy*. London: Sage Publ. S. 25–29.
- Bimrose, J./McNair, S. (2011):** Career Support for Migrants. In: *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 78, No. 3, S. 325–333.
- Bimrose, J./McMahon, M./Watson, M. (2013):** Career Trajectories of Older Women: Implications for Career Guidance. In *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 41, No. 5, S. 587–601.
- Bimrose, J./Watson, M./McMahon, M./Hassler, S./Tomassini, M./Suzanne, P. (2014):** The Problem with Women? Challenges Posed by Gender for Career Guidance Practice. In *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, Vol. 14, S. 77–88.
- Blustein, D. L. (2011):** A relational theory of working. In *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 79, S. 1–17.
- Frank, A./Sickendiek, U. (2016):** Geflüchtete auf dem Weg ins Studium begleiten. In *Forschung & Lehre*, 23. Jg., Nr. 5, S. 404–406.
- Gottlieb, B. H. (Hrsg.) (1988):** *Social networks and social support*. 5th ed. Beverly Hills: Sage Publ.

- Granovetter, M. (1973):** The strength of weak ties. In *American Journal of Sociology*, Vol. 78. No. 6, 1360–1380.
- Hackett, G./Kohlhart, J. D. (2012):** Feminist Vocational/Career Theory and Practice. In Enns, C. Z./Williams, E. N. (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Feminist Multicultural Counseling Psychology*. New York: Oxford University Press, S. 255–276.
- Heimann, R. (2012):** Weiterbildungsberatung im Kontext des lebenslangen Lernens. In Bauer, A./Gröning, K./Hoffmann, C./Kunstmann, A. K. (Hrsg.): *Grundwissen pädagogische Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 133–153.
- Klauer, T. (2005):** Psychotherapie und soziale Unterstützung. In *Psychotherapeut*, 50(6), S. 425–436.
- Kupfer, A. (2015):** Wer hilft helfen? Einflüsse sozialer Netzwerke auf Beratung. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Kupfer, A./Küchenmeister, K. (2016a):** Einflüsse von außen – Umweltfaktoren professioneller Hilfe aus Klient/inn/enperspektive. In *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 48(1), S. 9–21.
- Kupfer, A./Küchenmeister, K. (2016b):** Soziale Einflüsse in Beratung. Wirkfaktoren professioneller Hilfe und die extratherapeutischen Einflüsse sozialer Netzwerke. *Resonanzen – E-Journal für biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, Supervision und Beratung*, 4(1), S. 65–81.
- Kupfer, A./Nestmann, F./Weinhold, K. (2013):** Beratung als soziales Isolat? Die übersehene Rolle persönlicher Beziehungen und Netzwerke. In Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung*, Bd. 3, Tübingen: dgvt-Verlag, S. 1381–1395.
- Laireiter, A.-R./Saller, M./Sieker, S. (2009):** Soziales Netzwerk und Soziale Unterstützung bei der Bewältigung psychischer Probleme und der Suche nach professioneller Hilfe. Literaturüberblick und zwei empirische Studien. In Röhrle, B./Laireiter, A.-R. (Hrsg.): *Soziale Unterstützung und Psychotherapie*. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 317–396.
- Leong, F. T. L./Pearce, M. (2014):** Indigenous models of career development and vocational psychology. In Arulmani, G./Bakshi, A./Leong, F./Watts, A. (Hrsg.), *Handbook of Career Development. International Perspectives*. Springer, New York, S. 67–80.
- McMahon, M. (2014):** New trends in theory development in career psychology. In Arulmani, G./Bakshi, A./Leong, F./Watts, A. (Hrsg.): *Handbook of Career Development. International Perspectives*. Springer, New York, S. 13–28.
- McMahon, M./Watson, M./Bimrose, J. (2012):** Career Adaptability: A Qualitative Understanding from the Stories of Older Women. In: *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 81, No. 1, S. 762–768.
- McMahon, M./Watson, M./Patton, W. (2013):** *My System of Career Influences MSCI (Adult). Workbook and Facilitator's Guide*. Samford: Australian Academic Press.
- Micus-Loos, C./Plößler, M./Geipel, K./Schmeck, M. (2016):** *Normative Orientierungen in Berufs- und Lebensentwürfen junger Frauen*. Wiesbaden: Springer.
- Moehling, K. (2007):** Career guidance education: Helping resettled refugees plan for their future. Dissertation thesis, University of Pittsburgh.

- Nestmann, F. (1988):** Die alltäglichen Helfer. Theorien sozialer Unterstützung und eine Untersuchung alltäglicher Helfer aus vier Dienstleistungsberufen. Berlin: de Gruyter.
- Nestmann, F. (2007):** Soziale Unterstützung. In Weber, A./Hörmann, G. (Hrsg.): Psycho-soziale Gesundheit im Beruf. Stuttgart: Gentner, S. 265–275.
- Nestmann, F. (2009):** Soziale Unterstützung. In Windemuth, D./Jung, D./Petermann, O. (Hrsg.): Praxishandbuch Psychische Belastungen im Beruf. Wiesbaden: Universum-Verlag, S. 324–334.
- Nestmann, F. (2010):** Soziale Unterstützung – Social Support. In Schröer, W/Schwepe, C. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Soziale Arbeit. Grundbegriffe. Weinheim: Beltz-Juventa DOI 10.3262/EEO 14100113.
- Nestmann, F. (2011):** Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf – Ein Plädoyer für die Wiederannäherung von „Counselling“ und „Guidance“. In Hammerer, M./Kanelutti-Chilas, E./Melter, I. (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag. S. 59–79.
- Nestmann, F./Kupfer, A./Weinhold, K. (2014):** Extratherapeutische Wirkfaktoren. Licht im Schattenreich sozialer Einflüsse auf Beratung und Psychotherapie. In Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 46(2), S. 305–313.
- Nestmann, F./Schmerl, C. (Hrsg.) (1991):** Frauen – das hilfreiche Geschlecht. Dienst am Nächsten oder soziales Expertentum? Reinbek: Rowohlt.
- Nestmann, F./Sickendiek, U./ Engel, F. (2007):** Statt einer Einführung: Offene Fragen „guter Beratung“. In Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 599–608.
- Nestmann, F./Sickendiek, U./Engel, F. (2007):** Die Zukunft der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In Sickendiek, U./Nestmann, F./Engel, F./Bamler, V. (Hrsg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 13–52.
- Oechsle, M./Knauf, H./Maschetzke, C./Rosowski, E. (2009):** Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parsons, F. (1909):** Choosing a Vocation. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sickendiek, U. (2007a):** Theorien und Konzepte beruflicher Beratung. In Sickendiek, U./Nestmann, F./ Engel, F./Bamler, V. (Hrsg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 53–100.
- Sickendiek, U. (2007b):** Feministische Beratung. In Nestmann, F./ Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 765–779.
- Sickendiek, U. (2009):** Persönliche Beziehungen am Arbeitsplatz. In Lenz, K./Nestmann, F. (Hrsg.): Handbuch Persönliche Beziehungen, Weinheim: Juventa, S. 465–482.
- Sickendiek, U. (2013):** Diversität in der Beratung: Unterschiedlichen Lebenswelten gerecht werden. In Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 3. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 1429–1446.
- Sickendiek, U. (2014):** Weil es einen Unterschied macht: Beratung in Diversität und sozialer Gerechtigkeit. In Melter, I./Kanelutti-Chilas, E./Stifter, W. (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung 3. Bielefeld: wbv, S. 59–69.

- Tatakulu, L./Matakala, P./Mabena, S. (2015):** Asylum seekers surviving strategies. Sogn og Fjordane University College. Online unter: <http://hdl.handle.net/11250/279912> (abgefragt: 27.10.2016).
- Vogel, C./Schwikal, A. (2015):** Bildungschancen für Geflüchtete. Herausforderungen und Lösungsansätze bei der Öffnung von Hochschulen für Asylsuchende und Flüchtlinge. Arbeits- und Forschungsbericht Hochschule Kaiserslautern. Online unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> (abgefragt:14.04.2016).
- Watson, M./McMahon, M. (2015):** From Narratives to Action and a Life Design Approach. In Nota, L./Rossier, J. (Hrsg.): Handbook of Life Design. Göttingen: Hogrefe. S. 75–86.
- Watson, M./McMahon, M./Mkhize, N./Schweitzer, R./Mpofu, E. (2011):** Career Counseling people of African Ancestry. Cambridge University Press, Queensland, Online unter: <http://eprints.qut.edu.au/55459> (abgefragt: 27.10.2016).
- Weinhold, K./Kupfer, A./Nestmann, F. (2014a):** „Beratung unter Einfluss“ – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Bedeutung sozialer Einflussfaktoren auf Zustandekommen, Verlauf und Wirkung sozialpädagogischer und psychosozialer Beratungsprozesse. In Bauer, P./Weinhardt, M. (Hrsg.): Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen. Weinheim, München: Juventa, S. 286–309.
- Weinhold, K./Kupfer, A./Nestmann, F. (2014b):** „Das schaffen Therapeuten alleine nicht, da gehören viele dazu“ – Zur Bedeutung sozialer Einflüsse in professionellen Therapie- und Beratungsprozessen, In Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 46(2), S. 315–332.

4 Potenziale und Ressourcen erkennen und entwickeln: Zugänge und Modelle

Laufbahnberatung mit dem „Zürcher Ressourcenmodell ZRM“

HANNI BÜTLER

„Machen Sie doch, was Sie wollen!“ So lautet der Titel eines Buches, das die Psychologin Maja Storch (2010) zum Thema Selbstmanagement geschrieben hat. Die Lektüre richtet sich an jene Menschen, die ihr Leben bewusst und im Einklang mit ihren persönlichen Bedürfnissen gestalten möchten.

Im aktuellen gesellschaftlichen Struktur- und Wertewandel gewinnt die Idee dieser selbstbestimmten Lebensplanung zunehmend an Bedeutung. Jeder ist als „Lebensunternehmer“ gefordert und muss seine eigenen Ressourcen bestmöglich einsetzen. Gefragt ist heute eine anpassungsfähige und selbstgesteuerte Lebens- und Laufbahnplanung, bei der die Persönlichkeitsentwicklung genauso wichtig ist wie die ständige Weiterbildung. Das Ziel: Zu wissen, was wir wollen, im Einklang mit sich selbst sein – unter Beanspruchung und Leistungsdruck ebenso wie beim Erholen und Genießen.

„Machen Sie doch, was Sie wollen!“ Was nach einem einfachen Konzept klingt, ist allerdings nicht immer problemlos realisierbar. Vielen Menschen bereitet es Mühe, ihre Bedürfnisse zu formulieren. Oder sie kommen bei der Umsetzung ihrer Pläne nicht weiter. Beide Situationen sind mögliche Auslöser dafür, sich für eine Beratung anzumelden.

Der Wandel des gesellschaftlichen Kontexts hat auch in der Laufbahnberatung zu einem Paradigmenwechsel geführt. War die Laufbahnberaterin früher die Expertin, die auf der Grundlage von diagnostischen Hilfsmitteln eine passende Lösung präsentierte, tritt sie heute auf als Prozessbegleiterin und Coach. Sie leistet Hilfe zur Selbsthilfe und fördert Bewusstsein und Selbstverantwortung. In ihrem Beitrag zur Fachtagung „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III“ umschrieb die Sozialphilosophin Ruth Großmaß die aktuellen gesellschaftlichen Erwartungen an die Beratung wie folgt: „Die Bildungs- und Berufsberatung unterstützt die Reflexion und Selbstverantwortung der Ratsuchenden durch eine Gesprächsführung, die nicht nur Kognitionen transportiert, sondern auch Emotionen anspricht und einbindet“ (2014, S. 27).

Nebst dem Bedarf nach innovativen Beratungsansätzen sind Arbeitsmittel gefragt, die das Selbstmanagement der Ratsuchenden verbessern. Ein Beispiel dafür ist das Zürcher Ressourcenmodell, das von Maja Storch und Frank Krause entwickelt wurde und das in diesem Beitrag näher vorgestellt wird. In einem ersten Schritt werden die theoretischen Grundlagen näher beleuchtet, und anschließend wird die Durchführung des ZRM in der Laufbahnberatung beschrieben. Den Abschluss bildet ein Einblick in meine Erfahrungen mit dem ZRM und ein persönliches Fazit.

1 Das Zürcher Ressourcenmodell ZRM

Beim Zürcher Ressourcenmodell (nachfolgend ZRM genannt) handelt es sich um eine psychologische Methode mit integriertem Training, das als ZRM-Training bezeichnet wird. Bei der Durchführung des ZRM werden Psyche, Körper und Verstand mit einbezogen. So wird der Selbststeuerungsprozess vom gesamten Organismus unterstützt und mitgetragen. Die Anwendung dieses Arbeitsmittels auf der Grundlage von Bildern bewährt sich in der Laufbahnberatung als Ergänzung zu den herkömmlichen Beratungsinstrumenten. So können Ratsuchende häufig nicht sofort klare Ziele formulieren. Oder es gelingt ihnen aufgrund von einschränkenden und oft unbewussten Mustern nicht, ihre Absichten umzusetzen. Die Arbeit mit dem ZRM ermöglicht es den Ratsuchenden, individuelle Antworten auf ihre Fragen zu finden und ihren Weg selbstbestimmt und im Einklang von Verstand und „Bauchgefühl“ zu gehen.

Das ZRM basiert auf neurowissenschaftlichen Erkenntnissen über die Funktionen des Gehirns sowie auf der Motivationspsychologie. Den Schwerpunkt dabei bildet das Rubikon-Modell von Heckhausen (1997).

1.1 Der Rubikon-Prozess

Mit dem ursprünglichen Rubikon-Modell illustrierte Heckhausen, welche „Reifungsstadien“ ein Bedürfnis durchlaufen muss, bis es aktiv in eine Handlung umgesetzt werden kann. Den Begriff des Rubikon wählte Heckhausen in Anlehnung an Julius Cäsar. Im Jahre 49 v. Chr. tat dieser mit den Worten „alea jacta est“ (der Würfel ist gefallen) kund, dass er nach einer Phase des Abwägens die Entscheidung gefasst hatte, mit seinen Soldaten einen Fluss namens „Rubikon“ zu überschreiten und damit einen Krieg zu beginnen. Grawe (1998) kritisierte, dass das vierphasige Modell von Heckhausen erst bei bereits bewusst gewordenen Motiven oder Wünschen einsetze. Aus diesem Grund schlug er vor, das Modell auf der linken Seite um eine „Bedürfnisphase“ zu erweitern. Um den Prozesscharakter von Entscheidungen bis hin zur Handlung zu verdeutlichen, nennen Storch und Krause (2005) das von Grawe erweiterte Modell den „Rubikon-Prozess“, der nachfolgend dargestellt und stark verkürzt erläutert wird.

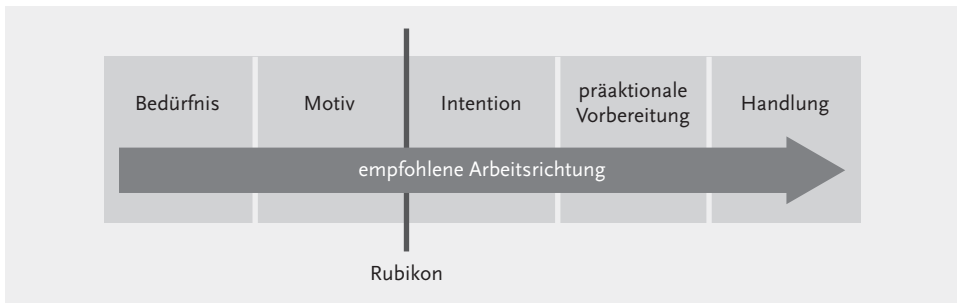


Abb. 1: Der Rubikon-Prozess (Storch/Krause 2005)

1.1.1 Das Bedürfnis

Am Anfang aller Handlungen stehen Wünsche oder Bedürfnisse, die oft noch unbewusst oder nicht ausreichend bewusst sind. Wir spüren, dass wir etwas verändern möchten, sind aber noch nicht fähig für eine bewusste Handlungsplanung. Für diese Unfähigkeit nennen Storch und Krause (2005) zwei mögliche Gründe:

- Ein bisher noch unbewusstes Bedürfnis verhindert die Umsetzung des bewussten Motivs.
- Das eigentliche Bedürfnis kann nicht formuliert werden und äußert sich in einem diffusen Gefühl oder einem generellen Unbehagen.

In beiden Fällen müssen die eigentlichen Bedürfnisse eine Form erhalten, um sie greifbar und fassbar zu machen, damit die Lebensgestaltung danach ausgerichtet werden kann.

1.1.2 Das Motiv

Nach dem erfolgreichen Durchlaufen des ersten Reifestadiums hat sich das Bedürfnis in ein Motiv gewandelt und das Handlungsziel kann nun kommuniziert werden. Auch sich möglicherweise widersprechende Motive stehen nun im Raum. In diesem Fall gilt es abzuwägen und sich zwischen verschiedenen attraktiven Motiven zu entscheiden. Im ungünstigen Fall bleibt man in dieser Phase des Abwägens stecken, ohne zu einem Entschluss zu kommen. Der Übergang vom Motiv zur Intention gelingt nicht. Für viele Menschen ist dies der Grund, eine Fachperson aufzusuchen.

1.1.3 Der Übergang über den Rubikon

Der Unterschied zwischen Motiven und eindeutiger Intention ist nach Storch und Krause stark von Gefühlen bestimmt. Ein klares positives Gefühl hilft dem Menschen, „den Rubikon zu überqueren“ und zur Tat zu schreiten. Im ZRM wird hier die Theorie des „positiven somatischen Markers“ beigezogen, die im nächsten Abschnitt erläutert wird.

1.1.4 Die Intention

Nach dem Überschreiten des Rubikons folgt ein neues Reifestadium: Der Mensch weiß nun, was er gerne tun möchte, es wurde eine Intention gebildet. Auf der rech-

ten Seite des Rubikons befindet sich der Mensch in einer grundsätzlich anderen Verfassung als auf der linken. Aus der Vielfalt der Motive rechts des Rubikons wurde eine Auswahl getroffen und eine eindeutige Präferenz gebildet. Intentionen sind dann besonders handlungswirksam, wenn sie stark gewollt werden. In der Motivationspsychologie spricht man von Volationsstärke. Ziel eines Beraters ist es hier, dafür zu sorgen, dass eine möglichst hohe Volationsstärke entwickelt wird.

1.1.5 Die präaktionale Vorbereitung

In manchen Fällen reicht eine eindeutige Intention noch nicht aus, um mit dem zielorientierten Handeln zu beginnen. Das ist z. B. der Fall, wenn gute Vorsätze wieder vom Alltag „verschluckt“ werden. Der Grund für die mangelnde Umsetzung einer neu gebildeten Intention kann darin bestehen, dass nicht genügend ausgebildete und abrufbare Handlungskonzepte vorhanden sind, die eine entsprechende Handlungssteuerung ermöglichen (ich will zwar, aber ich kann noch nicht). Hier können zwei Möglichkeiten helfen: Durch häufiges Wiederholen, Üben und Trainieren der neuen Handlung oder über das „Priming“, d. h. mit Unterstützung von Erinnerungshilfen die neue Haltung noch stärker zu verankern.

1.1.6 Die Handlung

Grundsätzlich sollte ein Mensch nun bereit sein, mit dem zielgerichteten Handeln zu beginnen. Es ist aber immer noch möglich, dass eine nicht vorhersehbare oder schwierige Situation die Umsetzung des geplanten Ziels verunmöglicht. In solchen Fällen ist es wichtig, das Selbstwirksamkeitserleben auch angesichts von Misserfolgen und Rückschlägen aufrechterhalten zu können. Bei mehreren Fehlschlägen ist es empfehlenswert, nochmals zu überprüfen, ob das gefasste Ziel wirklich stimmt. Andernfalls wird es angepasst oder eine Alternative muss entwickelt werden (vgl. Storch/Krause, 2005).

1.2 Die somatischen Marker

Wie bereits erwähnt, hilft ein starkes positives Gefühl, den Rubikon zu überschreiten beziehungsweise von der Absicht zur Tat zu schreiten. Im ZRM sprechen wir hier vom „somatischen Marker“, ein Begriff, der vom amerikanischen Hirnforscher Damasio (1994) stammt. Storch (2008) bezeichnet die somatischen Marker als Signale des Unbewussten. Sie zeigen sich als diffuse Gefühle, die innerhalb von Sekundenbruchteilen darüber entscheiden, ob wir eine Sache als positiv oder negativ bewerten. Menschen nehmen diese Signale sehr unterschiedlich wahr und sprechen z. B. von einem „warmen Bauchgefühl“ oder einem „Druck in der Brust“. Das Unbewusste greift bei seinen Bewertungen sowohl auf ererbte Muster (Instinkte) als auch auf das emotionale Erfahrungsgedächtnis zurück. Konkret bedeutet dies, dass bei einer anstehenden Entscheidung das Gehirn blitzschnell Vorstellungen möglicher Lösungsszenarien und deren Folgen erzeugt. Es handelt sich gewissermaßen um einen Dialog zwischen Bewusstem und Unbewusstem. Diesen Vorgang, den Storch in

der untenstehenden Grafik darstellt, bezeichnet man als „Selbstregulation“ (Storch, 2003).

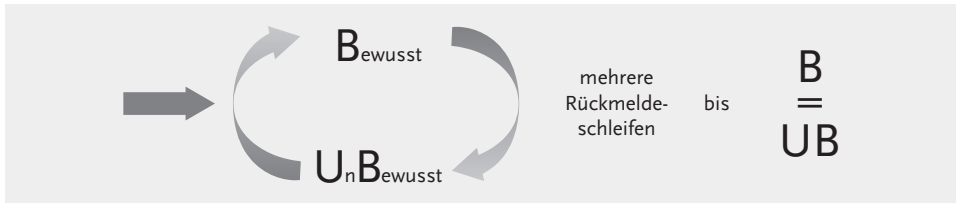


Abb. 2: Selbstregulation (Storch 2003)

Es kann etliche Rückmeldeschleifen benötigen, bis eine für beide Seiten akzeptable Lösung gefunden ist. Gute Entscheidungen sind die, bei denen der Verstand und der somatische Marker zu dem gleichen Ergebnis kommen.

Damit somatische Marker auftreten und genutzt werden können, ist ein Stimulus erforderlich. Dafür wird beim ZRM eine Bildkartei eingesetzt.

1.3 Die ZRM-Bildkartei

Eine ZRM-Bildkartei besteht aus einem Satz von etwa 30 bis 80 Bildern mit unterschiedlichen Motiven. Eine komplette Kartei kann man inklusive einer ausführlichen Anleitung erwerben (Storch/Krause, 2010). Es ist jedoch auch möglich, selbst eine solche Kartei zusammenzustellen. Nach Storch und Krause (2005) liegt das Hauptkriterium der Auswahl in der Vielfalt der Bildmotive und Themen: Länder, Mann – Frau, abstrakt – konkret, belebte und unbelebte Natur, Menschen, Tiere, Pflanzen, Bauwerke. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass sich die Bilder als Ressource eignen (d. h. keine als negativ assoziierbare Inhalte enthalten).

2 ZRM in der Laufbahnberatung

Für die Laufbahnberater ist häufig nicht auf Anhieb klar, wo die Beratung ansetzen soll. Oft werden Fragestellungen bearbeitet, die für die Ratsuchenden existenzielle Bedeutung haben und mit starker Ambivalenz behaftet sind. Häufig kommen Ratsuchende mit einer diffusen Unzufriedenheit in die Beratung. Sie möchten beruflich etwas verändern, wissen aber nicht genau, was sie verändern wollen. Andere können Ziele benennen, aber sehen nicht, wie sie diese erreichen können. Es kann sogar vorkommen, dass die negativen Emotionen so stark sind, dass sich kein eigentliches Beratungsgespräch entwickeln kann, z. B. bei Gefühlen von absoluter Hoffnungslosigkeit. In diesen Situationen wirken Bilder als „Icebreaker“ und unterstützen die Laufbahnberaterin dabei, die Ratsuchende „abzuholen“ und einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen. Im Folgenden wird erläutert, wie mit Hilfe von Bildern im Sinne des ZRM der Zugang zur Selbstwahrnehmung gelingt und Ressourcen geför-

dert werden können. Laut Storch und Krause sollen Ratsuchende lernen, auf eine neue, ressourcenorientierte Art mit sich umzugehen. Sie sollen unterstützt werden beim Klären, was ihnen in ihrer aktuellen Lebenslage besonders wichtig ist, und beim Entscheiden, wohin sie ihre Energien lenken wollen. Zudem sollen Ziele entwickelt werden, die von ihrer Gesamtpersönlichkeit getragen sind und somit beste Chancen haben, verwirklicht zu werden. Der Entscheidungsspielraum soll erweitert und der Zugriff auf das Handlungsrepertoire auch in schwierigen Situationen ermöglicht werden.

2.1 Das ZRM-Training

Das von Storch und Krause entwickelte ZRM-Training ist in Anlehnung an den Rubikon-Prozess in 5 verschiedene Phasen aufgeteilt. In der praktischen Umsetzung in der Laufbahnberatung werden die einzelnen Phasen je nach Fragestellung unterschiedlich stark gewichtet und bearbeitet.

Phase 1 Mein aktuelles Thema klären	Phase 2 Vom Thema zu meinem Ziel	Phase 3 Vom Ziel zu meinem Ressourcenpool	Phase 4 Mit meinen Ressourcen zielgerichtet handeln	Phase 5 Integration, Transfer und Abschluss
---	--	---	---	---

Abb. 3: Die 5 Phasen des ZRM-Trainings

Phase 1 befasst sich mit dem Übergang vom Bedürfnis zum Motiv.

Phase 2 bildet das Überschreiten des Rubikons.

In **Phase 3** wird ein Ressourcenpool erarbeitet, dies fällt unter das Thema „präaktionale Vorbereitung“.

Auch **Phase 4** befasst sich mit der präaktionalen Vorbereitung, jedoch mit dem Fokus auf die Ausführungsintentionen, d. h. auf die Planung des angestrebten Ziels.

Phase 5 beinhaltet das Thema „soziale Ressourcen“. Hier werden zusätzliche Maßnahmen getroffen, um den Transfer des Erlernten in den Alltag bzw. auf die angestrebten Ziele sicherzustellen.

2.2 Konkrete Anwendung des ZRM in der Laufbahnberatung

2.2.1 Einführung

Helen Buss, eine Mitarbeiterin des Laufbahnzentrums der Stadt Zürich, hat 2003 eine Wegleitung für die Anwendung des ZRM in der Laufbahnberatung verfasst. Die nachfolgende Anleitung basiert auf ihrem Leitfaden und auf meinen eigenen Erfahrungen in der Praxis.

In der Laufbahnberatung kann man das ZRM bei Fragestellungen einsetzen wie beispielsweise:

- „Ich kann mich nicht entscheiden zwischen ... und ...“
- „Ich weiß überhaupt nicht, was ich machen könnte, was ich will ...“
- „Ich will mich verändern, etwas finden, das besser zu mir passt ...“
- „Irgendetwas fehlt mir, ich weiß aber nicht, was ...“
- „Ich möchte mich in Vorstellungsgesprächen sicherer fühlen ...“
- „Ich traue mir nicht zu, etwas zu verändern ...“
- „...“

Der Laufbahnberater stellt dem Ratsuchenden das Ressourcenmodell mit dem Hinweis vor, es handle sich um eine Beratungsmethode, die wissenschaftlich abgesichert sei. Bewährt hat sich auch, die Vorgehensschritte anhand des Rubikon-Prozesses kurz zu erklären.

2.2.2 Durchführung in fünf Schritten

1. Schritt: Bild wählen lassen und Assoziationen sammeln

Die Ratsuchende wählt ein Bild aus der ZRM-Bildkartei, das sie positiv anspricht.

Der Auftrag dazu lässt sich auf zwei Arten formulieren:

Variante A: Offene Bildwahl

- „Wählen Sie spontan ein Bild, das starke positive Gefühle auslöst.“

(Variante A unterstützt die Ratsuchenden, unbewusste oder vorbewusste Bedürfnisse zu erkennen und in Sprache zu fassen.)

Variante B: Themenspezifische Bilderwahl

- „Wählen Sie ein Bild aus, das zu einer guten Entscheidung passt.“
- „Wählen Sie ein Bild aus, das Sie unterstützen könnte, bei Ihrem Vorstellungsgespräch sicher aufzutreten.“
- ...

(Bei der Variante B wählt der Ratsuchende ein Bild, das auf seine konkrete Fragestellung Bezug nimmt.)

Assoziationen sammeln/„Ideenkorb“

Nun werden positive Assoziationen zu dem gewählten Bild gesammelt. Die Laufbahnberaterin eröffnet mit der Frage: Was ist positiv für Sie an diesem Bild?

Zuerst soll der Ratsuchende, angeregt durch den Berater, seine Ideen formulieren. Anschließend ergänzt der Berater mit seinen eigenen Assoziationen. Die Ideen werden schriftlich festgehalten (Ideenkorb). Die Assoziationen sollen spontan entstehen und persönlich gemeint sein. Das Ziel des „Ideenkorb“-Verfahrens ist es, die Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion der Ratsuchenden anzuregen.

2. Schritt: Das aktuelle Thema formulieren

In dieser Phase soll der Ratsuchenden klar werden, welches Thema in ihrer aktuellen Lebensphase oder bezüglich der konkreten Fragestellung im Vordergrund steht. Konkret liest die Beraterin die gesammelten Assoziationen vor. Die Ratsuchende wählt aus dem Ideenkorb diejenigen Beiträge, bei denen sie spontan einen positiven somatischen Marker erlebt. Wenn die optimal zutreffende Aussage gefunden wurde (evtl. mit Unterstützung der Beratungsperson), wird das aktuelle Thema mit Hilfe eines Arbeitsblattes formuliert. (Entsprechende Arbeitsblätter können unter www.zrm.ch kostenlos heruntergeladen werden.) Dies eignet sich auch gut als Hausaufgabe.

3. Schritt: Vom Thema zum Ziel

Wenn der Ratsuchende sein aktuelles Thema definiert hat, wird er nun unterstützt, einen handlungsleitenden Zielsatz zu entwerfen. Dieses sogenannte **Haltungsziel** oder **Motto-Ziel** beinhaltet das neue Lebensgefühl, mit dem der Ratsuchende zukünftige Herausforderungen angehen möchte. Bei der offenen Bildwahl (Variante A) soll es zur allgemeinen Bedürfnislage Bezug nehmen; bei der themenspezifischer Bilderwahl (Variante B) zum eingangs gewählten Thema passen. Dabei kann man die folgenden Satzanfänge benutzen oder einen eigenen Satz bilden.

- „Ich will mich fühlen wie ...“
- „Ich will handeln wie ...“
- „Ich will sein wie ...“
- „...“

Der **Motto-Zielsatz** beschreibt die innere Haltung (nicht das Verhalten), die die Ratsuchende anstrebt und darf durchaus „schwammig“ sein. Die Grundidee ist, dass sich ein solches **Motto-Ziel** anpassen lässt, damit es auf viele unterschiedliche Situationen angewendet werden kann. Es geht also darum, **in welcher Haltung** wir etwas tun möchten und nicht, **wie** wir etwas konkret tun.

Zu beachten ist, dass der **Motto-Zielsatz** folgende drei Kriterien erfüllt:

- als Annäherungsziel formuliert sein
- in der eigenen Kontrolle liegen
- einen starken positiven somatischen Marker auslösen

Zur Veranschaulichung einige Beispiele von endgültigen **Motto-Zielen**:

- „Ich gehe meinen eigenen Weg, Schritt für Schritt.“
- „Ich fühle mich durchlässig und stark.“
- „Ich darf meine Schätze zeigen.“
- „Ich will sein wie der Lotus und wachsen in meinem Tempo.“
- „Meine Vielseitigkeit macht mich stark und sicher.“

Dieser Schritt kann einige Zeit in Anspruch nehmen. Mitunter zeigt sich, dass ein anderes Thema noch wichtiger ist oder dass das angestrebte Ziel auch negative Konsequenzen hat. In solchen Situationen geht man nochmals einen Schritt zurück und

lässt ein anderes (evtl. zusätzliches) Bild wählen, das zum neu zu bearbeitenden Thema passt.

4. Schritt: Ressourcenpool aufbauen

Bis jetzt wurde das Ziel bzw. das neue Lebensgefühl auf der *kognitiven* (Zielsatz) und der *emotionalen Ebene* (Bild) verankert. Um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die Absichten umgesetzt werden, kann man die angestrebte Haltung auch auf der *Sinnesebene* sowie der *körperlichen Ebene* verankern. Zu diesem Zweck sammelt die Ratsuchende Erinnerungshilfen wie Musikstücke (z. B. CD mit Musik, die zum neuen Lebensgefühl passt), Düfte (z. B. passende Raumdüfte, Parfüms), Gegenstände (z. B. einen speziellen Kugelschreiber zum Mitnehmen zu einer Prüfung). Das gewählte ZRM-Bild kann als Bildschirmhintergrund auf Handy oder PC geladen werden oder wird ausgedruckt und aufgehängt. Die ausgewählten Erinnerungshilfen sollen die Ratsuchenden zu Hause, am Arbeitsplatz oder unterwegs begleiten und immer wieder an ihr neues Lebensgefühl erinnern. Ebenfalls kann der Berater den Ratsuchenden anleiten, eine zum neuen Lebensgefühl passende Körperhaltung zu finden, die er bei Bedarf abrufen kann, z. B. aufrechte Sitzhaltung und tief einatmen, Arme ausstrecken, Hände lockern, sich zurücklehnen etc. Storch und Krause nennen diesen Vorgang „Embodiment.“

5. Schritt: Planung des zielgerichteten Einsatzes der Ressourcen, Integration und Transfer

Zum Abschluss wird der zielgerichtete Einsatz der neu entwickelten Haltung bzw. des neuen Lebensgefühls geplant. Idealerweise nimmt die Beraterin nochmals Bezug auf das ursprüngliche Beratungsziel mit Fragen wie:

- „Inwiefern kann Sie nun dieses neue Lebensgefühl in Ihrer konkreten Situation positiv unterstützen?“
- „Was können Sie in der konkreten Fragestellung positiv verändern, wenn Sie nun die Dinge mit Ihrem neuen Lebensgefühl angehen?“

In der Laufbahnberatung können nun entsprechende berufliche Veränderungen, Vorgehen beim Bewerben, Ausbildungen oder Weiterentwicklungen besprochen werden.

3 Persönliche Erfahrungen und Schlussbetrachtung

Beim Laufbahnzentrum der Stadt Zürich berate ich Stellensuchende aller Alters- und Berufsgruppen. Zuweisende Institutionen sind die Regionalen Arbeitsvermittlungszentren RAV sowie die Sozialzentren. Laut Vereinbarung ist für die Beratung dieser Ratsuchenden ein Zeitkontingent von 6 Stunden vorgegeben. Dieses kann in begründeten Ausnahmefällen auf max. 10 Stunden verlängert werden. Durchschnittlich treffe ich die Ratsuchenden ca. zwei bis drei Mal, die Gespräche dauern eine bis eineinhalb Stunden.

Menschen auf Stellensuche befinden sich häufig in einer Krisensituation, in der sie gefordert sind, innerhalb kurzer Zeit wichtige Entscheidungen zu treffen und zielorientiert zu handeln. Oft geht es bei ihren Anliegen nicht „nur“ um Laufbahnfragen, sondern um wichtige Lebensthemen. Gleichzeitig kommt der Druck von den zuweisenden Institutionen, möglichst rasch „brauchbare“ Lösungen zu entwickeln und umzusetzen. Meine Erfahrung zeigt, dass sich auch unter diesem Anforderungsdruck die Arbeit mit Bildern bewährt.

Gerade bei komplexen Fragestellungen unter schwierigen Umständen lenken Bilder den Blick auf die wesentlichen Themen und machen Handlungsansätze rasch sichtbar. Dies bedeutet nicht, dass mit Bildern alle diagnostischen Hilfsmittel überflüssig werden. Es gibt aber durchaus Anliegen oder Beratungsphasen, bei denen sich der Einsatz von Bildern als hilfreicher erweist – beispielsweise beim Entwickeln von neuen Perspektiven und Visionen, beim Verbessern von Selbstkompetenzen, beim Verändern einschränkender Einstellungen und Überzeugungen oder in Situationen, in denen man in der Beratung nicht mehr weiterkommt. Ein großer Vorteil bei der Arbeit mit Bildern ist, dass die Ratsuchenden stark in den Prozess eingebunden werden. Sie werden zum Experten für sich selbst und können ihre Selbstkompetenzen stärken, ohne vom Berater abhängig zu sein.

Selbstverständlich liegt das Hauptgewicht des ZRM wie bei anderen Beratungsmethoden in der kommunikativen Interaktion mit den Ratsuchenden. Dies erfordert von der Laufbahnberaterin Professionalität in der ressourcenorientierten Gesprächsführung mit dem Ziel, das unmittelbare positive Erleben der Ratsuchenden zu erhöhen und im Gespräch Perspektivenwechsel aktiv herbeizuführen.

Die Akzeptanz der Ratsuchenden für das Arbeiten mit Bildern ist sehr hoch. Es bewährt sich, ihnen im Vorfeld zu erklären, dass es sich beim ZRM um eine wissenschaftlich fundierte Methode handelt. Ich arbeite in der Laufbahnberatung seit rund zehn Jahren regelmäßig mit Bildern und habe die Erfahrung gemacht, dass diese sehr nachhaltig wirken. So kommt es häufig vor, dass Ratsuchende in schriftlichen Rückmeldungen Wörter verwenden, die auf ihre Zielformulierungen Bezug nehmen.

Zur Illustration einige Beispiele:

„... der aktuelle Stand meiner Blüte ...“

Kfm. Angestellte (28). Das ZRM-Bild war hilfreich für sie, ihre Neuorientierungswünsche zur Lehrerin ernst zu nehmen und Schritt für Schritt umzusetzen.

„... das Pippi (Langstrumpf)-Bild auf meinem Handy hilft mir, dranzubleiben.“

PR-Manager (35). Das ZRM-Bild unterstützte ihn dabei, mehr Sicherheit zu entwickeln für seinen beruflichen Wiedereinstieg nach einem Burnout.

„.... das Gespräch (mit dem Vorgesetzten) war gut und gab mir und meinem Löwenblick die Möglichkeit, neue Richtungen wohlwollend und zuversichtlich zu schreiten.“

Informatikerin (39). Das ZRM-Bild vermittelte ihr mehr Sicherheit bei einem Zielvereinbarungsgespräch mit dem Vorgesetzten.

ZRM lässt sich in der Beratung gut mit anderen Methoden kombinieren, z. B. mit der Time Line. Je nach Fragestellung oder bei beschränktem Zeitrahmen kann man sich auf Teilschritte des ZRM-Prozesses konzentrieren und einzelne Vorgehensschritte weglassen oder abändern. Bei zunehmender Erfahrung mit der Arbeit mit Bildern erschließen sich dem Laufbahnberater immer wieder neue kreative Wege für die Durchführung. Seit einigen Monaten gibt es auch ein ZRM-Onlinetool, das sich gut eignet, die Wirkung des ZRM an sich selber zu erfahren. Den Link dazu sowie viele weitere Informationen zur Methode und zu ZRM-Weiterbildungsseminaren finden sich auf der Website www.zrm.ch.

Literatur

- Buss, H. (2003):** ZRM in der Laufbahnberatung. Unveröffentlichter Vorschlag zur Anwendung des ZRM-Modells in der Laufbahnberatung. Laufbahnzentrum Zürich.
- Damasio, A. (1994):** Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München: List.
- Grawe, K. (1998):** Psychologische Therapie. Göttingen: Hogrefe.
- Großmaß, R. (2014):** Arbeit im „Zwischen“ – zur gesellschaftlichen Verortung von Beratung. In Melter, I./Kanelutti-Chilas, E./Stifter, W. (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Heckhausen, H. (1989):** Motivation und Handeln. Berlin: Springer.
- Kuhl, J. (2001):** Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen: Hogrefe.
- Storch, M. (2003):** Das Geheimnis kluger Entscheidungen. Zürich: Pendo.
- Storch, M./Krause, F. (2005)** [zuerst 2002]: Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (3. Aufl.). Bern: Huber.
- Storch, M./Krause, F. (2010):** Ressourcen aktivieren mit dem Unbewussten. Manual für die Arbeit mit der ZRM-Bildkartei. Bern: Huber.
- Storch, M. (2010):** Machen Sie doch, was Sie wollen! Bern: Huber.

Trauma und Beratung

DORIS DEIXLER

Das Thema Trauma wird in den letzten Jahren durch die verstärkte Zuwanderung von vor Kriegen und Armut flüchtenden Menschen zunehmend als relevanter Faktor wahrgenommen, so auch in der Bildungsberatung. Doch auch unabhängig davon kommen wir als BeraterInnen unvermeidlich mit traumatisierten Menschen in Kontakt.

In diesem Artikel möchte ich aufzeigen, an welchen Zeichen wir Traumatisierung erahnen und wie wir uns und unsere KlientInnen dadurch besser verstehen können.

1 Was ist ein Trauma?

Unter dem Begriff Trauma wird in der Psychotraumatologie eine schwere psychische Erschütterung verstanden, die durch eine Form schwerer seelischer oder körperlicher Gewalt bedingt ist und zu einer Erfahrung extremer Ohnmacht führt. Einem Trauma wohnt immer ein lebensbedrohlicher Faktor inne. Deshalb kann das Erleben eines Traumas nicht einfach verarbeitet und in die Lebensbiographie integriert werden.

Traumaformen

Man spricht von einem traumatischen Einzelschicksal, wenn eine Person familiärer Gewalt, sexuellem Missbrauch oder Vernachlässigung ausgesetzt war. Schuld- und Schamgefühle spielen in der Folge eine große Rolle; möglicherweise ist die betroffene Person sich des Vorfalles gar nicht bewusst oder vermutet eine Mitschuld an dem, was ihr widerfahren ist.

Kriegsgeschehen, Hungersnöte, Reaktorunfälle oder Naturkatastrophen hingegen führen zu „kollektiven Traumata“. In diesem Fall ist es insofern leichter, das schreckliche Erlebte zu verarbeiten, als die Betroffenen ihr Schicksal geteilt erleben und es in der Regel auch nicht zur Entwicklung von schambehafteten Schuldgefühlen kommt. Die Betroffenen können daher eher darüber reden und im besten Fall professionelle Hilfe in Anspruch nehmen.

Von einem frühen Trauma spricht man, wenn traumatische Situationen bereits vor, während oder nach der Geburt entstanden – wenn beispielsweise die Mutter an Misshandlung oder unter schweren Depressionen leidet, wenn das Kind nicht gewünscht wird, bei der Geburt reanimiert werden muss oder in den ersten Lebensjahren schwer vernachlässigt wurde (s. a. Ruppert 2014). Bei frühen Traumata bleibt das gesamte Geschehen nur subkortikal gespeichert und ist daher oft gar nicht oder nur in Ansätzen erinnerbar. Es bleibt im impliziten Gedächtnis verhaftet und prägt somit das Selbst- und Weltbild nachhaltig. Für die Betroffenen bleibt ein geschwächtes Selbstwertgefühl, Angst und Misstrauen. Sie haben kaum Möglichkeiten, auf frühere positive Erfahrungen zurückzugreifen.

Besonders schwerwiegend sind komplexe Traumata, die aus einer Anhäufung oder Wiederholung von traumatischen Situationen entstehen.

Von einem traumatisierenden Ereignis sind nicht unbedingt nur die unmittelbar involvierten Personen betroffen. Auch Augenzeugen eines Traumaereignisses, Einsatzkräfte oder „HelferInnen“ können indirekt oder sekundär traumatisiert werden, ebenso wie Angehörige von Betroffenen. Menschen können auch durch das Hören oder Sehen eines Berichts über traumatische Ereignisse sozusagen stellvertretend indirekt traumatisiert werden.

Traumata können epigenetisch über Generationen „weitervererbt“ werden (siehe Kegel 2009): So können Ereignisse, die an Traumaerfahrungen von Eltern oder Großeltern anknüpfen, aus subjektiv unerklärlichen Gründen einen erhöhten Stresspegel hervorrufen.

Die Folge eines Traumas kann es sein, dass Betroffene ihr Umfeld stark verzerrt und feindlich wahrnehmen. Ihr Selbstwertgefühl ist oft problematisch, sodass illusionsgebundene Hoffnungen eine wichtige Rolle spielen: Viele traumatisierte Menschen sprechen Drogen zu oder fühlen sich von fanatischen Gruppierungen und einfachen Heilsversprechungen angezogen. Betroffene können aber auch sogenannte Co-Abhängige von süchtigen Menschen werden, die sie als Kompensation ihrer eigenen starken Verunsicherung zu kontrollieren versuchen. Aufgrund dieser Folgereaktionen ziehen sich insbesondere früh traumatisierte Menschen oft gegenseitig an.

Nicht jedes Trauma ist folgenschwer. Insbesondere einmalige Traumata wie eine Operation oder ein Unfall können sich „auswachsen“, indem sie von positiven Beziehungserfahrungen „überschrieben“ werden.

Trauma und Bindung

Die Bindungstheorie geht davon aus, dass Menschen ein lebensnotwendiges Bedürfnis nach engen emotionalen Beziehungen zu Mitmenschen haben (vgl. Bowlby, 2006; Brisch/Hellbrügge 2003 und 2006). Ausschlaggebend ist vor allem, welche speziellen Beziehungen ein Kleinkind zu den ersten wichtigen Bezugspersonen aufbauen kann. Wenn diese Beziehungen hinreichend gut sind – perfekte Beziehungen

gibt es nicht! –, entwickelt es eine sichere Bindung und kann leichter ein kohärentes Selbst-, Fremd- und Weltbild entwickeln.

Erlebt ein Kind paradoxe Ereignisse mit seinen Bezugspersonen, kommen also Strafe, Beschämung oder auch Belohnung unvorhersehbar zum Einsatz, dann wird es auch eine ambivalente Bindung entwickeln: Es lernt schon früh, immer auf der Hut zu sein und wird in späteren Beziehungen ebenfalls eher ambivalent reagieren und handeln. Stehen Angst und Unsicherheit im Vordergrund, wird ein Kind vernachlässigt, auf Abstand gehalten, bedroht, benutzt oder allein gelassen, kann sich nur eine unsichere Bindung entwickeln.

Da die ersten wichtigen Bindungserfahrungen nachhaltig prägen, ist auch jedes erlittene Trauma immer im Zusammenhang mit den Bindungserfahrungen zu sehen. Auch schwerwiegende Traumata können leichter bewältigt werden, wenn eine gute Bindung im Hintergrund ist und werden verkompliziert, wenn eine ambivalente oder unsichere Bindung die Voraussetzung ist. Ein Trauma, das durch eine wichtige Bindungspersonen herbeigeführt wurde oder mit ihr in Zusammenhang steht, wiegt dementsprechend immer besonders schwer.

2 Was passiert bei einem Trauma?

Sowohl Traumata als auch Krisen werden durch Stressfaktoren („Aggressoren“ im weitesten Sinne) ausgelöst. Können diese aufgelöst werden, wie auch immer, geht der Stresspegel zurück. In diesem Fall sprechen wir von einer Krise. Im Idealfall hat die betroffene Person durch die Bewältigung des Stressfaktors ihre Selbstwirksamkeit erfahren und geht gestärkt aus der Situation hervor.

Ist der „Aggressor“ hingegen – sei es nun eine angreifende Person oder ein anderes lebensbedrohliches Ereignis wie ein Erdbeben oder ein rasendes Auto – stärker als die betroffene Person, entzieht sich die Situation ihrer Kontrolle: Da ihr weder Flucht noch Gegenwehr möglich ist, gerät sie in einen Ohnmachtzustand und verliert ihre Umsicht. Die gesamte Energie wird vom limbischen System, das auf „Alarm“ schaltet, in Beschlag genommen (vgl. Bauer 2002). Der Fokus gilt dem Aggressor. Zusätzlich zu den aktivierenden körpereigenen Substanzen werden nun auch schmerzhemmende Botenstoffe ausgeschüttet, die bewirken, dass das Körpergefühl abhandenkommt; es kommt zur Dissoziation. Diese hat den Sinn, dass sich die betroffene Person trotz eventueller Angst und Schmerzen auf den Aggressor einstellen kann, um allerletzte Überlebensstrategien zu entwickeln – sich beispielsweise komplett unterwirft, erstarrt oder tot stellt.

Für alle angewandten Strategien, mit dem Aggressor umzugehen, von Abwehr- und Fluchtversuchen bis hin zum „Einfrieren“, haben die Traumatherapeutin Renate Hochauf und die Neurologin Natascha Unfried den Begriff „Kompensationsleistungen im Sinne des Überlebens“ eingeführt (vgl. Hochauf 2007).

Setzt sich die Fremdaggression fort, ohne dass sie abgewehrt werden kann, folgt ein Zustand des Schocks, der absoluten Ohnmacht. In dieser Situation setzt das subjektive Zeitempfinden aus. Der Körper stellt sich auf Resignation ein und jegliches Körper-Ich-Gefühl geht verloren. Freigegebene Endorphine sorgen für eine vollständige Schmerzfremheit und für eine Entkoppelung, sodass das Opfer das, was es gerade erlebt, „wie aus dem Körper getreten“, als Szene von oben betrachtet. So wird ungeachtet der tatsächlichen Katastrophe, die weiterhin ihren Lauf nimmt, im Moment die Illusion einer heilen Welt erlebt.

Handelt es sich bei dem Aggressor um eine Person oder mehrere, nicht jedoch um ein Ereignis, so geschieht in dieser Situation etwas Paradoxes und Folgenschweres: Um verstehen zu können, welche Überlebenschancen noch bleiben, identifiziert sich das Opfer vollkommen mit dem Aggressor. Diese Identifikation wird später oft zum größten Hindernis, einen Zugang zum Traumaerleben zu bekommen: Sie bewirkt Gefühle der Schuld und der Scham – geradeso, als wäre das Opfer der Aggression selbst mitschuldig an den traumatischen Ereignissen gewesen.

Wenn das lebensbedrohliche Ereignis überstanden ist, tritt die betroffene Person mit einem „Überlebenskompromiss“ wieder ins Zeitgeschehen ein. Vom Zeitpunkt des Schocks aber, also vom Punkt des Abschaltens bis zum Wiedereintritt ins bewusste Erleben, klafft fortan eine Zeitlücke: Das Erlebte wird nur in den unteren Gehirnregionen gespeichert; bewusst ist das Ereignis gar nicht oder nur fragmentiert erinnerbar, sodass nachträglich gar keine oder nur diffuse, ungeräumte Erinnerungen bestehen.

So lange es geht, schützen sich traumatisierte Menschen mit der Verdrängung und dem Abspalten von jenen Gefühlen, die mit dem Erlebten in Verbindung standen. Dies erfordert viel Lebensenergie. Oft endet dieser Kraftaufwand in einem Zusammenbruch, in Depressionen, Krankheiten oder Angstzuständen. Diese werden so lange nicht mit dem einstmaligen Erlebten in Zusammenhang gebracht, bis letzteres über ein „Flashback“ wieder an die Oberfläche kommt.

Die gute Nachricht: Das menschliche Gehirn behält unser ganzes Leben hindurch seine neuronale Plastizität (vgl. Hüther 2013). Das bedeutet: Wir bleiben ein Leben lang lernfähig und können daher auch positive Erfahrungen so anreichern, dass sich viel Negatives relativieren und sogar „überschreiben“ lässt. Dank unglaublich kreativer Kompensationsfähigkeiten können traumatisierte Menschen manchmal sehr gewandt und phantasievoll auf Probleme oder sogar auf erneute Traumata reagieren.

3 Phänomene in der Beratungsbeziehung

Projektionen

Werden eigene Emotionen aus einem der verschiedensten Gründe nicht integriert, so werden diese auf anderes projiziert, sei es nun auf andere Einzelpersonen oder

Gruppen, auf Objekte, Naturphänomene oder anderes. Als BeraterInnen werden wir immer durch solche „projizierenden Linsen“ gesehen: Ratsuchende werden uns in unterschiedlichem Ausmaß Eigenschaften, Gefühle oder Glaubenssätze zuordnen, mit denen wir wenig bis nichts zu tun haben. Dabei sind auch wir selbst keineswegs davor gefeit, unsererseits zu projizieren!

Projektionen haben nicht nur traumatische Ursachen; bei tatsächlichen Abspaltungen, also wenn in Folge des Traumas Eigenschaften oder Gefühle als nicht zugehörig erlebt werden, können Projektionen aber oft heftig ausfallen.

Eine problematische Projektion erkennen wir z. B. dann, wenn ein Klient oder eine Klientin sich über eine Kleinigkeit über die Maßen erregt und vielleicht sogar ungehalten wird. Andererseits kann es auch sein, dass wir als beratende Personen über jedes Maß gelobt und bewundert werden. Wenn wir darauf achten, werden wir die Unstimmigkeit in der Beratungssituation wahrnehmen und können darauf reagieren.

Übertragungen und Gegenübertragungen

Eine besondere Form der Projektion sind die sogenannten Übertragungen. Sie sind die unbewussten Erinnerungen an unsere wichtigsten, vornehmlich frühen Bindungspersonen. Dabei werden speziell Affekte aus der Kindheit auf neue soziale Beziehungen übertragen und können daher auch in der Beratungssituation stattfinden. In diesem Fall bemerken wir als Gegenüber den Impuls, selbst wie eine überbesorgte Mutter, ein ambivalenter Geliebter oder ein ungreifbarer Vater zu reagieren – also in eine unbewusste „Gegenübertragung“ zu kommen.

Derartige Übertragungen sind relativ häufig und wirken sich natürlich auf unser Handeln aus, allerdings meist nicht massiv verstörend. Werden wir aber von unseren KlientInnen, die ein Trauma erlitten haben, mit am Trauma beteiligten Personen „verwechselt“, so kann es zu sehr problematischen Verstrickungen kommen. Als BeraterInnen reagieren wir dann vielleicht selbst übergriffig, verlassen unseren Rahmen oder aber wir werden unnahbar und wollen die ratsuchende Person schnell wieder loswerden. Wir können uns davor nur schützen, wenn wir uns unseres eigenen Verhaltens gewahr werden und unsere professionelle Rolle einhalten.

Verführung zur Grandiosität

Typisch für viele Menschen, denen aus einer traumatischen Situation geholfen wurde, ist ein regressives Verhalten: Sie wollen gewissermaßen weiterhin „gerettet“ werden. An BeraterInnen stellen sie dementsprechend hohe Erwartungen und Hoffnungen. Sie geben uns vielleicht sogar das Gefühl einer Grandiosität, indem sie unsere besondere Kompetenz betonen. Das kann sehr schmeichelhaft wirken: Wir wollen ja helfen und bemühen uns in diesen Fällen dann vielleicht ganz außerordentlich.

Wenn wir jedoch etwa Aufgaben übernehmen, die nicht mehr zu unseren Bereich gehören oder die vom Gegenüber auch selbst übernommen werden könnten, sind wir dabei, unseren Rahmen zu verlassen und eine omnipotente Rolle einzunehmen – eine problematische Reaktion, welche die KlientInnen in Abhängigkeit belässt und uns selbst in die Überforderung führt.

Widerstand in der Beratung

Blieb im Gegensatz dazu einst beim traumatischen Geschehen jede Hilfe aus, so verstehen sich Betroffene oft als „SelbstretterInnen“ und entwickeln in der Beratungssituation eine eher widerständige Haltung. Sie bleiben besserwisserisch und ablehnend bis zynisch, wenn ihre Kompensationsleistung darin besteht, alles möglichst intellektualisiert unter Kontrolle zu halten und niemandem zu trauen.

Als BeraterIn verspüren wir dann vielleicht Unmut oder sogar Wut, Stress oder Ohnmacht. Vielleicht drängt es uns sogar dazu, unser Gegenüber abzuwerten, auch, wenn wir sonst eher wertschätzend sind; wir finden uns wieder in einer Haltung der Rechtfertigung oder sogar der Hilflosigkeit. Ein derartiges Verhalten ist aber als ein direkter Hinweis auf die Not unseres Gegenübers zu werten. Wenn wir verstehen, wie existenziell dessen Kontrollbedürfnis ist, so können wir ihm entgegenkommen, indem wir unser eigenes Wissen hintanstellen und wertschätzend anerkennen, was er oder sie mitbringt. Gelingt es uns, wirklich interessierte Zuhörende zu bleiben, erreichen wir vielleicht sogar ein wenig Vertrauen.

Trigger

Trigger sind Schlüsselreize, die mit dem einstigen traumatischen Erlebnis zu tun haben. Es ist manchmal banal Anmutendes wie eine Geste, eine Stimme, ein Datum, ein Geruch, bestimmte Worte o. ä., die für die betreffende Person unbewusst einen Bezug zum einstigen Trauma herstellen. Diese Reize können wieder wie einst Reaktionen wie schnelles Atmen, Herzrasen, Verlust von Körpergefühl, emotionalen Stress oder Angst auslösen. Diese Reaktionen können sehr plötzlich auftreten und auch immer stärker werden. Für Außenstehende wirken sie völlig unverständlich.

Bemerken wir also plötzliche Stimmungswechsel wie etwa jähe Erstarrung, gesteigerte Aggression oder heftiges Weinen, die der momentanen Situation völlig inadäquat sind, können wir davon ausgehen, dass ein Trigger unser Gegenüber „in den falschen Film“ hat rutschen lassen. Wir können beruhigend einwirken, indem wir auf unsere eigene Atmung achten und unserem Gegenüber wertfrei spiegeln, was wir wahrnehmen: „Ich glaube, Sie fühlen sich gerade sehr aufgeregt, ängstlich, traurig, mutlos ...“ Oder wir wiederholen möglichst wortgetreu das zuletzt Gehörte und fragen nach: „Vielleicht können Sie mir sagen, was dies jetzt gerade bei Ihnen ausgelöst hat?“ Auch wenn die betroffene Person diese Frage vielleicht nicht beantworten kann: Durch unser Nachfragen, sofern es nicht aufdringlich ist, zeigt sich unser Bemühen, zu verstehen – und allein das kann schon ein Stück weit zur Beruhigung beitragen.

Wiederholungszwänge – Reinszenierung und Retraumatisierung

Unter Reinszenierung wird ein Verhalten bezeichnet, das unbewusst eine Wiederholung des einstigen Traumageschehens provoziert. Ihr eigentlicher Sinn liegt in dem Wunsch, das einstige Geschehnis endlich zu „beenden“, indem dessen Lösung angestrebt wird. Sehr oft wird aber das Gegenteil erreicht, weil das Umfeld ohne das entsprechende Hintergrundwissen verständnislos und abwehrend reagiert – und oft sogar in ähnlicher Manier wie einstige Täter. Wenn etwa jemand als Kind von den Eltern stark vernachlässigt wurde, legt er oder sie dann in späteren sozialen Kontakten vielleicht ein infantiles Gehebe an den Tag. Dieses ruft wiederum beim Gegenüber ärgerliche und ablehnende Reaktionen hervor. Die unbewusste Hoffnung, endlich wahrgenommen und geliebt zu werden, wird wiederum enttäuscht, der/die Betroffene reagiert mit Unmut oder Rückzug – und sucht bei anderen Menschen erneut nach einer Lösung des einstigen Beziehungsdefizits. War die Vernachlässigung lebensbedrohlich, so können die Reinszenierungen auch erheblich dramatischer ausfallen.

Wir können als BeraterInnen jederzeit in ein derartiges traumatisches „Filmgeschehen“ mit hineingezogen werden und ohne unser Wissen darin eine Rolle spielen. Auch hier hilft nur, bewusst auszusteigen und gut in unserer Rolle zu bleiben. So können wir durch Verständnis bei unserem gestressten Gegenüber eine Erleichterung bewirken. Die Dramatik nimmt ab.

Im Gegensatz dazu kann es, vielleicht ausgelöst durch eine Reinszenierung, zu einer tatsächlichen Wiederholung einer traumatischen Szene kommen. Ein drastisches Beispiel wäre sexueller Missbrauch in der Beratung. Die Reinszenierung könnte in diesem Fall sein, dass die ratsuchende die beratende Person unbewusst verführt – was in der Regel nur dann tatsächlich passiert, wenn beide Beteiligten früheren Missbrauch erfahren hatten.

Eigene Traumaerfahrungen

Wenn wir durch eine Klientin oder einen Klienten sehr stark aus dem Lot gebracht werden, so könnte es sein, dass etwas aus dem Traumageschehnis unseres Gegenübers ein eigenes Trauma berührt. Ist das der Fall, so werden wir sehr leicht verwickelt. Hier wäre es hilfreich, wenn wir uns selbst eine Unterstützung holen – ob in Form einer Therapie, einer Selbsterfahrung oder eines Seminars zur Schärfung von Bewusstsein und Wahrnehmung – kommt auf die subjektive Dringlichkeit und den individuellen Zugang an.

4 Beratung mit von Trauma geprägten Menschen

Nach all diesen drastischen Beispielen könnte man meinen, dass eine Beratung im Schatten einer Traumatisierung praktisch unmöglich sei. Doch dies ist nicht unbedingt der Fall: Traumafolgen zeigen sich nur in bestimmten Situationen, und sie

sind auch nicht immer relevant. Es gibt genügend einst traumatisierte Menschen, die mit ihren Kompensationsleistungen ein Leben lang ganz gut durchkommen, ohne dass irgendjemand etwas von ihren einstigen Erlebnissen ahnt. Und manche Traumata sind „überwachsen“ und spielen keine große Rolle mehr.

Aber wenn wir mit unerwarteten und massiven Reaktionen unserer KlientInnen (und dadurch vielleicht sogar mit eigenen Traumata) konfrontiert werden, kann das durchaus überfordernd sein. Es ist gut, wenn wir dies bemerken und uns Hilfe holen. Gibt es in unserer eigenen Einrichtung PsychologInnen, so können diese die erste Anlaufstelle sein. Ist die Klientin/der Klient offen für eine therapeutische Begleitung, können wir als Hilfestellung eine Empfehlung aussprechen. Für den Fall einer Soforthilfe kann es gut sein, Sicherheit durch den Besuch eines Erste-Hilfe-Kurses zu haben, um im Bedarfsfall beruhigend auf einen aufgebracht Klienten einwirken zu können.

Falls es angesprochen ist, dass ein Klient/eine Klientin traumatisiert ist, kann eine erste einfache Aufklärung und Anerkennung sehr entlastend wirken – indem wir eventuell beschreiben, wie ein Trauma verläuft, indem wir die Kompensation würdigen, die unser Gegenüber geleistet hat und wir auf deren immanentes Potenzial hinweisen; indem wir darauf hinweisen, dass traumatisierte Menschen in einer Therapie lernen können, zwischen hier und heute und damals zu unterscheiden und dass traumatische Inhalte durch positive Erlebnisse überschrieben werden können.

Das wichtigste Unterstützungsangebot geben wir aber dadurch, dass wir als BeraterInnen für eine definierte Aufgabe da sind, und zwar mit unserer bestmöglichen Aufmerksamkeit: Jede Begegnung, die Sicherheit, Vertrauen und ein klares (Beziehungs-)Angebot vermittelt, nährt auch das Vertrauen in das Selbst und die Ressourcen der ratsuchenden Person.

Die eigene Befindlichkeit als Indikator

Die grundsätzliche Voraussetzung ist daher, dass ich als BeraterIn wirklich gut „bei mir“ bin. Wenn mir das gelingt, dann kann ich – als Grundlage für eine grundsätzlich vertrauensvolle Beratungsbeziehung – eine gute Orientierung und Sicherheit vermitteln. Dann habe ich auch eine Vorstellung davon, wohin ich will, wenn mich etwas aus dem Gleichgewicht bringt. Ich darf aber auch erkennen, wenn ich mich nicht in meiner Mitte befinde und in einer schwierigen Situation beispielsweise an eine Kollegin delegieren.

Ein Beispiel aus meiner Arbeit: Ich reflektiere während jeder Sitzung meine eigenen Gefühle und Ambitionen. Am Verhalten meiner Klienten oder an meinen eigenen Reaktionen, die mir als nicht zur Grundsituation passend auffallen, kann ich erkennen, dass vielleicht traumatische Inhalte im Spiel sind. Oft erkennen wir an unserer eigenen Körperhaltung, an Verspannungen oder an unserem Atem, dass wir unsere Balance verlassen haben. Dann können wir auch bewusst mit dem Körper gegensteuern. Ich gönne mir also in diesem Fall ein tiefes Durchatmen, setze mich so auf den Stuhl, dass ich mir entweder Entspannung hole, indem ich mich zurücklehne,

oder aber Aufmerksamkeit, indem ich mich gerade aufsetze. Fühle ich mich plötzlich unsicher, so stelle ich meine Füße bewusst mit ganzer Sohle in beckenbreitem Abstand auf den Boden; bei Verspannung bewege ich die verspannten Körperstellen; fühle ich mich ängstlich, gehe ich in Bauchatmung und nehme mir die Zeit für einen langsamen Rundumblick im Raum. Fühle ich mich diffus und verliere den Fokus, trinke ich in langsamen Schlucken Wasser und versuche einfach wahrzunehmen, was ist. Oft hilft es mir auch, einfach meinen Puls zu fühlen: Das bin ich, gerade jetzt.

Die Gedanken folgen den Körperimpulsen und umgekehrt. Fühle ich mich hilflos, kann ich mich fragen, was gerade mein Glaubenssatz ist. Denke ich abwertend über mich, über meinen Klienten oder meine Klientin? Wie wäre dann die Situation, wenn ich diesen Gedanken geistig in meinen Rucksack packte und in der Garderobe abstellte? (Er läuft mit Sicherheit nicht davon und ich kann ihn in Ruhe zu gegebener Zeit überprüfen.) Und schon bin ich wieder im Jetzt. Damit hole ich auch mein Gegenüber gewissermaßen in die Gegenwart – was immer beruhigend wirkt, denn dessen (traumatische) Belastung kommt aus der Vergangenheit.

Durch solche kleine Veränderungen gewinnen wir einen größeren Wahrnehmungs- und Handlungsspielraum. Wir können solche kleine Übungen auch unseren KlientInnen anbieten, wenn wir das Gefühl haben, dass sie im Moment dafür offen sind.

Blick und Hilfe von außen

Eines der hilfreichsten Instrumente ist die Supervision. Durch den Blick von außen können wir selbst viel leichter Verquickungen, eigene Gefühle und Verhaltensweisen, die für das Geschehen maßgeblich sind, reflektieren und damit zu positiven Veränderungen für unsere Arbeit und uns selbst finden. Auch die Teilnahme an Weiterbildungsseminaren im psychosozialen Bereich oder Selbsterfahrungsseminaren sind von großem Wert.

Darüber hinaus sind ein guter Überblick über Unterstützungsangebote und eine gute Vernetzung im Feld wertvoll. Denn auch wenn wir eine Beratungssituation nicht halten können, bleiben wir kompetent, solange wir uns dies eingestehen und Hilfe holen. Wir können unseren KlientInnen die Empfehlung zu einer Sozialarbeiterin, einem Psychologen oder einer Therapeutin abgeben – allerdings immer nur als Angebot.

Im schlimmsten Fall, bei der Androhung von Selbst- oder Fremdverletzung, müssen wir aber einen Notruf bei Polizei oder Rettung tätigen. In solchen Fällen wären die eigene Selbstüberschätzung und der Alleingang fahrlässig.

Literatur

- Bauer, J. (2002):** Das Gedächtnis des Körpers. Eichborn.
- Bowlby, J. (2006):** Bindung und Verlust. Reinhardt Verlag.
- Brisch, K. H./Hellbrügge, T. (2003):** Bindung und Trauma. Klett-Cotta.
- Brisch, K. H./Hellbrügge, T. (2006):** Kinder ohne Bindung. Klett-Cotta.
- Hochauf, R. (2007):** Frühes Trauma und Strukturdefizit: Ein psychoanalytisch-imaginativ orientierter Ansatz zur Bearbeitung früher und komplexer Traumatisierungen. Asanger Verlag.
- Hüther, G. (2013):** Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn; Biologie der Angst; Die Macht der inneren Bilder (Sammelband). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kegel, B. (2009):** Epigenetik. Wie Erfahrungen vererbt werden. Dumont.
- Ruppert, F. (2014):** Frühes Trauma – Schwangerschaft, Geburt und erste Lebensjahre. Klett Cotta.

Studien-Navi: Ein innovatives Studienberatungstool im 18plus-Projekt

GEORG GITTLER/TEST 4 U GMBH

*Die Jugend soll ihre eigenen Wege gehen,
aber ein paar Wegweiser können nicht schaden.*

PEARL S. BUCK

1 Neue Herausforderungen bei Studienwahl und Studienberatung

Die Studienlandschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten sehr dynamisch entwickelt. Mit fortschreitender Spezialisierung der Hochschul-Ausbildungszweige und steigender Ökonomisierung von Bildung ist auch die Zahl der Studienangebote sprunghaft gestiegen.

Öffentliche Universitäten, Privatuniversitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und andere tertiäre Bildungseinrichtungen bieten eine Fülle an Studiengängen an, sodass es selbst für professionelle Bildungsberater/innen schwierig geworden ist, den Überblick zu wahren. In Österreich gibt es derzeit knapp über 700 unterschiedlich benannte Grundstudiengänge, in Deutschland liegt die vergleichbare Zahl¹ bereits bei 8.298. Und ein Ende dieser ausufernden Entwicklung ist nicht abzusehen. Etliche der neu entstandenen Studiengänge tragen standortspezifische Namen, obwohl sie sich inhaltlich von vergleichbaren Studien an anderen Orten bzw. Hochschulen nicht oder nur geringfügig unterscheiden.

Parallel zu dieser Dynamisierung der Studienlandschaft sind auch die Angebote von Studienorientierungstests im Internet (*Online-Self-Assessment*, OSA) deutlich gestiegen. Mette und Wottawa (2015) berichten, dass es vor dem Jahr 2000 in Deutschland noch kein einziges OSA gab, 2009 waren es bereits 30, 2015 dürfte es – nach Schätzung der Autor/innen – mindestens 50 derartige Tools gegeben haben. Wie aus ei-

¹ Vgl. https://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Statistik_WiSe_2015_16_webseite.pdf (abgefragt: 01.03.2017).

ner Studie des *Stiftersverbands für die Deutsche Wissenschaft* (Gollub/Meyer-Guckel 2014) hervorgeht, wird die Qualität dieser Verfahren² äußerst kritisch gesehen. Zum einen sind diese Tools oft nicht als *allgemeine* Beratungstools mit der Intention einer Nutzenmaximierung für Studieninteressierte konzipiert, sondern eher als Marketinginstrumente für Hochschulen. Die Autor/innen der Studie formulieren, „dass die Angebote ihren eigenen Versprechungen nicht gerecht werden. Selbst Testpersonen mit ausgeprägten fachlichen Neigungen erhalten nicht selten ‘kuriose’ Empfehlungen ... Insbesondere aber Personen mit sehr breiten persönlichen Interessen erhalten keinerlei konkrete und bisweilen sehr widersprüchliche Rückmeldungen“ (Gollub/Meyer-Guckel 2014, S. 2). Zum anderen fehle es an etlichen Hochschulstandorten, die an derartigen Testentwicklungen arbeiten, an psychometrischer Expertise, um reliable und valide Testkonstruktionen vorzunehmen. Die Autor/innen folgern: „Statt an vielen Orten das Test-Rad ohne ausreichende wissenschaftliche Expertise neu zu erfinden, sollte man also über eine zentralisierte Lösung nachdenken, die am Ende valider, differenzierter und obendrein kostengünstiger zu betreiben wäre“ (Gollub/Meyer-Guckel 2014, S. 12). Dieser Intention folgt das in Abschnitt 2 beschriebene *18plus*-Projekt.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass die Herausforderungen, ein passendes Studium zu finden bzw. eine effiziente Studienberatung durchzuführen, im letzten Jahrzehnt massiv gestiegen sind. Die damit verbundene Problematik betrifft in Österreich rund 72.000 Studienanfänger/innen (vgl. Statistik Austria, Wintersemester 2014/15) sowie die Gruppe der Studienwechsler/innen, aber auch – wenngleich aus einer anderen Perspektive – die studienberatenden Personen und Institutionen.

2 Das 18plus-Projekt

2008 wurde das Projekt *Studienchecker* (aktuell: *18plus Berufs- und Studienchecker*) als gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF) und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) ins Leben gerufen. Es handelt sich dabei um einen die Studien- und Berufswahl begleitenden, mehrstufigen Prozess mit verschiedenen modular aufgebauten Maßnahmen, an dem österreichische Schulen auf freiwilliger Basis teilnehmen können. Die Schüler/innen werden durch speziell geschulte Lehrer/innen (Schüler- und Bildungsberater/innen) betreut. Ziel des Projekts ist es, Schüler/innen der Vortura- und Maturaklassen in ihren studien- und berufsbezogenen Entscheidungsprozessen bestmöglich zu unterstützen. Das Projekt wurde in den Folgejahren evaluiert, kontinuierlich ausgeweitet und durch neue Konzepte bereichert. Aktuell wird es vom Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWF) sowie

2 Einbezogene Tests: Online-Interessentest zur Studienfachwahl der Universität Würzburg; Studium-Interessentest SIT von Zeit Online und der Hochschulrektorenkonferenz HRK; Online-Studienwahltest von Studieren-Studium.com; Orientierungs-SelfAssessment der RWTH Aachen; StudiFinder der Hochschulen NRW; Orientierungstest der Hochschulen Baden-Württemberg.

dem Bundesministerium für Bildung (BMB) getragen und durch die Psychologische Studierendenberatung (PSB) sowie die Schulpsychologie unterstützt.

Teil des Projekts sind auch psychologische Tests (Berufs- und Studienberatungsverfahren), die über die Projekt-Homepage (<http://www.18plus.at>) aufgerufen und durchgeführt werden können. Das Besondere dabei ist, dass die Schüler/innen mit ihren Testergebnissen nicht allein gelassen werden (wie bei OSA-Verfahren zumeist üblich), sondern eine fundierte Nachberatung in Kleingruppen erhalten, die von Psycholog/innen und Bildungsberater/innen durchgeführt wird. Im Schuljahr 2014/15, in dem auch erstmals der Online-Studienberatungstest *Studien-Navi* (Gittler/Test 4 U GmbH 2012) zum Einsatz kam, nahmen bereits 255 Allgemeinbildende höhere Schulen und 205 Berufsbildende höhere Schulen am *18plus*-Projekt teil. Dies entspricht einer Reichweite von ca. 70 % des entsprechenden Schülerjahrgangs.³

Ein derartig groß angelegtes Angebot der öffentlichen Hand, das allen österreichischen Schulen, die Maturaklassen führen, kostenfrei zur Verfügung steht, hat – neben dem individuellen *Empowerment* junger Menschen – natürlich auch bildungspolitische sowie volkswirtschaftliche Nutzenaspekte im Blick: Erwartet werden höher motivierte Studierende, kürzere Studienzeiten und eine geringere Dropout-Quote, was ganz allgemein positive Konsequenzen für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zur Folge hätte.

3 Prädiktoren akademischer/beruflicher Leistungen

In vielen psychologischen Studien ist der Frage nachgegangen worden, welche Variablen akademischen oder beruflichen Erfolg am besten vorhersagen. In neuen meta-analytischen Befunden (Nye et al. 2012; Van Iddekinge et al. 2011) wird auf die große Bedeutung von Interessen als Prädiktoren für akademische und berufliche Erfolgskriterien hingewiesen, weil sie sowohl kognitive Komponenten (wie Fähigkeiten, Wissen, Erfahrung etc.) als auch emotional-affektive Komponenten (wie Motivation und im Speziellen Lernmotivation, Identifikation, Selbstwirksamkeitserwartung etc.) beinhalten. Interessen werden dabei nicht als Synonym für Spaß, Freude oder Vergnügen (*Enjoyment*) gesehen, sondern bilden die persönliche Relevanz einer Aufgabenstellung ab sowie die Bereitschaft, Anstrengung zu investieren, und die Möglichkeit, aufgabenbezogene Evaluationen eigener Stärken und Schwächen durchzuführen (Krapp 1999). Insbesondere dann, wenn die untersuchten Kohorten bereits einen einheitlich hohen Bildungsstand aufweisen, können Interessentests mehr zur Vorhersage von curricularem Erfolg beitragen als Fähigkeits- oder Persönlichkeits-tests.

3 Vgl. <http://www.schulpsychologie.at/bildungsinformation/nach-der-matura/lehrerinnen/aktuelles> (abgefragt: 01.03.2017).

4 Interessenentwicklung und Implikationen für die Studienberatung

Damit es zu einem stabilen individuellen Interesse kommt, müssen nach Hidi und Renninger (2006) vier sequentiell aufbauende Entwicklungsphasen durchlaufen werden. Aus einer primär durch die Situation (z. B. Hinweis einer Lehrerin/eines Lehrers) angeregten Auseinandersetzung des Individuums mit einem Gegenstand (Phase 1) entwickelt sich ein erstes situationsbedingt wiederkehrendes Interesse (Phase 2). Mit zunehmend individuell motivierter Ausdauer und Auseinandersetzung, in der auch erste neugierige Fragen auftauchen und selbst gesteckte Ziele angegangen werden (Phase 3), kommt es schließlich zu einem gut entwickelten und stabilen individuellen Interesse, das auch bei neuen Herausforderungen Stabilität aufweist und mit einer eigenen Wissensbasis verknüpft ist (Phase 4). Wenngleich der Anteil intrinsischer Motivation über die vier Phasen hinweg ständig zunimmt, wird von den Autorinnen die Bedeutung externer Unterstützung in allen Phasen betont.

Aus diesem *Vier-Phasen-Modell* lässt sich eine für die Studienwahlberatung bedeutsame Aussage ableiten: Je höher die individuellen Interessen im Einzelfall entwickelt sind, umso eher ist „Studienwahlreife“ gegeben, und umso mehr kann ein interessenbasiertes Beratungsinstrument wertvolle Dienste leisten.

5 Studien-Navi: Ein innovatives Testkonzept für die Studienberatung

Studien-Navi ist ein wissenschaftlich fundiertes Online-Testverfahren zur Studienwahlberatung. Der Test wurde von G. Gittler entwickelt und gemeinsam mit der Firma Test 4 U GmbH (2012) im Internet umgesetzt. Die Online-Testdurchführung (120 Interessenfragen) dauert ca. 12–15 Minuten. Nach Testende wird ein ausführlicher Ergebnisbericht am Bildschirm präsentiert, der als PDF-Datei gespeichert und/oder an die eigene E-Mail-Adresse geschickt werden kann. Im *18plus*-Projekt gibt es zusätzlich einen Kurz-Ergebnisbericht, der den Druckaufwand in vertretbaren Grenzen hält und für die Kleingruppenberatung konzipiert ist. Die Testapplikation ist benutzer/innenfreundlich gestaltet und hat sich im praktischen Einsatz mit bisher über 28.000 Testdurchführungen bewährt.

5.1 Intentionen der Testentwicklung

Bevor auf das Testverfahren näher eingegangen wird, seien die Zielsetzungen, die für die Testentwicklung maßgeblich waren, kurz genannt:

- Nachhaltige Entscheidungshilfe für eine wichtige und komplexe Lebensentscheidung (im Sinne einer „Hilfe zur Selbsthilfe“)

- Nutzenmaximierung für Studieninteressierte
- Wissenschaftlich fundiertes, hochschulübergreifendes Beratungsinstrument – nicht Marketingtool für Hochschulen
- Einbezug innovativer Ansätze zur Überwindung der „Beratungsbelanglosigkeit“, wie sie in Online-Self-Assessments vielfach gegeben ist (vgl. Abschnitt 1)
- Ausführliche Darstellung und Erläuterung der Ergebnisse, die ...
 - konkrete Hinweise auf individuell passende Studien liefern,
 - Anregungen für die weiterführende individuelle Selbsterkundung enthalten,
 - als informative Kommunikationsbasis für Beratungsgespräche dienen.

5.2 Die Holland-Theorie: Theoretisches Fundament und Kritik

Die weltweit für Beratungszwecke millionenfach eingesetzte Berufs- und Studieninteressenttheorie von John Holland (1997) stellt die theoretische Basis von *Studien-Navi* dar. Die Theorie beinhaltet sechs Interessendimensionen (*Realistic*: technisch-handwerklich, *Investigative*: untersuchend-forschend, *Artistic*: kreativ-künstlerisch, *Social*: erziehend-pflegend, *Enterprising*: führend-verkaufend, *Conventional*: ordnend-verwaltend), nach deren Initialen sie auch als „RIASEC-Modell“ benannt ist.

Trotz ihrer Verbreitung gibt es Kritik an der Theorie und den entsprechenden Tests. So wird beanstandet, dass die sechs Interessendimensionen zu global seien (Krapp/Prenzel 2011), Normdaten für die Berufs- und Studienvorschläge weitgehend fehlten (Muck 2005) und nur die drei höchst ausgeprägten Interessen für die Beratung herangezogen würden.

Aus unserer Sicht stellt der sogenannte *expert/innenbasierte* Beratungsansatz den zentralen Kritikpunkt dar: Er bedeutet, dass die Zuordnungen der drei führenden Interessen zu Studiengängen auf Expert/innenurteilen basieren. Dieser Ansatz greift zu kurz, weil kein Experte/keine Expertin in der Lage ist, bei der Vielzahl heutiger Studiengänge adäquate Differenzierungen vorzunehmen – erst recht nicht, wenn nicht nur drei, sondern etwa alle sechs RIASEC-Dimensionen einbezogen würden. Auch Gollub und Meyer-Guckel (2014) berichten, dass das Hauptproblem der OSA-Verfahren die vielfach nicht nachvollziehbare Zuordnung des individuellen Interessenprofils zu passenden Studienrichtungsvorschlägen sei.

In den folgenden Abschnitten wird ausgeführt, wie im Rahmen der Testentwicklung von *Studien-Navi* versucht wurde, den vorgenannten Kritikpunkten und Herausforderungen sachadäquat zu begegnen.

5.3 Erweiterung der Holland-Theorie

Bei der Entwicklung des neuen Fragebogens ist besonderes Augenmerk auf den sprachlichen Ausdruck, die stilistische Einfachheit der Formulierungen der Testaufgaben (Items) sowie die Konnotationen der verwendeten Begriffe gelegt worden. Um die emotionale Beteiligung (*Ego-Involvement*) der Testpersonen im Fragebogen miter-

heben zu können, wurden die Item-Eingangformulierungen systematisch variiert; sie lauten: „Ich interessiere mich für ...“, „Ich tue (lese, pflege u. dgl.) gerne ...“, „Es bereitet mir Freude ...“ Zur Verdeutlichung sei ein Beispiel angegeben: „Ich interessiere mich für Modellbau“ vs. „Es bereitet mir Freude, Modellbau zu betreiben.“ Es ist wohl gut nachvollziehbar, dass durch die jeweilige Itemformulierung ein anderer emotional-affektiver Bezug zum Gegenstand abgefragt wird.

Das Design der Testaufgaben wurde bewusst einfach gestaltet. So gibt es pro Bildschirmseite nur jeweils *eine* Frage (in Aussageform), damit die Testpersonen ungestört an diesem Item arbeiten können und keine Vergleichsprozesse mit anderen Fragen stattfinden. Die Antworten werden mittels Mausklick auf einer sechsstufigen Skala eingegeben, die von Ablehnung bis Zustimmung reicht. Korrekturen sind durch einen „Zurück“-Button möglich, der Arbeitsfortschritt wird links oben sowohl numerisch als auch mit einem „Fortschrittbalken“ angezeigt (siehe Abbildung 1).



Abb. 1: Screenshot eines Items aus dem *Studien-Navi*

Quelle: Test 4 U GmbH/Gittler

Die dimensionale Struktur des neuen Fragebogens wurde zunächst mittels exploratorischer Faktorenanalyse (Gittler 2005) bestimmt und in Nachfolgestudien (Milatz/Kappler/Gittler 2013, 2014a, 2014b) durch konfirmatorische Faktorenanalysen bei Student/innen ($N = 13.818$) und Schülern/Schülerinnen ($N = 1.312$) repliziert. Das Ergebnis führte zu einer Erweiterung der Holland-Theorie: Statt 6 Dimensionen enthält *Studien-Navi* 12 studienrelevante Dimensionen, jeweils zwei der Dimensionen (Facetten) bilden eine Hauptdimension von Holland ab. In Abbildung 2 ist ein individuelles Interessenprofil inklusive der Benennungen der Dimensionen wiedergegeben. Betrachtet man die unterschiedlichen Interessenausprägungen auf den verschiedenen Facetten (z. B. 88 % bei Realistic 1 (R1) vs. 60 % bei R2), so wird auf einen Blick klar, dass diese Unterschiede, die bei Holland nicht abgebildet werden können, für eine gelungene Beratung äußerst wertvoll sind. Die verfeinerte dimensionale Struktur von *Studien-Navi* wird daher als eine innovative Theorieerweiterung gewertet, die einen Gewinn für die Beratungspräzision darstellt.



Abb. 2: Die 12-dimensionale Struktur und die Skalenbeschreibungen des Interessenprofils von *Studien-Navi*. Die Kürzel vor den Skalen entsprechen dem „RIASEC-Modell“ (vgl. Abschnitt 5.2). Die rechts angegebenen Prozentzahlen stimmen mit den Balkenlängen überein und sind als Zustimmungs-Prozentwerte zu interpretieren.

Quelle: Test 4 U GmbH/Gittler

5.4 Evidenzbasierter statt expert/innenbasierter Beratungsansatz

Die wesentlichste Innovation von *Studien-Navi* liegt darin, dass erstmals eine *vollständig evidenzbasierte Zuordnung* von individuellen Interessen zu Studienrichtungen

realisiert wurde. Nicht Meinungen von Expert/innen, sondern *empirisch ermittelte Studien-Anforderungsprofile* stellen die Grundlage der individuellen Beratungen dar. Dieser Zugang, den wir als *evidenzbasierten Beratungsansatz* bezeichnen, wurde in *Studien-Navi* konsequent umgesetzt. Er funktioniert wie folgt: 125 Studiengruppen-Interessenprofile, die für die jeweiligen Studien typisch sind und aus einer Normdatenbank mit Daten von über 17.000 Studierenden⁴ stammen, werden mit dem individuellen Interessenprofil eines/einer Beratungssuchenden bezüglich Übereinstimmungsgrad computergestützt abgeglichen und nach Passung (von „sehr gut passend“ bis „nicht passend“) gereiht. In die aufwändigen Ergebnisberechnungen gehen jeweils alle 12 Interessendimensionen ein. Die Passgenauigkeiten werden mit eigens dafür entwickelten Algorithmen berechnet. Die bestpassenden 30 Vorschläge (aus der Gesamtliste mit 125 Studienrichtungen) stellen das zentrale Beratungsergebnis dar und werden für den weiteren individuellen Orientierungsprozess empfohlen.

Studien-Navi kann somit den Studieninteressierten konkrete und individualisierte Studienvorschläge machen, die ihren persönlichen Interessen entsprechen bzw. diesen relativ nahekommen. Das in *Studien-Navi* erstmals verwirklichte Prinzip eines vollständig *Evidence-based Counselling* kann als Paradigmenwechsel in der Laufbahnberatung gesehen werden.

Zu ergänzen ist, dass Studienrichtungen, die sich in den Normdaten bezüglich ihrer mittleren Interessenausprägungen nicht signifikant unterscheiden, zu einem „Studiencuster“ zusammengefasst werden. So kann die Vielzahl unterschiedlich benannter Studiengänge wissenschaftlich begründet auf ein vernünftiges Maß heruntergebrochen werden. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Die fünf Studienrichtungen „Bau- und Umweltingenieurwissenschaften“, „Bauingenieurwesen“, „Bauingenieurwesen und Infrastrukturmanagement“, „Bauingenieurwissenschaften: Umwelt und Verkehr, Umwelt und Wirtschaft“ und „Industrieller Umweltschutz, Entsorgungstechnik und Recycling“ bilden den Studiencluster *Bau- und Umweltingenieurwissenschaften*. In Anhang 2 des Ergebnisberichts von *Studien-Navi* (vgl. <http://www.studien-navi.at/product/example>) sind die in den verschiedenen Studienclustern enthaltenen einzelnen Studienrichtungen ausgewiesen. Damit wird die inhaltliche Bedeutung eines Studienvorschlags transparent gemacht. Die Informationen können auch dazu dienen, weitere Studien bzw. erst kürzlich am Markt erschienene Studiengänge, die inhaltlich zu einem der vorhandenen Cluster passen, in die Nachberatungen mit einzubeziehen.

Als Plausibilitätskontrolle für die inhaltliche Sinnhaftigkeit des evidenzbasierten Beratungsansatzes seien in Abbildung 3 aus den insgesamt 125 Studienrichtungen bzw. Studienclustern jene aufgelistet, die in der jeweiligen Interessendimension den höchsten Wert (mittleren Zustimmung-Prozentsatz) aufweisen. Wie zu sehen ist,

4 Einbezogen wurden nur Studierende ab dem 3. Semester, die sich also ihrer Studienwahl „einigermaßen sicher“ waren.

entsprechen sie durchaus jenen Studienrichtungen, die man an dieser Position auch intuitiv erwarten könnte.

Interessendimension		höchstes Interesse
R1	Praktisch-technisches Interesse	Technische Informatik
R2	Praktisch-handwerkliches Interesse	Lehramt für Bildnerische Erziehung
I1	Forschend-intellektuelles Interesse (theorie- und hypothesenprüfend)	Astronomie
I2	Allgemein-intellektuelles Interesse (wissbegierig in versch. Bereichen)	Biologie
A1	Kreativ-künstlerisches Interesse (auch an Eigenkreationen)	Kunststudien (ohne Musikalische Studien)
A2	Allgemein-kulturelles und sprachliches Interesse	Vergleichende Literaturwissenschaft
S1	Sozial-unterstützendes Interesse (auch pflegende Tätigkeiten)	Lehramt an Sonderschulen
S2	Sozial-beratendes Interesse (Lehrtätigkeiten & Fördermaßnahmen)	Lehramt an Volksschulen
E1	Unternehmerisches Interesse (Gewinn- & Verkaufsorientierung)	Wirtschaftsberatende Berufe (FH)
E2	Unternehmerisches Interesse (Leistungs- & Managementorientierung)	Internationale Betriebswirtschaft
C1	Int. an Regelmäßigkeiten, klaren Strukturen, Richtlinien & Kontrolle	Militärische Führung (FH)
C2	Interesse an Dokumentation & verwaltend-ordnenden Tätigkeiten	Statistik

Abb. 3: Die führende Studienrichtung je Interessendimension (berechnet aus dem Normdatensatz)

Quelle: Test 4 U GmbH/Gittler

5.5 Resultate und Testkennwerte

Die Hauptergebnisse von *Studien-Navi* bestehen aus dem 12-dimensionalen Interessenprofil (vgl. Abb. 2) sowie der in Abschnitt 5.4 beschriebenen Liste mit individuell passenden Studienrichtungsvorschlägen. Darüber hinaus werden im Ergebnisbericht noch zwei weitere Testkennwerte präsentiert: (1) ein Indikator, der einen Hinweis bezüglich der Hochschulform gibt und (2) eine „Qualitätssicherung“ der Ergebnisse. Im Folgenden seien die beiden Testkennwerte näher erläutert.

Ad (1): Aus den individuellen Antworten einer Testperson lässt sich eine Empfehlung ableiten, ob diese Person eher auf einer Fachhochschule (bzw. Pädagogischen Hochschule) oder eher auf einer Universität studieren sollte, oder ob keine diesbezügliche Aussage möglich ist. Im Ergebnisbericht wird darauf hingewiesen, dass diese Empfehlung lediglich als (schwache) Wahrscheinlichkeitsaussage zu werten ist. Für die Nachberatung eröffnet der Indikator die Möglichkeit, mit den Jugendlichen über Fragen der Selbstorganisation zu reflektieren, da insbesondere öffentliche Universitäten im Allgemeinen höhere Selbstorganisationsfähigkeiten abverlangen als Fachhochschulstudiengänge.

Ad (2): Im Sinne einer Qualitätssicherung wird das Antwortverhalten der Testperson mit jenem der Normstichprobe verglichen. Für jede der sechs Antwortkategorien wird rückgemeldet, ob die Auswahlhäufigkeit dieser Kategorie als „typisch“ (im Durchschnittsbereich der Normstichprobe liegend), „weniger typisch“ (eher zu hoch/zu niedrig) oder „untypisch“ (viel zu hoch/zu niedrig) einzustufen ist. Im Ergebnisbericht werden plausible Erklärungen für das Vorliegen „untypischer“ Werte angeboten, aber auch der Hinweis gegeben, dass bei drei oder mehr „untypischen“ Werten die Ergebnisse eventuell mit Vorsicht zu interpretieren sind. Da im schulischen Routineeinsatz von *Studien-Navi* (wie z. B. im *18plus*-Projekt) damit zu rechnen ist, dass einzelne Testpersonen den Test nicht ernst nehmen und sich nur möglichst rasch „durchklicken“, stellt die Qualitätssicherung eine gute Möglichkeit dar, dies gegebenenfalls zu erkennen und im Beratungsgespräch darauf einzugehen.

5.6 Testtheoretische Gütekriterien

Alle klassisch-testtheoretischen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität, Normierung, Zumutbarkeit, Unverfälschbarkeit) können als in hohem Maße erfüllt angesehen werden. *Studien-Navi* kann somit eine hohe psychometrische Qualität für sich in Anspruch nehmen.

Zusätzlich zu diesen klassischen Testgütekriterien war es möglich, aus den Normdaten ein spezifisches Gültigkeitsmaß (*prognostische Validität*) für die Studienrichtungsvorschläge zu berechnen, nämlich die um „Eigenvorhersage“⁵ bereinigte *Trefferquote* (vgl. Abbildung 4). Als Treffer wird gewertet, wenn *Studien-Navi* das „korrekte“ (= eigene) Studium innerhalb der ersten 30 Studienrichtungsvorschläge präsentiert. Ist das eigene Studium jedoch erst auf einem „Treffer-Rangplatz“ größer 30 zu finden, dann wird dieses Ergebnis als „Loser“ gewertet. Bei einer derartigen Verrechnung beträgt die Zufallstrefferwahrscheinlichkeit 24 %. Die Trefferquote von *Studien-Navi*, die über alle 125 Studienrichtungen hinweg berechnet wurde, beträgt 74.2 % und übersteigt damit die Zufallstrefferquote in gravierendem Ausmaß. Dieses hoch zufriedenstellende Ergebnis kann abermals als gelungener Qualitätsnachweis für *Studien-Navi* gewertet werden.

5 Um eine Überschätzung bei der Berechnung der Trefferquote auszuschließen, wurden die Daten der jeweiligen Person, für die der Treffer-Rangplatz aktuell berechnet wurde, aus dem Datensatz eliminiert.

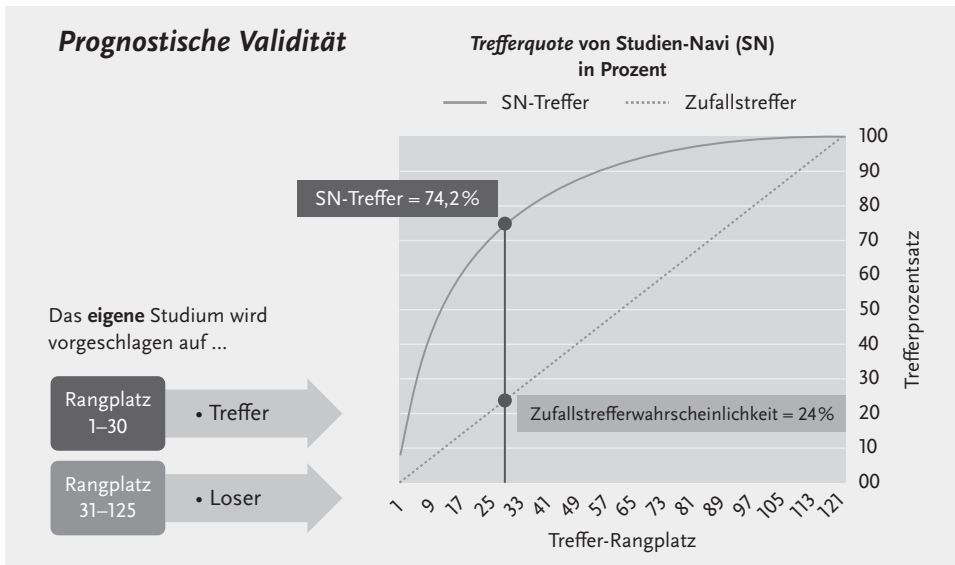


Abb. 4: Die aus den Normdaten rückgerechnete prognostische Validität von *Studien-Navi*

Quelle: Test 4 U GmbH/Gittler

6 Abschließende Bewertung

Voraussetzung für jedes wissenschaftlich fundierte Studienberatungsverfahren stellen Anforderungsanalysen der im Test enthaltenen Studienoptionen dar, auf deren Basis das „*Matching*“ mit den individuellen Interessen durchgeführt wird (vgl. DIN 33430; Deutsches Institut für Normung 2002). In *Studien-Navi* ist diese Voraussetzung durch das Vorliegen empirischer Normdaten für diverse Studienoptionen erfüllt. Damit ist sichergestellt, dass die Studienvorschläge auch tatsächlich zu den individuellen Interessen passen und „kuriose Empfehlungen“ (Gollub/Meyer-Guckel 2014, S. 2) weitestgehend vermieden werden.

Studien-Navi hat sich im praktischen Einsatz bewährt. Die kurze Testdurchführungszeit von ca. 15 Minuten entspricht den Wünschen der Jugendlichen, die in diesem Beratungskontext kein Verständnis für mehrstündige, teils anstrengende Testungen aufbringen (Mette/Wottawa 2015). Die unkomplizierte Online-Durchführung und der unmittelbar nach Testende verfügbare Ergebnisbericht werden besonders geschätzt.

Aufgrund der seit 2008 bestehenden Bildungsinitiative des BMB und des BMWFW können alle österreichischen Schulen, die Maturaklassen führen, kostenfrei am *18plus*-Projekt partizipieren. Dabei ist besonders hervorzuheben, dass die Schüler/innen, die den Studienberatungstest durchführen, verpflichtend an einer Nachberatung in Kleingruppen teilnehmen. Diese Beratung, die von professionellen Bil-

dungsberater/innen durchgeführt wird, verhilft den Jugendlichen zu einer tiefergehenden Reflexion ihrer Ergebnisse. Wie aus zahlreichen Rückmeldungen von Orientierungssuchenden und Bildungsberater/innen hervorgeht, wird *Studien-Navi* als konkret und hilfreich erlebt und eröffnet nicht selten auch neue Perspektiven für die weitere Studienwahlrecherche. Der Einsatz dieses neuen Online-Verfahrens kann somit für eine prozessbegleitende Unterstützung hin zu einer überlegten Studienwahl empfohlen werden.

Literatur

- DIN Deutsches Institut für Normung (2002):** Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen DIN 33430. Berlin, Deutschland: Beuth.
- Gittler, G. (2005):** Zur Binnenstruktur des RIASEC-Modells von Holland: Faktorielle Ausdifferenzierung von sechs auf zwölf (Sub-)Dimensionen im neuen Interessen-Indikator. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Universität Wien.
- Gittler, G./Test 4 U GmbH (2012):** STUDIEN-NAVI – die konkrete Studienberatung [Online-Test]. Online unter: <http://www.studien-navi.at> (abgefragt: 13. Juli 2012). Wien: Test 4 U GmbH.
- Gollub, J./Meyer-Guckel, V. (2014):** Wer bin ich – und wenn ja, wie viele? Online-Studienelbsttests als „Orientierungs- und Entscheidungshelfer“ Online unter: <http://www.stiftverband.de/pdf/sit> (abgefragt: 01.03.2017).
- Hidi, S./Renninger, K. A. (2006):** The Four-Phase Model of Interest Development. In: *Educational Psychologist*, 41(2), S. 111–127.
- Holland, J. L. (1997):** Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Krapp, A. (1999):** Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. In: *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), S. 23–40.
- Krapp, A./Prenzel, M. (2011):** Research on Interest in Science: Theories, methods, and findings. In: *International Journal of Science Education*, 33(1), S. 27–50.
- Mette, C./Wottawa, H. (2015):** Problematische Leistungswirkungen von testgestützten Orientierungstools. In: *Das Hochschulwesen*, 63(3+4), S. 87–92.
- Milatz, A./Kappler, G./Gittler, G. (2013):** Zur Ausdifferenzierung der RIASEC-Dimensionen im STUDIEN-NAVI. Vortrag präsentiert auf der 12. Arbeitstagung der Fachgruppe für Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik, Greifswald, Deutschland.
- Milatz, A./Kappler, G./Gittler, G. (2014a):** Ins Studium navigieren – den Überblick nicht verlieren! Zur Ausdifferenzierung der RIASEC-Interessensdimensionen im STUDIEN-NAVI. Vortrag präsentiert auf der 2. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung, 03.–05.03.2016, Frankfurt am Main, Deutschland.

- Milatz, A./Kappler, G./Gittler, G. (2014b):** Validierung des evidenzbasierten Interessens-tests STUDIEN-NAVI. Vortrag präsentiert auf der 11. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie, Wien, Österreich.
- Muck, P. M. (2005):** Tests und Tools – EXPLORIX. Deutschsprachige Adaptation und Weiterentwicklung des Self-directed Search nach Holland. In: Zeitschrift für Personalpsychologie, 4(1), S. 39–46.
- Nye, C. D./Su, R./Rounds, J./Drasgow, F. (2012):** Vocational Interests and Performance. A Quantitative Summary of Over 60 Years of Research. In Perspectives on Psychological Science, 7(4), S. 384–403.
- Van Iddekinge, C. H./Roth, P. L./Putka, D. J./Lanivich, S. E. (2011):** Are You Interested? A Meta-Analysis of Relations Between Vocational Interests and Employee Performance and Turnover. In Journal of Applied Psychology November 2011, 96(6), S. 1167–1194.

Internetquellen

<http://www.i8plus.at/beratung/tests/>
<https://www.hrk.de>
<http://www.schulpsychologie.at>
<http://www.stifterverband.de>
<http://www.studien-navi.at>

18plus Wegweiser – Ein Fragebogen zur Orientierung in der Berufs- und Studienwahl

MARTIN BUSCH/LAURA SOROLDONI

Das österreichische Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft sowie das Bundesministerium für Bildung und Frauen haben das Programm *18plus* für allgemein- und berufsbildende höhere Schulen entwickelt. Ziel des Programms ist es, Schüler/innen zu motivieren, sich selbstverantwortlich mit ihrer Berufs- und Studienwahl auseinanderzusetzen.

Im folgenden Beitrag wird ein Fragebogen vorgestellt, der Schüler/innen im Rahmen des Programmes *18plus* zur Verfügung steht: der *18plus Wegweiser*. Die Basis bildet ein konstruktivistisches Modell der Berufswahl – die Career Construction Theory von Savickas (2005). Der Name *18plus Wegweiser* wurde bewusst gewählt, da die Schüler/innen Empfehlungen für konkrete nächste Schritte erhalten, die ihren Prozess der Berufs- und Studienwahl unterstützen. Im Vergleich zu anderen Verfahren verzichtet der *18plus Wegweiser* auf die Messung allgemeiner kognitiver Leistungsfähigkeit bzw. berufsbezogener Interessen und Eigenschaften.

Theoretische Grundlagen

Die meisten Testverfahren und Fragebögen im Bereich der Berufswahl orientieren sich an älteren Modellen der Berufswahl wie z. B. an John Holland bzw. an der Entwicklungstheorie nach Donald Super (zum Stand der Diskussion der Berufswahltheorien vgl. Hirschi 2013).

Holland kategorisiert Personen und Arbeitsumwelten in sechs grundlegende Typen. Er geht davon aus, dass eine gute Passung zwischen den Interessen einer Person und den Anforderungen eines Berufes zu einer höheren Arbeitszufriedenheit, besseren Arbeitsleistung und einer stabilen Laufbahnentwicklung führen.

Zwei zentrale Elemente in der Entwicklungstheorie von Super besagen, dass berufliche Entwicklung in bestimmten Phasen verläuft und Personen innerhalb dieser Laufbahnentwicklung ein Selbstkonzept implementieren.

Nach Hirschi (2013, S. 28) liegen die Ursachen für die Beliebtheit dieser beiden Berufswahltheorien in der Einfachheit bzw. Praktikabilität der Modelle und der dazu passenden etablierten Testverfahren. Ebendiese Stärken werden in aktuelleren Beiträgen zur Berufswahltheorie kritisiert. Lebens- und Arbeitsrealitäten haben sich verändert. Berufswahl wird heute als „komplexes, dynamisches und kontextuelles Phänomen“ verstanden, „das sich nicht auf Einzelpersonen oder bestimmte festgelegte Phasen reduzieren lässt“ (Hirschi 2013, S. 31).

Die Entwicklung des *18plus Wegweisers* beruht auf einem dieser neueren Modelle, der Career Construction Theory von Savickas (2005). Dieses konstruktivistische Modell ist eine Weiterentwicklung von Supers Theorie der Laufbahnentwicklung. In ihm wird die Annahme eines allgemeingültigen Entwicklungsverlaufes verworfen. Es konzentriert sich auf die berufliche Identität, die Individuen übernehmen, wobei Arbeit als Mechanismus einer sozialen Anbindung an die Gesellschaft verstanden wird (Savickas/Porfeli 2012).

Zentrale Begrifflichkeiten im Modell von Savickas sind „adaptive *readiness*, adaptability *resources*, adapting *responses* and adaptation *results*. People are more or less prepared to change, differ in their resources to manage change, demonstrate more or less change when change is needed, and as a result become more or less integrated into life roles over time“ (Savickas/Porfeli 2012, S. 661 ff.).

Einen wesentlichen Eckpfeiler im Modell von Savickas bildet die Laufbahnadaptabilität. Adaptabilität ist ein psychosoziales Konstrukt, das Einstellungen, Kompetenzen und Verhaltensweisen beschreibt. Savickas definiert Laufbahnadaptabilität motivational als Bereitschaft, sich zwei Aufgaben zu stellen: der vorhersehbaren Aufgabe, eine berufliche Identität zu übernehmen und der nicht vorhersehbaren Aufgabe, sich an Veränderungen der Arbeitswelt anzupassen (Savickas 1997, S. 254).

Laufbahnadaptabilität umfasst vier Dimensionen – die 4 C (Savickas 2005):

- **Concern** ist die wichtigste Dimension der Laufbahnadaptabilität und umfasst die Kompetenz, vorzuschauen und berufliche Ziele zu entfalten. Gemeint ist eine Zukunftsorientierung, die durch Optimismus gefördert wird. Ein Fehlen von Concern wird mit Planlosigkeit und Zukunftspessimismus beschrieben.
- **Control** ist die zweitwichtigste Dimension der Laufbahnadaptabilität und umfasst die Kompetenz, aktiv Verantwortung für eigene Entscheidungen zu übernehmen. Zu Control gehören Entscheidungsfindung, Selbstbehauptung, Kontrollüberzeugungen, Selbstbestimmung, Handlungskontrolle und Autonomie. Ein Fehlen von Control wird mit Unentschlossenheit beschrieben.
- **Curiosity** ermöglicht Nachdenken über Möglichkeiten der Passung zwischen dem Selbst und verschiedenen Umweltszenarien. Zum Bedeutungsumfang gehören Informationssuche, Exploration, Selbstwissen, Berufswissen, Realismus

und Offenheit für neue Erfahrungen. Ein Fehlen von Curiosity wird mit unrealistischen Vorstellungen von der Arbeitswelt bzw. einem unangemessenen Selbstbild beschrieben.

- **Confidence** meint das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Probleme zu lösen und Hindernisse zu überwinden. Confidence entspricht Ermutigung, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit. Ein Fehlen von Confidence wird mit Hemmungen beschrieben, berufliche Ziele zu erreichen.

Für die Erfassung der Laufbahnadaptabilität wurde von Savickas (Savickas/Porfeli 2012) eine Skala entwickelt, die Career Adapt-Abilities Scale (CAAS). Forschungsteams aus 13 Ländern haben an der Entwicklung mitgewirkt. Als Ergebnis wurden für jede der vier Dimensionen (4 C) sechs Items erstellt. Sehr gute testtheoretische Kennwerte bestätigen einerseits die vier Dimensionen der Laufbahnadaptabilität und belegen andererseits die innere Konsistenz der Skalen (4 C).

Fragebogen 18plus Wegweiser

Im *18plus Wegweiser* wird die geeichte deutsche Fassung der Career Adapt-Abilities Scale (CAAS) von Savickas (Johnston et al. 2013) eingesetzt. Der Fragebogen kann im Paper & Pencil- oder im Online-Format verwendet werden.

Sofern der *18plus Wegweiser* als Paper & Pencil-Variante ausgefüllt wird, müssen die Ergebniswerte online auf der Website (www.18plus.at/wegweiser/) eingegeben werden. Als Auswertung erhalten die Schüler/innen Empfehlungen für nächste Schritte in ihrem Berufs- und Studienwahlprozess.

In einem Pretest wurde ein durchschnittlicher Wert pro Dimension ermittelt, der zeigt, ob die jeweiligen Kompetenzen weniger oder stärker ausgeprägt sind.

Pro Dimension wurden spezielle Arbeitsmaterialien, Tipps und Links zu weiterführenden Angeboten im Rahmen des Programmes *18plus* zusammengestellt. In Summe wurden 16 Empfehlungstexte entwickelt, die die verschiedenen Ausprägungen jeder Dimension berücksichtigen. Diese Empfehlungstexte haben das Ziel, über die Beschäftigung mit den vier Dimensionen (4 C) der Laufbahnadaptabilität die eigenständige Auseinandersetzung der Schüler/innen mit ihrer Berufs- und Bildungswahl zu fördern.

- **Concern:** Schüler/innen, die sich ihrer Ziele bereits sicher zu sein scheinen, erhalten die Gelegenheit zur Überprüfung. Ist diese Kompetenz weniger ausgeprägt, bietet der *18plus Wegweiser* konkrete Anregungen zur Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft bzw. einem Studienalltag.
- **Control:** Schüler/innen, die hier über dem Durchschnitt liegen, erhalten zusätzliche Anregungen in Form von Arbeitsblättern. Bei Unsicherheiten hinsichtlich individueller Planungsaktivitäten bietet der *18plus Wegweiser* eine entsprechende Strukturierung über Impulsfragen und eine Dokumentation konkreter Planungsschritte.

- **Curiosity:** Schüler/innen, die hier über dem Durchschnitt liegen, erhalten die Möglichkeit, über Checklisten gesammelte Information zu überprüfen und sich noch genauer mit ihrer Berufs- und Studienwahl zu beschäftigen. Bei einer geringeren Ausprägung der Recherchekompetenz bietet der *18plus Wegweiser* umfangreiche Anregungen und Hilfe für die Erhebung relevanter Informationen.
- **Confidence:** Schüler/innen, die hier über dem Durchschnitt liegen, erhalten die Möglichkeit, sich mit Alternativen zu beschäftigen und Tipps für die Umsetzung ihrer Berufs- und Studienwahl. Bei einer geringeren Ausprägung werden konkrete Beratungsangebote und vertiefende Testverfahren empfohlen.

Testkennwerte 18plus Wegweiser

Seit dem Schuljahr 2015/16 wird an der Normierung der Testergebnisse gearbeitet. Für interessierte Leser/innen folgen einige Testkennwerte. Diese stammen von insgesamt 2.436 Schülern und Schülerinnen im Alter von 16 bis 20 Jahren, die den *18plus Wegweiser* im Schuljahr 2015/2016 online ausgefüllt haben.

Einige Angaben zur Stichprobe:

- 38 % sind männlich und 62 % weiblich,
- 31 % besuchen eine BHS¹ und 69 % eine AHS.²

Zur Überprüfung der Struktur der Skalen (4 C) wurde eine Primärkomponentenanalyse nach dem Eigenwertkriterium > 1 durchgeführt. Diese ergab vier Faktoren, die insgesamt 48 % der Gesamtvarianz erklären. Die nach dem VARIMAX-Kriterium rotierte Ladungsmatrix zeigt, dass diese Faktoren exakt die vier vorgegebenen Skalen reproduzieren.

Tab. 1: Nach dem Varimax-Kriterium rotierte Ladungsmatrix der Faktorenanalyse über alle Items des *18plus Wegweisers*

Item	Ladung Faktor 1	Ladung Faktor 2	Ladung Faktor 3	Ladung Faktor 4
z1	,723	,106	,103	,121
z2	,753	,131	,085	,184
z3	,734	,122	,131	,141
z4	,687	,163	,121	,023
z5	,749	,131	,132	,106
z6	,496	,133	,131	,096
p1	-,023	,467	,266	,007
p2	,239	,616	,036	,170

Legende: z1, z2, ... Items der Skala Concern (Ziele), p1, p2, ... Items der Skala Control (Planung), r1, r2, ... Items der Skala Curiosity (Recherche), s1, s2, ... Items der Skala Confidence (Sicherheit)

1 BHS: Berufsbildende höhere Schule.

2 AHS: Allgemeinbildende höhere Schule.

(Fortsetzung Tab. 1)

Item	Ladung Faktor 1	Ladung Faktor 2	Ladung Faktor 3	Ladung Faktor 4
p3	,204	,557	,080	,251
p4	,161	,559	,239	,045
p5	,124	,720	,089	,105
p6	,136	,634	,129	,093
r1	,074	,217	,567	,029
r2	,318	,113	,462	,318
r3	,164	,051	,574	,146
r4	,072	,108	,669	,087
r5	,128	,157	,638	,085
r6	,111	,143	,605	,148
s1	,155	,142	,073	,735
s2	,178	,118	,114	,735
s3	,091	,112	,475	,505
s4	,149	,152	,384	,550
s5	,124	,451	,157	,511
s6	,098	,477	,142	,425

Legende: z1, z2, ... Items der Skala Concern (Ziele), p1, p2, ... Items der Skala Control (Planung), r1, r2, ... Items der Skala Curiosity (Recherche), s1, s2, ... Items der Skala Confidence (Sicherheit)

Nachfolgende Tabellen enthalten den Cronbach-Alpha-Reliabilitätskoeffizienten und die Trennschärfen der einzelnen Items in den Skalen.

Tab. 2: Reliabilität und Trennschärfen der Items der Skala Concern (Ziele)

Items	Trennschärfe
Es ist eine meiner Stärken:	
darüber nachzudenken, wie meine berufliche Zukunft sein wird.	,601
mich auf die berufliche Zukunft vorzubereiten.	,651
zu planen, wie ich meine beruflichen Ziele erreiche.	,626
mir der Entscheidungen bewusst zu werden, die ich bezüglich Ausbildung und Beruf treffen muss.	,577
mich mit meiner beruflichen Laufbahn zu befassen.	,649
zu wissen, dass meine heutigen Entscheidungen meine berufliche Zukunft prägen.	,412
Crombachs Alpha	.82

Tab. 3: Reliabilität und Trennschärfen der Items der Skala Control (Planung)

Items	Trennschärfe
Es ist eine meiner Stärken:	
optimistisch zu bleiben.	,309
selbst Entscheidungen zu treffen.	,494
Verantwortung für mein Handeln zu übernehmen.	,478
mich für meine Überzeugungen einzusetzen.	,440
auf mich selbst zu zählen.	,558
das zu tun, was richtig ist für mich.	,481
Crombachs Alpha	.72

Tab. 4: Reliabilität und Trennschärfen der Items der Skala Curiosity (Recherche)

Items	Trennschärfe
Es ist eine meiner Stärken:	
mein Umfeld zu erkunden.	,413
nach Gelegenheiten zu suchen, um mich weiterzuentwickeln.	,449
Möglichkeiten zu erforschen, bevor ich eine Entscheidung treffe.	,452
wahrzunehmen, wie Dinge auf verschiedene Arten getan werden können.	,478
den Fragen, die ich mir stelle, auf den Grund zu gehen.	,485
auf neue Gelegenheiten neugierig zu sein.	,464
Crombachs Alpha	.72

Tab. 5: Reliabilität und Trennschärfen der Items der Skala Confidence (Sicherheit)

Items	Trennschärfe
Es ist eine meiner Stärken:	
Aufgaben erfolgreich auszuführen.	,513
darauf zu achten, Dinge gut zu machen.	,519
neue Fertigkeiten zu erlernen.	,509
meine Fähigkeiten weiterzuentwickeln.	,545
Hindernisse zu überwinden.	,570
Probleme zu lösen.	,494
Crombachs Alpha	.78

Die dargestellten Analysen belegen, dass die eingesetzten Skalen bei der Zielgruppe des *18plus Wegweisers* sehr gut den Gütekriterien der klassischen Testtheorie entsprechen.

Abschließend möchten wir noch darauf hinweisen, dass interessierte Leser und Leserinnen den *18plus Wegweiser* unter folgender Webadresse www.18plus.at/wegweiser/ gern zu Testzwecken durchführen können.

Literatur

- Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2016):** 18plus Wegweiser. Online unter: <http://www.18plus.at/wegweiser/> (abgefragt:31.10.2016).
- Hirschi, A. (2013):** Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 27–41.
- Johnston, C. S./Luciano, E. C./Maggiore, C./Ruch, W./Rossier, J. (2013):** Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its relation to orientations to happiness and work stress. In *Journal of Vocational Behavior*, 83, S. 295–304.
- Savickas, M. L. (1997):** Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. In *Career Development Quarterly*, 45, S. 247–259.
- Savickas, M. L. (2005):** The theory and practice of career construction. In Brown, S. D./Lent, R. W. (Hrsg.): *Career development and counseling. Putting research and theory to work*. New Jersey: John Wiley & Sons, S. 42–70.
- Savickas, M. L./Porfeli, E. (2012):** Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. In *Journal of Vocational Behavior*, 80, S. 661–673.

Autorinnen und Autoren

Christina Altenstraßer, Mag.^a, ist Beraterin (mit Schwerpunkt auf Bildungs- und Berufsberatung) und Trainerin für Alphabetisierung, Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache im Verein *das kollektiv* (siehe das kollektiv). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Methoden der Alphabetisierung, Bildung, Beruf und Beschäftigung, Migration und Geschlecht.

Wolfgang Aschauer, Ass. Prof., MMag. Dr., ist Soziologe, Kommunikationswissenschaftler und Psychologe. Seit 2016 ist er assoziierter Professor an der *Abteilung Soziologie und Kulturwissenschaft der Universität Salzburg*. Zu seinen Themen und Arbeitsschwerpunkten zählen Europaforschung, Methodologie und ländervergleichende Sozialforschung und Migrationsforschung.

Norbert Bichl ist Mitarbeiter im *Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen* in Wien, wo er aktuell die Anlaufstellen für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen (AST) koordiniert. Seine Themen und Arbeitsschwerpunkte sind Migration, Migrationsrecht, Arbeitsmarkt sowie Anerkennung von aus dem Ausland mitgebrachten Qualifikationen.

Wolfgang Bliem, Mag., Wirtschaftspädagoge, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter am *ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft*. Er ist Vortragender und Lehrbeauftragter u. a. am bifeb, an der Donau-Universität Krems und Pädagogischen Hochschulen sowie Spieleautor. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen die Entwicklung von Materialien und Tools für die Bildungs- und Berufsberatung, Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung und Berufsbildungstransfer.

Martin Busch, Dr., Psychologe, ist Leiter der Abteilung Kompetenzzentrum Sucht an der *Gesundheit Österreich GmbH* und freiberuflich im Bereich Evaluation und Laufbahnforschung tätig.

Hanni Bütler, Dipl.-Psychologin FH, studierte nach einer Grundausbildung als Hotellauffrau Psychologie und systemisch-lösungsorientierter Kurzzeitberatung. Sie ist diplomierte Berufs-, Studien- und Laufbahnberaterin und arbeitet seit 13 Jahren beim *Laufbahnzentrum der Stadt Zürich*. Als Dozentin und Supervisorin ist sie an der ZHAW, der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, tätig.

Doris Deixler ist zertifizierte Trauma-Therapeutin für früh- und komplextraumatisierte Menschen sowie Kunsttherapeutin (ÖKGT), Professional Imago Facilitator

und Suchtberaterin. An der Sigmund Freud Privatuniversität Wien ist sie als Supervisorin für Kunsttherapiestudierende tätig. Ihre Themen sind Traumaarbeit und Salutogenese, Kunsttherapie und Musik. Sie arbeitet seit 2001 in eigener Praxis und hat langjährige Erfahrung mit blinden, sehschwachen, gehörlosen und körperlich eingeschränkten Menschen.

Clinton Enoch, Prof., Dr., ist Professor für Beratungswissenschaften an der HdBA, der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Campus Schwerin. Seine Arbeitsschwerpunkte sind berufliche Beratung im Lebenslauf, Beratungsprozessanalyse personenbezogener Beratung, Organisationsberatung, berufliche und betriebliche Weiterbildung, Professionalität sowie internationale und transnationale Aspekte der Beratung und Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Georg Gittler, ao. Univ.-Prof., Dr. phil., ist Vorstand des *Instituts für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung* sowie interimistischer Leiter des *Arbeitsbereiches Psychologische Diagnostik der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien*. Seine Arbeitsschwerpunkte sind differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, psychologische Diagnostik, Methoden, Testtheorie und Testkonstruktion sowie angewandte Psychometrie.

Marika Hammerer, Mag.^a, Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Leiterin des *Instituts für bildungs- und berufsbezogene Beratung in Wien*. Sie ist Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberaterin, Supervisorin (ÖVS) und Coach. Weitere Arbeitsfelder: Aus- und Weiterbildung von Bildungs- und BerufsberaterInnen (u. a. Leitung des Lehrganges „Bildungs- und Berufsberatung“ am bifeb).

Nermina Imamovic, MA, ist Bildungs- und Berufsberaterin (MA), Kompetenzmanagerin (Zertifikat CH-Q3) und zertifizierte Erwachsenenbildnerin. Sie ist Projektleiterin der Anlaufstelle für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen bei *migrare* – Zentrum für MigrantInnen OÖ im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz und Abteilungsleiterin des Kompetenzzentrums von *migrare*.

Erika Kanelutti-Chilas, Dr.ⁱⁿ, ist Geschäftsführerin von *in between, Verein für Vernetzung, Forschung & Wissenstransfer* in Wien. Ihre Themen und Arbeitsschwerpunkte sind Entwicklungsprojekte und Vernetzungs- und Wissensmanagement in den Bereichen Erwachsenenbildung, Bildungsberatung und Behinderung.

das kollektiv. kritische bildungs-, beratungs- und kulturarbeit von und für migrant*innen, (<http://das-kollektiv.at>) ist eine Organisation, deren Name in Verbindung mit ihrem Ursprung steht: mit *maiz: autonomes Zentrum von und für Migrantinnen* (www.maiz.at) in Linz, einer Organisation, die sich immer als Kollektiv verstanden hat. Es ist ein Ort des Dialoges und der Verflechtung von kritischer Bildungsarbeit, Beratungs- und Kulturarbeit mit dem Anspruch, Räume für kritische Diskussion und Reflexion zu pflegen.

Gerhard Krötzl, Dr., Schulpsychologe, Klinischer Psychologe und Gesundheitspsychologe. Leiter der *Abteilung I/8 (Schulpsychologie-Bildungsberatung; Gesundheitsförde-*

zung) im BMB, Wien. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind Grundsatzangelegenheiten der Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf sowie die Psychosoziale Beratung in und für Schulen (Schulpsychologie, Schüler- und Bildungsberatung, Schulsozialarbeit, Jugendcoaching etc.).

Gergana Mineva, Mag.^a, MA, langjährige Mitarbeiterin der Selbstorganisation maiz in den Bereichen Bildung, Forschung und Sex & Work, beschäftigt sich u. a. mit kritischen bzw. gegenhegemonialen Zugängen zu Beratung und Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. Aktuell ist sie beim neuen Verein *das kollektiv* (siehe das kollektiv) in Forschungs- und Entwicklungsprojekten im Bereich der Erwachsenenbildung für Migrantinnen, als Unterrichtende in der Erwachsenenbildung (Deutsch als Zweitsprache/Basisbildung), in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden und als Beraterin sowie als externe Lektorin tätig.

Ingeborg Melter, Mag.^a, ist wissenschaftlich-pädagogische Mitarbeiterin am *Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb)* in St. Wolfgang mit den Schwerpunkten Bildungs- und Berufsberatung, Supervision und Coaching sowie Qualitätsmanagement.

Frank Nestmann, Prof. (i. R.), Dr. (Dipl. Psych.), war bis 2014 Inhaber des *Lehrstuhls für Beratung und Rehabilitation an der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden*. Seine Arbeitsschwerpunkte und Publikationsthemen waren u. a. Theorien und Ansätze von Beratung, Professionalisierung und internationale Entwicklung von Counselling, Soziale Netzwerke und Soziale Unterstützung, Mensch-Tier-Beziehung und Tiergestützte Intervention. Frank Nestmann ist Berater und Gutachter zahlreicher deutschsprachiger Wissenschaftsorganisationen, Stiftungen und Akkreditierungsagenturen.

Wolfgang Schüers, MSc, ist Heilpädagoge, Heilpraktiker (D), Psychotherapeut und Supervisor. Als Lehrbeauftragter ist er in pädagogischen, psychosozialen, medizinischen und pflegerischen Arbeitsfeldern an Universitäten, Fachhochschulen und im Bereich der Erwachsenenbildung tätig. Hinzu kommen Entwicklungsberatung für Einzelne, Teams und kleinere Organisationen sowie die Konzeption und Durchführung von Qualifizierungsprogrammen für Führungskräfte.

Ursel Sickendiek, Dr.ⁱⁿ phil., Dipl.-Päd.ⁱⁿ, ist Studienberaterin, psychosoziale Beraterin und Leiterin der *ZSB (Zentrale Studienberatung)* und der Jungen Uni der *Universität Bielefeld*. Ihre Publikationsthemen und Arbeitsschwerpunkte sind Beratungstheorien und -konzepte mit Schwerpunkt auf psychosozialer und Laufbahnberatung, feministischer Beratung, Diversität und Differenz.

Laura Soroldoni, Mag.^a, ist Psychologin, Systemische Organisationsberaterin und Coach in der *BAB Consulting GmbH*. Sie ist Lehrbeauftragte am FH Campus Wien und beim Wiener Krankenanstaltenverbund und führt sozialwissenschaftlichen Studien durch. Ihre Themen sind Organisations- und Personalentwicklung, Lehrtätig-

keit im Bereich Kommunikation und Gesprächsführung, Konfliktmanagement, Evaluation und Programmentwicklung.

Ronald Sultana, Prof., ist Professor für Bildungssoziologie und Vergleichende Erziehungswissenschaften an der *Universität Malta*, wo er das *Euro-Mediterranean Centre for Educational Research (EMCER)* leitet. Einer seiner zentralen Arbeitsschwerpunkte ist Career Guidance. In dieser Thematik wirkte und wirkt er in zahlreichen politikorientierten Projekten mit und verfasste Berichte und Studien mit einem Fokus auf die EU-Mitgliedstaaten und die arabische Welt u. a. für Cedefop, die EU-Kommission und die UNESCO. Viele seiner Publikationen sind zugänglich über <http://www.um.edu.mt/emcer/publications>.

Seine Korrespondenzadresse: ronald.sultana@um.edu.mt

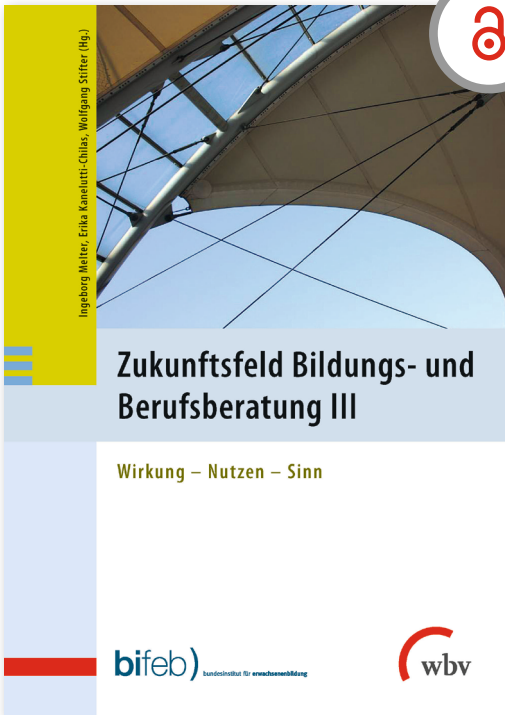
Peter C. Weber, Prof., Dr., ist Professor für Beratungswissenschaften an der *HdBA, der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim*. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören die Arbeits- und Arbeitsmarktbezogene Beratung sowie die Laufbahnberatung, insbesondere die Effekte und die Wirkung von Beratung, Qualität sowie Trends und Entwicklungen im Arbeits- und Karrierekontext. In den letzten Jahren hat er sich unter anderem für die europäische Diskussion und die Entwicklung von Kompetenzstandards und die Aus- und Weiterbildung von Beratenden engagiert, verschiedene Netzwerke mit initiiert und moderiert.

Martin Weichbold, ao. Univ.-Prof., Dr., Soziologe und Politikwissenschaftler, ao. Professor an der *Universität Salzburg* im *Fachbereich Politikwissenschaft und Soziologie*. Seine Themen und Arbeitsschwerpunkte sind Methoden und Methodologie empirischer Sozialforschung, Umwelt-, Tourismus- und Kunstsoziologie sowie auch Erwachsenenbildung.

Bildungs- und Berufsberatung

Tagungsbände des Bundesinstituts für
Erwachsenenbildung (bifeb), Österreich

➔ wbv-open-access.de



Ingeborg Melter, Erika Kanelutti-Chilas,
Wolfgang Stifter (Hg.)

Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III

Wirkung – Nutzen – Sinn

Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung

2014, 242 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5481-0

Kostenloser Download:

wbv-open-access.de



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

Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II

**Das Gemeinsame in der
Differenz finden**

Zukunftsfeld Bildungs- und
Berufsberatung

2013, 232 S.

ISBN E-Book 978-3-7639-5129-1

Kostenloser Download:

wbv-open-access.de



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

Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung

**Neue Entwicklungen aus
Wissenschaft und Praxis**

Zukunftsfeld Bildungs- und
Berufsberatung

2011, 216 S.

ISBN E-Book 978-3-7639-4705-8

Kostenloser Download:

wbv-open-access.de

Sie sind nun unübersehbar in der Bildungs- und Berufsberatung angekommen, die Auswirkungen der Globalisierungs- und Deregulierungspolitik der letzten Jahrzehnte, mit einer Verengung des Arbeitsmarktes, zunehmender sozialer Spaltung sowie massiven Flucht- und Wanderungsbewegungen. Die Erwartungen und Herausforderungen an die Bildungsberatung sind so hoch wie noch nie: Ratsuchende erhoffen sich Unterstützung und verlässliche Orientierung in einer unsicheren Situation, die Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik erwartet den Ausgleich der tiefgreifenden strukturellen Defizite (und dies zudem unter oft prekären Arbeitsbedingungen).

Der Sammelband beruht auf den Beiträgen der vierten Fachtagung „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung“, die in einem Zweijahresrhythmus am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) stattfindet. Die internationalen Expertinnen und Experten beschreiben aktuelle Positionierungen und Blickwinkel der Bildungs- und Berufsberatung. Im Band verknüpfen sich gesamtgesellschaftliche Perspektiven mit praxisbezogenen Zugängen und professionsbezogenen Positionen.



ISBN 978-3-7639-5773-6